

# STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES  
Social, educational and artistic problems

**VOLUME 19**

## **Contemporary problems of the teacher and educator**

Edited by

Wanda Drózka  
Bożena Matyjas

STUDIA PEDAGOGICZNE  
Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne

**TOM 19**  
**Współczesne problemy  
zawodu nauczyciela i pedagoga**

Redakcja

Wanda Dróżka  
Bożena Matyjas



Wydawnictwo  
Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego  
Jana Kochanowskiego

Kielce 2010

#### RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Małgorzata Bielecka, Andrzej Bogaj, Wanda Dróżka, Wiesław Jamrożek, Andrzej Jopkiewicz, Marek Konopczyński, Sławomir Koziej, Stefan M. Kwiatkowski, Dariusz Kubinowski, Wiesław Łuczaj, Bożena Matyjas, Jerzy Mądrawski, Jerzy Prokop, Irena Pufal-Struzik, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Alina Rynio, Barbara Smolińska-Theiss, Mirosław J. Szymański, Bożena Zawadzka

#### KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny – Bożena Matyjas  
Z-ca redaktora naczelnego – Wanda Dróżka  
Sekretarz redakcji – Janusz Sytnik-Czetwertyński  
Zastępcy sekretarza – Ewa Parkita, Anna Stawecka,  
Anna Wileczek, Małgorzata Wolska-Długosz

#### RECENZENT / REVIEWER

Marian Śnieżyński

#### Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11  
tel.: 48 41 349 67 25; fax: 48 41 349 67 26  
e-mail: janusz.sytnik-czetwertynski@wp.pl

Opracowanie redakcyjne – Anna Małgorzata Kurska  
Korekta – Ewa Sikorska  
Tłumaczenie na język angielski – Andrzej Diniejko  
Projekt okładki – Marzena Buksińska  
Formatowanie komputerowe – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją ukazujących się: „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego  
Jana Kochanowskiego, Kielce 2010

Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego  
25-369 Kielce, ul. Żeromskiego 5  
tel.: 48 41 349 72 65  
tel./fax: 48 41 349 72 69  
<http://www.ujk.edu.pl/wyd>  
e-mail: wyd@ujk.edu.pl

## SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE .....	9
INTRODUCTION .....	11
<b>ARTYKUŁY I ROZPRAWY</b>	
WANDA DRÓŻKA (Kielce), Problemy funkcjonowania zawodowego nauczycieli w okresie zmiany społeczno-edukacyjnej .....	23
MAŁGORZATA KWAŚNIEWSKA (Kielce), Zmiana roli nauczyciela przedszkola w kontekście założeń reformy systemu edukacji .....	49
AGNIESZKA KACZMARCZYK, MAREK KĄTNY (Kielce), Nauczyciel – zawód, misja czy powołanie? .....	65
MAŁGORZATA WASILEWSKA (Kielce), Aktualizowanie kompetencji zawodowych nauczycieli w warunkach demokracji .....	77
MARZENA PĘKOWSKA (Kielce), Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli w założeniach polityki oświatowej Unii Europejskiej .....	91
BOŻENA MATYJAS (Kielce), Pedagog społeczny w pracy z rodziną – formy pomocy i wsparcia .....	101
MAŁGORZATA KRAWCZYK-BLICHARSKA (Kielce), Pedagog pracy – profesja przyszłości .....	111
MAŁGORZATA KALISZEWSKA (Kielce), Bogacenie warsztatu pedagoga o esej .....	123
<b>BADANIA I KOMUNIKATY</b>	
ZUZANNA ZBRÓG (Kielce), Więzi emocjonalne w grupie nauczycieli z niepublicznych szkół podstawowych .....	147
TOMASZ ŁĄCZEK (Kielce), Wartość autorytetu nauczyciela jako czynnik prawidłowego przebiegu edukacji szkolnej .....	161
RENATA MISZCZUK (Kielce), Początkujący nauczyciel we współczesnej szkole. Wartości, cele życiowe i zawodowe .....	171
MAŁGORZATA MOLENDĄ (Kielce), Problemy współczesnej edukacji (z doświadczeń nauczyciela kształcenia zintegrowanego) .....	187

JUSTYNA MIKO-GIEDYK (Kielce), Wiedza nauczycieli na temat barier edukacyjnych występujących w środowisku wiejskim .....	197
EWA KULA, MARZENA PĘKOWSKA (Kielce), Jakość kształcenia nauczycieli w Polsce na tle wybranych krajów europejskich. Próba porównania .....	213
KATARZYNA KRZYSTANEK (Kielce), Nauczyciel wobec fenomenu gier komputerowych .....	225
AGNIESZKA SZPLIT (Kielce), Kompetencje nauczycieli języków obcych w Polsce i Europie .....	237
TERESA GIZA, JOLANTA MASSALSKA (Kielce), Realizowanie zadań dotyczących kształcenia i opieki nad uczniami zdolnymi przez nauczycieli i pedagogów .....	249
PAULINA FORMA (Kielce), Pedagog szkolny w procesie wspomagania edukacji, socjalizacji i wychowania dziecka .....	263
MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ (Kielce), Rola i zadania szkolnego doradcy zawodowego .....	273
PATRYCJA HANYGA-JANCZAK (Kielce), Nauczyciel – wychowawca – organizator czasu wolnego we współczesnej szkole .....	285
ANNA RÓG (Kielce), Rola i zadania pedagoga w placówce wsparcia dziennego .....	299
ANNA RÓG (Kielce), Pedagog czy rodzic? O matkach zastępczych w Wioskach Dziecięcych SOS .....	309
PAULINA FORMA, MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ (Kielce), Zadania pedagoga w zakresie pomocy rodzinie ubogiej .....	319
<b>RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE</b>	
Wiga Bednarkowa, <i>O talentach w szkole, czyli Siedmiu wspaniałych</i> , Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o, Warszawa 2010, ss. 155 – ALOIS SUCHANEK.....	333
<i>Edukacja dla rozwoju</i> , red. J. Szomburg P. Zbieranek, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010 – WIGA BEDNARKOWA .....	337
Bertrand Russell, <i>Education and the Social Order</i> , Routledge Classics, London and New York 2010, ss. 186 – PAWEŁ BANKIEWICZ.....	343

## CONTENTS

WPROWADZENIE .....	9
INTRODUCTION .....	11
ARTICLES & ESSAYS	
WANDA DRÓŻKA (Kielce), Problems of professional functioning of teachers in the period of social and educational transformation in Poland .....	23
MAŁGORZATA KWAŚNIEWSKA (Kielce), Change in the role of nursery school teacher in the context of the reform of the educational system .....	49
AGNIESZKA KACZMARCZYK, MAREK KĄTNY (Kielce), Teacher – occupation, mission or vocation? .....	65
MAŁGORZATA WASILEWSKA (Kielce), Updating of the professional competence of teachers in the conditions of democracy .....	77
MARZENA PEKOWSKA (Kielce), Teacher training and teacher development in the educational policy of the European Union .....	91
BOŻENA MATYJAS (Kielce), Social educator's work with family – forms of assistance and support .....	101
MAŁGORZATA KRAWCZYK-BLICCHARSKA (Kielce), Occupational educator – profession of the future .....	111
MAŁGORZATA KALISZEWSKA (Kielce), Essay as a form of enriching the educator's workshop .....	123
RESEARCHES & STATEMENTS	
ZUZANNA ZBRÓG (Kielce), Emotional bonds in a group of teachers from non public primary schools .....	147
TOMASZ ŁĄCZEK (Kielce), The value of teacher's authority as the factor of correct school education .....	161
RENATA MISZCZUK (Kielce), Beginner teacher in contemporary school. Values, life and professional aims .....	171
MAŁGORZATA MOLENDĄ (Kielce), Problems of contemporary education (from the experiences of an early school education teacher) .....	187

JUSTYNA MIKO-GIEDYK (Kielce), Teachers' knowledge about educational barriers occurring in rural areas .....	197
EWA KULA, MARZENA PĘKOWSKA (Kielce), The quality of teacher training in Poland against the background of chosen European countries. A comparison .....	213
KATARZYNA KRZYSTANEK (Kielce), Teacher in the face of the phenomenon of computer games.....	225
AGNIESZKA SZPLIT (Kielce), Competences of foreign language teachers in Poland and Europe .....	237
TERESA GIZA, JOLANTA MASSALSKA (Kielce), Realization of tasks concerning the education and care of gifted pupils by teachers and educators .....	249
PAULINA FORMA (Kielce), School educator in the process of child's education, socialization and upbringing .....	263
MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ (Kielce), The role and tasks of school-careers officer.....	273
PATRYCJA HANYGA-JANCZAK (Kielce), Teacher educator –social director in contemporary school .....	285
ANNA RÓG (Kielce), The role and tasks of the educator in a day social support centre.....	299
ANNA RÓG (Kielce), Educator or parent? On mother substitutes in SOS Children's Villages .....	309
PAULINA FORMA, MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ (Kielce), Educator's tasks in poor family assistance .....	319
 REVIEWS, REPORTS & OPINIONS	
Wiga Bednarkowa, <i>O talentach w szkole, czyli Siedmiu wspaniałych</i> , Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o, Warszawa 2010, ss. 155 – ALOIS SUCHANEK.....	333
<i>Edukacja dla rozwoju</i> , red. J. Szomburg P. Zbieranek, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010 – WIGA BEDNARKOWA .....	337
Bertrand Russell, <i>Education and the Social Order</i> , Routledge Classics, London and New York 2010, ss. 186 – PAWEŁ BANKIEWICZ.....	343



## WPROWADZENIE

Rozważania nad współczesnymi problemami zawodu nauczyciela i pedagoga znajdują swoje głębokie uzasadnienie w sytuacji, gdy w podanych globalnej zmianie, nowoczesnych społeczeństwach od edukacji, nauczycieli i pedagogów oczekuje się wyjątkowo złożonych, a niekiedy nawet sprzecznych zadań i zaangażowań. Na obszarze tym można obecnie zauważyć silne napięcia i konflikty pomiędzy bardziej tradycyjnymi funkcjami edukacji i zawodu nauczycielskiego, humanistycznymi i demokratycznymi, wychowaniem do wartości i obywatelskiego życia społecznego a edukacją i rolą nauczyciela jako czynników rozwijania postępu technologicznego oraz neoliberalnej ekonomii, nastawionej na zindywidualizowany zysk i egoistyczną, odosobnioną konsumpcję.

Procesy te nie omijają naszego kraju, gdyż edukacja w nowej strukturze społeczno-politycznej stanęła przed całkiem odmiennymi i zarazem niezwykle trudnymi wyzwaniem. Z jednej strony są to zadania związane z budowaniem społeczeństwa obywatelskiego, z drugiej zaś z koniecznością odnalezienia się w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej i ekonomicznej – już nie tyle społecznie kontrolowanego wolnego rynku (liberalizmu), ile rozwijającego się kapitalizmu korporacyjnego globalnej ery postrykowej (neoliberalizmu), który obejmuje swoimi wpływami również edukację i całą sferę publiczną.

Jednocześnie wzmaga się dyskusja nad poszukiwaniem dróg wyjścia ze szczególnych zapętleń społecznych i kulturowych, w jakie uwikłała nas nowoczesność. Jak sprawić, aby z jednej strony w nowych warunkach wysokich technologii, dostępności informacji, globalnej ekonomii, z drugiej zaś relatywizmu, indywidualizmu, ryzyka, kryzysu poczucia zaufania i bezpieczeństwa ontologicznego, rozwarstwienia oraz niepotrzebności przywrócić zagubioną przestrzeń publiczną oraz społeczną wrażliwość, nie naruszając praw jednostki do indywidualnego stylu życia i samorealizacji? Jak uchronić szkołę przed mentalnością rynkową, jak zagwarantować ludziom prawo do zdobycia podstawowych kompetencji

kulturowych i obywatelskich i do świadomego wyboru swej wolności w kulturowej różnorodności oraz w coraz bardziej indywidualizującym się społeczeństwie?

Wzmocniona uwaga skierowana jest ku edukacji i szkole, od której oczekuje się podjęcia tego niezwykle trudnego zadania. Ma ono swój specyficzny wymiar w Polsce, przeżywającej czas radykalnych transformacji ustrojowych. Trudność tego zadania wzrasta w kontekście pewnych, szczególnie widocznych, cech współczesności oraz wielkiej zmiany społecznej i kulturowej, jaka jest jej udziałem. Należą do nich:

- **zmiennosc** jako następstwo przejścia od etapu dominacji stałości i trwałości struktur społecznych oraz dyspozycji nabytych przez jednostkę, poprzez etap zindywidualizowanej różnorodności praktyk społecznych, do sytuacji (fazy) płynności, nietrwałości, rozproszenia, fragmentaryzacji i epizodyczności życia społecznego,
- **współzależność** jako następstwo przejścia od etapu dominacji zależności i podporządkowania jednostki strukturze, poprzez etap względnej niezależności podmiotowej i indywidualizacji, do fazy relacyjności struktur społecznych oraz podwójnej strukturyzacji wraz ze zjawiskiem określanym jako „dialektyka nowoczesności”,
- **refleksyjność** jako następstwo przejścia od etapu dominacji pewności i słuszności płynącej z wiedzy (teorii) naukowej, poprzez etap ważności tzw. prawdy autentycznej płynącej z wiedzy osobistej, potocznej, lokalnej i praktycznej, do fazy metodologicznego wątpienia zarówno w wiedzę uogólnioną, jak i we własne zasoby poznawcze. Ma to związek z radykalną zmianą statusu wiedzy oraz dominacją w działaniu tzw. doświadczenia zapośredniczonego przez systemy abstrakcyjne, eksperckie oraz media elektroniczne.

Powyższe konteksty współczesnej zmiany cywilizacyjnej i społeczno-kulturowej generują nowe wyzwania wobec nauk społecznych, w tym pedagogiki i pedeutologii, oraz rozwijanych na ich obszarze studiów teoretycznych i praktyk badawczych. Najogólniej rzecz ujmując, dotyczą one poszukiwania nowych, korzystnych warunków działania społecznego oraz rozwoju w zmieniającej się rzeczywistości. Wymaga to:

- po pierwsze, podjęcia dyskursu teoretycznego i badawczego wokół ważnych kwestii: warunków tworzenia się nowego typu moralności, wrażliwości społecznej, rozumu społecznego (w czym ludzie upatrują nowy sens warty zaangażowania i umożliwiający przetrwanie), warunków tworzenia się nowego typu wspólnot, jak i wokół jakich wartości i celów

ludzie się porozumiewają, warunków budowania w sobie nowego typu mądrości (jak ludzie współtworzą i wykorzystują wiedzę i uczenie się dla odpowiedzialnego rozwoju);

- po drugie, rozwijania takiej metodologii badań, która dostarczałaby wiedzy uwrażliwiającej, „otwierającej oczy” na nowego typu problemy społeczne, pobudzającej nie tylko do ich opisywania i wyjaśniania, lecz nade wszystko do ich rozumienia oraz rozwiązywania;
- po trzecie, rozwijania nowego typu praktyk badawczych opartych na partnerskim dialogu. W badaniach nad zmianą na znaczeniu zdają się zyskiwać rozmaite praktyki badawcze, rozumiane jako „nieustanny dialog z ludzkim doświadczeniem”. Podejmowane w nich problemy są postrzegane jako problemy społeczne, wymagające „rozumiejącego patrzenia”, podzielenia perspektyw, znaczeń i sensów, wnikania w fenomenologię zmiany<sup>1</sup>.

Szereg ważnych wyzwań staje przed pedagogiką, w tym pedagogiką społeczną i pracą socjalną w związku z takimi współczesnymi procesami, jak globalizacja i integracja europejska oraz ich społecznymi skutkami. Pojawia się wiele nowych problemów i zmian we wszystkich dziedzinach naszego życia, lecz nade wszystko w sferach związanych z kształceniem, wychowaniem i działalnością socjalną. Zjawiska takie, jak: pluralizacja form rodziny, niż demograficzny, masowe bezrobocie strukturalne nie pozostają bez wpływu na zawód nauczyciela i pedagoga. Wymagają one od przedstawicieli tych profesji znajomości wielorakich kontekstów procesów społecznych i pedagogicznych, tak w wymiarze jednostkowym, jak i systemowym, w skali mikro i makro, w wychowaniu rodzinnym, w instytucjach i środowiskach szkolnych i pozaszkolnych, w relacjach płci, w biografiami i tym podobnych na tle ambiwalencji procesów modernizacyjnych, kulturowych i cywilizacyjnych.

Należy tu zwłaszcza podkreślić znaczenie takich elementów, jak gospodarka oparta na wiedzy i usługach, społeczeństwo uczące się oraz cywilizacja informacyjna, które kładą nacisk na konieczność powszechnego kształcenia ustawicznego, uczenia się przez całe życie, kreatywność, od nauczycieli i pedagogów zaś wymagają nieustannego samokształcenia i rozwoju zawodowego.

W polityce edukacyjnej Unii Europejskiej podkreśla się, że edukacja stanowi inwestycję w kapitał ludzki, w budowanie społeczeństwa wiedzy oraz w eduka-

---

<sup>1</sup> Por.: W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce 2008.

cję ustawiczną, co wymaga podnoszenia standardów i jakości kształcenia oraz ścisłego powiązania z sektorem gospodarki. Akcentuje się znaczącą rolę szkoły w procesach społecznej integracji od wczesnego dzieciństwa oraz w zapobieganiu społecznemu wykluczeniu młodzieży, w budowaniu spójności społecznej, w zapobieganiu dyskryminacji, marginalizacji, rasizmowi i ksenofobii, w szerzeniu zasad tolerancji i poszanowania praw człowieka jako podstawowych wartości podzielanych przez społeczeństwa europejskie.

Nowe konteksty edukacji i szkoły, jak rozwój technologii informacyjnych, pluralizacja życia społecznego, wielokulturowość, wzrastająca autonomizacja społeczności lokalnych i szkół, powodują, że nauczyciele i pedagodzy stają przed koniecznością podejmowania nowych zadań, do których muszą być odpowiednio przygotowani. Dotyczy to zwłaszcza większego ich udziału w zadaniach administracyjnych i zarządzaniu szkołą, stosowania nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, promowania praw człowieka i wychowania obywatelskiego oraz przygotowania uczniów do kształcenia ustawicznego.

Kolejne zadania pojawiają się w związku z umasowieniem oraz wzrastającym zróżnicowaniem (niejednorodnością) społeczności uczniowskich, wynikającym z integracji dzieci imigrantów oraz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, sprawiającymi trudności wychowawcze, w tym również dzieci i młodzieży ze środowisk biednych i społecznie marginalizowanych. Zadania te przysparzają nauczycielom i pedagogom wielu trudności. Świadczy to o potrzebie wyposażenia ich w kompetencje z zakresu kształtowania wzajemnych relacji oraz komunikowania się, co ma szczególne znaczenie w odniesieniu do mniejszości etnicznych i językowych oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zmiana kontekstu kulturowego i cywilizacyjnego, wysokie oczekiwania społeczne wobec jakości kształcenia, wzrost zadań zawodowych, konieczność ciągłego uczenia się, doksztalcenia i doskonalenia swych umiejętności sprawiają, że zawód nauczycielski jest zawodem coraz trudniejszym. Jednocześnie nowe wyzwania wskazują, że zawód ten wymaga ludzi zdolnych, tymczasem w wielu krajach i regionach UE obserwuje się niechęć do tego zawodu, a nawet duże ryzyko niedoboru kadry. W świetle najnowszych badań OECD zauważa się, że jest to związane ze zbyt niskimi płacami oraz trudnymi warunkami pracy<sup>2</sup> (brak

---

<sup>2</sup> Raport OECD, Warunki pracy nauczycieli w szkołach, Komisja Europejska Przedstawicielstwo w Polsce, 2009, [online] [www.europedirect.um.warszawa](http://www.europedirect.um.warszawa) [dostęp: 20.06.2009].

elastyczności w ustalaniu zakresu obowiązków, niewystarczająca niezależność nauczyciela, wymiar czasu pracy, niewystarczające wsparcie pedagogiczne, zły stan budynków szkolnych, konieczność pracy z uczniami mającymi trudności w nauce itp.). Podkreśla się również częste zjawisko braku wsparcia dla młodych nauczycieli w okresie startu zawodowego i adaptacji zawodowej, co może być przyczyną porzucania zawodu w pierwszych latach pracy<sup>3</sup>.

\* \* \*

W kontekście powyższych rozważań należy rozpatrywać zbiór tekstów pedagogicznych przygotowanych przez pracowników naukowych Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego. Obejmują one kilkanaście rozpraw, które zostały podzielone na kolejne części opracowania.

W pierwszej części zatytułowanej *Artykuły i rozprawy* autorzy tekstów rozważają kolejno takie kwestie, jak: problemy funkcjonowania zawodowego średniego pokolenia nauczycieli w okresie zmiany społeczno-edukacyjnej w Polsce (W. Dróżka); przemiany roli nauczyciela przedszkola w kontekście założeń reformy systemu edukacji (M. Kwaśniewska); nauczyciel – zawód, misja czy powołanie? (A. Kaczmarczyk, M. Kątny); aktualizacja kompetencji zawodowych nauczycieli w warunkach demokracji (M. Wasilewska); kształcenie nauczycieli w założeniach polityki oświatowej Unii Europejskiej (M. Pękowska); praca pedagoga społecznego z rodziną (B. Matyjas); pedagog pracy – profesja przyszłości (M. Krawczyk-Blicharska); wzbogacanie warsztatu nauczyciela i pedagoga o esej (M. Kaliszewska);

Część druga tomu *Badania i komunikaty* dotyczy następujących zagadnień: więzi emocjonalnych w grupie nauczycieli z niepublicznych szkół podstawowych (Z. Zbróg); wartości autorytetu nauczyciela jako czynnika prawidłowego przebiegu edukacji szkolnej (T. Łączek); obrazu początkującego nauczyciela we współczesnej szkole (R. Miszczuk); problemów współczesnej edukacji (M. Molenda); wiedzy nauczycieli na temat barier edukacyjnych występujących w środowisku wiejskim (J. Miko-Giedyk); jakości kształcenia nauczycieli w Polsce w porównaniu z wybranymi krajami europejskimi (E. Kula,

---

<sup>3</sup> Kluczowe problemy edukacji w Europie, t. 3, *Zawód nauczyciela w Europie: Profil, wyzwania, kierunki zmian*, Raport I, *Kształcenie i początki pracy zawodowej*, Eurydyce, sieć informacji o edukacji w Europie, red. A. Smoczyńska, Warszawa 2009.

M. Pękowska); postaw nauczycieli wobec fenomenu gier komputerowych (K. Krzystanek); kompetencji nauczycieli języków obcych w Polsce i Europie (A. Szplit); realizowania zadań dotyczących kształcenia i opieki nad uczniami zdolnymi (T. Giza, J. Massalska); roli pedagoga szkolnego w procesie wspomagania edukacji, socjalizacji i wychowania dziecka (P. Forma); roli i zadań szkolnego doradcy zawodowego (M. Wolska-Długosz); organizowania czasu wolnego we współczesnej szkole (P. Hanyga-Janczak); roli i zadań pedagoga w placówce wsparcia dziennego (A. Róg); funkcji matek zastępczych w Wioskach Dziecięcych SOS (A. Róg); zadań pedagoga w zakresie pomocy rodzinie ubogiej (P. Forma, M. Wolska-Długosz).

W trzeciej części: *Recenzje, sprawozdania, opinie* zawarte zostały recenzje autorstwa A. Suchanka, W. Bednarkowej oraz P. Banakiewicza.

Autorzy artykułów są w większości członkami Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – Oddziału w Kielcach. Dyskusje prowadzone podczas spotkania wiosną 2008 roku zaowocowały wyborem problematyki niniejszego opracowania oraz decyzją o jego przygotowaniu i publikacji.

Wszystkie osoby zainteresowane problematyką pedagogiczną i nauczycielską zapraszamy do lektury. Dziękujemy autorom tekstów za aktywny udział w naszym wspólnym przedsięwzięciu.

*Wanda Dróżka, Bożena Matyjas*

## INTRODUCTION

Considerations about the contemporary problems of the teacher and educator professions find their deep justification in the situation when modern societies undergoing global transformations expect from teachers and educators exceptionally complex and sometimes even contradictory tasks and commitments. In this area one can notice at present strong tensions and conflicts between more traditional, humanistic and democratic functions of education and the teaching profession, education for freedom and citizen's life on the one hand, and education and the role of the teacher as factors of the dissemination of technological progress and neoliberal economy focused on individualized profit and egoistic, isolated consumption.

These processes do not avoid our country because education in the new socio-political structure faces now quite different and unusually difficult challenges. On the one hand, these tasks are connected with the construction of civil society, while on the other, with the necessity of adjustment to the new socio-political and economic reality – it is no longer a publicly controlled free market (liberalism), but rather the developing corporate capitalism of the global postmarket era (neoliberalism), whose influence also affects education and the whole public sphere.

Simultaneously, a debate is intensified about finding ways of exit from special social and cultural loopings into which we have been entangled by modernity. How is it possible to revive, in the conditions of high technology, availability of information, global economy on the one hand, and relativism, individualism, risk, crisis of trust and ontological safety, social stratification, and a sense of uselessness on the other, public sensitiveness without breaching the right to individual lifestyle and self-realization? How can school be protected from market mentality how can people be guaranteed the right to acquire basic cultural and citizen competences and the conscious choice of their freedom in cultural heterogeneity and in an increasingly individualized society?

Enhanced attention is directed to education and school, the latter is expected to undertake this unusually difficult task. It has its specific

dimension in Poland, which undergoes the time of radical constitutional transformations. The difficulty of this task increases in the context of certain particularly visible features of the present time and the accompanying great social and cultural change. They include:

- **variability** as the consequence of the shift from the stage of domination of the permanency and durability of social structures and acquired predispositions, through the stage of individualized variety of social practices, to the situation (phase) of liquidity, impermanence, dispersion, fragmentation of social life;
- **correlation** as the consequence of the shift from the stage of the domination of dependence and subordination of the individual to the structure, through the stage of relative subjective independence and individualization, to the phase of relationality of social structures and double structuration together with the phenomenon defined as the “dialectics of modernity”;
- **reflectiveness** as the consequence of the shift from the stage of the domination of certainty and rightness derived from scientific knowledge (theory), through the stage of the importance of so-called authentic truth derived from personal, colloquial, local and practical knowledge to the methodological stage of doubt both in generalized knowledge and one’s own cognitive resources. It has a relationship with the radical change of the status of knowledge and domination in the activity of so-called experience mediated through abstract, expert systems and electronic media.

The above-contexts of the contemporary civilization and socio-cultural change generate new challenges for social sciences including pedagogy and pedeutology as well as theoretical studies and research practices being developed in these areas. Most generally, they concern new, advantageous conditions of social activity and development in changing reality. This requires:

- firstly, starting a theoretical and investigative discourse about important matters: conditions of the formation of a new type of morality, social sensibility, social rationality (in what people perceive a new significance worthy of commitment and enabling survival), conditions of the creation of a new type of communities; how and around which values and aims people communicate; conditions of constructing a new type of wisdom (how people co-create and use knowledge and learning for responsible development);
- secondly, developing such methodology of research which would supply “sensitizing” knowledge, which “opens one’s eyes to the new type of so-



cial problems; that encourages people not only to describe and explain, but above all to understand and provide solutions;

- thirdly, developing a new type of investigative practices based on partnership dialogue. Various investigative practices understood as the “incessant dialogue with human experience” seem to be gaining significance in research on change. Undertaken problems are perceived as social problems that require a “comprehensive look”, sharing of perspectives, senses and meanings, penetrations into the phenomenology of change<sup>1</sup>.

A series of important challenges emerge before pedagogy, including social pedagogy and social work in connection with such contemporary processes as globalization and European integration and their social effects. A number of new problems and changes occur in all domains of our life, but above all in spheres connected with education, upbringing and social activity. Such phenomena as: pluralization of family forms, low birth-rate, structural mass unemployment exert influence on the teaching profession and the educator. They demand from representatives of these professions acquaintance of manifold contexts of social and pedagogic processes both in the individual and systemic dimension, on the micro and macro scales, in family upbringing, in institutions and school and extraschool environments, in gender relations, and in biographies against the background of the ambivalence of processes of modernization, cultural and civilizational changes.

The significance of such elements as the economy based on knowledge and services, learning society and information civilization, which emphasize the necessity of general continuing education, lifelong education, and creativity – should be particularly underlined. Teachers and educators are required to continue self-access study and professional development.

In the educational policy of the European Union it is underlined that education accounts for an investment in human capital, in the building of the society of knowledge and in lifelong education, which requires raising of standards and qualities of education and the exact co-operation with the economy. The significant role of school is emphasized in the processes of social integration from early childhood and in the prevention of social exclusion of youth, in building social cohesion, in the prevention of discrimination, marginalization, racism and xenophobia, in the propagation of tolerance and respect for human rights as basic values shared by European societies.

---

<sup>1</sup> Cf. W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce 2008.

The new contexts of education and school, such as the development of information technologies, pluralization of public life, multiculturalism, increasing autonomization of local communities and schools, all that cause teachers and educators to undertake new tasks to which they must be properly prepared. This concerns particularly their greater participation in school administration and management, use of new information and communication technologies, promotion of human rights and civic education and preparation of pupils to continuing education.

The subsequent tasks appear in connection with the increasing number of pupils and the increasing differentiation (heterogeneity) of school communities, which result from the integration of immigrant children as well as children with special educational needs, who cause upbringing problems, including children and youth from poor and socially marginalized environments. These tasks create many difficulties for teachers and educators. This is evidence that teachers and educators should be equipped with interpersonal and communicative competences, which has a special significance with reference to ethnic and language minorities and pupils with special educational needs.

The change of the context of culture and civilization, high social expectations of the quality of education, increasing professional tasks, the necessity of continuous learning, additional training and improvement of skills cause the teacher's profession to be a more and more difficult profession. Simultaneously, new challenges indicate that this profession requires clever people; however, in many countries and regions of the EU one can observe reluctance to this profession and even a high risk of the shortage of cadres. In the light of latest research of OECD this is connected with too low salaries and difficult working conditions<sup>2</sup> (lack of flexibility in establishing job description, insufficient teacher independence, work load, insufficient pedagogical support, a bad state of school buildings, necessity to work with mixed ability pupils, etc.). The frequent phenomenon of the lack of support for beginner teachers in the period of professional start and professional adaptation is also emphasized as a cause of resigning from the profession in first years of service<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Raport OECD, Warunki pracy nauczycieli w szkołach, Komisja Europejska Przedstawicielstwo w Polsce, 2009, [online] [www.europedirect.um.warszawa](http://www.europedirect.um.warszawa) [quoted: 20.06.2009].

<sup>3</sup> *Kluczowe problemy edukacji w Europie*, vol. 3, *Zawód nauczyciela w Europie: Profil, wyzwania, kierunki zmian*, Raport I, *Kształcenie i początki pracy zawodowej*, Eurydyce, sieć informacji o edukacji w Europie, ed. A. Smoczyńska, Warszawa 2009.

\* \* \*

In the context of the above considerations one ought to consider a collection of pedagogic texts prepared by the scholarly workers of the Faculty of Pedagogy and Art, the Jan Kochanowski University. They include more than a dozen articles which are divided into three thematic groups that make three parts of the publication.

The first part, entitled *Articles & Essays*, deals with the following issues: problems of professional performance of the middle-aged generation of teachers in the period of social and educational transformations in Poland in the light of autobiographical research (W. Dróżka); transformations of the role of nursery school teachers in the context of the reform of the education system (M. Kwaśniewska); teacher – profession, mission or vocation? (A. Kaczmarczyk, M. Kątny); updating of teachers' professional competences in the conditions of democracy (M. Wasilewska); teacher training in the foundations of the educational policy of the European Union (M. Pękowska); the work of a social educator with family (B. Matyjas); labour educator – profession of the future (M. Krawczyk-Blicharska); essay as a form of enrichment of the workshop of a teacher and educator (M. Kaliszewska).

The second part, *Researches & Statements*, concerns the following problems: emotional bonds in a group of teachers from non public primary schools (Z. Zbróg); the value of teacher's authority as the factor of correct school education (T. Łączek); beginner teacher in contemporary school, values, life and professional aims (R. Miszczuk); problems of contemporary education (M. Molenda); the knowledge of teachers on the subject educational barriers in rural areas (J. Miko-Giedyk); qualities of the teacher training in Poland in comparison with chosen European countries (E. Kula, M. Pękowska); attitudes of teachers in the face of the phenomenon of computer games (K. Krzystanek); the competence of teachers of foreign languages in Poland and Europe (A. Szplit); accomplishment of tasks concerning the education and care of gifted pupils (T. Giza, J. Massalska); the role of the school educator in the support process of education, socialization and upbringing of children (P. Forma); the role and tasks of a school-careers officer (M. Wolska-Długosz); the organization of free time in contemporary school (P. Hanyga-Janczak); the role and tasks of the educator in a daily family support centre (A. Róg); the function of substitute mothers in SOS Children's Villages (A. Róg); tasks of the educator in assisting a poor family (P. Forma, M. Wolska-Długosz).

The third part, *Reviews, Reports & Opinions*, contains reviews written by A. Suchanek, W. Bednarkowa and P. Banakiewicz.

The authors of articles are in majority members of the Polish Pedagogical Society – Kielce Branch. Discussions held during a meeting in spring 2008 resulted in the selection of problems presented in this book and its publication.

All persons interested in the problems of pedagogy and teacher development are invited to read this publication. We thank the authors of the texts for active participation in this collective publication.

*Wanda Dróżka, Bożena Matyjas*

# Artykuły i rozprawy



## Problemy funkcjonowania zawodowego nauczycieli w okresie zmiany społeczno-edukacyjnej w Polsce

Problems of professional functioning of teachers in the period of social and educational transformation in Poland

### Wprowadzenie. Problematyka i konteksty rozważań

Przedmiotem podjętych rozważań i analiz<sup>1</sup> jest próba przybliżenia problemów, z jakimi mają do czynienia nauczyciele w polskiej szkole w ostatnich latach. Chodzi zwłaszcza o te problemy, które pojawiły się na obszarze edukacji i szkoły w Polsce pod wpływem transformacji oraz zapoczątkowanej w 1999 roku reformy systemu oświaty.

Na podstawie analizy nauczycielskich doświadczeń można by sformułować tezę, że polska edukacja w procesie koniecznego przystosowania się do wymogów modernizacji zdaje się ustępować pod naporem racjonalności techniczno-ekonomicznej oraz biurokratycznego modelu szkoły, dominujących w wielu rozwiniętych krajach zachodnich [Potulicka 2001, s. 142–162; Potworowski 2000], jak też w nowych warunkach ustrojowych w Polsce [Rutkowiak 2005, s. 416–417]. Taki, w najogólniejszym ujęciu, obraz zmiany społeczno-edukacyjnej rysuje się w świetle analizy pamiętników średniego pokolenia nauczycieli, które w 2004 roku, w liczbie ponad 160 zgromadziłam w wyniku ogólnopolskiego konkursu na pamiętniki, dzienniki, listy i inne wypowiedzi autobiograficzne, pod hasłem „Nauczycielska dojrzałość” [Dróżka 2005]<sup>2</sup>. Badania te składają

<sup>1</sup> Prezentowane autobiograficzne badania jakościowe zostały opublikowane w książce: W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce 2008.

<sup>2</sup> Jest to nawiązanie do wcześniejszych moich badań (lata 1992–1993) nad młodym pokoleniem nauczycieli. Por.: W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 1997, II wyd. 2004.

do postawienia pytania o to, czy inwestowanie w same tylko procesy technologiczne i ekonomiczne w edukacji oraz dążenie do tzw. szkoły innowacyjnej i przedsiębiorczej jest wystarczające dla przeprowadzenia demokratycznej zmiany społecznej. Jak etycznie i humanistycznie równoważyć ten kierunek rozwoju? Jak sprawić, aby edukacja potrafiła podtrzymać i rozwijać społeczno-humanistyczne i demokratyczne oblicze w nowym otoczeniu oraz w zmieniających się warunkach działania? W tej kwestii na znaczeniu zyskuje przekonanie, że promowanie otwartej, całościowej, refleksyjnej i krytycznej perspektywy szkoły i zawodu nauczycielskiego, stwarza szansę na to, że kompetentny technicznie nauczyciel, dobry fachowiec, jaki jest dziś niewątpliwie potrzebny, nie będzie się ograniczał tylko do tzw. poszukiwania aktywnych rozwiązań, lecz będzie się również zastanawiał nad szerszymi społecznymi, humanistycznymi i kulturowymi wymiarami swej pracy, nad jej celami, wartościami, warunkami oraz społeczną odpowiedzialnością za podejmowane działania [Day 2004, s. 70].

Podjęcie powyższej problematyki znajduje istotne uzasadnienie nade wszystko w analizach J. Rutkowiak [2004], która w konkluzji swych rozważań nad wartościami wychowawczymi oraz sytuacją polskich nauczycieli i szkoły czasu neoliberalizmu i ery postrynkowej, dopomina się o „ludzką twarz” edukacji przebiegającej w aktualnej wersji kapitalizmu.

Z. Kwieciński [2007], ukazując zawilości polskiej edukacji po 1989 roku stosuje znamienne metaforę: między patosem a dekadencją. M. Czerepaniak-Walczak [2005] pisze o konieczności desocjalizacji szkoły. T. Hejnicka-Bezwińska [2007] zastanawia się nad gotowością polskich nauczycieli do funkcjonowania w standardach podmiotowych. R. Kwaśnica [2003] formułuje tezę o absolutyzacji rozumu technicznego w pracy nauczyciela oraz uzasadnia konieczność przywrócenia należnej rangi racjonalności praktyczno-moralnej. H. Kwiatkowska [2005] w swym studium o tożsamości nauczycieli ukazuje nową perspektywę procesów edukacyjnych, jaką wyznaczać będzie epoka współzależności.

W historii edukacji nauczyciele zajmowali różne pozycje wobec zmian. W konserwatywnych, tradycyjnych systemach państwowych nauczyciel był przedmiotem oddziaływań zewnętrznych. W alternatywnych systemach humanistycznych demokracji liberalnej, zwłaszcza w nowej edukacji zachodniej po 1968 roku, nauczyciel był postrzegany jako twórca (podmiot) zmiany. W obecnie rozwijającej się globalnej cywilizacji późnej nowoczesności, z charakterystyczną dlań dialektyką globalności i lokalności tego, co zewnętrzne i tego, co wewnętrzne, tego co publiczne, społeczne i tego, co osobiste i prywatne,



nauczyciel zyskuje pozycję interpretatora i mediatora zmiany. Jego zadaniem staje się transformacja intelektualna w niekończącym się procesie emancypacji poprzez wiedzę. Jest to wizja nauczyciela bardziej zbliżona do lansowanej w pedagogice krytycznej koncepcji transformatywnego intelektualisty, posługującego się refleksją dyskursywną.

W innym ujęciu można określić przemiany pozycji nauczyciela jako fazy przechodzenia od nauczyciela „zależnego”<sup>3</sup>, podporządkowanego systemowi, poprzez nauczyciela „niezależnego” od systemu, do nauczyciela „współzależnego”. Wobec nowych uwarunkowań cywilizacyjnych, kulturowych i ekonomicznych nośność znaczeniowa dwóch pierwszych wizji nauczyciela zdaje się wyczerpywać. Dziś potrzeba nauczyciela współzależnego (nauczyciela sieci, relacji, komunikacji i dialogu, w tym również solidarności społecznej), mediatora zmiany, umiającego balansować między sferą indywidualną a społeczną, jednostką a strukturą, umiającego interpretować dokonujące się zmiany w warunkach *multi* i różnicy [Szkudlarek 1999], na innym poziomie, w innej rzeczywistości otwartego świata sieci, w sytuacji niejednoznacznej kultury [Klus-Stańska 2003], gdy głód autorytetów zastępuje dostępna wiedza ekspercka, tradycyjne nauczanie zaś ustępuje miejsca uczeniu się przez całe życie.

Na kanwie powyższych rozważań pojawiają się pytania o to, na ile edukacja w Polsce wychodzi naprzeciw tym nowym problemom. Jakich kompetencji najbardziej brakuje nauczycielom? Jak nauczyciele postrzegają zmiany wprowadzone przez reformę edukacji? Sytuacja jest o tyle skomplikowana, że w Polsce nie zaistniała faza niezależności szkoły i nauczyciela, która jest istotnym warunkiem rozwoju refleksyjności dyskursywnej. Z systemu zamkniętego z dominującą pozycją ideologii, nastąpił gwałtowny przeskok do porządku neoliberalnego, w którym na nowym etapie rozwoju w obszarze edukacji i szkoły dochodzi do ekspansji interesów ekonomicznych, technicznych i praktycznych, często o silnym zabarwieniu politycznym [Śliwerski 2007]. Mamy tu w rezultacie do czynienia z efektem podwójnego „gwałtu symbolicznego”: systemu PRL-u z obcą ideologicznie indoktrynacją oraz obecnych tendencji do nasycenia szkoły trudnymi do pogodzenia z polskimi tradycjami kulturowymi i pedagogicznymi wartościami pragmatycznymi, technicznymi i ekonomicznymi, uczynienia z nich podstawowych kryteriów edukacji. Bardziej obrazowo można by tę sytuację określić za J. Jakubowskim, jako „drugie siodłanie krowy” [1998,

---

<sup>3</sup> Cudzysłów oznacza, że kategorie te mają sens metaforyczny, służą ukazaniu skali i jakości zachodzących przemian.

s. 193]. Szczególnie interesującą wydaje się próba spojrzenia na te kwestie przez pryzmat doświadczeń, przeżyć, postaw, refleksji i ocen nauczycieli w średnim wieku. Nauczyciele ci stanowią pokolenie, którego dorosłe życie przypadło na czas transformacji ustrojowej oraz szeregu radykalnych reform. To na nich spoczął największy ciężar rozpoczętej w 1999 roku reformy edukacji. Przyjęty wiek (35–55 lat) wskazuje, że są to roczniki urodzenia od 1947 do 1967 roku; mamy zatem do czynienia z pokoleniem nauczycieli lat siedemdziesiątych, osiemdziesiątych oraz początku lat dziewięćdziesiątych.

## Metoda badań

Badania zostały przeprowadzone z zastosowaniem metody autobiograficznej, w jej tradycyjnej wersji – w drodze ogólnopolskiego konkursu na pamiętniki, dzienniki i inne wypowiedzi osobiste nauczycieli pod hasłem „Nauczycielska dojrzałość”. Zorganizowane w ten sposób badania trwały od jesieni 2002 roku do maja 2004 roku<sup>4</sup>.

Daty te są znamienne i wyznaczają pewne istotne horyzonty czasowe podjętej problematyki. Otóż nade wszystko należy podkreślić, że w 2003 roku upłynęło dokładnie 10 lat od momentu zakończenia ogłoszonego pod koniec 1992 roku Ogólnopolskiego Konkursu na Pamiętniki Młodego Pokolenia Nauczycieli [Dróżka 1997]. Uczestnicy tamtego pamiętnikarskiego, konkursowego badania – młodzi nauczyciele i pedagodzy, wówczas 21–35-letni, znaleźli się w kolejnej fazie cyklu życia – w wieku średnim; najstarsi spośród nich mieli 45 lat. To właśnie między innymi ta okoliczność sprawiła, że podjęto zamiar przeprowadzenia kolejnego konkursu, w którym szczególna prośba została skierowana do nauczycieli w średnim wieku oraz do uczestników poprzedniej edycji. Okoliczność ta miała również pewien wpływ na przyjętą cezurę wiekową 35–55 lat, a zwłaszcza dolną granicę wieku 35 lat. Może ona być dla wielu zbyt wczesna, niemniej w praktyce oznacza co najmniej 10-letni staż pracy i wskazuje na znaczne doświadczenia zawodowe oraz wchodzenie w fazę nauczycielskiej dojrzałości. Górna granica wieku – 55 lat, oznacza swoiste apogeum aktywności

---

<sup>4</sup> Sposób postępowania w tego typu badaniach jakościowych oraz zasady analizy treści jest podobny do tego, który szczegółowo omawiam w książce W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii*, s. 56 i nast.; Por. też: taż, *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Kielce 2002.

zawodowej, w zawodzie nauczycielskim zaś zdominowanym przez kobiety, jest to okres dosyć częstego obecnie odchodzenia na tzw. wcześniejsze emerytury.

Na apel zapraszający do udziału w konkursie napłynęło ponad 160 tekstów (w dowolnej formie: dziennik, pamiętnik, list itp.) z całego kraju o objętości od kilku do kilkudziesięciu, a nawet dwustu stron. Swoje prace nadesłali nauczyciele z różnego typu szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, od przedszkoli po szkoły wyższe. Reprezentują oni różne specjalności nauczycielskie i pedagogiczne. W zdecydowanej przewadze są to kobiety w średnim wieku, z wykształceniem magisterskim, uzyskanym na uniwersytetach, akademiach oraz wyższych szkołach pedagogicznych. W znacznej liczbie są to nauczyciele dyplomowani lub ubiegający się o ten status.

Autorami blisko dwudziestu nadesłanych prac są uczestnicy poprzedniego konkursu. W konkursie wzięło również udział kilkunastu nauczycieli ze starszego pokolenia, będących również na emeryturze, lecz mających kontakt ze szkołą, a także kilka osób młodych. Ich pamiętniki i refleksje znakomicie wzbogacają wiedzę o zawodzie nauczycielskim oraz jego przemianach, z uwzględnieniem czynnika zmiany pokoleniowej oraz innych uwarunkowań.

## Wyniki badań

Sytuacja średniego pokolenia nauczycieli jest szczególnie wyjątkowa, można by rzec „eksperymentalna”. W życiu i pracy „tu i teraz”, będąc w fazie życiowej i zawodowej stabilizacji, dane jest im doświadczać swego rodzaju „zwielokrotnionej zmiany”, niosącej szereg napięć, konfliktów i kryzysów. Trzy jednocześnie nakładające się przełomowe zmiany są ich udziałem:

- zmiana epokowa (globalna zmiana kulturowa, kryzys instytucji i organizacji),
- zmiana ustrojowa (struktur społeczno-politycznych, ekonomicznych i edukacyjnych w Polsce),
- zmiana życiowa (w wymiarze cyklu życia; egzystencjalne aspekty kryzysu tożsamości wieku średniego).

Najogólniej rzecz ujmując, średnie pokolenie nauczycieli z uwagi na ich biografie można by nazwać „pokoleniem pogranicza”, na rozdrożu starego i nowego świata, tradycji i nowoczesności, socjalizmu i gospodarki rynkowej, powołania, etosu, mądrości i tzw. biegłości zawodowej, określanej wskaźnikami standardów. Jakie się z tego „splątania ciągłości i zmiany” rysują perspektywy dla edukacji, szkoły, zawodu nauczycielskiego?

Na podstawie analizy materiałów autobiograficznych, odzwierciedlających nauczycielską refleksyjność czasu transformacji, wyróżniono trzy grupy problemów, które najbardziej zdają się doskwierać badanym nauczycielom. Problemy te są związane ze zmianami, jakie dokonują się w trzech następujących wymiarach funkcjonowania edukacji, szkoły i zawodu nauczycielskiego: kulturowo-aksjologicznym i cywilizacyjnym, społeczno-politycznym i ekonomicznym, edukacyjno-zawodowym.

**Zmiany w wymiarze kulturowo-aksjologicznym i cywilizacyjnym** ujawniają znaczące „rozdroże wartości”. Najbardziej zauważalną, a zarazem dotkliwą w skutkach tendencją jest przewaga nastawień indywidualistycznych nad wspólnotowymi i społecznymi oraz materialistycznych, ekonomicznych i technicznych nad ideowymi i duchowymi. Przemiany te są widoczne zwłaszcza w pokoleniu uczniów, ale też i młodych początkujących nauczycieli (oraz starszych), a także wśród niektórych rodziców, jak również w szerszym otoczeniu szkoły. Nauczyciele w bardziej zaawansowanym średnim wieku, którzy jeszcze trzymają się społecznikowskiego etosu i stylu służby społecznej nauczyciela „dla innych”, są coraz bardziej osamotnieni, bez wsparcia ze strony rodziców i szerszego społeczeństwa. Przegrywają z tymi, którzy w pogoni za awansem i własną pomyślnością, podejmują często wiele działań pozorowanych, na pokaz, w celu chwilowego zabyśnięcia.

Coraz bardziej dotkliwa staje się „pragmatyzacja mentalności” uczestników procesów edukacyjnych. „Nawet strajki nie są już dziś z pobudek ideowych, lecz finansowych”, „Dziś wszystko musi się opłacać” – tendencje te mają swój wyraz w daleko idącej marginalizacji humanistycznych i wychowawczych funkcji szkoły oraz degradacji roli nauczyciela wyrażającej się w pozbawianiu go wpływu formacyjnego. Metaforycznie rzecz ujmując, „nauczyciel staje się narzędziem zindywidualizowanego, materialnego sukcesu ucznia”, „produkcji sprawnych konsumentów i użytkowników technologii”, a także „sukcesu ekonomicznego szkoły”.

Sytuacja ta rzutuje na sferę wychowania, która często przypomina bardziej walkę ucznia z nauczycielem i postrzeganie go jako wroga (w gimnazjach), niż partnerski dialog, zgodnie z założeniami reformy; w takiej szkole rozwija się „cywilizacja kłótni” i agresji, sposób funkcjonowania zaś w tej rzeczywistości przypomina bardziej logikę gry, udawania, pozorów, umiejętności zaistnienia choćby przez chwilę, obłudy, zawiści i rywalizacji. Niektórzy nauczyciele zdają się sprzyjać Solżenicynowskiej zasadzie, o której pisze jedna z autorek wypo-

wiedzi, brzmiącej: „Jeśli pracujesz dla ludzi, rób porządnie, jeśli dla naczelstwa – byle wyglądało”.

W rzeczywistości „urynkowionych wartości”, w szkole nastawionej na efektywność dydaktyczną i „walkę o ucznia”, nauczyciel jest oceniany bardziej za „wydajność” w nauczaniu niż za stwarzanie dobrej atmosfery wychowawczej i społecznej w szkole. Wychowanie zdają się zastępować wprowadzane w szkołach różne formy elektronicznego odgradzania się od świata zewnętrznego oraz inne sposoby tzw. szkoły bezpiecznej, m.in. pozbywanie się uczniów trudnych itd. Wychowaniu nie sprzyja utrzymujący się znaczny zamęt wartości, będący wynikiem próżni aksjologicznej, jaka zaistniała po upadku starego systemu oraz braku jasno określonych podstaw ideowo-programowych nowej szkoły. Dla wielu bardziej konserwatywnie nastawionych nauczycieli, liberalny („uczniocentryczny”) wizerunek szkoły promowany przez twórców reformy, jest nie do przyjęcia z uwagi na jego zgubne skutki dla młodego pokolenia. „Wszystkie prawa dla ucznia, żadnych dla nauczyciela”.

Nie do zaakceptowania jest też postępująca dehumanizacja wykształcenia za sprawą powszechnie wprowadzanej standaryzacji i „testomanii”, nawet w odniesieniu do przedmiotów i treści z zakresu humanistyki. Pod presją komputeryzacji i wskaźników ilościowych nauczycielka polonistka czuje się jak „staroświecki przecinek”, coraz częściej zastępowana przez internetową wyszukiwarkę. Następuje ograniczanie wykształcenia ogólnego na rzecz wąsko specjalistycznego kształcenia profilowanego i zawodowego. Humanistyka przegrywa w szkole pod naporem treści technicznych i matematyczno-przyrodniczych. Zdaje się dominować wśród uczniów kult doświadczenia i gotowych jednoznacznych rozwiązań, niewymagających myślenia i szerszej wiedzy interpretacyjnej. Taka szkoła nie uczy myślenia, kwestionowania, zadawania pytań, jest szkołą powiększającej się bierności intelektualnej.

Można by zauważyć, trawestując słowa A. Blooma, że we współczesnym, otwartym świecie, edukacja marginalizując humanistykę, „produkuje” „umysły zamknięte”. W tym pokoleniu nauczycieli widać, jak dawniejsze, pamiętane jeszcze, ograniczanie myślenia pod presją ideologii i cenzury jest dziś zastępowane przymusem zamknięcia umysłu pod presją ekonomii i technologii. Komunizm niszczył przez nieludzką twarz wypaczonej ideologii, narzucającej jednolity system wartości, przez jej prymat nad ekonomią. Ofiarami byli wszyscy, ale szczególnie ci, którzy ośmielali się inaczej myśleć. Obecny system ma nieludzką twarz ekonomii, która niszczy najsłabszych poprzez wyzysk i zasady rynku, w ten sposób burząc też podstawy moralne. Zasady wolności ekonomicznej zostały przeniesione na sferę społeczno-moralną i obyczajową. Poprzez prymat

ekonomii nad wartościami społecznymi niweczy ona ludzką godność, podając jednostki grze rynkowej, sprowadzając ludzką egzystencję do wymiaru konsumpcji, gdzie wartości wyższe zdają się być czymś wstydlivym. To ważny i częsty wątek w analizowanych pamiętnikach.

Oto znamienna wypowiedź nauczycielki spod Nowego Sącza, mgr biologii UJ, matki trojga dzieci, uczestniczki poprzedniego konkursu, reprezentantki nauczycieli w późniejszym wieku średnim:

Tym, co mnie uderza w ostatnich latach to fakt, który daje się także zauważyć w środowisku, w którym żyję, upadku norm moralnych do tej pory powszechnie uznawanych za obowiązujące. Rozluźnienie obyczajowe, prowokujące zachowania i stroje kobiet, plugawy język (często dziewczęta klną nawet bardziej niż chłopcy), ubóstwo języka i zainteresowań to są zjawiska, które budzą uzasadniony niepokój. Ich geneza i upowszechnienie przez mass media są oczywiste. Przeciwdziałanie jest konieczne, ale każdy sam musi zrozumieć, „że tylko zdechłe ryby płyną z prądem, żywe i zdrowe płyną pod prąd”. [...] Z biegiem czasu coraz bardziej narastała we mnie świadomość wielkiej odpowiedzialności nie tylko za wiedzę jaką przekazuję moim uczniom, ale także, a może przede wszystkim, za to jakie im daję świadectwo swoim postępowaniem i życiem, za jakimi drogowskazami moralnymi i wartościami ja sama się opowiadam.

Świadomość tej odpowiedzialności inspirowała mnie do różnych poszukiwań, także dokształcania. Coraz bardziej zdawałam sobie sprawę z zagrożeń naszej cywilizacji naukowo-technicznej, która gloryfikuje postęp, naukę, kwestionuje autorytety i normy moralne, a przede wszystkim przez odejście od Boga, lansowanie takiego stylu życia, jakby On nie istniał, powoduje zagubienie i zniewolenie pojedynczych ludzi i całych społeczeństw. [...] W naszych czasach „zniewolenia umysłów” i „bitwy o Prawdę”, obiektem manipulacji i eksploatacji na coraz większą skalę staje się człowiek, szczególnie młody, szukający swojej drogi w życiu, najbardziej bezbronny i podatny na wpływy reklamy, mass mediów, sekt. Często pozbawiony wsparcia rodziny, która także przeżywa kryzys, bezskutecznie poszukuje sensu w pogoni za pseudowartościami, kierując się fałszem, co rodzi cierpienie, osamotnienie, atrofie więzi międzyludzkich i owocuje wzrostem patologii w życiu społecznym, aż do działań destrukcyjnych wobec siebie i innych (uzależnienia, przemoc, samobójstwa, wzrost przestępczości). [...] Boleję bardzo nad prywatą elit władzy. Przykro patrzeć jak afery i skandale ciągle dominują w życiu publicznym. Moda na sensacje i upublicznianie negatywnych zdarzeń, debaty na żywo itp. wnoszą więcej zamieszania niż pożytku. Coraz częściej można mówić o instruktażu działań negatywnych. Ostatnimi czasy można zauważyć także wręcz nagonkę na zawód nauczyciela. Z pewnością, jak w każdym zawodzie są negatywne zjawiska i ludzie, którzy nauczycielami być nie powinni, ale czy to jest powód aby takie przypadki nagłaśniać? Przyczynia się to do generalizacji, podważania autorytetu i deprecjacji zawo-

du nauczyciela [...] nie tworzy z pewnością atmosfery i warunków sprzyjających wychowaniu, kształtujących postawy rzetelnej pracy, odpowiedzialności, szacunku dla prawdy, troski o dobro wspólne. [...] W zakresie reformy systemu edukacji ukończyłam kurs edukatorski programu „Nowa Szkoła” (168 godz.). Wiele zajęć uważam za interesujące. Natomiast zdumiało mnie zdanie wygłoszone przez panią dr polonistykę prowadzącą zajęcia: „Musimy wychować dobrego i mądrego konsumenta”. W dyskusji ze mną pani wyjaśniła, że miała na myśli nie tylko konsumpcję dóbr materialnych, ale duchowych także, ale do mnie konsumpcja do dóbr duchowych ani nie pasuje, ani nie przemawia.

Moje zdziwienie budził także fakt braku odniesień antropologicznych, aksjologicznych w trakcie zajęć.

Podstawa każdego systemu oświatowego powinna być określona wizją człowieka. Niestety, analizując różne dokumenty związane z wprowadzeniem reformy i śledząc posunięcia MEN, nie mogę oprzeć się wrażeniu, że oscylują one od deklaratywnego personalizmu aż po liberalizm. Ten ostatni wiadomo jakie opłakane skutki przyniósł w szkołach zachodnich. Brak takiej spójnej wizji jest niebezpieczny bo rozbija ludzką wspólnotę. Trudno bez wspólnego systemu wartości mówić o społeczeństwie, a tym bardziej o narodzie. Pogłębia to izolację, alienację jednostek, grup, elit, niszczy poczucie odpowiedzialności i troskę o dobro wspólne (Pam. nr 36).

W kontekście tej wypowiedzi głębszego sensu nabierają refleksje innych autorów, ukazujące szerszy, historyczno-kulturowy, pokoleniowy kontekst ich biografii, wynikających zeń doświadczeń formacyjnych, rzutujących na dzisiejsze postawy i wybory aksjologiczne. Tak piszą o sobie:

My wychowani na starych zasadach, że skromność jest zaletą, nie umieliśmy się odnaleźć w nowej sytuacji. Nie potrafiliśmy też podjąć walki o nowe zadania. Każdy z nas od lat wiedział jaką pełni rolę w szkole, czym się zajmuje, a tu nagle ktoś musiał się obudzić z wieloletniej drzemki, ktoś inny nie zdążył w porę podjąć decyzji. [...] Czasami przemknę mi przez głowę myśl, że z młodzieńczych marzeń o karierze prawnika czy dziennikarskiej sławie została tylko prowincjonalna nauczycielka języka polskiego... ale przecież w dzieciństwie bawiłam się tylko w szkołę, a z mojej rodzinnej miejscowości tylko ja jedna na przestrzeni wielu lat ukończyłam studia. Kiedy próbuję ocenić moje pokolenie, to dochodzę do wniosku, że ma ono doświadczenia specyficzne. To my, wychowani na kłamstwach propagandy sukcesu mądrzeliśmy sami, bo zbyt wcześnie odkryliśmy obłudę naszych wychowawców. Dlatego tak łatwo zaufaliśmy, my studenci 1980 roku, naszym starszym kolegom obalającym komunizm. Byliśmy za młodzi na to, aby decydować ale w sam raz, aby strajkować. Niektórzy z nas zostali w starym świecie. Chyba przeżyli mniej rozczarowań (Pam. nr 56, nauczycielka języka polskiego w Zespole Szkół, LO, mgr filologii polskiej WSP w Krakowie, 44 lata).

W innych pracach spotkać można równie „wiele mówiące” swoiste metafory pokoleniowe, w których generacja nauczycieli w średnim wieku postrzega siebie jako „ostatni relikw starych świata”, „ostatni Mohikanie”. Piszą o sobie: „My, którzy żyliśmy w komunizmie – nauczyliśmy się doceniać wartości: jesteśmy w lepszej sytuacji, niż ci którzy żyli cały czas w wolności”<sup>5</sup>.

Te i podobne im refleksje nie są jakąś osobliwością starszych nauczycieli, czego dowodzi chociażby następująca wypowiedź młodszej reprezentantki średniego pokolenia:

Za rok skończę trzydzieści osiem lat, w pamięci utkwiło mi jedno zdanie z niedawno obejrzanego filmu o pokoleniu trzydziestolatków: „Byliśmy za młodzi, by walczyć o wolność, i za starzy, by korzystać z dobrodziejstw kapitalizmu” i ta wypowiedź najlepiej ilustruje moją sytuację i mojego pokolenia. Urodziliśmy się przed transformacją ustrojową, dorastaliśmy w innej Polsce, wychowała nas trudna polska rzeczywistość i tradycje, a teraz trudno nam się odnaleźć. Niektórzy zarzucają nam, że gonimy za pieniędzmi, ale my widzieliśmy biedę i chcemy żyć lepiej. Jednak wspominając moich rodziców u progu czterdziestki widzę, że dwadzieścia kilka lat później osiągnęłam ten sam pułap finansowy. Tak samo jak oni wtedy, mam mieszkanie, samochód, raz w roku wyjeżdżam na wczasy w kraju i w zasadzie to wszystko. A według deklaracji składanych przez polityków miało być lepiej. Teraz obietnice składa się mojemu synowi, że za kilka lat, po wejściu naszego kraju do Unii Europejskiej, będzie mu się lepiej żyło.

Pieniądze dla mnie i dla moich rówieśników są ważne, gdyż dają poczucie bezpieczeństwa, jednak równie istotne są wartości, które przetrwały próbę czasu, ocalały spośród zawieruch dziejowych. Należą do nich niezmiennie: dzieci, miłość, rodzina, praca. Jesteśmy jedną z ostatnich generacji, dla których patriotyzm nie jest pusto brzmiącym słowem. Dzisiaj jesteśmy za młodzi na emeryturę, a za starzy na sprzedaż samych siebie. Jeszcze parę lat i będziemy relikwami wśród tych, dla których pojęcia komunizm, Solidarność to historia. Ale kiedy się poddamy, zbyt wcześnie ustąpimy miejsca – po 2006 roku zapanuje w szkole estetyka pseudoeuropejskiej, niechlujnej młodości. Sądzę, że jeszcze sporo moglibyśmy młodszych kolegów nauczyć, chociaż gorzej od nich posługujemy się technologią komputerową... (Pam. nr 57, nauczycielka języka polskiego w LO i Gimnazjum w D., mgr filologii polskiej WSP w Częstochowie, 38 lat).

I kolejna, gorzka w swej wymowie refleksja, ukazująca dylematy średniego pokolenia nauczycieli w obliczu radykalnych przeobrażeń:

---

<sup>5</sup> Jest to nawiązanie do słów arcybiskupa Życińskiego wygłoszonych w radiowej jedynce w dniu 12 marca 2004 roku.



Przez te ostatnie lata, tak jak wszyscy, jestem świadkiem wielu przemian i to prawie w każdej dziedzinie życia i tak jak większość, z niektórymi się zgadzam, niektóre uważam za błędne, a jeszcze inne mnie przerażają, bo są nieprzemyślane, rzucone na żywioł i już przynoszą szkody. Jestem tym pokoleniem, któremu ciągle coś się obiecuje, które ciągle na coś czeka, któremu się daje i odbiera. Taka huśtawka, wsparta często bezprawiem, niesprawiedliwością, obawami o zwykły dzień powszedni, nie służy niczemu dobremu. Na pewno nie jest budująca, a wręcz odwrotnie prowadzi do dezorientacji i bezradności, napawa lękiem. Przecież głośno się mówi o kryzysie najważniejszych wartości, a my nauczyciele wiemy o tym najlepiej. Skoro tak jest, to właśnie my nauczyciele powinniśmy temu przeciwdziałać, robić wszystko, żeby utrzymać równowagę, wykształcić potrzebę dobra i pielęgnować ją ze wszystkich sił. Tak, tylko, że często jesteśmy niczym konie w ciasnej uprzęży, poganiane programami, wymogami, pędzące w galopie bez wytchnienia. Konie, którym z daleka pokazuje się tylko obrok, a wymaga by ciągnęły wóz przyszłych pokoleń, coraz to wyżej i wyżej, na stromą górę wiedzy. W tej drodze zagubiło się gdzieś wychowanie. Nie ma czasu dla pojedynczego człowieka, nie ma czasu dla drugiego człowieka, a sam człowiek coraz bardziej staje się przedmiotem więc jak przedmiot z tej góry może się stoczyć, nie wiedząc gdzie się zatrzyma (Pam. nr 113, nauczycielka geografii i sztuki w Gimnazjum w Z., mgr pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej WSP w Słupsku, 42 lata).

Z wypowiedzi nauczycieli wyziera troska o wartości ważne dla naszego kraju: patriotyzmu, rodziny, życia w społeczeństwie, których nie można pomijać.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej wielką wagę przywiązuję do kształtowania uczuć patriotycznych młodzieży. Uważam, że sprawa ta jest w obecnej atmosferze politycznej spychana na dalszy plan. Błędy rządzących i to nasze ludzkie „mieć” zamiast „być” nie stawiają ojczyzny ani Polaków w dobrym świetle. Polska znalazła się wśród państw Unii Europejskiej. Czy zajmiemy tam godne miejsce? Czy zachowamy własną godność? Czy będziemy dla innych tylko Polakami? Staram się być zawsze „pod napięciem” i przygotować uczniów do życia w rodzinie i dla rodziny, do życia w społeczeństwie i dla społeczeństwa (Pam. nr 157, nauczycielka języka polskiego w Gimnazjum i Zespole Szkół w O., mgr filologii polskiej WSP w Krakowie, 42 lata).

**Zmiany w wymiarze społeczno-politycznym i ekonomicznym** ukazują silną presję nierówności społeczno-edukacyjnych. Najbardziej uderzająca jest tu marginalizacja pozycji społecznej nauczyciela oraz jego prestiżu pod naporem czynników ekonomicznych. Nauczyciel jawi się jako najemnik poszukujący sponsorów dla szkoły na wolnym rynku edukacyjnym. „Pani za stara”, „pani nie ma poparcia”, „pani nie szuka sponsorów” – życie w takich warunkach, zdaniem doświadczających tego typu opresji nauczycieli, wymaga wyzbycia się

własnej godności. Szkoła państwowa, samorządowa lub prywatna to skala przemian. „Dziś wszystko musi się opłacać”. Komerccjalizacja edukacji, traktowanie jej jako narzędzia modernizacji technologicznej oraz wzrostu gospodarczego prowadzi do zaniku jej funkcji opiekuńczych oraz wyrównywania szans edukacyjnych i społecznych. Taka szkoła reprodukuje struktury społeczne, które w Polsce w rezultacie przemian społeczno-politycznych i ekonomicznych zostały poważnie rozchwiane. Skutkiem tego jest poszerzająca się sfera nierówności społecznych i ekonomicznych, które rzutują na prace szkół i nauczycieli. Nauczyciele opisują zjawiska segregacji ekonomicznej i społecznej młodzieży szkolnej (klasy złożone z samych dobrych uczniów, w olimpiadach zawsze uczestniczą ci sami zdolni i utalentowani, brak pieniędzy na zajęcia wyrównawcze i pracę z uczniem słabym itp.), powstawanie enklaw edukacyjnego bogactwa i edukacyjnej biedy, marginalizacji, wykluczeń, wtórnego analfabetyzmu, braku perspektyw. Promowany w poprzednim ustroju egalitaryzm edukacji, szkoła jednakowa dla wszystkich, staje się obecnie pustym hasłem. Zasada wyrównywania szans głoszona przez reformę nie tylko że nie znajduje odzwierciedlenia w rzeczywistości, ale również zmienia się w swe przeciwieństwo – w zasadę pogłębiania różnic i nierówności.

Zwarty w pamiętnikach materiał empiryczny obejmuje najnowsze lata polskiej transformacji (do 2004 roku), gdy drastycznie uwidocznił się kryzys państwa opiekuńczego. Głównym tego przejawem jest ukazany w analizowanym zbiorze, dramatyczny spadek poczucia bezpieczeństwa socjalnego, powiększające się obszary biedy i zaniedbania, czego skutki nauczyciele mogą obserwować w swej pracy. Głodne, niedożywione, pozostawione bez opieki dzieci, patologiczne rodziny, niewydolność instytucji pomocy społecznej. Nauczyciele nie mogą pozostać obojętni wobec tych zjawisk, których zasięg rośnie. Wzrasta ich odpowiedzialność za te sfery. W praktyce wygląda to różnie; najwięcej zależy od indywidualnej wrażliwości i zaangażowania nauczycieli, którzy pytają: „czy trzeba było wprowadzać gimnazjum (jako element wyrównywania szans edukacyjnych), gdy największym problemem polskiej szkoły jest rodzina?”

Przerażające widmo bezrobocia, które dotknęło wiele rodzin, nie omija również nauczycieli, dla których, w sytuacji likwidacji szkół oraz narastającego niżu demograficznego, praca staje się wartością na wagę złota. Nauczyciel, magister ze specjalizacjami „na zasiłku dla bezrobotnych, na tułaczce za pracą” nie jest odosobnionym przypadkiem. Stąd głównym motorem aktywności wielu z nich zdaje się być chęć przetrwania ekonomicznego, utrzymania się za wszelką cenę na rynku pracy. Sytuacja ta jest wykorzystywana przez mnożące się instytucje kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz szkoły wyższe, które odpłatnie

oferują możliwość zdobycia potrzebnych kwalifikacji. Dla części nauczycieli, zwłaszcza młodszych, jest to szansa na ponowne zaistnienie zawodowe, dzięki zdobyciu dodatkowych kwalifikacji oraz całkowitej zmianie profilu zawodowego. Jak w przypadku rusycystów, którzy podjęli studia w zakresie nauczania języka angielskiego lub niemieckiego. W większości przypadków jednak sytuacja ta skutkuje negatywnie, gdy za kosztownym, okupionym wieloma wyrzeczeniami, utratą nierzadko zdrowia i czasu dla siebie i rodziny, podwyższaniem kwalifikacji nie idą adekwatne gratyfikacje finansowe oraz gwarancje pewności pracy.

Wśród badanych nauczycieli panuje wielkie rozczarowanie, że wraz z reformą edukacji, która przysporzyła nauczycielom wielu nowych obowiązków i problemów, nie nastąpiła znacząca podwyżka ich uposażeń oraz finansów dla szkół. Samorządy szukają oszczędności kosztem edukacji. „Nauczyciel lepszy to nauczyciel tańszy” – niekoniecznie dobrze wykształcony specjalista. Tymczasem rosną potrzeby w zakresie niwelowania różnic edukacyjnych i społecznych; brak jest odpowiednich instytucji oraz rozwiązań prawnych do zajmowania się tymi sprawami.

Najbardziej widocznym następstwem transformacji polityczno-gospodarczej jest utrzymujące się silne rozchwianie struktury społecznej: pogłębiające się rozwarstwienie społeczne, bezrobocie, ubożenie rodzin, społeczności, środowisk, brak perspektyw dla młodego pokolenia, zmuszonego do emigracji za pracą. Pojawiły się niespotykane wcześniej zjawiska marginalizacji, wykluczania oraz towarzyszące im patologie społeczne: alkoholizm w rodzinach, przemoc, agresja, pozrywane więzi społeczne, brak czasu, utrata zaufania. Ma to odbicie w szkole i stanowi znaczne utrudnienie w pracy nauczycieli. Dzisiaj – jak piszą nauczyciele – praca w szkole to „praca z młodzieżą trudną”, „szkoła staje się tak samo drapieżna jak nowy ustrój”, „państwo staje w opozycji wobec swoich obywateli”. Nowa sytuacja ekonomiczna państwa oraz narastający niż demograficzny powodują, że wśród nauczycieli pojawia się poczucie braku bezpieczeństwa oraz lęk przed utratą pracy. Nauczyciele się boją. Jest to zjawisko nieporównywalne nawet z dawniejszym strachem przed czynnikami natury ideologiczno-politycznej, o czym wspominają najstarsi nauczyciele, pamiętający czasy lat pięćdziesiątych XX wieku.

Wiele jest wypowiedzi wymownie obrazujących zewnętrzne, społeczno-kulturowe i ekonomiczne warunki pracy szkół i nauczycieli: bezrobocie, bieda, pogłębiające się rozwarstwienia społeczne, brak perspektyw, zmiany obyczajów, stylu życia, patologie. Ukazują one zmieniony, w znacznej mierze nowy społeczny kontekst edukacji i zawodu nauczyciela w Polsce w okresie transformacji.

Oto charakterystyczny fragment jednej z prac:

Lata 90-te, a w szczególności ich początek zachwiały coś, co dla każdego człowieka jest bardzo cenne – poczucie bezpieczeństwa. Bo oto zabrano się do zmieniania wszystkiego, co mogło dać się zmienić bez względu na to czy to było konieczne, logiczne i potrzebne. Oczywiście zabrano się także za przedszkola: likwidowano etaty, wprowadzono tzw. opłaty stałe za pobyt dzieci w przedszkolu, zaliczając tenże pobyt do luksusu. Pomysły mnożyły się w postępie geometrycznym. W naszym przedszkolu w zamyśle „reformatorów” nauczyciel miał pracować w ramach 22-u lub 25-cio godzinnego etatu z dziećmi, a później, „uzupełniać brakujące” godziny sprzątnięciem sal, myciem okien i obieraniem ziemniaków. Owszem, żadna praca nie hańbi. Ten pomysł był szczególnie przydatny do zrozumienia intencji wszystkich tych, którzy uważali, a jak wynika z obserwacji, do dziś uważają, że lekarstwem na poprawę jest zniszczyć wszystko co jest do zniszczenia. Skutki widoczne wokół.

Ja również odczułam strach przed destabilizacją bezpieczeństwa, niepewnością jutra. Strach ten nie był bezpodstawny, gdyż usłyszałam od zwierzchnika, że moje kwalifikacje mogą być nawet powodem, że w razie zwolnień mogę być brana pod uwagę, gdyż jestem „kosztownym” pracownikiem. Byłam bliska załamania. Bo oto dotarło do mnie, że nie mam na co liczyć (Pam. nr 69, mgr wychowania przedszkolnego, nauczycielka w Przedszkolu Publicznym w D., 39 lat).

Brak poczucia pewności i trwałości na stałe zagościły w środowisku nauczycielskim wraz z kolejnymi zmianami oraz utratą dawniejszych uprawnień i przywilejów. Tak o tym pisze nauczyciel biologii w Gimnazjum w T., mgr biologii i chemii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, 51 lat.

Cokolwiek złego by nie powiedzieć o socjalizmie, trzeba jednak przyznać, że to w tym ustroju wprowadzono Kartę Nauczyciela, nadającą nauczycielom rzeczywiste i ogromne uprawnienia. Gwarantuje ona nauczycielom stałość zatrudnienia i warunków pracy i płacy, bezpłatne doksztalcenie się i liczne przywileje, z których według mnie najcenniejsze to: prawo do bezpłatnego mieszkania na wsi i możliwość przejścia na wcześniejszą emeryturę. W socjalizmie wszystko było tak stałe (nawet ceny detaliczne wytlaczone były trwale na metalowych elementach artykułów), że jakoś żadnemu z nas nie przyszło do głowy, że w przyszłości nauczyciele zaczną po kolei tracić te uprawnienia (Pam. nr 123).

A oto kolejna obserwacja:

Przeraża mnie panoszący się w świecie (w polskich szkołach też!) terroryzm i niepewność jutra, obojętność i okrucieństwo. Do zasobu leksykalnego otaczającego nas świata weszły i upowszechniły się już słowa, dla wyjaśnienia których nie trze-

ba sięgać po słownik. Afera, agresja, bezdomność, bezrobocie, strajk, głódówka, korupcja, łapówka, mafia, narkotyk, przemoc, seks, kariera, gwałt to wyrazy powszechnego użycia w mediach i życiu codziennym.

Brak bezpieczeństwa, bezrobocie młodych, którzy po studiach nie znajdują pracy w szkole, likwidacja i obniżanie stopnia organizacyjnego szkół, dowożenie uczniów, trudne i przeładowane programy, brak zrozumienia ze strony środowiska, demoralizacja to czynniki, które nie sprzyjają pracy nauczyciela. Rzecz tkwi jednak w tym, że temu złu może zaradzić i złagodzić wiele problemów dobry nauczyciel. Nasza praca musi mieć jakiś sens, bo jeśli byśmy w to nie wierzyli, nie pracowalibyśmy tak solidnie. Nie szanuję tych nauczycieli, którzy idą na łatwiznę, wykazują się jałową pracą od dzwonka do dzwonka, byle zbyć. Denerwują mnie również ci, co to nie podejmują żadnej konkretnej decyzji, aby się nikomu nie narazić. Razi mnie pustosłowie, sloganowość i brak inicjatywy (Pam. nr 157, nauczycielka języka polskiego w Zespole Szkół w O., mgr filologii polskiej WSP w Krakowie, 42 lata).

Wielu nauczycieli dostrzega niekorzystny wpływ bezrobocia oraz braku perspektyw dla młodego pokolenia w kraju. Oto znamienne wypowiedzi:

Sytuacja młodego pokolenia Polaków jest wręcz dramatyczna. Ci ludzie rzeczywiście nie mają dla siebie perspektyw. Kończą szkoły, studia, kursy doskonalące itd. i nie znajdują dla siebie pracy. Nie zakładają rodzin, bo za co mają wychowywać narodzone w rodzinach dzieci. Żyją dniem dzisiejszym u boku starzejących się rodziców. Nie mają wielkich marzeń, nie chcą podbijać świata, wyprawiać się na nieznaną łądy. Romantyka jest im obca. I są coraz bardziej samotni, osamotnieni. To straszne, ale nasz kraj ma im niewiele do zaoferowania. Nic dziwnego, że emigrują na Zachód, a do nas zaczynają napływać przybysze ze Wschodu. Te zagadnienia od dawna były przedmiotem moich zainteresowań. Ich wagę uświadomiłam sobie jeszcze bardziej kiedy kryzys dotknął moją najbliższą rodzinę (Pam. nr 89, nauczycielka-bibliotekarka, mgr bibliotekoznawstwa i informacji naukowej Uniwersytetu Wrocławskiego, 46 lat).

Po upadku pegeerów ludzie stracili nie tylko pracę, ale i chęć oraz motywację do życia. Marazm, stagnacja i beznadzieja – oto obraz środowiska popegeerowskiego. Niewielu znalazło pracę, większość nie pracuje nigdzie. Żyją z jakiejś jednej renciny, alimentów, różnych zasiłków. Najczęściej rodzinnych (dzieci są ich źródłem utrzymania), okresowych lub rzadko kiedy stałych, bo o kuroniówkach dawno już zapomnieli. Żyją z tego, co urodzi las (niewielu ma choćby przydomowe ogródki) albo „na krechę” w sklepie. A niektórzy – z tego, co ukradną lub znajdą „na wysypie”, czyli wysypisku śmieci. Takie wysypisko to prawdziwe eldorado, są tacy, którzy potrafią pokonać ładnych parę kilometrów dziennie, by tam dotrzeć. Są czarni jak górnicy. Na takim wysypisku można znaleźć wszystko, łącznie z przeterminowanym jedzeniem wyrzucanym ze sklepów. Człowiek naprawdę głodny nie wybrzy-

dza. Wielu, bardzo wielu pije. Za co piją nie wiem. Wiem natomiast, dlaczego piją. Żeby zapomnieć. Niektórzy idą rano do sklepu niczym do pracy i przy winuchu spędzają tam cały boży dzień. Byłam w kilku domach, które poza nazwą niewiele miały z nim wspólnego. Brud, smród i ubóstwo, nic dodać, nic ująć. Ciemno, zimno i głodno. I brak jakichkolwiek perspektyw, bo skoro nie ma pracy... Skrajne przypadki, ale są. I będę miała je przed oczami do końca życia! To ma być XXI wiek! Nieraz myślę, czy ktoś z rządzących widział naprawdę głodne dzieci, które zamiast o nauce potrafią myśleć tylko o jedzeniu i co chwilę pytają panią nauczycielkę, kiedy będzie przerwa śniadaniowa. Statystyki mówią „tylu i tylu nie je śniadania czy obiadu”, a nikt z zewnątrz nie zdaje sobie tak naprawdę sprawy z powagi sytuacji. Dramatyzuję? (Pam. nr 50, nauczycielka języka polskiego i dyrektor SP w Ł., mgr filologii polskiej UAM w Poznaniu, 41 lat).

Z drugiej strony – pisze inna nauczycielka – od wielu lat ja i moi koledzy wraz z uczniami uczestniczymy w międzynarodowej wymianie z Niemcami. Nasi uczniowie wyjeżdżają na roczne stypendia do USA i Anglii, opłacane przez Fundację Stefana Batorego. Nie mieliśmy przypadku, żeby uczeń wrócił z tych krajów bez wysokich ocen na świadectwie. Podczas realizacji projektów z Niemcami obserwujemy znacznie wyższy poziom wiedzy i kultury osobistej wśród naszej młodzieży, dlaczego więc badani Polacy tak słabo wypadają w międzynarodowych testach? Należy pamiętać, że wynik to tylko średnia, w tym kontekście uczniowie liceów nie wypadają najslabiej w Europie. Dodatkowo i tu, chyba narażę się liberałom, ubóstwo dyktuje pewne priorytety, przecież łatwiej uczyć się w domu zamożnym niż biednym. Niestety nawet w kraju z tak ogromną tradycją demokratyczną, jak Wielka Brytania ideał równości nie został zrealizowany i zależy w znacznej mierze od pochodzenia i grubości portfela rodziców, aż 15% Brytyjczyków nie potrafi czytać ani pisać. Przyglądanie się światu dorosłych nie napawa naszej młodzieży entuzjazmem, liczne afery korupcyjne, niewidzialne powiązania między politykami, nepotyzm nie tylko na najwyższych szczeblach władzy, obsadzanie stanowisk wedle niejasnego klucza zamiast kompetencji, wywołuje u wielu niewiarę w swoje możliwości, a nawet apatię. Tylko najbardziej zdeterminowani prą do przodu, w edukacji dostrzegając swoją szansę na odbicie się od dna (Pam. nr 34, nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie w LO w T, mgr historii UMK w Toruniu, 44 lata).

**Opisane przez nauczycieli doświadczenia zmian w wymiarze edukacyjno-zawodowym** można by określić jako fenomenologię „przymusu symbolicznego”. Z całą ostrością ukazują oni niepokojące skutki procesów decentralizacji, a jednocześnie i urzędniczej i administracyjnej centralizacji oraz kontroli obszaru edukacji w Polsce. Najbardziej zauważalną tendencją na tym obszarze, w świetle zebranych materiałów autobiograficznych, jest rosnąca „deprofesjonalizacja” roli nauczyciela, wyrażająca się w znacznej redukcji, a nawet marginalizacji jego

autonomii, profesjonalizmu i podmiotowej twórczości. Presja ilościowych i biurokratycznych wskaźników ekonomicznych, zewnętrznie ustalone standardy tzw. jakości pracy szkoły, „testomania” oraz wymóg awansu, powoduje, że do miana twórczości pedagogicznej urasta hodowanie roślin doniczkowych w klasie lub fotografowanie uczniów na szkolnej wycieczce. Instrumentalizacja roli nauczyciela, ograniczanie go do technicznego (wykonawczego) nauczania oraz postrzeganie w kategoriach bardziej urzędniczych, jako „zarządzającego zmianą” ustalaną poza nim, na którą on nie ma wpływu, wyrządza nauczycielom wielką szkodę. Nauczyciele nie mają też wpływu (poza wyjątkami) na podjęcie z uczniami jakiegokolwiek dyskusji na temat problemów ogólnospołecznych, różnych wartości, dialogu o sprawach trudnych. Często nauczyciele boją się takich dyskusji, gdyż są w swych postawach bardziej tradycyjni i zachowawczy. Brak im w tym zakresie wiedzy oraz umiejętności porozumiewania się z uczniami epoki Internetu, „uczniami trudnymi”, jak ich nazywają. To wielki błąd reformy – twierdzą nauczyciele; ograniczanie roli nauczyciela jako wychowawcy, sprowadzanie jej do zapewnienia uczniom tylko poczucia fizycznego bezpieczeństwa oraz jak najlepszego samopoczucia. Wychowanie jest jakby poza oceną.

Wprowadzona procedura awansu, która w zamiarze reformy miała pobudzić nauczycieli do rozwoju zawodowego, zdobywania nowej, potrzebnej wiedzy, jak na razie owocuje najczęściej indywidualnym, często formalnym (zależnym od „grubości teczki”) sukcesem nauczyciela. Jej negatywne skutki zdecydowanie przesłaniają płynące zeń korzyści, jak „pobudzenie uspiionych pokoi nauczycielskich” do podejmowania różnych inicjatyw, wzrost refleksyjności zawodowej, wzmożone uczenie się. Awans to nade wszystko brak czasu na autentyczne wychowanie, wspieranie uczniów oraz rozwój własnej osobowości, to „biurokratyczne szaleństwo”, wielość działań pozorowanych, wzrost rywalizacji, załości, konfliktów, rozbita atmosfera współpracy w zespołach nauczycielskich. To zbieranie zaświadczeń dokumentujących rzekomą twórczość. Poddawanie się procedurze weryfikacji zawodowej przez doświadczonych, wykształconych z dużymi osiągnięciami, nagradzanych wysoko nauczycieli jest przez nich odbierane jako upokarzające. Jest to jeszcze jeden przykład dekapitalizacji ich wiedzy i doświadczenia jako nieodpowiadającego nowym wyzwaniom. Tymczasem analiza tego obszaru problemów ujawnia, podobnie jak w wymiarach poprzednich, że rozwiązania instytucjonalne nie nadążają za wprowadzonymi zmianami. Szczególnie uwidocznił się niedostatek w zakresie promowania potrzeby osiągnięć i sukcesów zespołowych, etosu samorozwoju we współpracy z innymi nauczycielami i podmiotami edukacyjnymi. Zbyt ograniczający wydaje się model tzw. kompetencyjny nauczyciela oraz jego kształcenia i rozwoju,

z wyliczonymi, technicznymi standardami oceny pracy oraz pomiaru tzw. jakości pracy szkoły. Może on znacznie zredukować poczucie rzeczywistego sprawstwa nauczycieli i szkół oraz ich realizmu w projektowaniu, interpretacji oraz mediacji wprowadzanych zmian.

W świetle nauczycielskich wypowiedzi ukazany został wielki obszar całkiem nowych problemów, jakie w życie szkoły wniosła reforma oraz związane z nią zmiany strukturalne i programowe.

Z natury rzeczy problematyka reformy jest w tych wypowiedziach dominująca; nauczyciele poruszają kwestie awansu zawodowego, doksztalcania, oceny pracy, współpracy w zespołach nauczycielskich, zmian strukturalnych (gimnazja), szerzącej się biurokracji, samorządowej polityki edukacyjnej itp. Zjawiska te rzutują na pracę szkoły, pojawiają się problemy, których wcześniej nie było, jak choćby przemoc uczniów wobec nauczycieli, zmiana relacji z nauczyciel – uczeń na uczeń – nauczyciel, edukacja bardziej wolności i praw niż obowiązków, instrumentalny stosunek do nauki szkolnej i wykształcenia, wszystkie prawa dla ucznia, żadnych dla nauczyciela, zanikanie zainteresowań kulturą wyższą, co niezwykle utrudnia pracę zwłaszcza nauczycielom polonistom.

W świetle analizowanych pamiętników można zauważyć, że w wyniku reformy nauczyciel stał się swoistym „innovatorem” i wytwórcą „twórczości pedagogicznej” pod presją administracji, dyrektorów, kuratorów, wizytatorów, ekspertów, szkoleń, konferencji, co znacznie uszczupliło jego autentyczne zaangażowanie w codzienną pracę z dziećmi i młodzieżą. O niektórych szkołach można powiedzieć, że stają się one bardziej ośrodkami „szkolenia” nauczycieli niż nauczania i wychowania uczniów.

Z drugiej strony reforma pobudziła całe rzesze nauczycieli do wzmożonej aktywności zawodowej, a nade wszystko do samokształcenia i zdobywania nowych umiejętności. Przykłady można mnożyć. Z uwagi na ograniczoną objętość tekstu referatu, przytoczę jedynie kilka symptomatycznych i wiele mówiących wypowiedzi.

Oto jedna z nich:

W roku 1989 dokonała się w naszym kraju zmiana ustroju, „odmieniło się oblicze tej ziemi”, ale również oblicze szkoły. Wprowadzona w 1999 roku reforma edukacji stała się nie tylko momentem przełomowym, ale wywołała w społeczeństwie nauczycieli, rodziców i uczniów wiele kontrowersji.

Szkoła polska stale cierpi na specyficzne rozdwojenie jaźni. Z jednej strony opracowuje się i wprowadza nowe systemy, programy i podręczniki, zmienia stosowane metody nauczania, z drugiej strony zaś praktyczne zastosowanie tych zmian i ich rezultaty budzą wątpliwości. Nauczyciele muszą działać w nowym systemie



szkolnictwa w warunkach, które wyznaczają ich możliwości. Uwarunkowaniem efektów jego pracy są takie czynniki, jak: ogólny kryzys wychowawczy, atmosfera społeczna, wpływ środków masowego przekazu, brak nowoczesnych pomocy naukowych. Obowiązujący od niedawna system szkolnictwa prowadzi często do wspomnianego wcześniej „rozdwojenia jaźni” tak nauczycieli, jak i uczniów, co rzuca na wyniki kształcenia i wychowania. Władze traktują oświatę, jak Kopciuszka państwowego budżetu. Fatalnie płatny zawód nauczyciela przestaje być atrakcyjny. Negatywne sądy o szkole i teraźniejszości w ogóle rodzą się z naszego poczucia nieuporządkowania, sięgania po przemoc, z moralnej niewrażliwości, uczucia upadku sztuki, wartości i piękna, osobistych i społecznych obyczajów oraz obawy przed nieznanym XXI wiekiem. Nasze nadzieje na wychowanie dobrego człowieka stają się często złudzeniem. Dobrze znane zjawisko konfliktu między szkołą i domem bywa źródłem dezorganizacji młodzieży, która w konsekwencji jest skłonna odrzucać wszelkie autorytety. Wykazuje ona bardzo często zubożenie intelektualne i uczuciowe. Wmawiamy jej, że są szczęśliwsi od dziadków i rodziców. Ale czy naprawdę są szczęśliwsi? (Pam. nr 157).

Inna autorka upatruje istoty zmian w tym, że obecnie nie ma jasnych reguł gry, nauczyciel zaś często bywa traktowany jak wróg:

Zastanawiam się, co było wtedy dla nas ważne, taki lejtymotyw – to były jasne reguły gry – nikt nikogo nie oszukiwał, nikt nic nie udawał. Przez wiele lat swojej pracy nauczycielskiej bezwiednie, a może świadomie, stosowałam tę zasadę i świetnie się sprawdzała. A ostatnio jakby mniej. Część młodzieży uznała, że nauczyciel, a może w ogóle dorosły, to wróg i, żeby go zniszczyć, wolno stosować wszystkie chwytły. No i problem, bo ja wcale na taką wojnę nie jestem przygotowana. Udowadnianie, że nie jestem kompletną idiotką zajmuje mi ostatnio za dużo czasu i energii. I nie wiem, czy powinnam to uznać za swoje niepowodzenie zawodowe, czy klęskę systemu oświatowego, a może z tymi przemianami ustrojowymi coś nam nie wyszło? (Pam. nr 102, nauczycielka języka rosyjskiego i wiedzy o kulturze w LO w O., 58 lat, mgr filologii rosyjskiej WSP w Krakowie).

Obraz szkoły całkowicie się zmienia – pisze nauczycielka języka polskiego z Zespołu Szkół Ogólnokształcących, mgr fil. polskiej UŚ, 47 lat, pam. nr 43. Jestem w centrum tych wszystkich zmian. W szkole muszę czuć nad wdrażaniem reformy, a to nie jest łatwe. Potrafię dość dobrze organizować pracę sobie i innym, ale ileż można? Plan rozwoju szkoły, mierzenie jakości pracy szkoły, wewnętrzny system oceniania, wymagania edukacyjne, szkolne zestawy programów nauczania, zespoły oddziałowe, zespoły przedmiotowe, standardy jakości pracy szkoły, standardy wymagań egzaminacyjnych, ścieżka awansu zawodowego, plan rozwoju zawodowego, ocena pracy nauczyciela, ocena dorobku zawodowego za okres stażu ... i tak dalej.

Można jeszcze długo wymieniać. Naprawdę. Wszyscy mamy wrażenie, że toniemy w papierach. Ja, jak zwykle, jestem zaangażowana w różne dodatkowe prace. Jestem ekspertem okręgowej komisji egzaminacyjnej, prowadzę szkolenia kandydatów na egzaminatorów i wciąż piszę artykuły. A jednocześnie uczę...

Kolejne charakterystyczne wypowiedzi dotyczą reformy strukturalnej i utworzonych gimnazjów, a także problemów związanych z awansem zawodowym nauczycieli.

Czy potrzebna była reforma strukturalna? Może i gimnazjum samo w sobie to pomysł niegłupi (i ten „komputer w każdym gimnazjum”), ale gimnazjum, w którym uczy się tysiąc albo ponad tysiąc młodych ludzi, to poroniony pomysł! Zawsze byłam przeciwniczką wielkich szkół – molochów i to nie dlatego, że od początku jestem związana z małą. Nauczyciel powinien znać ucznia i jego problemy, anonimowość jest pożywką dla chuliganów, wandalów, dealerów różnej maści. Tak wielkie skupisko młodych ludzi w dość głupim wieku dojrzewania nie jest niczym dobrym, nie wierzę, że sprzyja to nauce czy wychowaniu. Stąd problemy z dyscypliną (w jednym z pobliskich gimnazjów były np. przypadki sikania do żyrandoli, wiszących nota bene, więc trzeba było to robić z drabiny, rzucania w nauczycielkę piórnikiem, łapanie za pupę, a nawet grożenie nożem! Toruń na mniejszą skalę!), stąd coraz bardziej brutalne i nieludzkie kociarstwo, zataczająca coraz większe kręgi narkomania, stąd różne fobie szkolne uczniów (Pam. nr 50, nauczycielka języka polskiego, dyrektor, mgr filologii polskiej UAM w Poznaniu, Szkoła Podstawowa w Ł., 41 lat).

Irytujące są sprawy, które pojawiły się wraz z awansami zawodowymi nauczycieli. To, co dzieje się w szkołach przypomina „wyścig szczurów”. Nauczyciele ubiegający się o awans przechodzą sami siebie w wymyślaniu i opracowywaniu regulaminów przeróżnych konkursów gminnych i powiatowych, co kilka lat wstecz nie miało miejsca na szczeblu nauczania początkowego. Stąd też zasypywani jesteśmy różnymi ofertami i zaproszeniami do wzięcia w nich udziału. Zdaniem dyrektora dobrze byłoby, byśmy w nich uczestniczyli. Zdaję sobie doskonale sprawę, że jest to okazja do promowania zdolnych uczniów (zazwyczaj są to ci sami), siebie i swojej szkoły, ale zgodnie z powiedzeniem „co za dużo, to niezdrowo”. Może to i mój wiek ma wpływ na to, że coraz częściej przyłapuję się na tęsknocie za tymi czasami (nie aż tak przecież odległymi, bo sprzed reformy 1999 r.), w których uczyłam dzieci dla nich samych, a nie dla kogoś, kto do swej teczki awansu zbiera kolejny „papiererek” – poświadczenie o przeprowadzeniu konkursu (Pam. nr 100).

Szkoła obecnie przeżywa dość trudny okres w związku z wprowadzaną reformą oświatową. Jest to również dla nauczycieli czas mozolnej pracy, różnorodnych szkoleń, doksztalcenia, zaniepokojenia o przyszłość zawodową i finanse. Wielu pe-

dagogów postanowiło ubiegać się o stopnie awansu zawodowego. Obserwuje się pogoń za dokumentacją, zbieraniem różnych zaświadczeń, dyplomów, organizowaniem czasami na siłę różnych imprez, tylko po to aby mieć potwierdzenie swojej działalności. Nie zawsze tego typu działania są korzystne dla uczniów, ponieważ nauczyciele często nie mogą poświęcić im tyle czasu, ile by się im należało. Z drugiej strony reforma ta jednak mocno zaktywizowała środowisko nauczycielskie, co ma na pewno również swoje dodatnie strony. Ja również podjęłam to wyzwanie, ubiegając się o stopień nauczyciela dyplomowanego. Prawdę mówiąc, nie było to dla mnie zbyt trudne, ponieważ od lat systematycznie podnosiłam swoje kwalifikacje zawodowe, kończąc studia podyplomowe, uzyskując II stopień specjalizacji zawodowej, robiąc różne kursy i wreszcie pisząc doktorat. Poza tym zawsze silnie byłam zaangażowana w pracę szkoły, prowadząc Samorząd Uczniowski, Klub Europejski, organizując różne imprezy, publikując artykuły. Okazało się więc, że mam mnóstwo dokumentacji potwierdzającej te różne formy mojej działalności i należało ją tylko odpowiednio posegregować i przygotować w celu przedstawienia komisji kwalifikacyjnej. Ponieważ byłam pierwszym nauczycielem w naszym liceum ubiegającym się o ten awans, musiałam dotrzeć do wielu materiałów instruktażowych, które pozwoliły by mi przygotować tę dokumentację we właściwej formie. Obecnie są już prowadzone różne szkolenia dla nauczycieli, które mają ułatwić im to zadanie, ale wtedy musiałam sobie jednak radzić sama. To spowodowało, że obecnie będąc już od kilku lat nauczycielem dyplomowanym i ekspertem MENiS w zakresie nauk ścisłych chętnie służę pomocą moim młodszym kolegom, gdyż wiem ile nieraz wątpliwości i pytań nasuwa się podczas przygotowywania dokumentacji. Uzyskanie stopnia awansu zawodowego wiąże się obecnie z pewną gratyfikacją finansową. To oczywiście cieszy, choć podwyżki nie są tak duże jak obiecywano. Szkoda tylko, że z chwilą uzyskania tego stopnia, traci się dodatek za II stopień specjalizacji i za doktorat. Niemniej mam nadzieję, że pensje nauczycielskie będą jednak sukcesywnie rosły, a może w przyszłości uda się nam pod tym względem dogonić naszych europejskich kolegów (Pam. nr 12, nauczycielka fizyki UŚ, 53 lata).

Nauczyciele, autorzy prac autobiograficznych, dostrzegają wiele błędów w zmienionym systemie oświaty w Polsce. Oto niektóre wypowiedzi:

Po wielu latach pracy mogę tylko stwierdzić, że jednym z największych błędów systemu oświaty w Polsce jest to, że odbierając nauczycielom narzędzia w postaci możliwości sprawiedliwego, choć surowego oceniania, odebrano uczniom tak naprawdę prawo do kształcenia się. Od czasu, gdy rozpoczęłam pracę, wprowadzono mnóstwo zmian, które wcale nie pomagają uczniom, a jedynie pomniejszają wartość pracy szkoły – na przykład przepis o konieczności informowania uczniów i rodziców na miesiąc przed przewidywanym klasyfikowaniem o możliwości wy-

stawienia oceny niedostatecznej. Przepis sam w sobie nie jest może najgorszy, ale pod warunkiem, że można wystawić negatywną ocenę, jeśli się nie poinformowało o niej wcześniej. Tymczasem przez miesiąc może się naprawdę stać bardzo wiele i uczniowie o tym wiedzą, a my patrzymy jak nierzadko igra się z nami. Dziś uczeń więcej czasu traci na kalkulowanie, gdzie trzeba się mobilizować, a gdzie można „odpuścić”, żeby jak najmniejszym wysiłkiem skończyć szkołę z jak najlepszymi ocenami, niż na kształcenie się, rozwijanie zainteresowań i pasji (zresztą gdzie ma się rozwijać, jeśli większość form pracy pozalekcyjnej nie istnieje). Uczniowie z pierwszych uczonych przeze mnie roczników te pasje mieli i rzeczywiście wiele robili dla siebie bez żadnej presji (Pam. nr 39, nauczycielka języka polskiego w LO w S., mgr filologii polskiej Uniwersytetu Szczecińskiego, 40 lat).

I inna wypowiedź:

Panaceum na bolączki polskiego systemu oświatowego miała być reforma oświaty. Wprowadzana od 1999 roku przyniosła w moim odczuciu wiele dobrego i złego. Niektóre ze szkół stały się prawdziwymi folwarkami ich dyrektorów, którzy pod płaszczykiem zmian systemowych z udawanym współczuciem i zboląłą miną mogli pozbyć się utalentowanych pedagogów. Do tej pory musieli się męczyć z tymi wulkanami pomysłów, często szanowanymi nie tylko przez uczniów, ale i rodziców. Jeżeli są mistrzami od biurokracji oświatowej, którą niestety reforma rozwinęła, to są praktycznie nie do ruszenia przez środowisko szkolne, nadzór pedagogiczny. Co więcej, to oni jako dyrektorzy mogą łatwiej liczyć na zaszczyty i wyróżnienia, a nie „prości” nauczyciele. Oczywiście tak zarządzane szkoły są w perspektywie czasu skazane na zagładę. Niż demograficzny wymusił konkurencję i rodzice wolą posyłać dzieci do szkół, które prezentują odpowiedni poziom nauczania i wychowania uczniów. Szkoda jednak wieloletniej pracy zaangażowanych rodziców, nauczycieli. Z przykrością muszę stwierdzić, że nieraz doświadczałem działań, które obecnie noszą modne miano mobbingu. [...] Liczba przypadków prześladowania pracowników przez zwierzchników rośnie w oświacie w zastraszającym tempie. Tłumaczenie tego niżem demograficznym jest nie na miejscu. Potęga władzy kusi nawet na najniższym jej szczeblu.

Furorę zrobiły współcześnie nowe pojęcia-wytrychy na miejsce starych, chociaż ich znaczenie pozostaje takie same. Czy nowomowa może uzdrowić edukację? Osobiście wątpię. Czy lubowanie się w określeniach typu: empatia, dysleksja, ewaluacja itp. do czegoś pozytywnego doprowadzi? Niestety gorzej, gdy zmusza się nauczycieli, zwłaszcza młodych, do używania pojęć, których nie rozumieją, a użyć trzeba, bo to jest trendy, czyli modne i uważane za niezbędne przez ich zwierzchników, czy nadzór pedagogiczny dla rozwoju zawodowego.

Prawdziwą zarazą stała się mnogość podręczników. Nawet te o dobrej marce są zmieniane co roku. Powoduje to sytuację utrudniającą albo wręcz uniemożliwia-

jąca korzystanie z nich przez wiele lat. Jeszcze większym zagrożeniem okazują się ćwiczenia masowo wprowadzane szczególnie w nauczaniu zintegrowanym i, jak dowodzi praktyka szkolna, skutecznie oduczające czytać, a zwłaszcza pisać. Po pierwsze są drogie. Po drugie uczniowie szybko uczą się odpisywania gotowych odpowiedzi od tych, którzy zetknęli się z tymi ćwiczeniami wcześniej.

Szkodliwa okazuje się też bezkrytyczna wiara w tak zwane metody aktywizujące. Niejednokrotnie słyszałem skargi ze strony uczniów, że zbyt częste prowadzenie zajęć tymi metodami, np. burzy mózgów przynosi więcej szkody niż pożytku. Nic nie zastąpi codziennej, żmudnej wychowawczej i dydaktycznej pracy nauczyciela, pracy z tekstem, ćwiczenia dłuższych wypowiedzi ustnych i pisemnych. Najwspanialsze nawet ćwiczenia nie dadzą większego efektu, jeżeli pedagog nie będzie zwracał uwagi na sposób zachowania i wypowiedzania się młodzieży, jeżeli systematycznie nie będzie kontrolował ich prac pisemnych.

Nie jestem przekonany do możliwości w pełni partnerskich układów między uczniem a nauczycielem, nawet jeżeli różnica wieku między nimi nie jest duża. Uczniowie szukają w szkole wzorów do naśladowania, ponieważ często nie mogą ich znaleźć we własnym środowisku rówieśniczym czy rodzinie. Poza tym chyba bardziej pragną oni wzajemnego szacunku w relacjach uczeń – nauczyciel niż nadmiernego spoufalania się. Od samego początku kariery zawodowej byłem przeciwnikiem „tykania”, ponieważ jak obserwowałem, taki nauczyciel szybko tracił autorytet, a zdarzało się, że był nawet obiektem agresji ze strony uczniów (Pam. nr 116, nauczyciel historii w Gimnazjum w L., mgr historii UMK w Toruniu, 43 lata).

## Podsumowanie

Na podstawie analizy nauczycielskich problemów i doświadczeń w wyróżnionych trzech wymiarach można stwierdzić, że w polskich realiach przemian najbardziej widoczna jest tendencja do odchodzenia w szkole i w pracy nauczycielskiej od orientacji społeczno-ideowej, w znacznej mierze w poprzednim ustroju upolitycznionej, nastawionej na wychowanie osobowości świadomego obywatela, podporządkowanego systemowi – w kierunku nowej orientacji indywidualistyczno-ekonomicznej i technologicznej, której celem jest wykształcenie sprawnego konsumenta, użytkownika najnowszych technologii, wydajnego pracownika.

Tak, jak głównym motorem aktywności pedagogicznej młodych nauczycieli w początkowej fazie transformacji było dążenie do zakwestionowania starej, konserwatywnej i autorytarnej szkoły, z jej nastawieniem ideologicznym, tak ważnym motywem obecnego, średniego pokolenia zdaje się być coraz bardziej

uświadamiany brak akceptacji wobec postępującej dehumanizacji przestrzeni edukacyjnej oraz jej swoistej desocjalizacji.

W pamiętnikach młodych nauczycieli widoczna była troska o to, jak nie tracając ważnej, społecznej i kulturowej misji szkoły, rozwijać w edukacji, w nowych demokratycznych realiach wartości humanistyczne, autonomię i podmiotowość nauczycieli, uczniów i rodziców, jak stwarzać warunki dla twórczości i innowacyjności.

Głównym dylematem, punktem zwrotnym w działalności nauczycieli po 10 latach od poprzednich badań, wydaje się być troska o to, jak nie tracąc wartości autonomii i podmiotowości oraz potrzebnej innowacyjności i kreatywności, chronić w szkole jej aspekty etyczne, społeczno-humanistyczne, kulturowe i wychowawcze.

Z innej perspektywy rzecz ujmując, w świetle nauczycielskich narracji można zauważyć, że w polskiej szkole budowany jest zdecydowanie bardziej biurokratyczny proces jej zmieniania, niż model partycypacyjny. Model pierwszy – biurokratyczny, wynika z przyjętych założeń, że edukacja jest systemem arbitralnie sterowanym. Jej kształt i zasady działania w większej mierze zależą od interesów politycznych i ekonomicznych, niż od procesu komunikacji między członkami szeroko rozumianego środowiska edukacyjnego: nauczycielami, rodzicami, uczniami, członkami wspólnoty lokalnej. Tendencja ta rzutuje na coraz powszechniej rozwijaną biurokratyczną rolę nauczyciela jako „urzędnika” zarządzającego zmianą, niż na postrzeganie go jako lidera środowiska edukacyjnego [Murawska i in. 2005, s. 13].

Z przeprowadzonych badań wynika, że nauczycielom potrzebna jest pomoc w pokonywaniu trudności w rozumieniu oraz przeprowadzeniu zmiany, jakie ujawniły się w świetle ich pamiętników. Nade wszystko należy mieć świadomość, na co zwracają uwagę sami nauczyciele, że są oni generacją, która była w procesie kształcenia przygotowywana do pracy w warunkach harmonijnego świata, oraz w pewnej romantycznej idealizacji zawodu nauczycielskiego [Kwiatkowska 2005, s. 118]. Co najmniej trzy obszary problemów wymagają zmian w kształceniu nauczycieli. Są to problemy z rozumieniem nowej cywilizacji naukowo-technologicznej i globalistycznej, niosącej zmiany w kulturze, w życiu społecznym oraz w edukacji, wymagającej od człowieka świadomej reorientacji swego położenia; z rozumieniem innego usytuowania edukacji i nauczyciela w społeczeństwie uczącym się oraz w ekonomii opartej na wiedzy; z rozumieniem konieczności ciągłej, refleksyjnej autokreacji oraz rozwoju zawodowego, aby móc twórczo i odpowiedzialnie reagować na zmiany. Pojawiają się tu wszak kolejne ważne i trudne kwestie: jak nauczać metodologii uczenia

się dla współtworzenia wiedzy i jej rozumienia; jak pracować i uczyć się w kulturze kolegalności; jak dotrzeć do ucznia nowego typu, świata Internetu i rzeczywistości wirtualnej, a jednocześnie promować społeczny charakter uczenia się; jak rozróżnić wartości; jak wychowywać wobec różnorodności i „wielości rzeczywistości” [Melosik 2003], w poszanowaniu odmienności oraz wymogów podmiotowej – uczestniczącej demokracji [Kwieciński 1996, s. 10]. Warto się nad nimi zastanowić.

## BIBLIOGRAFIA:

- Czerepaniak-Walczak M., 2005, *Desocjalizacja: w poszukiwaniu nowego dyskursu szkoły i edukacji*, „Forum Oświatowe”, nr 1.
- Day C., 2004, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk.
- Dróżka W., 1997 (II wyd. 2004), *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce.
- Dróżka W., 2002, *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Kielce.
- Dróżka W., 2008, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce.
- Hejnicka-Bezwińska T., 2007, *Gotowość nauczycieli do funkcjonowania w standardach podmiotowych*, w: T. Lewowicki, „Gorące” problemy edukacji w Polsce, Warszawa.
- Jakubowski J., 1998, *Racjonalność a normatywność działań*, Poznań.
- Klus-Stańska D., 2003, *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka*, w: *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa.
- Kwaśnica R., 2003, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Kwiatkowska H., 2005, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk.
- Kwieciński Z., 1996, *Nowe konteksty strategii edukacyjnej*, Warszawa.
- Kwieciński Z., 2007, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław.
- Melosik Z., 2003, *Teoria w sytuacji „wielości rzeczywistości”*, w: *Młodzież, edukacja i społeczeństwo. Szkice z teorii i praktyki*, red. M. Cyłkowska-Nowak, Poznań.
- Murawska B., Putkiewicz E., Dolata R., 2005, *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, Warszawa.
- Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004, 2005*, red. W. Dróżka, Kielce.
- Potulicka E., 2001, *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Poznań.

- Potworowski J., 2000, *Pierwiastek angielski w transformacji polskiej oświaty*, w: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa.
- Rutkowiak J., 2005, *Nauczyciel wobec wartości wychowawczych w perspektywie kultury neoliberalnej. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*, w: *Przestrzenie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, D. Gołębnik, R. Kwaśnica, Wrocław.
- Szkudlarek T., 1999, *M.E.D.I.A. Szkice z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków.
- Śliwerski B., 2007, *Oświatowa przeprowadzka z III RP*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 30, Radom.

### Summary

The article presents results of the nationwide qualitative autobiographical investigation (2002–2004) concerning the effect of social and educational transformations in Poland on the professional functioning and daily life of the generation of teachers aged 35–55 years. The analysis of experiences and reflections shown in more than 160 spacious memoirs, autobiographies, journals and other statements of personal teachers, illustrates a series of tensions, conflicts and dilemmas in the area of education, school, teacher's profession and the role of the teacher in the following three dimensions: cultural-axiological, civilizational, sociopolitical and economic, and educational-professional. Findings point to the need for a thorough reorientation in the approach to education and professional development of teachers, and particularly the strengthening of the humanistic, ethical and pedagogic side of these processes.



## Zmiana roli nauczyciela przedszkola w kontekście założeń reformy systemu edukacji

Change in the role of nursery school teacher in the context of the reform of the educational system

### Wprowadzenie

Niezaprzeczalna, udowodniona naukowo jest ogromna rola edukacji przedszkolnej w życiu człowieka. Pierwsze lata życia są najważniejsze dla rozwoju osobowości i prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie w kolejnych etapach. Od jakości przeżytego dzieciństwa zależy to jakimi ludźmi będziemy jako dorośli, w jaki sposób postrzegamy świat, jak radzimy sobie z problemami, jaką mamy wrażliwość na innych, co udaje nam się osiągnąć itd. Wartość dzieciństwa dla dorosłego człowieka syntetycznie, aczkolwiek wielowątkowo, podkreśla D. Waloszek [2006, s. 49–52] w następujących tezach:

- zgodziliśmy się traktować dziecko jako najważniejsze pojęcie ludzkości,
- dziecko jest gwarantem szczęśliwości,
- dziecko jest przyszłością narodów,
- dziecko jest łącznikiem między realnością i boskością,
- dziecko jest tożsamością narodów,
- dziecko nie jest zwierzęciem, które trzeba udomowić.

W związku z powyższym konieczność zapewnienia małym dzieciom jak najlepszych warunków dla rozwoju we wszystkich możliwych jego aspektach wydaje się oczywista. Obowiązek ten w naturalny sposób spoczywa na rodzicach, a w formie instytucjonalnej edukacji przedszkolnej – na nauczycielach. Dla dobrze organizowanego procesu wychowania i kształcenia, odpowiadającego wymogom współczesności oraz sprzyjającego maksymalnemu uaktywnianiu potencjalnych możliwości dziecięcych, niezbędni są profesjonalnie przygotowani pedagodzy, charakteryzujący się dodatkowo koniecznymi do pracy zawodowej kompetencjami. Tak, jak słusznie podsumowuje to D. Waloszek:

dziecko musi się nauczyć wszystkiego, co dorosły już potrafi: chodzić, jeść, mówić, pytać, odpowiadać, składać i rozkładać, łączyć i rozdzielać, musi nauczyć się rozpoznawać siebie – własną moc, sprawstwo, emocjonalność, intelektualność i odpowiedzialność [tamże, s. 54].

Do tego właśnie potrzebny jest mu jak najlepiej przygotowany do pełnienia swojej roli nauczyciel, co oznacza, że „nauczyciele przedszkoli (podobnie jak nauczyciele na innych poziomach edukacji) powinni odznaczać się bardzo wysokimi kwalifikacjami” [Miko-Giedyk 2004, s. 68]. Jak zaznaczają J. Miko-Giedyk i R. Miszczuk, ta grupa zawodowa nadal nie posiada jednak odpowiedniego przygotowania do pracy z dziećmi. Jak się okazuje „nauczyciele przedszkola na tle innych grup nauczycielskich, posiadają najniższy poziom wykształcenia” [Miko-Giedyk, Miszczuk 2009, s. 227]. Ostatnie lata pokazują jednak, że w świetle obowiązujących przepisów prawa [*Obwieszczenie MENiS z dnia 29 maja 2003; Obwieszczenie MEN z dnia 16 maja 1996*] zarysowuje się pozytywna tendencja polegająca na podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli poprzez osiąganie kolejnych szczebli systemu awansu zawodowego.

Nauczyciel jako osoba o znaczeniu kluczowym dla edukacji oraz główny czynnik realizacji procesu wychowawczego [Duraj-Nowakowa 2005, s. 99] pełni wiele funkcji, a w związku z tym realizuje różnorodne zadania. Jak pisze A. Klim-Klimaszewska:

Przedszkole jako instytucja realizująca zadania opiekuńcze, wychowawcze i dydaktyczne obejmuje swoim zakresem szeroko pojętą opiekę nad zdrowiem, bezpieczeństwem i prawidłowym rozwojem dzieci, wszechstronne ich wychowanie i przygotowanie do szkoły. A zatem celem działalności pedagogicznej nauczyciela przedszkola jest prawidłowe ukształtowanie osobowości dziecka. W związku z tym, zadaniem nauczyciela jest organizowanie środowiska przedszkolnego, dbanie o wszechstronny rozwój dzieci, właściwe kształtowanie ich postaw, przekonań i zainteresowań, wyrabianie umiejętności i sprawności oraz stopniowo poszerzanie ich wiedzy [Klim-Klimaszewska 2005, s. 115].

Tradycyjne rozumienie roli nauczyciela przedszkola sprowadza się do wypełnienia przez niego zadań o charakterze opiekuńczym, wychowawczym, dydaktycznym oraz diagnostyczno-prognostycznym i korekcyjno-kompensacyjnym.

Standardy wymagań stawianych względem nauczycieli dzieci w wieku od 3–8 lat, czyli obejmującym podział okresu przedszkolnego (3–6 lat), określił kompleksowo S. Dylak [2004, s. 557–558], wyodrębniając (i opisując w materiale źródłowym) następujące kategorie:

- rozumienie dzieci,
- równość, sprawiedliwość i różnorodność,
- ocenianie,
- promowanie rozwoju dzieci i uczenia się,
- wiedza o zintegrowanym programie,
- wielorakie strategie nauczania,
- rodzinne i środowiskowe partnerstwo,
- zawodowe partnerstwo,
- refleksyjna praktyka.

Wymagania stawiane względem nauczycieli wraz z upływem czasu podlegają licznym przeobrażeniom. Tak jak napisał S. Jędrzejewski:

Konieczność ciągłego dostosowania systemu szkolnego (i szerzej: oświatowego) do potrzeb współczesnego społeczeństwa jest dość oczywistym faktem. W centrum wszystkich projektów doskonalenia oświaty znajduje się nauczyciel, jego umiejętności pedagogiczne, kwalifikacje przedmiotowe, czy wreszcie najszerzej pojęta jego rola w społeczeństwie [Jędrzejewski 1985, s. 132].

Nauczyciel i jego role zawodowe (wewnątrzprzedszkolne, środowiskowo-przedszkolne, pozaprzedszkolne) [tamże, s. 549] ujmowane w konwencjonalny sposób, traktować można jako niepełne w stosunku do współcześnie pojmowanego profesjonalisty, wszechstronnie (pedagogicznie, psychologicznie, socjologicznie, filozoficznie, merytorycznie i metodycznie) przygotowanego do pracy z małymi dziećmi. Jak ujął to C. Banach:

Przemiany funkcji nauczycielskich wskazują na trzy potrzeby i tendencje:

- indywidualizację i personalizację;
- przechodzenie od postawy pewności naukowej do poszukiwania bądź tworzenia wiedzy;
- zastępowania postawy dominacji postawą empatii, dialogu, negocjacji, otwierania się na zmiany społeczne i edukacyjne oraz potrzeby ludzi [Banach 2004, s. 549].

L. Nowak, opisując kompetencje pedagogów na miarę XXI wieku podkreśliła, że:

Nauczyciel nowego typu ma nie tylko pełnić rolę źródła informacji dla ucznia [dziecka – M. K.], ale przede wszystkim ma być przewodnikiem po świecie wiedzy oraz doradcą i autorytetem wprowadzającym podopiecznych w świat wartości. Powinien być jednostką twórczą, otwartą na innych, pełną inicjatywy i optymizmu, a jednocześnie ma stanowić przykład człowieka żyjącego zgodnie z głoszonymi przez siebie wartościami [Nowak 2006, s. 89].

Kontynuując listę przymiotów określających nowoczesnego nauczyciela można za J. Białobrzeską powiedzieć, że powinien on być przede wszystkim

[...] dobrym człowiekiem, wrażliwym na innych. Powinien potrafić słuchać innych, mieć dystans do siebie, poczucie humoru, powinien umieć przyznawać się do błędów i czasami swojej niewiedzy. Oczywiście powinien mieć wiedzę z dziedziny, z której naucza i nieustająco się dokształcać [Białobrzeska 2006, s. 15].

Rola nauczyciela przedszkola jest, z racji wieku podopiecznych, wyjątkowa, począwszy od potrzeby dbałości o własny wygląd zewnętrzny (np. strój adekwatny do upodobań dziecięcych, przyjemny zapach, na który dzieci w wieku przedszkolnym, poznające świat wszystkimi zmysłami, szczególnie zwracają uwagę), poprzez zachowanie wysokiego poziomu sprawności fizycznej (koniecznej do organizowania i prowadzenia zabaw i ćwiczeń zaspokajających „głód ruchu” dzieci w tym wieku), przejawianie wzmożonej aktywności intelektualnej i postawy twórczej (niezbędnych do dostosowywania swoich zachowań do ciągle zmieniających się i trudno przewidywalnych sytuacji, w jakich znajdują się dzieci), aż do prezentowania określonych cech charakterologicznych, np. miłego usposobienia lub bezgranicznej cierpliwości.

Dziś, zdaniem S. Guz [1996, s. 90–94], od nauczyciela przedszkola oczekuje się, aby w pracy zawodowej:

- kierował się zasadą dwupodmiotowości,
- niczego dzieciom nie narzucał, lecz proponował i zachęcał do aktywności,
- był otwarty na pomysły dzieci i gotowy do ich akceptacji,
- dostrzegał, rozumiał i właściwie reagował na odczucia dzieci,
- posługiwał się pozytywnymi określeniami w toku analizy i wyjaśnień zachowań dziecięcych,
- rozwijał u dzieci poczucie sprawstwa i wolności,
- poznawał samego siebie i rozumiał własną rolę w edukacji dzieci.

Powyższą listę stawianych aktualnie przed nauczycielem przedszkola zadań, funkcji i wymogów dotyczących prezentowanych postaw uzupełnia i szczegółowo wyjaśnia w swojej publikacji A. Klim-Klimaszewska [2005, s. 115–126], która zamyka swoją wypowiedź słowami:

Nowoczesny warsztat pracy powinien wynikać z przesłanek współczesnej teorii i praktyki. Powinien usprawniać proces wychowawczo-dydaktyczny w przedszkolu, podnosić sprawność organizacyjną edukacji przedszkolnej, efektywnie i efektywnie stymulować rozwój dziecka oraz samokształcenie zawodowe nauczyciela [tamże, s. 126].

Zmiany funkcji i zadań pełnionych przez nauczycieli są wynikiem oddziaływania wielu czynników, głównie charakteru przeobrażeń cywilizacyjnych (szczególnie przemian społecznych) oraz reformowania systemu oświatowego. Udział nauczycieli w powodzeniu realizacji założeń reformatorskich jest niezwykle istotny, co podkreśliła E. Smak słowami:

Niezwykle istotną cechą [...] reformy jest jej kompleksowość [...]. Reforma oświaty jest trudnym przedsięwzięciem, ponieważ narusza przyzwyczajenia, interesy oraz pozycję wielu osób i grup społecznych. Wywołuje z reguły sprzeciw i krytykę, co nie musi oznaczać, że reforma idzie w złym kierunku. Dobre przygotowanie nauczycieli do reformy, ich zaangażowanie, przyczyniają się do jej sukcesu, natomiast ich niechęć i bierność – stanowią dla niej duże zagrożenie [Smak 2004, s. 35].

Jak wynika z badań [tamże, s. 45] oraz analiz teoretycznych

większość współczesnych nauczycieli interesuje się [...] aktualną sytuacją w szkolnictwie. Próbują się zaadaptować do reform edukacyjnych [...]. Chcą, aby zmiany oraz innowacje pedagogiczne i organizacyjne były z nimi dyskutowane i negocjowane oraz mądrze monitorowane i ocenianie [Banach 2004, s. 551].

W związku z nowelizacją (w dniu 19 marca 2009 roku) Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku nauczyciel szczebla wychowania przedszkolnego postawiony został przed koniecznością gruntownej weryfikacji swojej dotychczasowej roli i rozpoznawania wytyczonych mu nowych funkcji i zadań. Wdrażana od września 2009 roku reforma systemu edukacji<sup>1</sup> w pierwszej kolejności dotyczy właśnie edukacji przedszkolnej. Najważniejsze zadania Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczące tego szczebla to:

- upowszechnienie edukacji przedszkolnej dla dzieci w wieku 3–5 lat,
- zagwarantowanie każdemu dziecku co najmniej rocznej edukacji przedszkolnej, przygotowującej do nauki w szkole,
- zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez realizowanie całej podstawy programowej we wszystkich formach organizacyjnych wychowania przedszkolnego,
- dostosowanie form wychowania przedszkolnego do potrzeb lokalnego środowiska [Rok przedszkolaka, s. 7].

---

<sup>1</sup> O założeniach reformy można przeczytać np. w: *Reforma programowa. Opis zmian potrzebnych w systemie edukacji*, Warszawa 2008.

Reforma, oprócz zmian o charakterze systemowym, wprowadziła do przedszkola również zmiany programowe i organizacyjne [Rozporządzenie MEN 2008]. Odgórne ministerialne założenia i zalecenia muszą aktualnie połączyć się z oddolną działalnością innowacyjną nauczycieli, gwarantującą zmiany na lepsze polskiej edukacji przedszkolnej.

W jakich zakresach, wobec powyższego, nauczyciel przedszkola powinien przekształcać siebie i otaczającą rzeczywistość, a więc na czym polega zmiana jego roli w kontekście założeń reformy systemu edukacji?

Zmiany roli nauczyciela przedszkola, w myśl założeń reformy oświaty z 2009 roku, mogą być ujęte w następujące obszary:

1. Tworzenie nowych placówek wychowania przedszkolnego.
2. Konstruowanie autorskich programów wychowania przedszkolnego.
3. Konstruowanie narzędzi diagnostycznych służących określeniu poziomu i dynamiki rozwoju dzieci.
4. Opracowanie indywidualnego programu wspomagania i korygowania rozwoju dziecka.
5. Zacieśnienie więzi przedszkola z rodzicami dzieci oraz ze środowiskiem lokalnym.
6. Samokształcenie, samodoskonalenie.

### Tworzenie nowych placówek wychowania przedszkolnego

Wychowanie przedszkolne może być prowadzone w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych oraz w innych formach uzupełniających sieć przedszkolną: zespołach wychowania przedszkolnego i w punktach przedszkolnych, których zadaniem jest wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci. Wymienione formy placówek przedszkolnych mogą być zakładane przez gminę, osobę prawną lub osobę fizyczną, a tworzone mogą być np. w prywatnym domu lub mieszkaniu, wynajętym pomieszczeniu, budynku parafialnym itp. Szczegółowe wymagania lokalowe, organizacyjne, kwalifikacyjne, finansowe MEN określiło w wydanych przez siebie biuletynach informacyjnych oraz zawarło na swoich stronach internetowych [Radosna szkoła]. Inicjatywa ministerialna wydaje się być doskonałą okazją dla przedsiębiorczych i twórczych nauczycieli na realizację swoich ambicji zawodowych oraz dla tych pedagogów, którzy z różnych przyczyn utracili pracę w przedszkolu. Jest to także okazja na zatrudnienie dla „świeżych” absolwentów szkół wyższych, którzy nie mogą znaleźć pracy w tradycyjnych przedszkolach. Mogą oni aktualnie wystąpić w roli inicjatorów powołania do życia nowych (nowoczesnych) placówek wychowania przedszkolnego.

Od nauczycieli zespołów i punktów przedszkolnych oczekuje się kompetencji w zakresie umiejętności pracy z grupą dzieci w różnym wieku, twórczego radzenia sobie z problemami, elastyczności w postępowaniu z dziećmi i ich rodzicami, samodzielności, gotowości współpracy ze środowiskiem lokalnym. Nauczyciel w tych formach organizacyjnych wychowania przedszkolnego musi pogodzić się z rolą osoby w pełni samodzielnie odpowiadającej za losy powierzonych mu dzieci.

Trafnie tę rolę nauczyciela określiła (i umieściła jako motto do swojej książki) T. Hejnicka-Bezwińska w cytacie (za H. Arendt):

Kwalifikacje nauczyciela polegają na wiedzy o świecie i zdolności instruowania o nim innych, ale jako autorytet opiera się na przyjęciu przezeń odpowiedzialności za ten świat. Wobec dziecka jest on jak gdyby przedstawicielem wszystkich dorosłych mieszkańców tego świata, wskazującym jego rozmaite szczegóły i mówiącym dziecku: oto nasz świat [Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 15].

Zorganizowanie edukacji przedszkolnej w jednej z proponowanych nowych form może łączyć się również z ubieganiem się przez założyciela o uzupełnienie finansowania placówki (oprócz zagwarantowanej dotacji z budżetu gminy) z funduszy europejskich, adresowanych do sektora edukacji (Europejski Fundusz Społeczny w ramach Priorytetu IX Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013; Działanie 9.1 Wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych świadczonych w systemie oświaty; Poddziałanie 9.1.1 Zmniejszenie nierówności w stopniu upowszechnienia edukacji przedszkolnej). To stawia nauczyciela przed całkiem nowymi wyzwaniami. Oprócz klasycznie pojmowanej roli może on również angażować się w inicjatywy tworzenia stowarzyszeń, fundacji na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych dzieci, co sytuuje go w nowocześnie pojmowanych rolach przedsiębiorcy i menadżera.

Jak wynika z prognoz zawartych w komentarzu do podstawy programowej wychowania przedszkolnego napisanego przez E. Gruszczyk-Kolczyńską:

Za kilka lat dominującą formą wychowania przedszkolnego będą właśnie małe przedszkola, ponieważ ich formuła organizacyjna uwzględnia w większym stopniu sytuację demograficzną i potrzeby rodziców dzieci w wieku przedszkolnym [*Podstawa programowa z komentarzami* 2009, s. 25].

Przypuszczać więc można, że opisane w tym wątku nowe kompetencje nauczyciela staną się w niedalekiej przyszłości obowiązującą normą.

## Konstruowanie autorskich programów wychowania przedszkolnego

Idea tworzenia programów autorskich istnieje w Polsce od 11 kwietnia 1992 roku, kiedy to po raz pierwszy ukazało się *Minimum programowe wychowania przedszkolnego dla dzieci 3–6-letnich* [Zarządzenie MEN 1992], będących podstawą do opublikowania wówczas trzech nowych programów wychowania przedszkolnego. Kolejne opublikowanie *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* [Rozporządzenie MEN z dnia 1 grudnia 2000] w dniu 1 grudnia 1999 roku spowodowało wzmożoną aktywność autorów i wydawców, co zaowocowało publikacją 51 programów o charakterze autorskim. W dniu 23 sierpnia 2007 roku wydana została przez MEN nowa *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* [Rozporządzenie MEN z dnia 23 sierpnia 2007], która na przestrzeni półtora roku obowiązywania dała podstawę do opracowania 7 programów autorskich. Pełna lista programów dopuszczonych do użytku szkolnego znajdowała się na stronie internetowej [Ministerstwo Edukacji Narodowej] Ministerstwa Edukacji Narodowej, a służyła ona informowaniu nauczycieli o kolejnych nowych propozycjach programowych.

Aktualnie (od 1 września 2009 roku), zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku [Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2009] obowiązuje *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, która w znacznym stopniu różni się w zakresie struktury, postawionych celów i sposobu ujmowania treści od poprzednich podstaw programowych. To stworzyło w środowisku nauczycielskim sytuację ożywienia dyskusji i różnorodności interpretacji zaleceń ministerialnych, ale przede wszystkim wymusiło konieczność konstruowania nowych programów autorskich. Zgodnie z zaleceniami zawartymi w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 roku [Rozporządzenie MEN z dnia 8 czerwca 2009] nauczyciel może zaproponować program wychowania przedszkolnego opracowany samodzielnie lub we współpracy z innymi nauczycielami. Zapis ten otwiera nową kartę w historii pedagogiki przedszkolnej, kiedy to po raz pierwszy Ministerstwo Edukacji Narodowej nie będzie zatwierdzało programów do użytku szkolnego, a co za tym idzie, całą odpowiedzialność za realizowane w praktyce treści edukacyjne złożone zostały



na nauczyciela, który wprowadzie może wykorzystać gotowe programy opracowane przez innych i udostępnione na stronach internetowych, ale kwestia ich doboru i dostosowania, a przede wszystkim sprawdzenia zgodności z *Podstawą programową* należy do niego. Wyzwanie, o którym mowa, stawia nauczyciela w nowej, dotychczas niewypełnianej roli autora programu edukacji małych dzieci.

Zadanie opracowania programu autorskiego jest niezwykle skomplikowane, trudne, długotrwałe i wielce odpowiedzialne, dlatego nowa rola, jaką w myśl założeń reformy nałożono na nauczyciela, wymagać będzie od niego wyjątkowego zaangażowania, ale dobrze wypełniona przyczyni się z całą pewnością do podwojenia satysfakcji z wykonywanego zawodu.

### Konstruowanie narzędzi diagnostycznych służących określeniu poziomu i dynamiki rozwoju dzieci

Prowadzenie stałej obserwacji dzieci w przedszkolu i dokumentowanie jej w zeszytach lub kartach obserwacji obowiązuje nauczycieli w przedszkolu już od dawna, a mianowicie od początku lat siedemdziesiątych XX wieku, w związku z możliwością wcześniejszych zapisów dzieci do szkoły. Aktualnie problem ten został spotęgowany z uwagi na obniżenie obowiązku szkolnego od szóstego roku życia, a więc ponownie z powodu wcześniejszego obejmowania dzieci obowiązkiem szkolnym. Zarówno w *Podstawie programowej* jak i w cytowanym wcześniej *Komentarzu* do niej, autorstwa E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, istnieją zapisy wyraźnie określające obowiązek nauczycieli polegający na systematycznym prowadzeniu obserwacji i analiz zachowania dzieci (wraz z ich dokumentowaniem), a także na badaniu i analizie gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole. Narzędzia diagnostyczne wykorzystywane dla określenia poziomu i dynamiki rozwoju dzieci powinny stanowić integralną część programu autorskiego, mają one bowiem jednocześnie weryfikować zakres kompetencji dziecięcych będących wynikiem realizacji treści programowych. Z wcześniejszego stwierdzenia, że nauczyciel może być autorem programu, wynika, że może on być jednocześnie twórcą narzędzi badawczych służących diagnozie przedszkolnej.

Z powodu wysokiego stopnia trudności w opracowaniu rzetelnych i trafnych narzędzi diagnostycznych (również o wartości prognostycznej) spodziewać się można, że nauczyciele przedszkola będą szukali wsparcia w postaci

gotowych i wystandaryzowanych narzędzi pomiarowych<sup>2</sup>, co nie oznacza, że nie będą próbowali własnych sił w tym zakresie, tym samym wypełniając nową rolę twórcy (nowatora) w dziedzinie diagnozowania rozwoju dzieci.

### Opracowywanie indywidualnego programu wspomagania i korygowania rozwoju dziecka

Zadanie, o którym mowa w tym wątku wynika z zapisu zawartego w *Podstawie programowej*, a oznacza konieczność opracowywania i realizowania przez nauczyciela w roku poprzedzającym rozpoczęcie przez dziecko nauki szkolnej programu pracy indywidualnej z każdym pięcioletnim lub do 2012 roku, sześciolatkiem. Program ma wynikać z dostrzeżonych w toku obserwacji cech rozwojowych dziecka, a służyć ma wspomaganie wychowanka w tych zakresach, w jakich występują braki lub zaburzenia. Zdaniem E. Gruszczyk-Kolczyńskiej „według tych programów mają być prowadzone zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze” [*Podstawa programowa*, s. 33].

Określenie, którego użyła autorka, zarezerwowane było dotychczas dla potrzeb pracy szkoły i wprowadzenie go do edukacji przedszkolnej stworzyło nową sytuację, a w szczególności postawiło nauczycieli przedszkola przed nowymi zadaniami. Dotychczas w przedszkolu powszechnie stosowano zasadę indywidualizacji pracy z dziećmi, ale obowiązkowe prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych według ściśle określonego na cały rok programu jest kolejnym, trudnym wyzwaniem, z jakim przyszło się nauczycielowi zmierzyć w wyniku wprowadzonych założeń reformy.

Trudności wynikają przede wszystkim z:

- dynamiki rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym,
- nieprzewidywalnego tempa rozwoju dziecka,
- braku wzorca, do którego miałyby się wyrównywać rozwój dziecka,
- braku obowiązku edukacji przedszkolnej, co oznacza, że dziecko nie musi osiągnąć określonego poziomu rozwoju,
- braku czasu przeznaczanego na organizowanie indywidualnych zajęć dydaktyczno-wyrównawczych w projekcie dnia zarysowanym w *Podstawie programowej*,
- nieprzygotowaniu nauczycieli przedszkoli do wypełniania tego zadania.

---

<sup>2</sup> Por.: E. Koźniewska, *Skala Gotowości Szkolnej*, w: A. Frydrychowicz, E. Koźniewska, A. Matuszewski, E. Zwierzyńska, *Skala Gotowości Szkolnej*, Warszawa 2006.

Funkcja, jaką przyszło nauczycielowi przedszkola wypełniać w tym kontekście, wiąże się z fachowym interpretowaniem wyników diagnozy, poszukiwaniem w literaturze przedmiotowej metodycznych aspektów prowadzenia zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, projektowaniu programów dokonywania zmian w rozwoju dzieci oraz z empatycznym podchodzeniem do potrzeb dziecięcych.

### Zacieśnienie więzi przedszkola z rodzicami dzieci oraz ze środowiskiem lokalnym

O związku przedszkola z domem rodzinnym dziecka mówi się w pedagogice przedszkolnej od początku, podkreślając fakt pełnej odpowiedzialności rodziców za wychowanie potomstwa, przy jednoczesnym wspomaganie ich w wypełnianiu swoich funkcji przez instytucje, których działalność ma charakter intencjonalny. Przedszkole ma więc za zadanie wspomagać pracujących rodziców w pełnieniu przez nich funkcji edukacyjnych wobec dziecka. Świadomość wzajemnego układu oddziaływań kształtuje się u obu grup podmiotów na różnych poziomach, co uzależnione jest od wpływu wielu czynników. Współcześnie dąży się do podnoszenia poziomu zrozumienia istoty i roli wzajemnych relacji. Służyć temu ma m.in. realizacja założeń ministerialnych (zawartych w *Podstawie programowej*) dotyczących:

- informowania rodziców o zadaniach edukacyjnych realizowanych w przedszkolu,
- zapoznawania ich z treścią podstawy programowej,
- włączania do kształtowania u dziecka pożądanych kompetencji,
- informowania o poziomie rozwoju dziecka (przekazywania wyników diagnozy przedszkolnej), jego sukcesach i kłopotach oraz wspierania ich w łagodzeniu trudności dziecięcych,
- zachęcania do współdecydowania w sprawach działalności przedszkola.

Aby sprostać postawionym zadaniom nauczyciel przedszkola musi w znacznie większym niż do tej pory zakresie zadbać o jakość kontaktów z rodzicami. Niewystarczające okażą się z pewnością konwencjonalne formy współpracy, takie jak rozmowy indywidualne, zebrania grupowe, zajęcia otwarte, wspólne organizowanie uroczystości lub Komitet Rodzicielski. Należy oczekiwać, że w celu podolania nowym wymogom nauczyciel okaże się kreatywnym organizatorem spotkań z rodzicami w nowatorskich formach, adekwatnych do potrzeb, sytuacji i możliwości.

Nowoczesną rolę nauczyciela, rozumianą jako rolę sprawnego organizatora, informatora, negocjatora należy odnieść również do szerszej rozumianego środowiska wychowawczego, a więc środowiska lokalnego, którego elementy (np. poradnie psychologiczno-pedagogiczne, organizacje działające na rzecz dzieci, grupy wolontariatu itp.) mogą współpracować w zakresie wspomagania dziecka w jego rozwoju.

Zacieśnianie przez nauczyciela przedszkola więzi z rodzicami dzieci oraz ze środowiskiem lokalnym poprzez stosowanie innowacyjnych form kontaktu stwarza dla niego okazję do odkrywania swoich nowych możliwości, a z edukacji przedszkolnej czyni nową wartość.

### Samokształcenie, samodoskonalenie

Z przesłanki, jaką jest szybko zmieniająca się wiedza ogólna, w tym również wiedza pedagogiczna, wynika oczywista konieczność stałej dbałości nauczycieli o swój rozwój. W tym kontekście wymagane są od nich kierunkowe i nauczycielskie kwalifikacje na poziomie studiów wyższych oraz stałe doskonalenie zawodowe. W wyniku reformowania oświaty w 1999 roku nauczyciel przedszkola objęty został systemem awansu zawodowego, rozpoczynając od stopnia stażysty, poprzez nauczyciela kontraktowego, mianowanego, aż do możliwości uzyskania najwyższego szczebla – nauczyciela dyplomowanego. Oprócz wykonywania zadań związanych z pokonywaniem kolejnych szczebli awansu, nauczyciel uczestniczy w procesie wewnątrz (przed)szkolnego doskonalenia, np. w formie rad samokształceniowych lub zajęć koleżeńskich. Indywidualne doskonalenie, czyli autoedukacja, może odbywać się przez planowanie swojego rozwoju, prowadzenie samooceny, uzupełnianie dziennika zawodowego, studiowania literatury, prowadzenie badań [Miko-Giedyk, Miszczuk 2009, s. 240], nawiązywanie kontaktu z ośrodkiem naukowym, udział w sympozjach, konferencjach, prezentowanie swoich osiągnięć na łamach czasopism pedagogicznych itp. Dzięki autoedukacji „nauczyciele mają szansę utrzymania ciągłości własnego rozwoju jako człowieka, pedagoga, specjalisty określonej dziedziny naukowej” [tamże].

Perspektywa zmian, jakie nastąpią w wyniku reformy systemu oświaty z 2009 roku, która w szczególności dotyczy właśnie przedszkoli, wytycza nowe kierunki w samokształceniu i samodoskonaleniu nauczycieli. W świetle dotychczasowych rozważań jawi się potrzeba ukończenia przez nauczyciela przedszkola (pomijając fakt konieczności posiadania certyfikatów kursów językowych, komputerowych itp.) dodatkowo studiów podyplomowych z zakresu

zarządzania, prawa oświatowego, terapii pedagogicznej, logopedii oraz kursów z zakresu np. nowatorstwa pedagogicznego lub treningu interpersonalnego.

## Podsumowanie

Dążenie za dokonującymi się zmianami w obrębie teorii i praktyki pedagogicznej wymuszają na współczesnym nauczycielu przedszkola postawę otwartości, wytrwałości i systematyczności w działaniu, ale jednocześnie oczekuje się, że to właśnie on sam będzie pionierem tych zmian, generatorem nowych koncepcji, wytwórcą lepszych jakościowo pomysłów przyczyniających się do postępu w pedagogice przedszkolnej.

## BIBLIOGRAFIA:

- Banach C., 2004, *Nauczyciel*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, M–O, red. T. Pilch, Warszawa.
- Białobrzeska J., 2006, *Zostań nawiedzoną nauczycielką, czyli jak uczyć, żeby nauczyć*, Warszawa.
- Duraj-Nowakowa K., 2005, *Pedeutologiczne szanse a zagrożenia rozwoju i edukacji dziecka*, w: Guz S., Andrzejewska J., *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Lublin.
- Dylak S., 2004, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, M–O, red. T. Pilch, Warszawa.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Matuszewski A., Zwierzyńska E., 2006, *Skala Gotowości Szkolnej. Podręcznik*, Warszawa.
- Guz S., 1996, *Edukacja przedszkolna w procesie przemian*, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T., 2008, *Pedagogika ogólna*, Warszawa.
- Jędrzejewski S., 1985, *Nauczyciel przedszkola*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatkowska, Warszawa.
- Klim-Kilmaszewska A., 2005, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa.
- Miko-Giedyk J., 2004, *Przedszkole i nauczyciel w środowisku wiejskim*, w: *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, t. 1, red. Z. Ratajek, M. Kwaśniewska, Kielce.
- Miko-Giedyk J., Miszczuk R., 2009, *Nauczyciel wychowania przedszkolnego*, w: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, red. E. Zyzik, Kielce.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej [online] [www.2.men.gov.pl/content/view/164/](http://www.2.men.gov.pl/content/view/164/) [dostęp: 15.06.2009].
- Nowak L., 2006, *Kompetencje nauczyciela XXI wieku*, w: *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria – praktyka*, red. T. Gumuła, T. Dyrda, Kielce.

- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 maja 2003 r. w sprawie ogłoszenia tekstu jednolitego ustawy – Karta Nauczyciela*, 2003, Dziennik Ustaw Nr 118, poz. 1112.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustaw o systemie oświaty*, 1996, Dziennik Ustaw Nr 67, poz. 329.
- Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, t. 1, Kapitał Ludzki, MEN, Unia Europejska. Europejski Fundusz Społeczny, broszura informacyjna.
- Radosna Szkoła – MEN. Pytania i odpowiedzi [online] [www.radosnaszkola.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=149&Itemid=192](http://www.radosnaszkola.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=149&Itemid=192) [dostęp: 15.06.2009].
- Reforma programowa. Dla nauczycieli. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna [online] [www.reformaprogramowa.men.gov.pl/dla-nauczycieli/edukacja-przed-szkolna-i-wczesnoszkolna](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/dla-nauczycieli/edukacja-przed-szkolna-i-wczesnoszkolna) [dostęp: 15.06.2009].
- Reforma programowa. Opis zmian potrzebnych w systemie edukacji*, 2008, MEN, Kapitał ludzki, Europejski Fundusz Społeczny, Warszawa.
- Rok przedszkolaka. Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach*. Informator, 2008, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 1999 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie postawy programowej kształcenia ogólnego*, 2000, Dziennik Ustaw Nr 2, poz. 18.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, 2007, Dziennik Ustaw Nr 157, poz. 1100.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, 2009, Dziennik Ustaw Nr 4, poz. 17, załącznik nr 1.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 roku w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników*, 2009, Dziennik Ustaw Nr 89, poz. 730.
- Smak E., 2004, *Nauczyciel klas początkowych wobec zmian w systemie polskiej oświaty*, w: Lewowicki T., Puślecki W., Włoch S., *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków.
- Waloszek D., 2006, *Pedagogika przedszkolna; metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków.
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie minimum programowego wychowania przedszkolnego oraz zestawu dopuszczonych do użytku programów wychowania przedszkolnego*, 1992, Monitor Polski Nr 12, poz. 86.

## Summary

Preschool age is a period of dynamic and extensive in the developmental changes for correct functioning in the consecutive stages of life. Supporting the child through professionally organized pre-school education is thus an undeniable necessity. The assignment is fulfilled by the teacher who should possess suitable training, a proper level of competence and specific character features. The role of the teacher in the process of the education of small children is variable. In a modern manner one expects from the teacher many specific skills which have to favour the full realization of the foundations of the school reform from 2009. The article points to and describes the following areas of new challenges placed before the teacher: creation of new facilities of pre-school upbringing; construction of author's syllabuses for pre-school upbringing; construction of diagnostic tools to determine the level and the dynamics of child development; elaboration of individual syllabuses for support and correction of child development; creation bonds between nursery schools and children's parents and with the local environment; self-education, self-improvement.





## Nauczyciel – zawód, misja czy powołanie?

Teacher – occupation, mission or vocation?

*Wielka misja nauczyciela polskiego to nie bezduszne przesiewanie przez sита egzaminów i klasyfikacji – lecz przeciwnie: subtelne wniknięcie w duszę wychowanka, sumienna i surowa ale pełna życzliwości ocena jego zalet, braków i wad, upodobań i pragnień, bólów i kłopotów.*

Ludwik Jaxa Bykowski, *O godności stanu nauczycielskiego*

### Wprowadzenie

Praca nauczyciela od zawsze traktowana jest jako misja, powołanie. Zawód ten „daje niesamowitą szansę, by pracować z kimś kto zmieni się i po prostu wydorosłeje. Nauczyciele nie pracują tylko na *tu i teraz*. Nauczycielski trud procentuje też na przyszłość” [Sokołowska 2007, s. 5]. Czy współczesny nauczyciel – nauczyciel XXI wieku – ma tę świadomość, świadomość misji, świadomość wpływu na życie innych ludzi? Już J. J. Rousseau (1712–1778) pisał: „Pamiętaj, zanim odważysz się przedsięwziąć formułowanie człowieka, musisz przedtem sam stać się człowiekiem; musisz z samego siebie uczynić przykład, którym powinieneś być dla ucznia” [Rousseau 1955, s. 92]. Nauczyciel z powołania, to ten który **bezwarunkowo kocha to, co robi**, który jak Siłaczka jest oddany swej pracy, dzieciom, uczniom, wychowankom. Na szczęście mamy takich pasjonatów, z powołaniem wykonujących swoją pracę, którzy pamiętają, że nauczanie powinno być traktowane jako „rodzaj sztuki, zaś nauczyciel postrzegany jako refleksyjny praktyk oraz artysta w dziedzinie twórczości pedagogicznej (posługujący się inwencją i refleksją)” [Dróżka 2002, s. 110]. Trzeba sobie uświadomić, że

nauczycielstwo nie może być traktowane jako zawód. Jest powołaniem trudniejszym niż inne powołania. Polega ono na naturalnej potrzebie dawania

siebie. Nie w postaci odpracowanych godzin, ale dawanie całego siebie bez żadnych ograniczeń. Nie można, bowiem przestać być pedagogiem za furtką szkolną czy po godzinach zajęć [Dawid 1997, s. 24].

[Współczesny – A. K.] nauczyciel powinien pamiętać, że najwyższą wartością dla niego jest dobro dziecka rozumiane najpierw jako prymat rozwoju jego osobowości w miejsce prymatu jego wiedzy. Ucząc i wychowując, tzn. wywołując zamierzone zmiany w osobowości wychowanków, wspiera swoją pracą rodziców. Wraz z nimi współodpowiada za zdrowie, integralny rozwój osobowy swoich wychowanków, za przygotowanie ich do życia w społeczeństwie zróżnicowanym światopoglądowo i etycznie [Rusiecki 2004, s. 9].

## Nauczycielskie posłannictwo

*Wszyscy ludzie sukcesu mają jedną wspólną cechę: absolutne poczucie misji.*  
Zig Ziglar

Nie ma na świecie takiego systemu pedagogicznego (mimo różnic występujących między nimi), który lekcewałoby rolę nauczyciela w procesie edukacji. Systemy te zgodne są co do tego, że dobrze nauczać, kształcić, wychowywać, może tylko nauczyciel zaangażowany w proces nauczania, nauczyciel z powołania. Pięknie pisze o nim K. Konarzewski, że jest to

jednostka wysoko niosąca posłannictwo mistrza i przyjaźnie podporządkowująca siebie podopiecznym. To uczonej w swojej specjalności i wielki znawca dusz młodzieży. [...] Bogata, pełnowymiarowa osobowość, ale także człowiek, który całym swym życiem – zarówno publicznym, jak i prywatnym – daje przykład wychowawczych cnót [Konarzewski 2008, s. 160].

Esencją powołania do zawodu nauczyciela jest MIŁOŚĆ, którą Ch. Day tak określa:

Każdy, kto pracuje z dziećmi i młodzieżą, kto przyglądał się i przysłuchiwał nauczycielom „kochającym” swoją pracę oraz dzieci i młodzież, stwierdzi, że nauczycielskie powołanie polega – być może przede wszystkim – na miłości. [...] miłość do nauki, do uczniów, do bycia całą osobą. W nauczaniu chodzi o miłość, ponieważ wymaga ono zaufania i szacunku, a jeżeli ma to być dobre nauczanie – potrzeba w nim bliskich i wyjątkowo dobrych relacji między uczniami a nauczycielami. Jest ono, jednym słowem, zawodem opierającym się na miłości [Day 2008, s. 36].

Trudno w tym zawodzie pracować bez pasji, zamiłowania, zaangażowania.

Nauczyciele-pasjonaci bezwarunkowo kochają to, co robią. Nieustannie poszukują skuteczniejszych możliwości dotarcia do swoich podopiecznych, poszerzenia własnej wiedzy i doskonalenia warsztatu pracy. Mają poczucie osobistej misji [ ... ] zdobywania możliwie szerokiej wiedzy o świecie, o sobie i o innych ludziach oraz pomagania im w czynieniu tego samego [tamże, s. 21].

### Ważne jest tylko, aby

w codziennym życiu, wśród natłoku osobistych i zawodowych spraw, znaleźć czas na spełnienie tej miłości. Ponieważ wyrazistość celów, pasja i nadzieja na to, że praca nauczyciela znajdzie odbicie w życiu uczniów, leżą u podstaw nauczania, niezwykle ważne jest zachęcanie nauczycieli do znalezienia czasu na regularną analizę tych wartości oraz wspieranie ich w tych wysiłkach. Ze względu na zasadnicze znaczenie wysokiej jakości nauczania w procesie podwyższania standardów oczywiste jest, że odpowiedzialność za to, aby nauczyciele mogli nieprzerwanie pielęgnować swoją pasję, spełniać swoją miłość, szanować i troszczyć się o uczniów, zachować przenikliwość i wytrwać w nadziei na lepszą przyszłość, spoczywa zarówno na samych nauczycielach, jak i na szkole [tamże, s. 36].

O wyjątkowości tego zawodu świadczy również, a może przede wszystkim, rola wyznaczona przez społeczeństwo, przez rodziców którzy z bezgranicznym ZAUFANIEM oddają swoje dziecko w ręce nauczyciela, który ma moc kształtować, tworzyć i ukierunkowywać, dlatego to nie jest „tylko aktualnie wykonywany zawód, ale powołanie [ ... ] gdzie moralny nakaz w jej pełnieniu jest warunkiem koniecznym i nieodzownym w skuteczności działania oraz społecznego prestiżu” [Barycz 1995, s. 16]. Przecież

misja nauczyciela wiąże się z koniecznością podjęcia cierpliwej i odważnej pracy wychowawczej. Nauczyciel musi podchodzić do wykonywania swej pracy – misji społecznej z powołaniem i przekonaniem, posiadać równocześnie kompetencje zawodowe i interdyscyplinarną wiedzę wzbogaconą bieżącymi osiągnięciami, aktywnie pracować każdego dnia, dokształcać się i wprowadzać innowacje do swojej pracy. Rola i zadanie nauczyciela to towarzyszenie i pomaganie uczniowi w odkrywaniu praw rządzących światem, w odkrywaniu możliwości uczenia i w zrozumieniu powołania, kim jest człowiek [Solarz 2004, s. 148].

### Odpowiedzialność w zawodzie nauczyciela

Praca nauczyciela polega na realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, którego istotą, fundamentem, **podstawową wartością jest dobro dziecka**. Jest to najważniejsza, niezmienna i priorytetowa zasada nauczycielskiej etyki, która

wynika z odpowiedzialności: odpowiedzialności za ucznia, wobec ucznia, wobec jego rodziców i wreszcie wobec społeczeństwa. „Odpowiedzialność to wskaźnik dojrzałości człowieka. Oznacza gotowość, obowiązek, a nawet konieczność odpowiadania, a więc ponoszenia konsekwencji za własne myślenie, pragnienia, słowa, postawy i działanie” [Rusiecki 2004, s. 7]. Stanowi to „gotowość do wywiązywania się z podjętych działań” [tamże, s. 7]. M. Rusiecki twierdzi dalej, że:

na stanowisku tak wysoce eksponowanym, jakim jest misja nauczyciela, nie dopuszcza się niezajomości programowych, przepisów dobrego zachowania, norm moralnych, czy zasad dydaktyczno-wychowawczych. Odpowiedzialność wyrasta z poczucia powinności moralnej, łączy się zawsze z wartościami i najpełniej przejawia się w podejmowanych obowiązkach [tamże, s. 7].

Warto podkreślić, że

odpowiedzialność nauczyciela – jednakowa zarówno w czasie wykonywania profesji jak i w jego życiu prywatnym – jest nie tylko wartością indywidualną, ale także społeczną, szczególnie eksponowaną z racji jego misji dydaktyczno-wychowawczej, wciąż wysoko ocenianej w środowisku. W stosunku do przeszłości nauczyciel jest odpowiedzialny za przekaz nowym pokoleniom najcenniejszych, ponadczasowych dóbr dziedzictwa kulturowego. W stosunku do przyszłości bierze odpowiedzialność za formowanie ich dojrzałych, twórczych postaw, przez co kształtuje ludzkie oblicze świata [tamże, s. 7].

Mottem nauczycielskiej odpowiedzialności niech będą słowa Jana Pawła II:

zadaniem nauczyciela jest pobudzanie i wspieranie wszechstronnego rozwoju i doskonalenia ucznia oraz studenta jako osoby obdarzonej godnością. Jest to możliwe tylko wówczas, gdy nauczyciel w swoim postępowaniu kieruje się zasadami miłości i służby. Od wysiłku wychowawczego nauczycieli zależy właściwe rozumienie wartości moralnych i docenianie ich wielkiej wagi w życiu każdego człowieka. Od pracy nauczycieli zależy w dużej mierze, jacy będą obywatele Rzeczypospolitej, jej siła i jej pomyślność [Za: Gielarwowski 2000, s. 17].

M. Rusiecki podkreśla, że nauczyciel powinien troszczyć się o to, co w edukacji najważniejsze:

- o własny autorytet i przysługujące mu miejsce w społeczeństwie,
- o dobre imię polskiej szkoły, która „nauczycielem stoi”,
- o wychowanie młodego pokolenia Polaków na ludzi dojrzałych, zdolnych do odpowiedzialnego życia, zatroskanych o zachowanie tożsamości – własnej i narodowej – otwartych na wyzwania, jakie niesie ze sobą świat współczesny [Rusiecki, s. 11].

## A może jednak zawód?

Typowy, historyczny obraz nauczyciela, to człowiek ofiary, pracujący ponad siły, „nauczanie i wychowanie to szczególna misja, którą należy wypełniać nawet z lekceważeniem potrzeb osobistych” [Winiarz 2009, s. 44]. S. Szuman twierdzi jednak, że

realnie rzecz biorąc, zawód nauczycielski jest zawodem jak każdy inny, a nie wzniosłą misją ani polem wielkiej twórczości, zarezerwowanym dla talentów i geniuszów. Wprost przeciwnie, jest to taki zawód, który i bez wyjątkowego talentu, dobrze uprawiać można” [Szuman 1959, s. 104].

E. Kozak dodaje:

przez wieki zawód nauczycielski ulegał pewnej mitologizacji. Wynika to między innymi stąd, że wielu nauczycieli przypuszcza, że ich zawód łączy się z powołaniem, chociaż zdają sobie sprawę, że o dobrym wykonywaniu wspomnianego zawodu decyduje przede wszystkim odpowiednie przygotowanie teoretyczne i praktyczne, a nie jakiś mityczny „akt powołania” [Kozak 2009, s. 163–164].

Z. Kawka pisze, że

we współczesnych społeczeństwach „misja” nauczyciela ma swój ściśle edukacyjny wymiar i dotyczy przekazywania wiedzy przedmiotowej. Zinternalizowany głęboko model Siłaczki pojawia się jednak w deklaracjach nauczycielskich, a próba jego zakwestionowania budzi sprzeciw w obawie, aby nie została podważona wyjątkowość roli nauczyciela [Kawka 1998, s. 100].

Do S. Żeromskiego odwołuje się również S. Bortnowski:

w ocenie zawodu nauczycielskiego zawiniła tradycja, przede wszystkim Żeromski. To on ukształtował świadomość, która w odniesieniu do jednego z najliczniejszych dziś zawodów jest anachroniczna. Poświęcenie, heroizm, ofiary, rezygnacja ze szczęścia osobistego, dobrowolne wygnanie, słowem szlachetność aż nadmierna, bo prowadząca do śmierci na stanowisku pracy. [...] Słowa przeto o kapłaństwie, przenoszenie zawodu nauczycielskiego w region metafizycznej abstrakcji – to jest wielkie, wielkie nieporozumienie [Bortnowski 1986, s. 43–44].

Mimo to można

rozróżnić zaangażowanych w swoją pracę nauczycieli, którzy „kształcą” i których praca łączy się z całym ich życiem, od tych, którzy „nauczają”, a zajęcie to jest dla nich wyłącznie pracą zawodową, nie powołaniem. Pierwsi angażują się emocjonal-

nie, kochają dzieci i młodzież, troszczą się o nie i poddają krytycznej refleksji to, co uznają za niezbędne i uzupełniające się elementy procesu uczenia. Obserwując w klasie nauczyciela z pasją, nie dostrzeżemy niespójności między jego głową a sercem, tym, co umyślne, a tym, co emocjonalne. Żaden z tych elementów nie jest bardziej uprzywilejowany od innych [Day 2008, s. 34].

Praca nauczyciela to misja, ale tylko wtedy gdy sami nauczyciele tak ją będą postrzegać. Jeśli nie będą mieli poczucia wewnętrznego powołania do wykonywania tej pracy to w pewien sposób sami pozbawią się spełnienia w tym zawodzie, satysfakcji, radości z nauczania i uczucia dumy, że są nauczycielami. Przecież

osoba z powołaniem sprawuje rolę nauczyciela w lepszy sposób niż ta, dla której jest to jedynie praca zawodowa, nawet jeśli pod innymi względami nie będzie między nimi różnic [...] i z większą łatwością, szeroko i dynamicznie, wpływa na swoich uczniów [...]. Kiedy służba publiczna, którą jest nauczanie, jest też powołaniem, pełniąc ją osoba może doświadczyć osobistego spełnienia [...] [tamże, s. 35].

Jasno stąd wynika, że

o ile źródłem pasji jest powołanie do służby innym ludziom oraz przekonanie, że możemy mieć istotny wpływ na jakość życia uczniów, o tyle jej trwałość związana jest z zachowaniem uczniów, ich poczuciem własnej wartości, wsparciem oraz poczuciem docenienia ze strony współpracowników i całej szkolnej społeczności [tamże, s. 35].

## Powołanie a współczesność

Pięknie brzmią hasła, cytaty mówiące o powołaniu, o misji i o wyjątkowości zawodu nauczyciela. Nauczyciel XXI wieku chce być KIMŚ, choć nic nie robi, aby poprawić podupadający autorytet.

Z drugiej strony, tak łatwo jest go nam oceniać, ganić i krytykować. Wymagamy, aby szkoła była bezstresowa, a uczniowie mieli pewność promocji, nie dbamy o utrzymanie autorytetu nauczyciela w oczach naszych dzieci, odcinamy się od współpracy, a nawet lekceważymy, związujemy im ręce, zmniejszając zakres ich uprawnień. Dlatego jesteśmy świadkami słynnego „kosza na głowie nauczyciela”. Czy nauczyciel nie ma już prawa do obrony, ma być pośmiewiskiem? Czy w takich warunkach możliwe jest właściwe wychowywanie i skuteczne nauczanie? Czy należy się dziwić, że spada poziom edukacji i pojawiają coraz to nowe problemy wychowawcze? To ma być szkoła XXI wieku.

Oczywiście nie wolno popadać w skrajności, ale warto pokazywać negatywne skutki reform, zarządzeń i procedur.

Chcemy, aby z naszymi dziećmi pracował nauczyciel bezinteresowny, ofiarny, oczekujemy od niego kompetencji, efektywności, innowacji, ciągłego doskonalenia, a przede wszystkim umiejętnego przekazywania wiedzy. Jako rodzice chcemy, by nasze dzieci pokonywały kolejne szczeble edukacyjne bez problemów, by dostawały się do wymarzonych szkół i uczelni i liczymy w tym na szkołę, a więc – nauczycieli. Czy jest możliwe, aby stan nauczycielski, pozbawiony wielu niezbędnych praw i narzędzi, nisko wynagradzany i pozbawiany autorytetu, spełnił społeczne oczekiwania? Dodatkowo tak chętnie zrzucamy na barki nauczyciela skutki naszych zaniedbań wychowawczych, a wielu rodziców wręcz wychowanie swych dzieci, pracując całymi dniami, „robiąc” karierę, albo nie dając sobie rady z własnymi dziećmi, a następnie posadzamy ich, nie przyznając się do własnej porażki wychowawczej.

Chcemy jako rodzice, aby nauczyciel:

- skutecznie nauczał, ale nie stresował,
- wymagał, ale nie narzucał,
- utrzymywał dyscyplinę, ale bez przymusu,
- był sprawiedliwy, ale aby w każdym dziecku znalazł coś dobrego,
- pomagał słabszym i nie zaniedbywał zdolnych [Konarzewski 2008, s. 160].

Oczywiście ma on

z poświęceniem pracować – dokształcać się i doskonalić zawodowo, troszczyć się o szkolne i pozaszkolne losy każdego ucznia, działać na rzecz lokalnego środowiska, utrzymywać kontakt z nowatorską pedagogiką. Wszystko to ma robić nie patrząc na zegarek, nie licząc pieniędzy, nie żądając lepszych warunków pracy, bo przecież przyszłość narodu w jego rękach, bo takie będą rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie... [tamże].

Czy mamy prawo tylko wymagać, niewiele dając w zamian jako społeczeństwo? Czy jednak jako nauczyciele nie ponosimy winy za ciągle słabnący autorytet naszego zawodu? Czy nasz brak zaangażowania, brak świadomości misji tego zawodu, brak pasji, pasji w rozumieniu zawodu, nie jest przyczyną tych nieszczęść? Czy nauczyciel XXI wieku ma satysfakcję z wykonywanego zawodu? Czy nie jest on dziś TYLKO zawodem, a nie misją? I wreszcie dlaczego jest wybierany przez taką rzeszę młodych ludzi? Czy z racji wolnego czasu (ferie, wakacje)? Te pytania nurtują, ale postawię jeszcze jedno: czy winy za ten stan nie ponoszą uczelnie? Podwójnie obciążę je odpowiedzialnością:

- po pierwsze za zbyt słabą weryfikację osób rekrutowanych na studia pedagogiczne,
- po drugie, co bardzo mocno oddziałuje na punkt pierwszy, uczelnie poddały się wszechobecnemu marketingowi, gdzie priorytetem stał się pieniądź, a nie człowiek.

Współcześnie nie człowiek, osoba, osobowość kandydata jest na pierwszym miejscu, zastąpiła go „mamona” pieniądza. To on wyznacza wytyczne, uczelnie „biją” się o przyszłego studenta, „kobietując” go niewypełnionym limitem miejsc. Zminimalizowane wymagania wstępne lub wręcz ich brak doprowadziły do tego, że dziś każdy może zostać studentem, a w przyszłości nauczycielem, nauczycielem który będzie oddziałował na osobowość swoich uczniów i wychowanków, który będzie kształtował ich postawy, poglądy, tzw. świadomość społeczną.

Czy wspomniany już „kosz na głowie nauczyciela” nie jest również konsekwencją tych działań? Przecież nie wszyscy nauczyciele są tak traktowani przez swych wychowanków, są tacy, którzy stanowią autorytet dla swych uczniów, potrafią do nich dotrzeć, wspierać ich, potrafią wprowadzić dyscyplinę, nie niszcząc przy tym wartości i samooceny uczniów. Czy to nie jest wystarczający argument by być nauczycielem z predyspozycjami do tego zawodu, by być nauczycielem z powołania? Przecież w wyniku przemian gospodarczo-ekonomicznych profesja nauczyciela, pedagoga straciła dużą część ze swojego etosu. Uczelnie pedagogiczne, dostając wytyczne z ministerstwa zapominają, że zawód nauczyciela

wymaga szczególnych dyspozycji osobowych, gruntownego przygotowania do zawodu, ustawicznego pogłębiania swoich kompetencji oraz uprawy (kultury) umysłu, woli i serca. Jest bowiem służbą drugiemu człowiekowi i z tej racji łączy się ze szczególną odpowiedzialnością [Rusiecki 2004, s. 7].

Warto – dla przyszłych pokoleń – szczególnie na studiach pedagogicznych, zwiększyć wymagania. Nie liczba studentów, ale ich predyspozycje, zamiłowanie, powołanie powinno być główną przesłanką do podjęcia studiów pedagogicznych, a w przyszłości do pracy z dziećmi. Nawet najlepiej wykształcony nauczyciel, który nabył w czasie studiów „technikę nauczania” nie jest w stanie osiągnąć w pracy zadowalających wyników, jeśli nie ma predyspozycji do przekazywania wiedzy. To właśnie **umiejętność nauczania** jest najważniejszym i niestety również najtrudniejszym aspektem w pracy nauczyciela. Najważniejszym, ponieważ to oceny uczniów są skalą skuteczności jego nauczania, najtrudniejszym, bo nauczyciel musi wyłożyć książkowy materiał w sposób atrakcyjny dla swojego wychowanka.



Szczególnie chcę podkreślić, cytując W. Drózkę, że „od kompetencji nauczyciela zależy, na ile szkoły będą w stanie sprostać nowym wyzwaniom, na ile staną się ważnymi instytucjami w społeczeństwie uczącym się” [Drózka 2004, s. 70]. Należy uświadomić sobie, że to nauczyciele są największym atutem szkół. To oni przekazują wiedzę, umiejętności oraz wartości młodym ludziom. M. Wol-ska-Długosz [2005, s. 330] pisze:

współczesna szkoła polska wymaga czegoś więcej niż wyuczonej profesji. Potrzebna jest raczej sztuka bycia nauczycielem. Sztuka bycia nauczycielem – to sztuka umiejętnego wykorzystywania informacji czerpanych z nauki, gorącej wiedzy, doświadczenia i różnych dziedzin sztuki.

Nauczyciel z powołania to ten, dla którego „*dążenie do mistrzostwa osobistego* – staje się źródłem osobistej motywacji do ciągłego uczenia się poprzez rozwijaną praktykę i jej nieustanne doskonalenie” [Drózka 2004, s. 71]. Według W. Drózki nauczyciel, który osiągnął wspomniane osobiste mistrzostwo musi kierować się wewnętrzną potrzebą uczenia się przez całe życie, oraz patrzeć na swój zawód i życie jak artysta na swą sztukę i tak też do nich podchodzić.

Utrzymanie dobrego poziomu nauczania wymaga jednak, by nauczyciele stale pracowali nad swymi umiejętnościami i wiedzą, dotyczącą nie tylko tego, czego uczą, lecz także, jak należy to robić. Nauczyciele nie będą w stanie dążyć do realizacji szerszych celów, jeśli nie będą się ustawicznie rozwijać zawodowo. Innymi słowy, **nie tylko muszą być profesjonalistami, lecz także muszą zachowywać się jak profesjonalści** [Day 2004, s. 24–25].

Dobry i skuteczny nauczyciel powinien zatem być otwarty na ludzi i kreatywny. To od niego w dużym stopniu zależy, czy uczniowie zainteresują się danym tematem. Gdy nauczyciel traktuje swoją pracę jako pasję, istnieje większe prawdopodobieństwo, że tą pasją zainteresuje swych uczniów.

Puentą tych rozważań miech będą słowa Jana Pawła II skierowane właśnie do nauczycieli, i niech ten apel stanie się drogowskazem do ich pracy ze swym wychowankiem:

Podjęliście się wielkiego zadania przekazywania wiedzy i wychowania powierzonych wam dzieci i młodzieży. Stoicie przed trudnym i poważnym wezwaniem. Młodzi was potrzebują. Oni poszukują wzorców, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was przykładu życia. Trzeba, abyście byli dla nich przyjaciółmi, wiernymi towarzyszami i sprzymierzeńcami w młodzieńczej walce. Pomagajcie im budować fundamenty pod ich przyszłe życie [Za: Gielarowski 2000, s. 17].

## BIBLIOGRAFIA:

- Barycz H., 1995, *O potrzebie Kodeksu Etyki Nauczycielskiej*, „Wychowawca”, nr 12.
- Bortnowski S., 1986, *Nauczyciel – zawód czy misja? (o degradacji stanu nauczycielskiego – bilans lat siedemdziesiątych)*, w: *Nauczyciel i młodzież. Tradycja – sytuacja – perspektywy*, konferencja w Jabłonninie, 24–26 listopada 1981 r., wybór materiałów, red. B. Suchodolski, Wrocław.
- Dawid J. W., 1997, *O duszy nauczycielstwa*, oprac. E. Walewander, Lublin.
- Day Ch., 2008, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk.
- Day Ch., 2004, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk.
- Dróżka W., 2004, *Kształcenie i rozwój zawodowy nauczyciela w przestrzeni organizacji uczącej się*, w: *Psychologiczne i pedagogiczne podstawy kształcenia specjalistów w warunkach integracji europejskiej*, red. Z. Ratajek, P. Biłous, Kielce.
- Dróżka W., 2002, *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Kielce.
- Gielarwowski A., 2000, *Nauczyciel: zawód czy powołanie?*, „Edukacja i Religia”, nr 1.
- Kawka Z., 1998, *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Łódź.
- Konarzewski K., 2008, *Nauczyciel*, w: *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa.
- Kozak E., 2009, *Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca*, w: *Nauczyciel, zawód, powołanie, pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin.
- Rousseau J. J., 1955, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, do druku przygotował F. Wnorowski, Wrocław.
- Rusiecki M., 2004, *Karta odpowiedzialności i obowiązków nauczyciela*, „Wychowawca” nr 10.
- Sokołowska E., 2007, *Jak być skutecznym i zadowolonym nauczycielem*, Warszawa.
- Solarz G., 2004, *Misja zawodu nauczyciela w wieloznacznej rzeczywistości*, w: *Psychologiczne i pedagogiczne podstawy kształcenia specjalistów w warunkach integracji europejskiej*, red. Z. Ratajek, P. Biłous, Kielce.
- Szuman S., 1959, *Talent pedagogiczny*, w: *Pedagogika – podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, t. 2, red. S. Suchodolski, Warszawa.
- Winiarz A., 2009, *Geneza i rozwój zainteresowań zawodem nauczyciela w kręgu cywilizacji europejskiej*, w: *Nauczyciel, zawód, powołanie, pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin.
- Wolska-Długosz M., 2005, *Nauczyciel we współczesnej szkole*, w: *Uczeń we współczesnej szkole*, red. Z. Ratajek, Kielce.

## Summary

The work of the teacher is based on the foundation of confidence, responsibility and love. Is it true that anybody can “teach well”? Is it the occupation which does not require a special talent? Will a teacher, who acquired during his or her studies “techniques of instruction”, achieve the same results like a person for whom work with children is a mission? Are special predispositions needed in this profession? These considerations attempt to find answers to the raised questions, arguing that commitment, the skill of teaching, a gift of disseminating knowledge, and vocation are indispensable in a teacher’s work.



## Aktualizowanie kompetencji zawodowych nauczycieli w warunkach demokracji

Updating of the professional competence of teachers in the conditions  
of democracy

### Wprowadzenie

Transformacja ustrojowa oraz proces globalizacji pociągnęły za sobą konsekwencje obejmujące realia życia społecznego we wszystkich jego wymiarach. Zmiany oznaczały przechodzenie od cywilizacji przemysłowej do cywilizacji informacyjnej: postęp nauki i techniki, upowszechnienie oświaty i kultury, wzrost społecznej rangi wykształcenia, zmiany ustrojowe, migracje ludności, zmiany w sposobach komunikowania się ludzi zarówno bezpośrednich, jak i pośrednich (sieć).

Jednak w warunkach przemian niektóre elementy życia społecznego w XX wieku były na ogół niezienne i gwarantowały trwałość istniejącego porządku. Można je opisać w sposób następujący: większość ludzi pracowała w wyuczonym zawodzie, nie zmieniała miejsca zamieszkania, poglądów, wierzeń, przekonań, upodobań, przynależności do określonej warstwy społecznej. Rodzina była instytucją stabilną, a rozwody i związki nieformalne należały do rzadkości. Podobnie ustabilizowane było środowisko lokalne, w którym życie toczyło się ustalonym rytmem mimo zmiany pokoleniowej [Szymański 2001, s. 207]. Obecnie wyraźnie odczuwany jest kryzys tych wartości, które dawały poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa. W sposób szczególny kryzys ten dotyczy pracy oraz rodziny, która dotychczas była niekwestionowaną wartością.

Oświata i edukacja w sposób szczególny doświadczają skutków przemian i reform, ponieważ istnieje konieczność błyskawicznego reagowania np. poprzez modyfikację treści kształcenia zawartych w przedmiotach humanistycznych oraz przygotowanie (szkolenie, doksztalcanie) kadry pedagogicznej. Wskazane jest stałe monitorowanie przestrzeni

społecznej i aktualizowanie zadań stosownie do potrzeb. A tymczasem „jednym z największych zagrożeń w okresie gwałtownych przeobrażeń [...] jest nienadążanie ludzi za tempem i skutkami zmian, które wywołują” [tamże, s. 5]. Jeśli pojawia się nowy problem społeczny, to badanie skali tego zjawiska oraz opisywanie jego przejawów jest niewystarczające. Konieczna jest edukacja społeczeństwa do życia we wszystkich jego przejawach oraz radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych. Przykładem może być bezrobocie. Nie ma danych, które świadczyłyby o tym, że w którymkolwiek z krajów rozwiniętych problem ten został rozwiązany. Bogdan Suchodolski pisał:

jaki sens ma czy miałyby edukacja przygotowująca do pracy zawodowej, skoro jest ona nieosiągalna? Czy nie należałoby powiedzieć [...], iż zadaniem wychowania jest nie tylko przygotowanie do pracy, ale także i przygotowanie do życia bez pracy, przygotowanie do kondycji człowieka bezrobotnego [Suchodolski 1990, s. 263].

Wciąż aktualne jest stwierdzenie Zbigniewa Kwiecińskiego, że kryzys i niewydolność instytucji edukacyjnych dotyczą przede wszystkim ich funkcji podstawowych. Szkoła nie uczy rozumienia znaczeń własnej kultury, nie daje wystarczającej orientacji w świecie tym, którzy nie mają szansy na uzyskanie wiedzy poza nią. W świetle badań socjologicznych i psychologicznych cechy orientacji moralnej młodzieży opuszczającej szkołę są niepokojące. Daje się zaobserwować

plytki, osobisty horyzont widzenia świata, ubóstwo treści przestrzeni i świata życia jednostek, mała odporność na manipulację i nieetyczny wpływ, podatność na zadawanie przemocy, łatwość poddania się sytuacjom pokusy łatwego posiadania, uroszczeniowość – oczekiwanie spełnienia wysokich oczekiwań konsumpcyjnych bez osobistego wysiłku, apatia i bierność, brak identyfikacji z wartościami społecznymi, wyłączenie ze sfery publicznej, naskórkowe i frekwencyjne traktowanie religii, konformizm i zaburzenie tożsamości [*Alternatywy myślenia* 2000, s. 8].

Odpowiadając na pytanie co można zrobić, Z. Kwieciński stwierdza, że należy poszukiwać oparcia w tym, co trwałe i niezmiennie – pokoleniowej odtwierzalności podstawowych potrzeb rozwojowych. „Każdy człowiek rodzi się z potrzeby bycia kimś odrębnym, mocnym, wolnym, sprawnym kompetentnym, dającym z siebie innym, wartościowym” [tamże, s. 9]. Zadaniem szkoły i nauczycieli jest zaprzestanie blokowania realizacji tych potrzeb, ponieważ wychowywanie dzieci w „przedwczorajszych” instytucjach niszczy ich możliwości rozwojowe i utrudnia ich start w dorosłe życie.

## Edukacja i nauczyciel w fazie przejścia

Z. Kwieciński nazwał pedagogikę okresu transformacji pedagogią przejścia i pogranicza. Przejście oznacza pęknięcie i zmianę formacji ustrojowej, kulturowej i pokoleniowej oraz zmianę paradygmatów procesów edukacyjnych. Odnosi się do procesów, które dokonują się na styku, na krawędziach, na obszarach łączących dotychczas rozdzielone tradycje myślowe. Zakłada konieczność pozbycia się wcześniejszych ograniczeń i umieszczenia w centrum tego, co wcześniej zostało zepchnięte na margines. Trzeba otworzyć się na podstawowe teorie człowieka, społeczeństwa i kultury, wiedzę i praktykę ze świata, na problemy globalne, odrabiać zaległości, przypominać nasze zepchnięte na margines osiągnięcia, otwierać drogę odważnym innowatorom i twórcom dobrej praktyki innowacyjnej [tamże, s. 12]. Wprawdzie demokracja w Polsce liczy już dwadzieścia lat, jednak – jak sądzę – błędem byłoby uznać, że proces transformacji został w pełni zakończony. Zdecydowanie łatwiejsze jest administracyjne wprowadzenie reformy oświaty, niż zmiana schematów myślowych i ugruntowanego poglądu na paradygmat wychowania. W procesie nabywania kompetencji zawodowych nauczycieli sięga do własnych doświadczeń. A tych, najczęściej związanych z wychowaniem autorytarnym, nie można usunąć ani zmodyfikować. Można je wykorzystać jako materiał do konfrontacji starego z nowym modelem edukacji opartym na kształtowaniu wartości, postaw, zachowań i sposobów życia opartych na poszanowaniu praw i podstawowych wolności człowieka oraz niestosowaniu presji i różnych form nacisku.

W roku 1996 Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych proklamowało rok 2000 jako Międzynarodowy Rok Szerzenia Kultury Pokoju. Za naczelną wartość w programie wychowania uznano: równość, bezpieczeństwo, solidarność, godność, sprawiedliwość, wolność, odpowiedzialność, demokrację. Intencją programu było kształcenie ludzi w duchu międzynarodowego humanizmu, rozwijanie uzdolnień do myślenia i działania twórczego, kształtowanie umiejętności komunikowania opartych na zdolności do negocjacji i umiejętności uważnego słuchania innych ludzi [Wojnar 2000, s. 49–59].

Wychowanie dla pokoju jest zatem – czy też byłoby – wychowaniem do wolności i odpowiedzialności. Jego potrzeba pojawiła się już w ostatniej dekadzie XX wieku, kiedy człowiek poczuł się coraz bardziej zagubiony i przerażony „nieograniczonym horyzontem wolności” [tamże, s. 50]. Szczególnego znaczenia wartości te nabrały w pierwszych latach XXI wieku wobec globalnego zagrożenia terroryzmem.

## Obszary kompetencji współczesnego nauczyciela

Zasygnalizowane tutaj przemiany wraz z towarzyszącą im reformą edukacji postawiły nauczycieli w sytuacji konieczności – znacznie bardziej intensywnego niż dotychczas – aktualizowania kompetencji, przy czym ich dotychczasowa lista okazała się niewystarczająca. Najbardziej aktualny wykaz kompetencji nauczycieli opracował Waclaw Strykowski. Wyróżnił on dziesięć grup kompetencji, ale zaznaczył, że ich lista ma charakter otwarty [Strykowski, Strykowska, Pielachowski 2007, s. 71–80]:

- kompetencje merytoryczne,
- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne,
- kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska,
- kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne,
- kompetencje komunikacyjne,
- kompetencje medialne i techniczne,
- kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły,
- kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych,
- kompetencje autoedukacyjne, związane są z rozwojem zawodowym.

**Kompetencje merytoryczne** współczesnego nauczyciela oznaczają po pierwsze konieczność rozszerzenia wiedzy przedmiotowej o zagadnienia z tych dziedzin – charakterystyczne dla szkoły współczesnej jest nauczanie zintegrowane, blokowe i interdyscyplinarne. Po drugie, dynamiczny rozwój wiedzy w poszczególnych dziedzinach wymaga od współczesnego nauczyciela stałego jej aktualizowania i selekcjonowania. Bardzo łatwo stać się „wtórnym analfabeta” w swojej dziedzinie, kiedy przekazujemy uczniom wiedzę nieaktualną, która nie uwzględnia najnowszych odkryć naukowych. Bogactwo i nadmiar wiedzy wymagają z kolei stałego jej selekcjonowania i hierarchizowania. Stwierdzono, że wiedza zbyt rozległa (nadmiar wiedzy) stanowi podobne zagrożenia dla ucznia, jak sytuacja, gdy wiedza jest ograniczona [tamże].

**Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne** pozwalają nauczycielom znaleźć kontekst teoretyczny (podstawę teoretyczną) do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciel musi opanować wiedzę z zakresu



psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także umiejętności wykorzystania tej wiedzy dla poznawania uczniów i organizowania procesu kształcenia.

**Kompetencje diagnostyczne** związane są z poznawaniem uczniów i ich środowiska życia i wychowania. Poznawanie, czyli diagnozowanie ucznia, składa się z diagnozy opisowej i wyjaśniającej. Pierwsza część badania to opis interesującego nas zjawiska, cechy (np. inteligencji, motywacji) lub zachowania ucznia. Druga – to poszukiwanie jego przyczyn.

Jeśli np. w przestrzeni edukacyjnej pojawiają się problemy takie jak uczniowska agresja przejawiana coraz częściej również wobec nauczycieli, uzależnienia czy inne niepokojące zachowania uczniów, to program naprawczy powinien wykroczać daleko poza stosowane zazwyczaj środki dyscyplinujące. Zadaniem wychowawcy jest diagnoza przypadku oraz pomoc wychowankowi stosownie do stwierdzonych deficytów i problemów we współpracy (o ile to możliwe) z jego rodzicami. Należy przy tym wystrzegać się błędu tworzenia etykietek społecznych, ponieważ uruchamiają one mechanizm *odepchnięcia*. E. Erikson uważa, że społeczeństwo uznaje młodych za niedostosowanych społecznie po to, by wygodnie umyć ręce [Witkowski 2000, s. 22].

Projektowanie dydaktyczne ma znaczący wpływ na efektywność pracy szkoły. Dlatego ważne są **kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania** zajęć szkolnych zarówno długofalowych, jak i doraźnych. Działania nauczyciela wymagają wcześniejszego planowania lub projektowania: ścieżek edukacyjnych, scenariuszy zajęć dydaktycznych, programu wychowawczego szkoły, testów i innych narzędzi do mierzenia osiągnięć uczniów, procedur i narzędzi poznawania uczniów oraz ich środowiska, tworzenie własnych programów nauczania, projektowanie planów doskonalenia i własnego rozwoju zawodowego.

**Kompetencje dydaktyczno-metodyczne** obejmują wiedzę i umiejętności realizacji procesu kształcenia. Proces ten definiowany jest współcześnie jako zespół czynności nauczyciela i uczniów, w którym nauczyciel przede wszystkim stwarza warunki do samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów oraz stymuluje różnego rodzaju aktywności.

Efektywny proces dydaktyczny ułatwiają **kompetencje komunikacyjne**, czyli wiedza na temat procesu komunikowania zarówno na poziomie werbalnym, jak i niewerbalnym. Komunikaty werbalne powinny być jasne i zrozumiałe dla dziecka. Sposób zwracania się do dziecka powinien być nacechowany spokojem i życzliwością. Pożądana jest zdolność do uważnego i cierpliwego słuchania oraz skutecznego reagowania na uwagi krytyczne. Komunikacja niewerbalna przejawia się mową ciała, gestem, wyrazem twarzy, spojrzeniem, uśmiechem, tonem głosu.

Dobłą komunikację ułatwia inteligencja emocjonalna, która jest zespołem zdolności odmiennych od inteligencji poznawczej. Model inteligencji wielorakiej opracował i opublikował w 1983 roku Howard Gardner. Wyróżnił on siedem rodzajów inteligencji. Na model ten składają się: dwa rodzaje inteligencji szkolnej – zdolności językowe i matematyczno-logiczne, zdolność orientacji przestrzennej, talent muzyczny oraz inteligencja personalna, w której Gardner wyróżnia zdolności interpersonalne oraz zdolności wewnątrzpsychiczne. Inteligencja interpersonalna została podzielona na cztery różne zdolności: uzdolnienia przywódcze, zdolność pielęgnowania związków z innymi i zawierania przyjaźni, zdolność rozwiązywania konfliktów i talent do przeprowadzania analiz społecznych. Peter Salovey włączył inteligencję personalną do swej definicji inteligencji emocjonalnej, obejmując tym określeniem pięć podstawowych dziedzin:

1. Samoświadomość, która oznacza rozpoznawanie własnych emocji w chwili kiedy one się pojawiają. Osoby, które rozpoznają własne uczucia, lepiej kierują własnym życiem.
2. Samoregulacja to panowanie nad własnymi emocjami, zdolność do kierowania nimi tak, aby były właściwe w każdej sytuacji. Osoby posiadające zdolność samoregulacji potrafią szybciej odzyskać równowagę w sytuacjach porażek i niepowodzeń.
3. Zdolność motywowania się. Osoby obdarzone zdolnością motywowania się uzyskują dobre efekty swojego działania. Motywacja ma znaczenie dla koncentracji uwagi, opanowania emocji oraz lepszej twórczej pracy.
4. Rozpoznawanie emocji u innych – empatia. Osoby empatyczne są bardziej wrażliwe na sygnały płynące z otoczenia społecznego oraz na potrzeby innych ludzi.
5. Nawiązywanie i podtrzymywanie związków z innymi [Goleman 1997, s. 73–84].

Dobry wynik w teście mierzącym iloraz inteligencji prognozuje na ogół jedynie sukces w szkole. Dopiero włączenie wszystkich wyżej wymienionych kategorii pozwala odnieść sukces w życiu. Inteligencja emocjonalna jest pożądaną cechą nauczyciela, ponieważ sposób, w jaki nauczyciel radzi sobie z grupą jest sam w sobie wzorem dla uczniów, lekcją umiejętności emocjonalnych lub ich braku.

**Kompetencje medialne i techniczne** związane są z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia. Warsztat w ujęciu węższym obejmuje wyposażenie i urządzenie szkoły oraz sprawne wykorzystanie w działalności nauczycielskiej instrumentarium medialnego, czyli środków dydaktycznych i technologii

informacyjnych. Szczególnie jednak ważnym składnikiem warsztatu nauczyciela XXI wieku są kompetencje dotyczące technologii informatycznych, związanych z wykorzystywaniem komputerów w edukacji. Oto niektóre z tych kompetencji:

- 1) nauczyciel zna funkcje multimedialnego zestawu komputerowego, jego podstawowych elementów i urządzeń peryferyjnych;
- 2) posługuje się multimedialnym zestawem komputerowym i jego oprogramowaniem, korzysta z Internetu, wykorzystując wszystkie jego funkcje;
- 3) radzi sobie w sytuacjach prostych i typowych awarii sprzętu i oprogramowania;
- 4) wykorzystuje technologie informatyczne do komunikowania się z rodzicami uczniów i we własnym doskonaleniu zawodowym [Strykowski, Strykowska, Pielachowski 2007, s. 77].

**Kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły.** W zreformowanej szkole ocenianie uczniów zostało znacznie rozszerzone. Wprowadzono mierzenie jakości pracy szkoły, które powinno obejmować:

- efekty kształcenia,
- organizację i przebieg kształcenia, wychowania i opieki,
- zarządzanie szkołą [Dzierzgowska, Kalinowska 1999, s. 6].

Mierzenie jakości pracy szkoły, realizowane najczęściej przez nadzór pedagogiczny, wymaga kompetencji wykraczających poza te, które dotyczą kontrowalowania osiągnięć uczniów.

**Kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych.** Programy i podręczniki trzeba oceniać w wielu aspektach: merytorycznym i formalnym (aby były zgodne z podstawą programową), psychologiczno-pedagogicznym (aby uwzględniały procesy uczenia się i różnice indywidualne uczniów), metodycznym i konstrukcyjnym (niezbędna jest znajomość zasad budowania programów) oraz ewaluacyjnym (umiejętność ustanawiania kryteriów i posługiwania się narzędziami oceny). Szczególnie trudne zadania stoją przed nauczycielami w zakresie oceny i wyboru podręczników, ponieważ aktualna oferta jest niezwykle bogata. Dotychczasowe plany studiów kształcenia nauczycieli nie obejmowały treści, które kształtowały tego typu umiejętności. Dlatego nauczyciele muszą wykazać się własną aktywnością w dziedzinie zdobywania wiedzy i umiejętności projektowo-oceniających poprzez samokształcenie, korzystanie z literatury, udział w studiach podyplomowych i kursach doskonalących.

**Kompetencje autoedukacyjne**, związane są z rozwojem zawodowym. Reforma systemu oświaty w Polsce wprowadziła stopnie awansu zawodowego nauczycieli, aby zachęcić i zobowiązać ich do stałego rozwoju oraz podnoszenia kwalifikacji. Określono też dokładnie kompetencje konieczne do uzyskania poszczególnych stopni rozwoju zawodowego, i tak np. nauczyciel, który uzyskał stopień nauczyciela kontraktowego, posiada wiedzę z zakresu problemów środowiska uczniów i wychowanków swojej placówki, potrafi współpracować z tym środowiskiem, poznał organizację i zasady funkcjonowania szkoły, w której pracuje, przepisy, zasady bezpieczeństwa i higieny pracy oraz nauki. Taki nauczyciel potrafi prowadzić zajęcia w sposób skuteczny, a także analizować i oceniać własne zajęcia z uczniami.

### Kompetencje związane z edukacją dla przedsiębiorczości

W warunkach gospodarki rynkowej konieczne jest poszukiwanie alternatywy dla dotychczasowego – tradycyjnego modelu edukacji. Taką alternatywą jest edukacja dla przedsiębiorczości. David Bridges podjął się próby jej zdefiniowania. Twierdzi, że edukacja dla przedsiębiorczości dokonuje się przez:

- 1) wspieranie i rozwijanie edukacji liberalnej, która traktuje człowieka jako istotę wolną, autonomiczną, zdolną i uprawnioną do realizowania własnego sposobu życia;
- 2) wspomaganie uczniów w postrzeganiu przedsiębiorczości jako znaczącej formy życia;
- 3) wdrażanie uczniów do poznawania i rozumienia ekonomicznych warunków życia społecznego;
- 4) rozwijanie takiej osobowości, która charakteryzuje się praktycznymi umiejętnościami postępowania wybraną drogą w konkurencyjnym, a czasem nawet wrogim świecie [Potulicka 1996, s. 69–70].

Uogólniając można przyjąć, że kształtowanie przedsiębiorczych jednostek oznacza rozwijanie w nich osobowości, którą cechuje twórczość, gotowość do ponoszenia ryzyka i podejmowania inicjatyw, patrzenie w przyszłość, aktywność, dynamiczność, jasne komunikowanie idei oraz prezentowanie osiągnięć.

Edukacja dla przedsiębiorczości oznacza tworzenie przedsiębiorczych organizacji szkolnych (np. konsorcjów), które są zdolne do twórczego reagowania na pojawiające się potrzeby, bez nadmiernej biurokracji. Konieczne jest rozwijanie głębszego rozumienia i doceniania przedsiębiorczości jako komponentu życia społecznego. Cel ten najłatwiej byłoby osiągnąć przez działanie i doświad-

czanie jego skutków [tamże]. Tymczasem w praktyce oświatowej omawiana tu edukacja sprowadza się najczęściej wyłącznie do przedmiotu przedsiębiorczość, realizowanego w szkołach średnich. Wydaje się to jednak niewystarczające i nieefektywne, ponieważ rozwój osobowości jest procesem długotrwałym. Poznawanie i rozumienie ekonomicznych warunków życia towarzyszy rozwojowi i jest rozłożone w czasie. Nauczyciele powinni wspierać cechy wychowanków sprzyjające przedsiębiorczości przy założeniu, że sami je posiadają.

### Kompetencje a sytuacje trudne w zawodzie nauczyciela

Aktualizowanie kompetencji nauczycieli jest ważne i może być rozpatrywane w wymiarze społecznym i jednostkowym. W wymiarze społecznym nie sposób przecenić znaczenia edukacji, która jest jednym z podstawowych warunków funkcjonowania człowieka współczesnego. W wymiarze jednostkowym oznacza konieczność ustawicznego dokształcania się pod presją czasu, przełożonych i bardziej uświadomionych i wymagających uczniów oraz ich rodziców. Jeśli uwzględnić jeszcze kontrole, egzaminy zewnętrzne i tworzone w ich wyniku rankingi szkół, można stwierdzić, że współczesny nauczyciel jest znacznie częściej niż dotychczas narażony na doświadczanie sytuacji trudnych.

Sytuacje trudne to takie, w których zachodzi rozbieżność między potrzebami człowieka a możliwościami zaspokojenia tych potrzeb lub zadaniami a możliwościami ich wykonania. Tak rozumianej sytuacji trudnej T. Tomaszewski przypisuje status stresu psychologicznego. W tym modelu sytuacji trudnych uwzględnia się następujące źródła stresu: zakłócenia (przeszkoda, zwłoka, brak, zaskoczenie, zawód, wymagania), zagrożenia (fizyczne, pozycji społecznej, wartości), przeciążenie (wysiłek fizyczny, umysłowy), deprywacja (niedociążenie, monotonia, izolacja, uwięzienie) [Tomaszewski 1984, s. 134].

L. Levi i M. Frankenhauser, autorzy listy porządkującej stresory występujące w miejscu pracy uważają, że źródłem stresu mogą być zarówno czynniki fizyczne, jak i społeczne, które przejawiają się na poziomie fizjologicznym, behawioralnym, mentalnym i organizacyjnym. Opracowana przez nich klasyfikacja obejmuje czynniki tkwiące w samej pracy (presja czasu, warunki pracy, praca zmianowa i konieczność nadążania za szybkimi zmianami technologicznymi), w stosunkach społecznych z przełożonymi, podwładnymi i kolegami (brak wsparcia społecznego, wadliwa polityka społeczna, niezdolność do podporządkowania się), w strukturze organizacyjnej i klimacie emocjonalnym (poczucie osamotnienia, brak współodpowiedzialności, zła komunikacja interpersonalna),

w miejscu organizacji (dwuznaczność ról i konfliktogenność, nieadekwatna do ról odpowiedzialność za ludzi i rzeczy, zbyt duża zależność od kierownictwa). Ponadto wymienili inne źródła: problemy rodzinne, kryzysy życiowe, trudności finansowe, konflikty w pracy i w domu, brak wsparcia instytucjonalnego, brak perspektywy rozwoju oraz sytuacje, gdy aktualny status zawodowy pracownika jest niezgodny z jego kwalifikacjami i aspiracjami. Czynnikiem osobowościowymi generującymi stres w pracy są: skłonność do konformizmu, sztywność postaw, niezrównoważenie emocjonalne, brak inicjatywy, trudności adaptacyjne, niski poziom motywacji oraz niskie osiągnięcia [Ogińska-Bulik 2006, s. 16–30].

Poszczególne zawody generują z jednej strony uniwersalne, a z drugiej – swoiste odmiany sytuacji trudnych. Za silnie obciążające uważa się zawody usług społecznych, w których praca wymaga stałych, intensywnych kontaktów z ludźmi, angażowania się w ich problemy społeczne, psychologiczne i fizyczne. Obciążenie to jest źródłem stałego napięcia i pobudzenia emocjonalnego. Do takich zawodów zalicza się m.in. zawód nauczyciela, terapeuty, pielęgniarki i menedżera.

Badania przeprowadzone przez N. Ogińską-Bulik wśród pracowników czternastu zawodów wykazały, że odczuwany poziom stresu okazał się najwyższy u nauczycieli. Zbadano 60 nauczycieli szkół średnich. W ich opinii najbardziej stresującymi czynnikami są: obciążenie psychiczne pracą, brak nagród, stresujące kontakty społeczne, brak poczucia panowania nad sytuacją. Konsekwencją tego jest, u wielu nauczycieli, wypalenie zawodowe. Nauczyciele mało skutecznie radzą sobie ze stresem. Stosują mniej adaptacyjne strategie radzenia sobie. Częściej niż przedstawiciele innych zawodów koncentrują się na emocjach, unikaniu oraz sięgają po używki [tamże, s. 213].

M. K. Grzegorzewska opisała konstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem zawodowym nauczycieli. Najczęściej stosowaną strategią jest poszukiwanie sposobów uczynienia pracy bardziej interesującą oraz próba obiektywnego, pozbawionego emocji podejścia do sytuacji. Często stosowane są strategie związane z organizacją pracy: efektywne organizowanie czasu, wcześniejsze planowanie, ustalanie priorytetów, reorganizacja pracy, całkowite zagospodarowanie czasu. Nauczyciele korzystają ze wsparcia rodziny i najbliższych przyjaciół. Efekty przynosi też odseparowanie domu od pracy, zaangażowanie się w zajęcia pozaszkolne oraz zajęcia wymagające wysiłku.

Najmniej efektywne sposoby minimalizowania stresu to sięganie po alkohol, środki farmaceutyczne, a także ucieczka w chorobę. Decydują się na nie najczęściej osoby wyczerpane emocjonalnie, które próbują na chwilę zapomnieć

o problemie, oddalić go od siebie, zwłaszcza gdy inne sposoby zawiodły lub nie mogą być zastosowane. Niepokojący jest fakt, że wśród zbadanych 235 osób 29% przyznało się do regularnego spożywania alkoholu, 16,6% przyjmuje leki antydepresyjne, a 16% zażywa środki nasenne [Grzegorzewska 2006, s. 116–126]. Aż 33% badanych w ciągu ostatnich pięciu lat poważnie zastanawiało się nad zmianą zawodu. Motywacją do myślenia o zmianie pracy są niskie zarobki, stresująca atmosfera pracy, poczucie niedocenienia przez otoczenie, a zwłaszcza przez dyrektorów szkół, uczniów oraz ich rodziców. Do przyczyn, dla których nauczyciele powstrzymują się od rezygnacji z pracy w zawodzie należą: ryzyko finansowe, brak innych kwalifikacji, niestabilna sytuacja społeczno-ekonomiczna, lęk przed bezrobociem.

## Zakończenie

W XX wieku ukształtowały się trzy główne strategie dalszego rozwoju instytucjonalizowanego kształcenia, a mianowicie: strategia descholaryzacji społeczeństwa, strategia szkoły alternatywnej i strategia szkoły ustawicznie doskonałej. Dwie pierwsze zostały odrzucone. Zwyciężyła koncepcja szkoły ustawicznie doskonałej poprzez reformy oświatowe oraz codzienne, kompetentne działania nauczycielskie. To właśnie nauczyciel jest kluczem do właściwego funkcjonowania systemu oświaty. Od jego kompetencji zależą w dużym stopniu efekty edukacji [Strykowski, Strykowska, Pielachowski 2007, s. 7]. Jest sprawą oczywistą, że uprawianie tego zawodu zawsze związane było z koniecznością kształcenia ustawicznego. Jednak na przełomie wieków znacznie rozszerzył się zakres wymagań stawianych nauczycielom. Są to wymagania:

- 1) związane ze sposobem realizowania procesu dydaktycznego;
- 2) związane z planowaniem, a następnie ocenianiem osiągnięć uczniów, pracy własnej oraz działalności szkoły;
- 3) dotyczące komunikowania się ze współuczestnikami procesu edukacji;
- 4) wynikające z reform społecznych i wprowadzenia gospodarki rynkowej;
- 5) związane z postępowaniem nauki, techniki i zastosowaniem mediów w edukacji.

Zasygnalizowane tu wątki związane z kondycją i kwalifikacjami nauczycieli w uogólnionym wymiarze prowadzą do następujących wniosków:

1. W zreformowanej szkole ocenianie uczniów zostało znacznie rozszerzone, dlatego szczególnego znaczenia nabrały kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły.

2. W warunkach gospodarki rynkowej konieczna jest edukacja dla przedsiębiorczości, która może być realizowana przez tworzenie przedsiębiorczych organizacji szkolnych, zdolnych do twórczego reagowania na pojawiające się potrzeby. Kształtowanie przedsiębiorczych jednostek oznacza rozwijanie w nich osobowości twórczych, gotowych do ponoszenia ryzyka i podejmowania inicjatyw, aktywnych, dynamicznych, zdolnych do jasnego komunikowania idei oraz prezentowania osiągnięć. Należy dodać, że taką osobowość powinien posiadać zarówno uczeń, jak i nauczyciel.

3. Szczególnie ważnym składnikiem warsztatu nauczyciela są kompetencje dotyczące technologii informatycznych, związane ze sprawnym wykorzystywaniem w edukacji instrumentarium medialnego, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności posługiwania się komputerem i jego oprogramowaniem. Nauczyciel powinien korzystać z Internetu, stosując wszystkie jego funkcje.

4. Problemem nauczycieli jest brak poczucia sprawstwa. Niezależnie od tego, jak oceniali reformę edukacji oraz kolejne ministerialne projekty byli zobowiązani do ich wdrażania. Poziom aktualnych kompetencji nie decydował o ewentualnym przesunięciu w czasie projektowanych zmian.

5. Jest sprawą oczywistą, że ustawiczne podnoszenie kwalifikacji zawodowych stanowi dodatkowe obciążenie finansowe nauczycieli. Jeśli ponadto uwzględnimy kategorię czasu, który poświęcają na studia podyplomowe, szkolenia i inne działania skierowane na dostosowanie się do aktualnych (dodajmy, że wciąż aktualizowanych) przepisów, spełniając jednocześnie obowiązki zawodowe i rodzinne, to w konsekwencji często obserwujemy u nich zjawisko przeciążenia, które wywołuje stres i sprawia, że nauczyciel zamiast satysfakcji zawodowej doświadcza stanów, które prowadzą do wypalenia zawodowego.

## BIBLIOGRAFIA:

- Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, 2000, red. Z. Kwieciński, Warszawa.
- Człowiek i psychologia*, 2004, red. J. Rybacki, Bielsko-Biała.
- Dzierżowska I., Kalinowska M., 1999, *Mierzenie jakości pracy liceum. Poradnik*, Warszawa.
- Frączek A. Kofta M., 1982, *Frustracja i stres psychologiczny*, w: *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa.
- Goleman D., 1997, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań.
- Grzegorzewska M. K., 2006, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Kraków.
- Lazarus R. S., 1986, *Paradygmat stresu i radzenia sobie*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 40–41.



- Ogińska-Bulik N., 2006, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*, Warszawa.
- Pielachowski J., 2005, *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*, Poznań.
- Potulicka E., 1996, *Nowa prawica a edukacja*, cz. II, Poznań-Toruń.
- Reykowski J., 1966, *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*, Warszawa.
- Siek S., 1989, *Walka ze stresem*, Warszawa.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., 2007, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań.
- Suchodolski B., 1990, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa.
- Szymański M. J., 2001, *Kryzys i zmiana*, Kraków.
- Tomaszewski T., 1984, *Ślady i wzorce*, Warszawa.
- Witkowski L., 2000, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Toruń.
- Wojnar I., 2000, *Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 23.

## Summary

At the turn of the centuries the range of requirements imposed on teachers was extended significantly. These requirements are connected with the manner of the execution of the didactic process; planning, and then evaluating pupils' achievements, self-work and the activity of school; they also concern communication with participants of the education process, resulting from social reforms and the introductions of market economy, advances in science, technology and the use of media in education. The most current list of a teacher's competences was developed by Waclaw Strykowski, who distinguished ten groups of competence: essential competences, psychological-pedagogic competences, diagnostic competences connected with the cognition of pupils, competences in the domain of planning and designing school activities, didactic-methodical competences, communicative competences, media and technical competences, competences connected with the control and assessment of achievements of pupils and with the qualitative measurement of school work, competences related to designing and assessment of syllabuses and school handbooks, self-educational competences connected with professional development.



## Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli w założeniach polityki oświatowej Unii Europejskiej

### Teacher training and teacher development in the educational policy of the European Union

W zakresie wykształcenia zawodowego nauczycieli, jako podstawę ich przygotowania do sprawowania funkcji kształcących, wychowawczych i opiekuńczych przyjęto projekt zestawu standardów kompetencji zawodowych. Stosowanie w praktyce zapisów w wymienionych standardach zagwarantować powinno wymaganą jakość kształcenia nauczycieli. Szczególnie, że

współczesny nauczyciel, to człowiek socjalizowany w społeczeństwie, współtworzący mezosystem między różnymi podmiotami edukacji. Powinien się też odznaczać umiejętnościami praktycznymi, samorzutnymi i wyuczonymi, takimi, które umożliwiałyby mu intencjonalnie angażować uczniów w proces uczenia się i wspólnego rozwiązywania problemów. To także człowiek, który jest świadomy swoich wyobrażeń, aspiracji i nadawanych wartości różnym aspektom życia, doświadczeniom osobistym i społecznym. To też ten, który ciągle poznaje nowe i z namysłem refleksyjnie je ocenia i włącza w swoje doświadczenie [Lubowiecka 2002, s. 16].

Nauczyciel musi być twórczy, gotowy do zmiany, wykształcony, chętny do rozwiązywania problemów, jakie niesie praca z uczniami. Tymczasem przygotowanie zawodowe nauczycieli ciągle budzi wiele wątpliwości i bywa przedmiotem krytyki.

Aby edukacja nauczycielska odpowiadała wymaganiom rzeczywistości i gwarantowała rzetelne przygotowanie merytoryczne i pedagogiczne, w Europie podjęto dyskusję nad przygotowaniem zawodowym nauczycieli. Kwestie te podnoszono w minionej dekadzie wielokrotnie. Przykładem mogą tu być konkluzje z posiedzenia Rady Europejskiej w Lizbonie w dniach 23–24 marca 2000 roku, w których podkreślono, że inwestowanie w kapitał ludzki w zasadniczy sposób wpływa na miejsce Europy

w gospodarce opartej na wiedzy, i w których wezwano państwa członkowskie, by „podjęły działania zmierzające do usunięcia przeszkód ograniczających mobilność nauczycieli oraz do przyciągnięcia do zawodu nauczyciela osób o wysokim poziomie wykształcenia” [*Konkluzje z posiedzenia Rady Europejskiej*].

Podobnie w programie prac „Edukacja i szkolenie 2010” – *Poprawa jakości kształcenia i szkoleń nauczycieli i instruktorów* – zwraca się uwagę na znaczenie zachęcania osób mających silną motywację i wysokie kwalifikacje do podejmowania pracy w zawodzie nauczyciela i do pozostania w tym zawodzie; określenia umiejętności, które umożliwią nauczycielom sprostanie zmieniającym się potrzebom społeczeństwa; tworzenia warunków, które pomogą nauczycielom przejść przez etap kształcenia i doskonalenia zawodowego, a także przyciągania do zawodu nauczyciela i instruktora kandydatów posiadających doświadczenie zawodowe w innych dziedzinach. Konkluzje te odnoszą się do nauczycieli kształcenia ogólnego i nauczycieli kształcenia zawodowego. W tym celu opracowano także **definicję nauczyciela**, według której nauczycielem jest osoba, która posiada uznany status nauczyciela (lub równoważną pozycję), zgodnie z ustawodawstwem i praktyką danego państwa członkowskiego. Definicja ta nie obejmuje osób zatrudnionych poza formalnym systemem kształcenia i szkoleń, ponieważ zadania przez nie wykonywane mają inny charakter i kontekst [*Edukacja w Europie*].

Także w *Rezolucji Rady z dnia 27 czerwca 2002 r. w sprawie uczenia się przez całe życie*, zwrócono się do państw członkowskich o poprawienie jakości kształcenia i szkoleń nauczycieli biorących udział w procesie uczenia się przez całe życie, tak aby nabyli oni umiejętności niezbędne w społeczeństwie wiedzy [*Rezolucja Rady*].

Podobnie w *Konkluzjach Rady z dnia 14 listopada 2006 r. w sprawie skuteczności edukacji i szkoleń i równego dostępu do nich* stwierdzono, że

motywacja, umiejętności i kompetencje nauczycieli, szkoleniowców, pozostałego personelu nauczającego oraz poradnictwo i pomoc społeczna, a także jakość zarządzania szkołami są kluczowymi czynnikami przyczyniającymi się do osiągnięcia wysokiej jakości wyników w nauce [oraz że] starania personelu nauczającego powinny być wspierane przez ciągłe doskonalenie umiejętności zawodowych.

Zaznaczono, że potrzebni są wysoko wykwalifikowani nauczyciele ustawicznie doskonalący swoje umiejętności zawodowe [*Konkluzje Rady z dnia 14 listopada 2006*].

Kwestie kształcenia nauczycieli znalazły swoje miejsce również w dokumentach odnoszących się do kształcenia ustawicznego. Kraje UE ustanowiły pro-

gram działań w zakresie uczenia się przez całe życie, który w ramach swojego komponentu, programu Comenius, przewiduje poprawę jakości i zwiększanie europejskiego wymiaru kształcenia nauczycieli. Ogłoszono tę kwestię mocą *Decyzji nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r.* Także *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* określa minimalny zakres wiedzy, umiejętności i postaw, które każdy uczeń powinien nabyć przed ukończeniem kształcenia i szkoleń, aby móc funkcjonować w społeczeństwie wiedzy, i które ze względu na swój przekrojowy charakter wymagają zacieśnienia współpracy między nauczycielami i zwiększenia ich pracy zespołowej oraz zastosowania w nauczaniu podejścia wykraczającego poza tradycyjne ramy [*Zalecenie Parlamentu Europejskiego*].

Jednak najpełniej do kwestii kształcenia nauczycieli odnoszą się dwa najnowsze dokumenty, ogłoszone przez UE w 2007 i 2009 roku. Pierwszy z nich, *Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie na temat poprawy jakości kształcenia nauczycieli* podkreśla wyraźnie, że wysoka jakość nauczania to warunek, od którego zależą wysokiej jakości kształcenie i szkolenia, a one z kolei stanowią zasadniczy czynnik warunkujący w dłuższej perspektywie – w powiązaniu z innymi stosownymi obszarami polityki, takimi jak polityka gospodarcza i społeczna oraz badania naukowe – europejską konkurencyjność oraz umiejętność tworzenia większej liczby miejsc pracy i pobudzania wzrostu gospodarczego zgodnie z celami strategii lizbońskiej. Co równie istotne, nauczyciele świadczą usługi o dużym znaczeniu społecznym – odgrywają zasadniczą rolę, umożliwiając ludziom odkrywanie i rozwijanie talentów, wykorzystywanie potencjału w zakresie rozwoju osobistego i wysokiej jakości życia, a także pomagając im w zdobywaniu szerokiej wiedzy oraz umiejętności i kluczowych kompetencji przydatnych im jako obywatelom w życiu osobistym, społecznym i zawodowym.

Bardzo ważnym czynnikiem jest umiejętność sprostania przez nauczycieli wyzwaniom związanym z coraz większym zróżnicowaniem społecznym i kulturowym z jakim spotykają się w szkołach. Ma ona zasadnicze znaczenie dla tworzenia sprawiedliwszych systemów edukacji i dla czynienia postępów w zapewnianiu wszystkim równych szans. Natomiast kształcenie i szkolenie nauczycieli to zasadniczy element modernizacji europejskich systemów kształcenia i szkoleń, a państwa członkowskie powinny uznać za priorytet poprawę jakości edukacji nauczycieli na wszystkich etapach ich kariery zawodowej.

W omawianym dokumencie zaznacza się wyraźnie, że zachodzące w społeczeństwie liczne zmiany o charakterze społecznym, kulturowym, gospodar-

czym i technologicznym stawiają przed zawodem nauczyciela nowe wyzwania oraz wywołują potrzebę wypracowania takiego podejścia do nauczania, które w większym stopniu będzie się skupiać na kompetencjach i jednocześnie położy silniejszy nacisk na wyniki w nauce. Coraz częściej oczekuje się, że uczniowie w trakcie zdobywania kompetencji mających w życiu kluczowe znaczenie, w większym stopniu opanują umiejętność samodzielnej nauki i wezmą na siebie odpowiedzialność za proces uczenia się. Ponadto zdarza się, że uczniowie w obrębie jednej klasy pochodzą z coraz bardziej zróżnicowanych środowisk, a ich umiejętności są zdecydowanie różnorodne. Aby umożliwić nauczycielom dostosowywanie metod nauczania do zmieniających się potrzeb uczniów, należy zapewnić im możliwość regularnego doskonalenia umiejętności już posiadanych lub nabywania nowych.

Nowe wyzwania, przed którymi stają nauczyciele, wiążą się nie tylko z koniecznością tworzenia nowych warunków uczenia się i z koniecznością wypracowywania nowych podejść do kwestii nauczania, lecz także z potrzebą wysokiego poziomu profesjonalizmu. W związku z faktem, że szkoły stają się coraz bardziej samodzielne i otwarte, nauczyciele w coraz większym stopniu stają się odpowiedzialni za treść, organizację i monitorowanie procesu uczenia się, oraz za własny rozwój zawodowy na kolejnych etapach kariery. To z kolei powoduje, że przed instytucjami kształcenia i osobami kształcącymi nauczycieli oraz szkołami pojawiają się nowe wyzwania związane z opracowywaniem lub realizacją programów przeznaczonych zarówno dla osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela, jak i dla osób już pracujących w tym zawodzie. Aby systemy kształcenia nauczycieli mogły sprostać tym wyzwaniom, należy zwiększyć koordynację między różnymi etapami kształcenia – od kształcenia, przez dodatkowe wsparcie ułatwiające start w zawodzie (staż), po doskonalenie zawodowe. Co więcej, konieczna jest z jednej strony zachęta dla nauczycieli do stałego podnoszenia umiejętności na kolejnych etapach kariery zawodowej, a z drugiej – podejmowanie działań, które zagwarantują, że doskonalenie zawodowe będzie dostosowane do potrzeb nauczycieli zarówno pod względem jakości, jak i ilości szkoleń.

W związku z powyższym w przedstawionym dokumencie zaleca się państwu członkowskim podjęcie takich starań, aby nauczyciele:

- posiadali wyższe wykształcenie, które w równym stopniu opiera się na studiach naukowych i na praktyce w zakresie nauczania;
- posiadali specjalistyczną wiedzę z zakresu wykładanych przez siebie przedmiotów oraz niezbędne umiejętności pedagogiczne;

- na początku kariery zawodowej mieli dostęp do efektywnych programów wsparcia ułatwiających start w zawodzie;
- na wszystkich etapach kariery zawodowej mieli dostęp do stosownej opieki doświadczonych nauczycieli;
- na wszystkich etapach kariery zawodowej byli zachęceni do weryfikowania swoich potrzeb szkoleniowych oraz do zdobywania nowej wiedzy, nowych umiejętności i kompetencji poprzez uczenie się formalne, nieformalne i pozaformalne, w tym wymiany i praktyki za granicą.

Należy także:

- dołożyć starań, aby nauczyciele pełniący funkcje kierownicze i posiadający umiejętności i doświadczenie w zakresie nauczania mieli dostęp do wysokiej jakości szkoleń dotyczących zarządzania szkołą oraz rozwijających umiejętności kierownicze;
- dążyć do zapewnienia skoordynowanej, spójnej, dysponującej odpowiednimi zasobami i cechującej się odpowiednią jakością oferty kształcenia, wsparcia ułatwiającego start w zawodzie i dalszego rozwoju zawodowego nauczycieli;
- rozważyć możliwość podjęcia działań służących podniesieniu poziomu kwalifikacji i poziomu praktycznego doświadczenia, których wymaga się od nowo zatrudnianych nauczycieli;
- dbać, aby nauczyciele zajmujący się kształceniem zawodowym posiadali wysokie kwalifikacje w nauczanej dziedzinie i odpowiednie kwalifikacje pedagogiczne.

W dalszej kolejności należy promować na etapie kształcenia nauczycieli, etapie wsparcia ułatwiającego start w zawodzie i na dalszych etapach ustawicznego rozwoju zawodowego nabywanie kompetencji, które umożliwią nauczycielom:

- przekazywanie kompetencji przekrojowych, takich jak kompetencje przedstawione w zaleceniu w sprawie kompetencji kluczowych,
- tworzenie w szkołach bezpiecznej i przyjaznej atmosfery opartej na wzajemnym szacunku i na współpracy,
- skuteczne uczenie w klasach zróżnicowanych pod względem społecznym i kulturowym, obejmujących uczniów o zróżnicowanych potrzebach i zdolnościach, w tym uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
- bliską współpracę z innymi nauczycielami, rodzicami i z szerszymi kręgami społeczeństwa,
- udział w organizacji działania szkoły lub ośrodka szkoleniowego, w których są zatrudnieni,

- zdobywanie nowej wiedzy oraz stosowanie innowacyjnych rozwiązań przez rozwijanie umiejętności wyciągania wniosków z doświadczeń i stosowanie ich w praktyce,
- korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych na użytek wykonywania swoich różnorodnych zadań oraz na użytek ustawicznego rozwoju zawodowego,
- samodzielną naukę na kolejnych etapach kariery zawodowej.

Państwa członkowskie powinny wspierać w odpowiedni sposób instytucje kształcenia nauczycieli oraz osoby ich kształcące, umożliwiając im w ten sposób opracowywanie innowacyjnych rozwiązań w odpowiedzi na nowe wyzwania związane ze szkoleniem nauczycieli. Powinny także wspierać programy mobilności skierowane do nauczycieli, osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela oraz osób kształcących nauczycieli, które mają w znacznym stopniu pomóc w ich rozwoju zawodowym, przyczynić się do lepszego zrozumienia różnic kulturowych, a także zwrócić uwagę na europejski wymiar nauczania oraz podejmować odpowiednie działania, dzięki którym nauczanie stanie się bardziej atrakcyjną ścieżką zawodową [*Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów*].

Najnowsze, wiążące i mające szczególne znaczenie dla jakości kształcenia nauczycieli zapisy znalazły się w *Konkluzji Rady z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie doskonalenia zawodowego nauczycieli i kadry kierowniczej szkół*. Podkreślono tam, że:

1. Od wiedzy, umiejętności i zaangażowania nauczycieli oraz od jakości kierowania szkołami w największym stopniu zależy, czy uda się osiągnąć wysokie jakościowo efekty edukacyjne. Dobre nauczanie oraz umiejętność inspirowania wszystkich uczniów do jak najlepszej realizacji potencjału mogą na trwałe pozytywnie zaważyć na przyszłości młodych ludzi. Dlatego do istotnych zadań należy nie tylko zadbanie o to, by zatrudniani nauczyciele i kadra kierownicza szkół cechowali się jak najlepszymi kwalifikacjami i byli jak najlepiej przygotowani do wypełniania swoich zadań, lecz także zapewnienie nauczycielom wszystkich szczebli najpierw jak najlepszego kształcenia, a następnie doskonalenia zawodowego. To z kolei przyczyni się do podniesienia statusu i zwiększenia atrakcyjności tego zawodu.

2. Programy edukowania nauczycieli – kluczowe zarówno dla przygotowania nauczycieli i kadry kierowniczej szkół do wykonywania obowiązków, jak i dla ich doskonalenia zawodowego – muszą cechować się wysoką jakością, odpowiadać zapotrzebowaniu i w równej mierze opierać się na rzetelnych badaniach akademickich, jak i na szerokim doświadczeniu praktycznym. Ważne



jest, by kształcenie nauczycieli, wsparcie ułatwiające start w zawodzie (staż) i doskonalenie zawodowe traktować jako spójną całość.

Zwrócono także uwagę na fakt, że pierwsze miejsce pracy, do którego nauczyciel trafia po zakończeniu kształcenia, jest szczególnie ważne dla jego motywacji, osiągnięć i rozwoju zawodowego. Początkujący nauczyciele mogą mieć problemy z dostosowaniem się do realiów szkoły i z zastosowaniem w praktyce swojego wykształcenia. Ostatecznie wielu z nich rezygnuje nawet z kariery nauczyciela – z dużą szkodą dla siebie i dla społeczeństwa. Liczne krajowe i międzynarodowe badania dowodzą jednak, że zjawisko to można ograniczyć, jeżeli wprowadzi się usystematyzowane programy wsparcia dla wszystkich początkujących nauczycieli. Mogą one być przydatne także dla nauczycieli powracających do zawodu. W trakcie kształcenia, nawet najdoskonalszego, nauczyciele nie nabędą wszystkich kompetencji, których będą potrzebować w trakcie kariery zawodowej. Wymagania wobec nauczycieli szybko się zmieniają, co sprawia, że należy wypracować nowe podejścia. Aby naprawdę skutecznie nauczać oraz umieć sprostać uczniowskim potrzebom, które w świecie szybkich zmian społecznych, kulturowych, gospodarczych i technicznych wciąż ewoluują, nauczyciele muszą myśleć także o swoich potrzebach edukacyjnych – w kontekście indywidualnego środowiska szkolnego i brać większą odpowiedzialność za własne uczenie się przez całe życie w celu uaktualniania i rozwijania wiedzy i umiejętności. Istnieją jednak dowody na to, że część nauczycieli ma wciąż zbyt mało okazji do uczestnictwa w programach doskonalenia zawodowego, a znaczna liczba tych, którzy taką okazję mają, sądzi, że programy te nie zawsze dostatecznie odpowiadają ich indywidualnym potrzebom i stojącym przed nimi wyzwaniom.

Jednym z najważniejszych czynników, które kształtują ogólne warunki nauczania i uczenia się, rozbudzają aspiracje uczniów, rodziców i pracowników oraz dają im wsparcie, a tym samym przyczyniają się do lepszych wyników nauczania jest skuteczne kierowanie szkołą. Dlatego jednym z najistotniejszych zadań jest dopilnowanie, by kadra kierownicza szkół posiadała lub mogła rozwijać zdolności i cechy potrzebne do sprostania rosnącej liczbie zadań, które przed nią stają. Równie ważne jest to, by kadra kierownicza szkół nie była przeciążana zadaniami administracyjnymi, ale koncentrowała się na sprawach zasadniczych, np. na jakości uczenia się, programie nauczania, kwestiach pedagogicznych oraz osiągnięciach, motywacji i rozwoju pracowników. Nauczycielom wszystkich szczebli, w tym kadrze kierowniczej szkół, duże korzyści mogłyby przynieść: większa mobilność w celach edukacyjnych oraz częstsze tworzenie sieci współpracy, gdyż odgrywają one istotną rolę w podnoszeniu jakości syste-

mów i instytucji edukacyjnych i szkoleniowych oraz w zwiększaniu ich otwartości, dalekowzroczności, dostępności i skuteczności.

Podkreśla się wyraźnie, że choć europejskie systemy edukacyjne w wielu aspektach się różnią, łączy je wspólna potrzeba przyciągnięcia do zawodu i zatrzymania w nim nauczycieli i kadry kierowniczej o jak najlepszych kwalifikacjach, którzy pomogą uzyskać jak najlepsze efekty edukacyjne. Należy więc z dużą troską i uwagą określać pożądany profil przyszłych nauczycieli i przyszłej kadry kierowniczej szkół, wybierać ich i przygotowywać do wypełniania zadań. W związku z tym programy edukowania nauczycieli powinny cechować się wysoką jakością, być oparte na faktach i dostosowane do zapotrzebowania. Osoby odpowiedzialne za szkolenie nauczycieli – a w szczególności za szkolenie osób kształcących nauczycieli – powinny dysponować dużą wiedzą akademicką oraz posiadać rzetelne doświadczenie w nauczaniu i kompetencje potrzebne, by skutecznie nauczać. Należy także poczynić starania, aby instytucje edukujące nauczycieli skutecznie współpracowały z jednej strony z osobami prowadzącymi badania pedagogiczne w innych instytucjach szkolnictwa wyższego, a z drugiej – z kadrami kierowniczą szkół.

W związku z powyższym Parlament i Rada Europejska zwracają się do państw członkowskich by:

1. Podjęły dalsze działania sprawiające, że do zawodu nauczyciela trafiać będą i pozostawać w nim osoby o jak najlepszych kwalifikacjach oraz, że nauczyciele będą uzyskiwać dostateczne przygotowanie i wsparcie pomagające im skutecznie wypełniać obowiązki.
2. Dokonały stosownych ustaleń przewidujących, że każdy początkujący nauczyciel w pierwszych latach kariery zawodowej będzie uczestniczył w programie stażowym obejmującym wsparcie zawodowe i osobiste.
3. Przewidziały regularną weryfikację indywidualnych nauczycielskich potrzeb z zakresu doskonalenia zawodowego – określanych na podstawie samooceny i/lub oceny zewnętrznej – oraz stwarzały dostatecznie dużo możliwości doskonalenia zawodowego zaspokajającego te potrzeby, a w konsekwencji mającego pozytywny wpływ na wyniki uczniów.
4. Aktywnie propagowały możliwość uczestnictwa w programach wymian i mobilności zarówno na szczeblu krajowym, jak i międzynarodowym oraz wspierały uczestnictwo w takich programach – w celu znacznego zwiększenia odsetka nauczycieli i kadry kierowniczej szkół w nich uczestniczących.
5. Zweryfikowały zadania kadry kierowniczej szkół oraz sposoby zapewniania jej wsparcia – z myślą zwłaszcza o tym, by zmniejszyć obciążenia admini-

stracyjne na niej spoczywające i pozwolić jej skupić się na kształtowaniu ogólnych warunków nauczania i uczenia się i na dbaniu o lepsze wyniki nauczania.

6. Zadbały o wysokiej jakości ofertę rozwijania wiedzy, umiejętności i postaw skierowaną do przyszłych i obecnych nauczycieli oraz o ofertę rozwijania – na przykład za pomocą specjalnych programów – wiedzy, umiejętności i postaw potrzebnych do skutecznego kierowania szkołami [*Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2009*].

Przedstawione w analizowanych dokumentach nadrzędne zasady dotyczące organizacji, programu i procesu kształcenia i doksztalcania nauczycieli, a proponowane dla wszystkich krajów członkowskich wydają się być słuszne i jak najbardziej zasadne. Szkoła, uczniowie, a nawet wiedza nieustannie zmieniają swoje oblicze. Nauczyciel musi być do tych zmian przygotowany, musi też umieć je przewidzieć. Stąd im wyższa jakość kształcenia nauczycieli i im bardziej spójny system w zakresie ich kwalifikacji, umiejętności i kompetencji, tym większa efektywność pracy. Pozostaje jedynie pytanie, na ile narodowe systemy kształcenia nauczycieli sprostają wyznaczonym zadaniom. Najbliższe lata pozwolą z pewnością na uzyskanie tej odpowiedzi.

## BIBLIOGRAFIA:

- Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. nr 1720/2006/WE. Edukacja w Europie. Różne systemy kształcenia i szkolenia wspólne cele do 2010 roku.* Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 142 z 14.6.2002.
- Lubowiecka J., 2002, *Wielowymiarowe konteksty zawodowej roli nauczyciela*, w: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, red. M. Nowicka, Olsztyn.
- Konkluzje Rady z dnia 14 listopada 2006 r. w sprawie skuteczności edukacji i szkoleń i równego dostępu do nich*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 298 z 8.12.2006.
- Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie doskonalenia zawodowego nauczycieli i kadry kierowniczej szkół*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2009/C 302/04).
- Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie na temat poprawy jakości kształcenia nauczycieli*, Nr 14413/07.
- Konkluzje z posiedzenia Rady Europejskiej w Lizbonie w dniach 23–24.03.2000*, Dok. SN 100/1/00 REV 1.
- Rezolucja Rady z dnia 27 czerwca 2002 r. w sprawie uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 163 z 9.7.2002.

*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 394 z 30.12.2006.*

## Summary

A discussion has been commenced in Europe about teacher occupational training which should comply with present-day requirements and guarantee a reliable academic and pedagogic preparation. The aim of the article is the presentation of the main directions of EU educational policy within the range of teacher training and development. The programme of study “Education and training 2010” – *The Improvement of the quality of the education and training of teachers and instructors* – turns attention to persons who have a strong in-service motivation and the need for the development of competences that enable teachers to cope with changing social needs, and the creation of conditions that will help to go through the stage of education and in-service training, as well as recruitment of candidates to teaching profession. However, the two latest documents, announced by the EU in 2007 and 2009 refer most comprehensively to teacher training. The first one, *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of assembled in the Council to develop a common understanding of success factors for the Improvement of the Quality of Teacher Education* describes clearly that a high quality of education is the condition for a high quality of training. The latest binding recommendations are contained in the *Conclusion of the Council* from 26 November 2009 concerning in-service training of teachers and the managerial cadre of schools. It is underlined, amongst others, that the knowledge, skills and the commitment of teachers as well as the ability of school management mostly determine the quality of educational effects. The mentioned documents indicate univocally that teachers must possess comprehensive qualifications; they should be prepared to changes occurring in the contemporary world, and they must also predict them. Hence, the higher quality of teacher training and the more coherent system of qualification, skills and competence assessment, the greater is the efficiency of teachers’ work.

## Pedagog społeczny w pracy z rodziną – formy pomocy i wsparcia

### Social educator's work with family – forms of assistance and support

Pojęcia „pomocy” i „wsparcia” są ze sobą ściśle powiązane lecz nie tożsame. W literaturze pedagogicznej występuje następujące rozumienie pomocy:

Pomoc – polega na tworzeniu, budzeniu aktywności, wspieraniu, czuwaniu, uczestniczeniu i dopomaganiu pedagogicznemu w umiejętnym spożytkowaniu wpływów środowiska. Jej cechą jest zadbanie o to, aby podopieczny był w pełni świadomy, aktywny i odpowiedzialny za siebie [Marynowicz-Hetka 2006, s. 138].

Nieco inne podejście do pomocy reprezentuje Z. Dąbrowski [2006, s. 72], który twierdzi, że

pomoc polega na współdziałaniu z podmiotem sytuacji trudnej w realizacji na normalnym poziomie jego aktywności podstawowej, przywracaniu normalności tej sytuacji, zapobieganiu aktualizacji sytuacji trudnej albo też na ułatwianiu lub uefektywnianiu sytuacji będących w granicach normy. Inaczej mówiąc pomoc polega na określonym zasilaniu podmiotu sytuacji trudnej niezbędnym do przewycięzania trudności „napiętych” i względnie normalnych, uczynieniu z nich sytuacji optymalnych, komfortowych.

Warto także przywołać charakterystykę pomocy przyjętą przez H. Radlińską – twórcę pedagogiki społecznej w Polsce. Jej zdaniem „pomoc przejawia się w różnych dziedzinach i formach, ma na celu wzmacnianie sił w chwilach trudnych, usuwanie przeszkód zbyt wielkich do pokonania przez jednostkę czy [...] grupę” [Radlińska 1961, s. 339–340]. Przytoczone wyżej pojęcia pomocy w ujęciu Z. Dąbrowskiego i H. Radlińskiej zostały wykorzystane w niniejszym artykule.

Pojęcie pomocy jest podstawą zrozumienia sensu i istoty wsparcia. Wsparcie, jakkolwiek by je rozumieć, jest specyficzną formą pomocy. W literaturze określane jest takimi bliskoznacznymi terminami, jak:

wzmocnienie, podtrzymywanie, zasilanie. Wsparcie należy rozumieć jako rodzaj zrelatywizowanego pomagania o charakterze wzmacniania jednostki (jednostek, grupy, społeczności), gdy znajduje się ona (one) w sytuacji z pogranicza trudności lub w sytuacji normalnej, które ułatwiają podniesienie komfortu. Może być więc ułatwieniem, podniesieniem komfortu lub wzmocnieniem więzi [Gajewska 2009, s. 43].

Pomoc i wsparcie rodziny następuje w sytuacjach dla niej kryzysowych, tj. takich, które zaburzają jej prawidłowe funkcjonowanie. Możemy do nich zaliczyć: bezrobocie, przewlekłą chorobę bliskiej osoby, nagłą i tragiczną śmierć, zagrożenie bytu materialnego rodziny, brak mieszkania, słabą więź małżeńską rodziców, konflikty rodzicielskie, brak wspólnych zadań w rodzinie i inne przeżycia traumatyczne. Każda rodzina przechodzi przez kryzysy (krytyczne zdarzenia naruszające jej stabilność) w różnym natężeniu. Mogą one mieć przebieg przejściowy lub ostry, z ryzykiem przejścia w kryzys przewlekły. Ten drugi rodzaj kryzysu może być zagrożeniem dla prawidłowej socjalizacji i wychowania dzieci, żyjących w rodzinach doświadczających tego kryzysu (możemy wtedy mówić o zaburzonej socjalizacji). Natomiast sytuacje o charakterze słabszych napięć lub konfliktów, jeśli ich rozwiązaniu towarzyszy wysiłek i chęć pomyślnego rozwikłania, mogą mieć znaczenie konstruktywne dla życia rodzinnego.

Dla pedagoga społecznego ważna jest informacja, że rodzina znajdująca się w kryzysie stwarza zagrożenie dla wychowujących się w niej dzieci. Nieprawidłowe wypełnianie funkcji i zadań opiekuńczo-wychowawczych, które jest następstwem destabilizacji środowiska rodzinnego, powoduje sytuacje niesprzyjające prawidłowemu wychowaniu i edukacji dzieci.

W rodzinach doświadczających sytuacji kryzysowych, na skutek nieprawidłowego wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczej dziecko jest często osamotnione, zaniedbane, niedożywione, osiąga gorsze wyniki w nauce, ma poczucie swojej innej, często gorszej sytuacji niż rówieśnicy z rodzin niedotkniętych sytuacjami kryzysowymi. Dlatego należy mu pomóc poprzez pomoc rodzinie. Podstawą pomocy i wsparcia rodziny i wychowujących się w niej dzieci powinna być trafna diagnoza. Albowiem od trafności opisu kryzysu w rodzinie i umiejętności poszukiwania tych zmiennych środowiska rodzinnego, które przyczyniają się do łagodzenia skutków kryzysu lub jego przewycięzania zależy efektywność działań pomocowych. Pedagog społeczny powinien zdawać sobie sprawę, że możliwości przewycięzania kryzysu zależą od wielu czynników, w tym m.in. od wydarzeń powodujących zmiany systemu rodzinnego, poziomu zdolności regeneracyjnych rodziny, typu rodziny, jej mocnych stron, wsparcia

ze strony innych osób, oceny indywidualnej członków rodziny oraz sposobów rozwiązywania problemów i radzenia sobie w trudnych sytuacjach [Matyjas 2008, s. 397].

Pomoc i wsparcie rodziny w kryzysie wiąże się z wieloma czynnikami. Pierwszą grupę stanowią czynniki makrospołeczne, m.in. założenia polityki społecznej (rodzinnej), drugą zaś czynniki mikrospołeczne, a więc np. praca socjalna z rodziną doświadczającą sytuacji kryzysowej, w tym interwencja kryzysowa oraz pedagogiczna pomoc dzieciom i ich rodzinom dotkniętym kryzysem.

Mówiąc o pedagogicznej pomocy rodzinie należy wymienić wsparcie społeczne jako jedną z podstawowych kategorii pojęciowych pedagogiki społecznej. Opisuje się je najczęściej w kontekście „sił społecznych (ludzkich)”. Pojęcie „siły ludzkie” wprowadziła do pedagogiki społecznej Helena Radlińska w latach trzydziestych ubiegłego stulecia, rozumiejąc je jako: „zespół określanych czynników i wartości funkcjonujących w środowisku, w postaci jednostkowych lub zbiorowych, jawnych lub ukrytych uzdolnień wyrażających się w pozytywnym działaniu” [Radlińska 1961, s. 100].

Analizując rozwój pojęcia „siły społeczne” i ich koncepcję w ujęciu H. Radlińskiej i innych pedagogów społecznych należy podkreślić, że pierwotne ujęcie odnosiło się do wychowania. Dopiero po pewnym czasie nastąpiło wyodrębnienie rodzajów sił społecznych i wyróżnienie sił jednostkowych oraz grupowych, a także wprowadzenie określenia sił jako czynników działających, które stanowią uzdolnienia i cechy jednostek oraz grup „wyrażające się albo mogą się wyrazić w działaniu w jakiegokolwiek dziedzinie” [tamże, s. 368].

Kategorie sił ludzkich można postrzegać z punktu widzenia dwóch perspektyw [Kamiński 1979]:

- braku pewnej cechy, waloru, którego istnienie można jednak ujawnić w jakiś sposób lub uzupełnić, zastąpić innym;
- istnieniu danego waloru, który może sprzyjać podejmowaniu aktywności, przekraczaniu siebie itd.

W pierwszej perspektywie siły ludzkie pojmuje się jako [Kamiński 1979, s. 13]: właściwość, której brak pewnym jednostkom upośledzonym przez los, warunki społeczne, historię; ten brak można wypełnić przez budzenie sił (mogą bowiem być w stanie utajonym) lub kompensować je, wyrównując „brak” przez wprowadzenie walorów i uruchomienie sił, które uzupełniają lub przeinaczają procesy selekcji społecznej lub biologicznej [Radlińska 1961, s. 110] zabiegami polityki społecznej, opieki, pomocy, wychowania.

W drugiej wyróżnianej perspektywie siły ludzkie rozumiane są jako „cecha” posiadana przez niektóre jednostki (mocne, działające, sprawne) lub grupy

(aktywne, wartościowe, związane z jakimś zadaniem lub ideą). Siły jednostek nierzadko „skupiają się w węższej grupie, w której żyją i działają, z którą się jednoczą” [Radlińska 1961, s. 30]. Typowymi przedstawicielami sił czynnych, działających są jednostki przodownicze, dynamizujące inne jednostki oraz wychowawcy i działacze społeczni, gdy pełnią swoje funkcje z powołania. Ich podstawowa rola polega na poszukiwaniu i wiązaniu sił działających, czynnych, rozproszonych w środowisku oraz na odnajdywaniu sił uśpionych, ukrytych, aby je rozbudzić. Siły ludzkie „nieodnalezione”, „niewyzyskane” to nie tylko strata społeczna, to utrwalenie krzywdy ludzkiej ubożego życia [Kamiński 1979, s. 13].

Zasadniczym celem działań zawodowych pedagogów społecznych powinno być poszukiwanie, rozwijanie oraz odpowiednie ukierunkowywanie sił jednostkowych i zbiorowych w celu optymalizacji funkcjonowania środowiska, w oparciu o określone zasady, metody oraz narzędzia pracy [Olubiński 2004, s. 145].

Pedagogiczny aspekt sił społecznych środowiska nakazuje bacznie analizować procesy socjalizacyjne, w których mogą być usytuowane naturalne czynniki i siły przeobrażające środowisko, na podstawie których pedagog społeczny może w sposób intencjonalny konstruować środowisko wychowawcze. Rola pedagoga społecznego sprowadza się tutaj z jednej strony do wyszukiwania sił ukrytych lub pobudzania sił mniej aktywnych, z drugiej zaś do odpowiedniego ukierunkowywania lub spożytkowania aktywności oraz energii tkwiącej w siłach czynnych [tamże, s. 140].

Aby pedagodzy społeczni mogli realizować pomoc i wsparcie powinni w swojej pracy przestrzegać pewnych zasad, traktowanych jako ogólne normy oraz reguły postępowania praktycznego. W literaturze przedmiotu wymienia się następujące wartości [tamże, s. 146 i nast.]:

- Szacunek dla wartości każdej osoby oraz tworzenie warunków i możliwości dla realizacji jej rozwojowego potencjału. Zasada ta zakłada prymat znaczenia osoby podopiecznego jako wartości najwyższej i niepowtarzalnej, której z tej elementarnej racji należy się szacunek, pomoc oraz wsparcie.
- Uznanie, że osoba ludzka jest autonomicznym, aktywnym, twórczym i kompetentnym podmiotem zmian. U podstaw tej zasady leży założenie, że człowiek ze swej natury dąży do urzeczywistnienia podstawowych wartości życia, zmian oraz rozwoju, jeśli tylko wyzwoli się od różnego rodzaju barier i ograniczeń uniemożliwiających lub hamujących nakierowaną na realizację tych wartości aktywność.
- Wiara w postęp moralny jako rezultat przeobrażeń społeczno-gospodarczych oraz rozwoju humanistycznej demokracji. Jej istotą jest teza, że



w miarę rozwoju cywilizacji społeczno-gospodarczej oraz wraz z podnoszeniem się świadomości społecznej, ludzie – w swoich postawach i zachowaniach – w coraz większym stopniu realizować będą określone wartości etyczne, stopniowo humanizując poszczególne dziedziny życia społecznego, rozwijając praktykę sprawiedliwości społecznej oraz demokracji.

- Uznanie, że możliwa jest pozytywna zmiana środowiska poprzez rozpoznanie oraz uruchomienie drzemających w nim sił. Wynika ona z pedagogicznego optymizmu, jak i licznych, istniejących w tym zakresie pozytywnych przykładów.
- Zasada orientowania sił na dokonywanie przeobrażeń oraz wpływania na bieg zdarzeń. Mowa tutaj o takiej identyfikacji lub ukierunkowaniu rozwoju sił, aby były one świadome swojej własnej podmiotowości, tożsamości oraz sprawstwa.
- Zasada wzbogacania życiowych doświadczeń wychowanków (w tym ich życiowych sukcesów). Ścisłe wiąże się ona z zakresem oraz charakterem ludzkiej aktywności. Im bogatsze jest osobiste doświadczenie jednostki, tym bardziej różnorodna jest jej aktywność.
- Zasada współuczestnictwa, partnerstwa oraz pełnego zaangażowania w definiowanie i rozwiązywanie problemów. Jest ona ściśle powiązana z zasadą wzbogacania doświadczeń wychowanka (podopiecznego, człowieka). Tylko poprzez podmiotowy charakter pracy społecznej (socjalnej, wychowawczej) możliwy jest ewolucyjny oraz żmudny proces, z jednej strony eliminowania zachowań negatywnych, z drugiej – budowania świata wartości akceptowanych, warunkujących samodzielną aktywność oraz rozwój.

Aby pomoc pedagogiczna rodzinom w kryzysie była efektywna niezbędne jest uruchomienie takich form wsparcia w sferze materialno-bytowej oraz społeczno-wychowawczej, których efektem jest samodzielność ekonomiczna oraz niezależność w zakresie funkcjonowania psychospołecznego [Maj 2006, s. 82]. W literaturze przedmiotu wskazuje się na dwie dodatkowe, oprócz wyróżnionych wyżej, ogólne zasady: pomocniczości oraz interwencji. Zasada pomocniczości postuluje, aby państwo nie wyręczało rodziny z tych zadań, które sama jest w stanie właściwie wypełnić, ograniczając się jedynie do jej wspomagania. Zasada interwencji nakazuje natomiast wkroczenie pomocy społecznej (pracy socjalnej, pomocy pedagogicznej) w tych sytuacjach, w których rodzina zupełnie sobie nie radzi [Dyczewski 1995, s. 32–33].

Pedagog społeczny powinien podejmować działania (opiekuńcze, resocjalizacyjne, profilaktyczne) wspomagające osoby i rodziny we wzmocnieniu lub odzyskiwaniu pełnych zdolności życiowych i możliwości pełnego uczestnictwa

w życiu społecznym. Celem wymienionych wyżej działań jest próba zmiany rodziny od wewnątrz. Pomoc i wsparcie będą skuteczne, gdy wystąpi spójność między potrzebami rodziny (jednostki) a rodzajem udzielanego wsparcia. W literaturze przedmiotu wyróżnia się następujące rodzaje wsparcia [Kawula 1999, s. 340]:

- wsparcie emocjonalne (pozytywne uczucia przekazywane w sposób werbalny i pozawerbalny),
- wsparcie wartościujące (przekazywanie środowisku wspieranego pozytywnych ocen),
- wsparcie instrumentalne (dostarczanie konkretnej pomocy, świadczenie usług),
- wsparcie informacyjne (udzielanie członkom rodziny potrzebnych im informacji i porad),
- wsparcie duchowe (psychiczno-rozwojowe).

Wsparcie społeczne to przede wszystkim pomoc dostępna jednostce lub grupie (rodzinie) w sytuacjach trudnych, przełomowych, których bez wsparcia innych nie są w stanie przezwyciężyć. Tam gdzie mamy do czynienia z sytuacją bardzo trudną wsparcie społeczne będzie niewystarczające. Niezbędna okaże się dobrze przemyślana i zorganizowana pomoc. Celem każdej pomocy i wsparcia jest stabilizacja własnych sił rodziny i rozszerzenie jej zdolności samopomocowych, aktywizacji jej zasobów regeneracyjnych [Badura-Madej 1996, s. 91]. Chodzi o to, żeby przez wsparcie społeczne i indywidualne przywrócić ją do samodzielności.

Aby pomoc i wsparcie były skuteczne, powinny być komplementarne, tj. powinny współpracować ze sobą różne podmioty: państwo, samorząd, kościoły i grupy wyznaniowe, wolontariat, formy pomocy paliatywnej, zakład pracy [Kawula 2008, s. 516].

Podstawowym założeniem pedagogicznym jest w tym przypadku promocja „sił społecznych” w środowisku. S. Kawula [1997] pisał o „spirali życzliwości”. Chodzi tutaj o ukształtowanie korzystnej sieci społecznego wsparcia, sprzyjającej rodzinie i jej członkom. Pomoc rodzinie to nie tylko zachęty podatkowe i wsparcie w sytuacjach kryzysu albo zagrożenia patologią. To również edukacja ku samoopowiedzialności, budowaniu spójności społecznej i wzmocnieniu więzów międzyludzkiej solidarności, zwłaszcza w przypadku klęsk żywiołowych i dolegliwości egzystencji wielu rodzin oraz osób z rejonów bezrobocia i biedy [Kawula 2002, s. 79–80]. Wiele kwestii rodzinnych, lokalnych lub jednostkowych może być rozwiązanych dzięki współpracy i komplementarnemu działaniu siedlisk społecznych. Takie doświadczenie ma już wiele krajów w Europie

Zachodniej, np. Dania. E. Kantowicz [2001, s. 215] podkreśla, że w centrum zainteresowania znajduje się w tych krajach człowiek, dziecko i rodzina wspierani przez różne elementy środowiska społecznego, zwłaszcza lokalnego.

Praca z rodziną współczesną postrzegana jako praca ze swoistą grupą podlegającą ustawicznym i głębokim przeobrażeniom, zarówno zewnętrznym i wewnętrznym, wydaje się być dla pedagoga społecznego nakazem chwili, jak i specyficznym wyzwaniem [Kazubowska 2008, s. 424]. W spektrum poglądów pedagogów społecznych praca z rodziną jawi się jako kluczowy obszar badawczy. Ma ona charakter systemowy, wynika z niej konieczność wiązania (łączenia) wszelkich rodzajów i kierunków oddziaływań na rodzinę. Pedagog społeczny, mając świadomość szerokiego obszaru problemów współczesnej rodziny, musi dostrzegać potrzebę wielokierunkowych wpływów, jakie powinien wywierać, aby optymalnie pomagać rodzinie, tworzyć dla niej i wraz z nią program wsparcia, zmierzając do stopniowego uwalniania rodziny od prowadzenia jej, aż do pozyskiwania przez nią samodzielności.

Istotne jest, co podkreśla U. Kazubowska [tamże], aby rodzina chciała współpracować z pedagogiem i wraz z nim tworzyć wspólną płaszczyznę pracy. W pracy pedagoga społecznego ważna jest również systematyczność, ciągłość i długofalowość. Albowiem tylko takie i przemyślane działania dają szansę na jej efektywność i skuteczność.

Pedagog, pracując z rodziną, musi pamiętać o jej wyjątkowości i indywidualności. Tylko takie jej postrzeganie gwarantuje wykreowanie adekwatnego programu naprawy i wsparcia dla rodziny.

Ważnym elementem pracy z rodziną jest jej wartościowanie. Rodzina to cenne środowisko oddziałujące na jednostkę, które niczym nie daje się w pełni zastąpić. Do lat dziewięćdziesiątych XX wieku rodzinę w swoisty sposób degradowano, w przypadku jakichkolwiek problemów w jej funkcjonowaniu rezygnowano z pracy z nią i oddawano dziecko do form zastępczych. Dzisiaj jest inaczej, a rodzinie przywrócono należną jej godność, podmiotowość i wartość. Przejawia się to chociażby w różnych formach pracy z nią, na przykład w pracy integracyjnej i terapeutycznej lub też w całym systemie ujmowanych trójaspекtowo form wsparcia. Nie należy zapominać o samopomocy jako drodze wspomagania rodziny i o wolontariacie [Kazubowska 2008, s. 425].

Przedstawione spojrzenie na rodzinę wyzwala w niej specyficzną siłę wewnętrzną, która stanowi podstawę do przeciwdziałania dysfunkcjom. W pierwszej kolejności, czerpiąc ze źródeł rodziny budujemy strategię jej obrony przed wszelkimi czynnikami zagrażającymi. Tak pojmowana praca z rodziną ma charakter profilaktyczny. Profilaktyka rodzinna, nazywana pierwotną, pozwala na

generowanie systemu zabezpieczeń wewnętrznych rodziny przed tym, co może potencjalnie jej zagrażać. W pracy pedagoga ważne wydają się być wszelkie formy terapeutyczne i psychoterapeutyczne.

Pedagog społeczny, rozpatrując program pracy z rodziną, powinien dostrzegać rolę jakości komunikacji w rodzinie jako ważnego elementu poprawności jej funkcjonowania. Poprawna, wartościująca i cechująca się kodami otwartymi komunikacja pozwala efektywniej pracować z rodziną [Harwas-Napierała 2006, s. 13]. Umożliwia poradzenie sobie z wszelkimi kłopotami, stresami i trudnościami pojawiającymi się na jej forum. Umiejętność radzenia sobie z problemami wewnętrznymi pozwala pozytywnie rokować o radzeniu sobie również z czynnikami zewnętrznymi jako stresogennym źródłem zaburzającym funkcjonowanie rodziny.

U. Kazubowska [2008, s. 426] zwraca uwagę na jeszcze jeden wymiar pracy pedagoga społecznego z rodziną jako systemem, czyli na prowadzenie szeroko zakrojonej edukacji rodziców co do świadomości ich odpowiedzialności za los dziecka, jego dzieciństwo i przyszłe życie. To właśnie rodzic – świadomy i odpowiedzialny – ustawicznie ucząc się z dzieckiem w podmiotowo pojmowanym rodzinnym procesie wychowawczo-socjalizacyjnym, staje się gwarantem pomyślanej pracy z rodziną.

W literaturze przedmiotu zwraca się również uwagę na rolę mediów i ich wykorzystanie w doskonaleniu pracy z rodziną [Izdebska 2008]. Podkreśla się przy tym, że musi być w tym zakresie spełniony następujący warunek: media muszą dostrzegać wartość, wyjątkowość i ponadczasowość rodziny oraz ukazywać ją w pozytywnym świetle.

W pedagogice społecznej [Kazubowska 2008, s. 426] podkreśla się, że w pracy pedagoga społecznego w „zmeandyzowanym” społeczeństwie istnieje założenie bycia bliżej, szybciej i bardziej po ludzku z rodziną i jej problemami oraz optymalne wykorzystanie wszelkich sektorów ją wspierających. Jeśli przyjmie się ten moduł za naczelny w pracy pedagoga społecznego z rodziną, będzie można powiedzieć, że uczyniono wszystko dla jej dobra, wykorzystując przy tym drżące w niej siły do wewnętrznej naprawy. Ogromna w tym rola pedagoga społecznego, bo wiele współczesnych rodzin potrzebuje wsparcia z zewnątrz, gdyż z różnych przyczyn nie potrafi samodzielnie rozwiązać, wyciszyć niepokojących, bardzo trudnych, destrukcyjnych i jednoznacznie patologicznych problemów, zagrażających realizacji jej podstawowych funkcji, relacjom społecznym między rodzicami a dziećmi. Dla pedagoga społecznego priorytetem powinny być działania mające na celu pomoc rodzinie, bo pomagając jej pomagamy wychowującym się w niej dzieciom.

Pedagog społeczny, aby mógł efektywnie pomagać i wspierać rodziny musi być gruntownie przygotowany do zawodu, „gotowy” do ciągłego aktualizowania swej wiedzy. Powinien być otwarty na środowisko, na człowieka potrzebującego pomocy, umieć odnajdywać w sobie siły społeczne, a także wspierać ludzi w odnajdywaniu ich własnych możliwości [Izdebska 2008, s. 391.

## BIBLIOGRAFIA:

- Badura-Madej W., 1996, *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, Warszawa.
- Dąbrowski Z., 2006, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1 i 2, Olsztyn.
- Dyczewski L., 1995, *Rodzina – społeczeństwo – państwo*, w: *Rodzina w okresie transformacji systemowej*, red. A. Kurzynowski, Warszawa.
- Gajewska G., 2009, *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*, Zielona Góra.
- Harwas-Napierała B., 2006, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Poznań.
- Izdebska J., 2007, *Mass media i multimedia – dominująca przestrzeń życia dziecka*, w: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa.
- Kamiński A., 1979, *Pojęcie sił ludzkich*, Biuletyn TWWP, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, nr 5/85/XVIII.
- Kantowicz E., 2001, *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*, Olsztyn.
- Kawula S., 1997, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, w: Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., *Pedagogika rodziny*, Toruń.
- Kawula S., 1999, *Wsparcie społeczne*, w: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa.
- Kawula S., 2002, *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*, Olsztyn.
- Kawula S., 2008, *Wielorakość kultur w dyskursie pedagogiki społecznej*, Olsztyn.
- Kazubowska U., 2009, *Praca z rodziną w obszarze działalności pedagoga społecznego*, w: *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, red. B. Kromolicka, Szczecin.
- Maj B., 2006, *Współczesna rodzina jako podmiot pracy socjalnej*, w: *Współczesne wyzwania pracy socjalnej*, red. J. Kędzior, A. Ładyżyński, Wrocław.
- Marynowicz-Hetka E., 2006, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa.
- Matyjas B., 2008, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa.
- Olubiński A., 2004, *Praca socjalna. Aspekty humanistyczne i pedagogiczne. Teoria i praktyka*, Toruń.
- Radlińska H., 1961, *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków.

### Summary

At the outset of the article are explained the concepts of “help” and “support” according to chosen representatives of social pedagogy. It results from an analysis of their studies that support is a specific form of help. Help and support for a family follow in critical situation; such as those which upset a family’s correct functioning. We can include such situations as unemployment, prolonged illness of one of family members, sudden and tragic death, threat of material wellbeing and other traumatic experiences. For a social educator it is important whether the family in crisis creates threat for their children, and if so it fulfils incorrectly its custodial and upbringing functions. An accurate diagnosis of family situation should be the basis of help and support. Further actions include generating so-called human powers (H. Radlińska) in individual family members in order to change the family from inside. Help and support they will be effective when cohesion occurs between the needs of the family and the kind of given support.

## Pedagog pracy – profesja przyszłości

Occupational educator – profession of the future

### Wprowadzenie

Pokolenia egzystujące w erze, w której wszystko stało się możliwe – erze, gdzie na jednym biegunie znalazła się informacja, komunikacja, technika i technologia, na drugim zaś mobilność, szybkość, zmiana, ryzyko, brak bezpieczeństwa, często bezradność oraz nieumiejętność przystosowania – sytuują człowieka pośrodku przestrzeni nieograniczonych alternatyw i kreacji własnej przyszłości.

Późna nowoczesność otworzyła przed człowiekiem wielorakie możliwości podejmowania dowolnie wybranych stylów życia oraz sposobów samorealizacji. Jednocześnie te same warunki stały się podstawą do wykluczeń, wykorzenienia, izolacji, tłumienia poczucia własnej wartości oraz indywidualnego „ja”. Ponadto przyczyniły się do ograniczania autonomii i podmiotowości [Giddens 2001]. Społeczności egzystujące w świecie, jakiego nie znały poprzednie pokolenia, swoją przeszłość będą uzależniały od umiejętności przyswajania, przystosowywania, dokonywania wyborów oraz uczenia się w ciągu całego życia [Dryden, Vos 2003, s. 35].

Obraz świata, w którym żyje współczesny człowiek bardzo się zmienił, dlatego też konieczne było zmodyfikowanie zadań i miejsca tych, którzy o nim uczą i dla niego wychowują. Stworzenie nowego, aktualnego bilansu kompetencji pedagoga pracy realizującego zadania edukacyjne w społeczeństwie wiedzy stało się podstawą niniejszej rozprawy.

### Działalność zawodowa jako dominujący przejaw aktywności człowieka

A. Giddens twierdził, że człowiekowi potrzebny jest dziś zupełnie odmienny od dotychczasowych sposobów realizacji samego siebie, inna „polityka życia”. Politykę tę określał polityką samorealizacji, jej trzonem były

wizje i postawy prowadzące do podmiotowych decyzji życiowych. Samorealizacja jest dążeniem do równowagi między szansą a ryzykiem, natomiast przebieg życia to seria przejść z wyboru lub z konieczności, z utratą albo z ryzykiem łącznie. Ten nowy samorozwój powinien bazować na refleksji jako zdolności człowieka do świadomego, opartego na wiedzy rozpatrywania własnych decyzji życiowych w skali jednostkowej i zbiorowej, w egzystencjalnym wymiarze zysków i strat ludzkiego losu oraz jakości życia dzisiejszych i następnych pokoleń [Giddens 2001, s. 292 i nast.].

Samorealizacja stała się podstawową formą aktywności człowieka i wyrażania siebie. Jest ona również siłą napędową w rozwoju zawodowym, tworzeniu dobra jednostkowego i zbiorowego oraz zmienianiu świata wokół. U podstaw samorealizacji leży edukacja przyjmująca za podstawę rozwoju odpowiedzialne uczestnictwo jednostek i wspólnot, umożliwiającą każdemu człowiekowi decydowanie o swoim losie, aby mógł przyczynić się do własnej ewolucji oraz społeczeństwa i świata w którym żyje [Delors 1998, s. 79]. Zdaniem J. Wilsz: „W dzisiejszej dobie umiejętność dawania sobie rady w skomplikowanej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości wymaga od człowieka aktywności, która powinna być ustawicznie doskonalsza” [Wilsz 2009, s. 333].

Jeśli działalność zawodowa ma uruchomić procesy kreacyjne i samorozwajowe, musi to być aktywność własna ujawniająca się w wyniku samodzielnych decyzji, których wyznacznikiem stały się optymalizacja i realizacja. Analizując aktywność zawodową człowieka można wyróżnić dwa jej rodzaje:

- aktywność przejawiającą się w zachowaniach odtwórczych – replikacyjnych,
- aktywność przejawiającą się w zachowaniach twórczych – innowacyjnych [Schulz 1990].

Jednostka podczas realizacji replikacyjnych zadań zawodowych może jedynie osiągnąć mistrzostwo wykonawcze, czyli profesjonalizm i perfekcjonizm, polegający na uruchomieniu i doskonaleniu zespołu uzdolnień odtwórczych. Ten wymiar dominuje w układzie odniesienia – ja pracownik. Natomiast efektem działań drugiego typu może być nowatorstwo przejawiające się w innowacyjności, racjonalizatorstwie oraz postępie, dzięki uruchomieniu i udoskonalaniu uzdolnień twórczych. Takie postawy określały przestrzeń aktywności w układzie odniesienia – ja pracownik, ale stały się dominantą w układzie odniesienia – ja pracodawca, kreator własnej aktywności zawodowej.

Ważnym elementem w rozwoju aktywności zawodowej, bazującej na zachowaniach twórczych i innowacyjnych jest kształtowanie postaw przedsiębiorczych, których pierwotnym wyznacznikiem stała się proaktywność. Według



A. Bańki osoby proaktywne przejawiały inicjatywę zmieniania, kreowania, tworzenia przyszłości, podejmowały samodzielne działania sprawcze, niezależne od nikogo i niczego, w wyniku których dokonały się przemiany w środowisku społecznym i w środowisku pracy. Inicjatywa takich osób wykraczała poza zakres standardowych obowiązków i nie ograniczała się tylko do zainicjowania zmiany, ale przekształcała się w zaangażowanie doprowadzające je do satysfakcjonującej finalizacji [Bańka 2005, s. 11].

Zachowania proaktywne i przedsiębiorcze mogą być wrodzoną dyspozycją bazującą na jednostkowych cechach osobowościowych, ale też umiejętnością nabytą w drodze kształcenia i rozwijania tej sprawności. Według J. Wilsz:

Przedsiębiorczość jest najczęściej rozumiana jako ważna cecha działań człowieka charakteryzującego się aktywnymi postawami, umiającego podejmować samodzielne decyzje, współpracować z ludźmi, przekonywać ich do własnych pomysłów i posiadającego umiejętność innowacyjnego myślenia i działania [Wilsz 2009, s. 344].

Natomiast Z. Pietrusiński opisywał przedsiębiorczość jako inicjatywę podejmowania nowych działań pod wpływem impulsu lub pomysłu i zdolności do ponoszenia nieuniknionego ryzyka [Pietrusiński 1996, s. 98].

Zdaniem T. Gruszewskiego, ludzie są bardziej przedsiębiorczy od innych, jeśli:

- przejawiają zdolności i gotowość do podejmowania inicjatywy,
- posiadają umiejętność podejmowania decyzji w sytuacjach braku pełnej informacji i godzenia się na ryzyko,
- nie boją się brać na siebie obowiązków wymagających długotrwałego wysiłku,
- przejawiają zdolność rozumienia potrzeb rynku, ich prognozowania i wyprzedzania,
- posiadają zdolność implikowania informacji z różnych dziedzin,
- posiadają cechy przywódcze i umiejętności kierowania zespołem ludzkim [Gruszewski 1994, s. 75].

Zachowania przedsiębiorcze stały się w dzisiejszych czasach kluczowym wyznacznikiem aktywności człowieka w sferze zawodowej. Aktywność ta ma określony kierunek i cel, któremu podporządkowany został jej przebieg. W odniesieniu do sfery zawodowej im bardziej interesujący jest cel działalności pracownika, tym silniej motywuje go i zaciekawia.

Analizując powyższy przejaw działania dorosłej, pracującej jednostki należy jeszcze zwrócić uwagę na kilka jego aspektów:

- działanie wywołane przymusem ekonomicznym,
- działanie motywowane obowiązkiem człowieka wobec siebie i społeczeństwa,
- działanie, którego podłożem stała się potrzeba identyfikacji i tożsamości,
- działanie wyznaczające miejsce człowieka w społeczeństwie warunkowane prestiżem społecznym,
- działanie umożliwiające tworzenie więzi i kontaktów społecznych,
- działanie określające wymiary samorealizacji i kreacji własnego życia [Furmanek 2006, s. 169].

Jeśli potraktować pracę zawodową jako aktywność wywołaną przymusem ekonomicznym będzie ona wyrażała jednowymiarowy, instrumentalny stosunek człowieka do pracy, którego główną przesłanką stało się uzyskanie niezbędnych dóbr materialnych i ekonomicznych. Aktywność skierowana wyłącznie na doraźne korzyści w dłuższej perspektywie czasu może przybierać formy wykluczające i degradacyjne.

Natomiast działanie zawodowe rozpatrywane jako obowiązek jednostkowy i zbiorowy determinuje przeświadczenie, że człowiek przez pracę powinien okazywać swoją przydatność osobową i społeczną. Wykonywanie obowiązków i zadań pracowniczych w sposób solidny i odpowiedzialny utrwaliło przekonanie o przydatności i mistrzostwie dającym satysfakcję. Potrzeba szacunku dla siebie jako kompetentnego i solidnego pracownika motywuje do podejmowania wysiłku doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Personalistyczny obraz pracy wyrażany w przekonaniu, że jest to szczególna forma aktywności człowieka ukierunkowana zarówno na doskonalenie siebie, jak i zewnętrznej rzeczywistości, wskazywał, że ludzie, którzy potrafią to zrozumieć i zaakceptować, przyjmują bazujący na wartościach system postaw wobec pracy.

Z każdym zawodem wiąże się układ wymagań i prestiż roli społecznej. Od pracy zawodowej człowiek oczekuje nie tylko satysfakcji, ale również możliwości samorealizacji i odkrywania własnych potencjałów twórczych. Uwarunkowane jest to dążeniem każdego człowieka do odkrywania w pracy samego siebie, swoich mocnych cech.

Możliwości twórcze będą miały szansę rozwoju tylko wtedy, gdy człowiek będzie podmiotem w działaniu. Wtedy może on podejmować racjonalne decyzje, a nie kierować się emocjami. Wolne wybory są uwarunkowane rozpoznaniem sytuacji, jej prawidłowym odczytaniem i zrozumieniem. Im pełniejsze rozumienie siebie, własnych możliwości oraz ograniczeń, jak też rozumienie obiektywnych zjawisk rzeczywistości, tym podejmowane decyzje będą

korzystniejsze. Praca zawodowa umożliwiająca samorealizację będzie terenem aktywności życiowej jednostki, wyrażania siebie, możliwością realizacji własnych celów i dążeń.

Działalność zawodowa jest sposobem wyrażania siebie i tworzenia własnego życia. W świecie niepewnego jutra wzrasta znaczenie pracy jako czynnika względnego bezpieczeństwa. Celem każdego człowieka powinno być stworzenie sobie życia, którego częścią będzie przestrzeń zawodowa. Ta forma aktywności zmienia nie tylko rzeczywistość wokół, ale również osobę samego wykonawcy. Dynamizuje jej cały potencjał, kształtuje wolę, charakter, zainteresowania, wpływa na samoocenę i możliwości kreacji. Dzięki niej jednostka i zbiorowość uczą się życia i współdziałania. Działalność zawodowa kształtuje więzi społeczne i system wartości oraz stanowi podstawę samorealizacji i uspołecznienia. Wyzwała inicjatywę, twórczą aktywność, przynosi satysfakcję, ponadto decyduje o wykorzystaniu możliwości rozwojowo-życiowych człowieka.

### Pedagog pracy w edukacyjnym świecie „dziś” i „jutra”

Zdaniem W. Dróżki globalne przemiany kulturowe odsłoniły, zdecydowanie odmienny od wszystkich poprzednich, nowy kontekst społeczny, który w zupełnie innym świetle ukazał rzeczywistość, w tym również współczesną edukację, szkołę, wychowanie i pracę nauczyciela [Dróżka 2008, s. 42]. Szybko zmieniająca się rzeczywistość społeczno-edukacyjna zrodziła potrzebę nowego typu nauczyciela. Wychowawca – „pedagog jutra” powinien być reprezentantem gruntownej wiedzy, postaw etycznych oraz doświadczenia społeczno-życiowego. Ważne jest by wprowadzał w świat wartości, wyzwał aktywność i motywację uczącego się do samodzielnego działania oraz kształcenia ustawicznego, a przez to wspomagał rozwój człowieka i rozumienie otaczającej rzeczywistości. Działanie pedagogiczne powinno być skierowane ku kulturze i społeczeństwu przyszłości oraz kształtowaniu jednostkowych i zbiorowych postaw aktywnościowych.

Szkoła tylko wówczas będzie kompleksowo wprowadzała ucznia w społeczeństwo jutra i powodowała sprawne w nim poruszanie się, jeśli wdroży nowe podejście do kwestii nauczania i uczenia się.

Łatwość dostępu do informacji i wiedzy powoduje, że rola nauczyciela jako ich „dostawcy” się marginalizuje. Priorytetowym zadaniem profesjonalnie przygotowanego pedagoga stało się pomaganie przy wyborach. Nauczyciel

powinien być mentorem, przewodnikiem i doradcą uczącego się w poszukiwaniu efektywnych dróg zdobywania wiedzy oraz samokształcenia i samorozwoju.

Pedagog charakteryzujący się samodzielnością i kompetencją myślową powinien mieć przekonanie, że jego praca skierowana jest na przyszłość oraz nieśie odpowiedzialność za obecne i następne pokolenia oraz za ich umiejętność radzenia sobie z życiem. Ta świadomość powinna motywować go do ciągłego rozwoju.

H. Kwiatkowska stwierdziła, że:

zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie można określić końcowej postaci kwalifikacji. Rozwój wpisuje się w zawód, czego konsekwencją jest to, że nic na pewno nie można w sposób nieproblematyczny rozstrzygać. Nikt, znający materię rzeczy, nie powie nam, że należy działać na pewno tak, a nie inaczej. Prace nauczyciela charakteryzuje niedookreślenie, dynamiczna zmienność zdarzeń, dlatego nie poddaje się ona łatwej formalizacji [Kwiatkowska 2005, s. 149].

Zdaniem S. Wołoszyna [1995, s. 7]: „Wiedza nauczyciela, powinna służyć nie tylko profesjonalizacji wykonywanego zawodu, ale przede wszystkim rozwijaniu własnej osobowości, doskonaleniu własnego życia wewnętrznego”.

Analizując nową rolę nauczyciela we współczesnej przestrzeni edukacyjnej należy przyjąć, że rozwój osobowości jest podstawą rozwoju zawodowego, a pożądane zmiany jakościowe w pracy szkoły możliwe są tylko dzięki osiągnięciu pożądanych zmian w pracy samego nauczyciela.

W poszukiwaniach nowoczesnych i profesjonalnych wizji zawodu nauczyciela ważną rolę odgrywa refleksyjność. Zdaniem W. Dróźki:

jest ona pojmowana jako cecha osobowości oraz kompetencji zawodowych, oznaczających zdolność nauczyciela do namysłu nad działaniem pedagogicznym, nad praktyką nauczania i wychowania. Tak pojęta refleksyjność ma sprzyjać ujawnianiu się oraz rozwojowi osobowości i indywidualności nauczyciela oraz nabywaniu przez niego własnej, osobistej wiedzy praktycznej [Dróźka 2008, s. 28–29].

Obecnie jednak od nauczyciela wymaga się więcej, a mianowicie, że będzie kształtował osobowość, aktywizował postawy działania i praktyczne oraz umiejętności uczenia się w ciągu całego życia również wśród swoich uczniów.

Nauczyciel powinien być zdolny do posługiwania się w działaniu zarówno wiedzą obiektywną – teorią naukową, jak i własnym doświadczeniem praktycznym – wiedzą „oddolną”, ukazującą zależności zjawisk jednostkowych i lokalnych. Takie wyposażenie intelektualne nauczyciela jest niezbędne, jeśli ma on odgrywać rolę tłumacza trudnego i pełnego powikłań współczesnego

i przyszłego świata w sposób pełny i profesjonalny [tamże, s. 29]. Na tym tle pojawiły się nowe wizje i perspektywy działań dla pedagoga pracy łączącego w sobie zadania z zakresu doradztwa zawodowo-życiowego oraz promowania postaw przedsiębiorczych.

Tradycyjne ujęcie profesji pedagoga pracy przedstawił Z. Wiatrowski, określając ją w trzech znaczeniach: potocznym, profesjonalnym i naukowym. W znaczeniu potocznym:

będzie nim każdy nauczyciel szkoły ogólnokształcącej i zawodowej, każdy pracownik trudniący się w zakładzie pracy działalnością dydaktyczno-wychowawczą, każdy rodzic oraz każdy organizator różnych prac, który bierze udział – świadomie lub nieświadomie – w realizacji zadań dotyczących wychowania przez pracę, do pracy, w procesie pracy [Wiatrowski 2005, s. 474].

W znaczeniu profesjonalnym pedagog pracy jest:

pracownikiem prowadzącym działalność pedagogiczną, legitymującym się specjalnym wykształceniem w zakresie pedagogiki pracy i dyscyplin z nią związanych oraz zajmującym odpowiednie do posiadanych kwalifikacji stanowisko pracy, tj. stanowisko pedagoga pracy [tamże].

Natomiast pedagogiem pracy w ujęciu naukowym będzie pracownik naukowy zajmujący się problemami pracy i badaniami w tym zakresie.

W szerokim ujęciu przestrzeń działalności pedagoga pracy implikuje wokół czterech dużych obszarów problemowych: kształcenia i wychowania przedzawodowego, kształcenia prozawodowego, kształcenia zawodowego i kształcenia ustawicznego dorosłych. Z kolei ujęcie wąskie będą wyznaczały szczegółowe zadania oscylujące wokół:

- orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego,
- usytuowania szkoły zawodowej i kształcenia zawodowego w zreformowanym systemie edukacyjnym,
- kwalifikacji i kompetencji pracowniczych absolwentów szkół zawodowych,
- zatrudnienia, pracy i bezrobocia rozpatrywanych w wersji nie tylko ekonomicznej,
- adaptacji, identyfikacji i stabilności zawodowej,
- kształcenia ustawicznego pracowników,
- podmiotowości pracowniczej w procesie pracy,
- zagrożeń i patologizacji pracy,
- wartości pracy i kształtowania postaw pracowniczych [Wiatrowski 2005, s. 20].

Implikatorem powyższych obszarów i zadań stała się edukacyjna przestrzeń kształcenia i wychowania przez pracę, do pracy i w procesie pracy, co wiąże się z planowym działaniem w zakresie budowania jednostkowej kariery zawodowej w ciągu całościowego procesu aktywności.

Nowoczesne spojrzenie na edukacyjną rolę pedagoga pracy we współczesnym świecie stawia go w rzędzie specjalistów łączących w swej pracy trzy wymiary działań:

- działania związane z doradztwem całościowym (doradztwo edukacyjne, zawodowe i społeczne),
- kształtowanie postaw w zakresie uczenia się przez całe życie i planowania rozwoju zawodowego,
- promowanie postaw przedsiębiorczych w zakresie samozatrudnienia.

Powyższe wymiary wyznaczyły priorytetową przestrzeń działania, która stała się podstawą do wyznaczenia nowego, aktualnego bilansu kompetencji pedagoga pracy. Nowe ujęcie zadań służyłoby wyposażeniu jednostek w umiejętności społeczne, komunikacyjno-interpersonalne, adaptacyjne, mobilnościowe, przedsiębiorcze, a także umiejętności poszukiwania pracy i tworzenia indywidualnych form zatrudnienia.

Podstawę wdrożeniową powyższego pakietu określają następujące wyznaczniki:

- objęcie młodzieży i dorosłych systemem działań informacyjno-edukacyjnych, zwiększających wiedzę na temat wejścia na rynek pracy i skutecznej tam adaptacji, wymogów pracodawców wobec pracowników, zawodów przyszłości oraz nowych form pracy i zatrudnienia,
- organizowanie działań z zakresu aktywnych form poszukiwania pracy,
- promowanie działań podwyższających kwalifikacje i kompetencje pracownicze,
- animowanie i rozwijanie postaw samokształceniowych i samorealizacyjnych,
- wspieranie postaw w zakresie przedsiębiorczości i samozatrudnienia,
- kreowanie współpracy z pedagogiem pracy, doradcą zawodowym i pracodawcami.

Treści edukacyjnego pakietu kompetencyjnego wdrażanego przez pedagoga pracy powinny promować i kształtować m.in:

- budowę pozytywnego obrazu siebie (pozytywne myślenie, samowiedza),
- samoświadomość (mocne strony – atuty, atrybuty i walory; charakterystyka typu osobowości),
- komunikację werbalną i niewerbalną w nawiązywaniu pozytywnych relacji międzyludzkich (budowanie relacji interpersonalnych, rela-

- cji partnerskich; mowa ciała – pierwsze wrażenia, sposoby mówienia, odczytywanie znaków, budowanie porozumienia, sztuka prezentacji, rozmowa z pracodawcą),
- podejmowanie aktywności zawodowej (sztuka motywowania, sposoby poszukiwania pracy, sporządzanie dokumentacji aplikacyjnej potrzebnej przy zatrudnieniu, metody utrzymania pracy),
  - doskonalenie umiejętności kontrolowania stresu (uczenie pozytywnych form radzenia sobie ze stresem bez środków uzależniających, nieskuteczne sposoby obniżania napięcia, techniki skutecznej relaksacji),
  - rozwój umiejętności porozumiewania się (dyskusja konstruktywna i destrukcyjna; rodzaje argumentacji – argumentacja racjonalna, emocjonalna, sztuka wyjaśniania, argumentacja jednostronna, dwustronna, nieuczciwa, sztuka przemawiania),
  - rozwój umiejętności rozwiązywania konfliktów i negocjowania (techniki aktywnego słuchania, techniki rozwiązywania konfliktów, techniki negocjacyjne),
  - sposoby korzystania z informacji o rynku pracy (analiza informacji medialnych o ofertach pracy – ogłoszenia prasowe, radiowe, telewizyjne, internetowe itp., zapoznanie z instytucjami i organizacjami edukacyjnymi działającymi na rzecz kształcenia ustawicznego, zapoznanie z ofertą szkoleniową w zakresie podwyższania i zmian kwalifikacji, konstruowanie ogłoszeń do prasy, dawanie ogłoszeń),
  - zakładanie własnej działalności gospodarczej – samozatrudnienie (biznesplan, tworzenie stowarzyszeń, obciążenia fiskalne, rozliczenia podatkowe),
  - pozyskiwanie środków z funduszy unijnych (tworzenie projektu, wypełnianie generatora wniosku, tworzenie budżetu, pozyskiwanie środków na założenie własnej firmy).

Powyższe działania będą kształtowały sprawność budowania pozytywnego obrazu siebie, zaradności życiowej, wzmocnienia własnej wartości i samoświadomości oraz aktywnego przewycięzania problemów. Ponadto będą uczyły zasad autoprezentacji i rozmowy z pracodawcą, podejmowania indywidualnych działań w zakresie przedsiębiorczości oraz tworzenia własnych miejsc pracy. Wymienione umiejętności to kanon kompetencji kluczowych, które zdaniem A. Bogaja są „niezbędne każdej osobie do: samorealizacji i rozwoju osobistego, przyjmowania aktywnej postawy obywatelskiej, osiągania integracji społecznej i zatrudnienia” [Bogaj 2007, s. 61].

Pakiet kompetencyjno-rozwojowy wdrażany przez pedagoga pracy w dużym zakresie będzie się przyczyniał do wyrównania szans zawodowych mło-

dzieży i osób dorosłych wkraczających i adaptujących się na rynku pracy, a także w znacznej mierze do rozwoju i stymulowania ich zaradności życiowej, aktywności własnej oraz zachowań przedsiębiorczych. Ponadto będzie wpływał na modyfikowanie kwalifikacji i kompetencji oraz wypracowanie wysokiego poziomu motywacji do rozwoju w ciągu całego życia.

## Zakończenie

Najtrudniejszym, a zarazem najważniejszym zadaniem edukacji w erze informatyzacji i zmiany jest kształtowanie człowieka jako kreatora własnego rozwoju, tak aby programował permanentną i twórczą pracę nad samym sobą. Edukacyjne priorytety zadaniowe w tym zakresie będą obejmowały przede wszystkim przygotowanie człowieka do twórczego uczestnictwa w cywilizacji, rozwoju zawodowym, budowaniu pozytywnego stosunku do siebie i świata, kreacji jednostkowej kariery, do działań na najwyższym poziomie własnych możliwości. Taka postawa to wyznacznik rozwoju osobowości aktywnej, mobilnej, otwartej intelektualnie, zaangażowanej w zjawiska życia zawodowego i społecznego oraz podejmującej wyzwania edukacyjne na przestrzeni całego życia.

W dzisiejszej dobie umiejętność dawania sobie rady w skomplikowanej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości wymaga od człowieka aktywności, która powinna być ustawicznie doskonalsza. Dlatego też koniecznością stało się, by człowiek od najmłodszych lat wzrastał w atmosferze, która będzie sprzyjała, m.in. kształtowaniu postaw proaktywnościowych, prozawodowych i proprzedsiębiorczych. Wychowanie i praca będą skuteczne, gdy staną się procesem koniecznym i ciągłym, ukazującym pozytywne walory, ale również zagrożenia i patologie wpływające z działania zawodowego.

Od pedagoga pracy oczekuje się, aby jego pakiet kompetencyjnych zadań umożliwił rozumienie i orientację we współczesnym świecie, zarówno w przestrzeni społecznej, jak i zawodowej oraz prowokował i aktywizował twórcze inspirowanie w zakresie jednostkowego rozwoju życiowego.

## BIBLIOGRAFIA:

- Bańka A., 2005, *Proaktywność a tryb samorealizacji. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynników Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*, Poznań–Warszawa.



- Bogaj A., 2007, *Człowiek w środowisku pracy*, w: *Pedagogika pracy*, red. S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa.
- Borowska A., 2004, *Kształcenie dla przyszłości*, Warszawa.
- Day C., 2004, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk.
- Delors J., 1998, *Edukacja jest w niej ukryty skarb*. Raport Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, Warszawa.
- Dryden G., Vos J., 2003, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań.
- Dróżka W., 2008, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce.
- Furmanek W., 2006, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa.
- Gelpi E., 2006, *Przyszłość pracy*, Warszawa.
- Giddens A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa.
- Gruszewski T., 1994, *Przedsiębiorca w teorii ekonomii*, Wrocław.
- Kwiatkowska H., 2005, *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk.
- Kwiatkowski S. M., Bogaj A., Baraniak B., 2007, *Pedagogika pracy*, Warszawa.
- Nowacki W. T., 2008, *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Radom.
- Schulz R., 1990, *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*, Warszawa.
- Pietrusiński Z., 1996, *Przedsiębiorczość a mądrość*, w: *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, t. 3, red. S. A. Witkowski, Wrocław.
- Wiatrowski Z., 2005, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz.
- Wiatrowski Z., 2008, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom.
- Wilsz J., 2009, *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Kraków.
- Wołk Z., 2009, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom.
- Wołoszyn S., 1995, *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, Białystok.

## Summary

The most important task of education in the era of information and transformation is the formation of the human being as the creator of his or her development so that they could programme a permanent self-improvement. Priorities of tasks in this scope include first of all the preparation of the individual to an effective participation in civilization, professional development, building a positive relation to oneself and the world, creation of individual career and execution of optimum activities. The new space and the manner of self-realization should motivate individuals to subjective vital decisions, and individual creation should become an aspiration to the equilibrium between chance and risk; aim and failure; change and passivity; development and exclusion. Such a picture of social and educational reality generated the need for a new type of educator. The teacher should be a guide in human choices and an adviser in search

for knowledge, self-development and continuing education. It became necessary to create a current balance of the labour educator's competence who carries out his or her tasks in the society of knowledge. A professional, who is characterized by independence in thinking and activity should have an awareness that his or her educational work is directed towards future and he or she is accountable for the present and next generations, as well as their skill of coping in life. A labour educator is expected to have a package of competence tasks which will enable him or her to achieve orientation in the contemporary world, both in social and professional space, and to provoke and activate creativeness in the range of individual development.

## Bogacenie warsztatu pedagoga o esej

Essay as a form of enriching the educator's workshop

*Edukacja ma dwie główne funkcje; socjalizację i wyzwalaanie.  
[...] Są ze sobą sprzeczne.*

R. Rorty, 1993

### Wprowadzenie

Wśród różnych pisarskich form gatunkowych, które pedagog opanował i uprawia, a także czyta, powinien się znaleźć – jeśli go jeszcze dotąd nie ma – esej, forma hybrydyczna i chimeryczna, ale przydatna w procesie kształcenia uniwersyteckiego ze względu na liczne funkcje, które w nim może pełnić. Ale przede wszystkim, ze względu na rys charakterystyczny, którym jest możliwość łączenia w jego treści wiedzy wynikającej z programu kształcenia z refleksją pedagogiczną, literacką i np. osobistymi dygresjami. Wspomagać zatem może i integrować dwie pozornie sprzeczne ze sobą funkcje edukacji: socjalizacyjną i wyzwalającą, o których wspomina R. Rorty [1993]. Mają one odbicie w zestawie kompetencji przyszłych pedagogów, których dwa ujęcia są szczególnie istotne. W pierwszym – kompetencje są adaptacyjnym potencjałem podmiotu, traktowanym jako rzeczywistość o statycznym w założeniu charakterze, niezmienna, niepodlegająca modyfikacjom [Męczkowska 2003, s. 639]. W drugim zaś ujęciu kompetencja jest transgresyjnym potencjałem podmiotu, umożliwiającym twórczą modyfikację jego działań, w rezultacie interpretacji dynamicznego kontekstu [tamże, s. 694]. Kompetencje pisarskie można zaliczyć do kompetencji poznawczych [Krajewska 2004, s. 333–342], przez co ich doskonalenie staje się istotnym elementem studiowania i bogacenia warsztatu zawodowego i naukowego studenta.

## Poznanie eseju

### *Istota gatunku i miejsce eseju w dydaktyce akademickiej*

Esej jest gatunkiem literackim o długiej i interesującej tradycji. Narodził się we Francji w XVII wieku. Jego „ojcem” był francuski filozof M. de Montaigne, którego *Essais (Próby)* [Montaigne 1985], wydane w roku 1580, uznaje się za pierwowzór gatunku, a *essai* za nazwę. *Próby*, oparte na aforyzmach, przysłowia i studiach nad klasyką znalazły naśladowcę w Angliki F. Baconie, który w 1597 roku wydał własne maksymy poszerzone później o komentarz osobisty, pod takim samym tytułem [*Słownik terminów literackich*, 2002, s. 140]<sup>1</sup>.

A czym jest esej literacki współcześnie? Definicja słownikowa głosi, że jest to

Szkic filozoficzny, naukowy, publicystyczny lub krytyczny, zazwyczaj pisany prozą, swobodnie rozwijający interpretację jakiegoś zjawiska lub dociekanie problemu, eksponujący podmiotowy punkt widzenia oraz dbałość o piękny i oryginalny sposób przekazu. Wywód myślowy zawarty w eseju w małym na ogół stopniu respektuje standardowe metody rozumowania. Obok związków logicznych występują w nim nieskrępowane rygorami naukowymi skojarzenia pomysłów, a obok zdań weryfikowalnych – poetyckie obrazy, paradoksalne sformułowania, błyskotliwe aforyzmy, nierzadko elementy narracyjne lub liryczno-refleksyjne [tamże, s. 140].

Z kolei C. Miłosz, mistrz tego gatunku, uważał esej za pewną postawę filozoficzną. „Jest to postawa zadumy nad sprawami ludzkimi, spoglądania na aktualność z dystansu, przy czym melancholia, sceptycyzm, humor, pobłażliwość należą do stałych ingredientów” [Miłosz 1961]. Inny autor dodaje, że pisanie eseju jest procesem, w którym człowiek „poznaje samego siebie i swoją naturę” [Poniż 1994, s. 10].

Polskiemu esejowi, wśród wielu drobnych opracowań, poświęcona została ważna, do niedawna podstawowa, książka o ambicjach monograficznych, zredagowana przez M. Wykę [1991]. W roku 2006 ukazała się monografia R. Sendyki [1996]. Na kilku stronach pisze o eseju z pozycji (u)znanego metodologa

---

<sup>1</sup> Por.: P. Kaszubski, *Esej – prostota angielskiej prozy w pigułce*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty*, t. 2, *Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa 1997; M. Loba, *Francuska szkoła pisania eseju*, w: *tamże*; Ch. Scharf, *Geschichte des Essays. Von Montaigne bis Adorno*, Gottingen 2000.

i metodyka języka polskiego w swej nagradzanej książce także S. Bortnowski [b.r.]. Ponadto M. Jaworska-Witkowska, zainspirowana monografią R. Sedyki, stawia szereg pytań, m.in. o miejsce eseju w dydaktyce szkolnej:

Jakie czynniki, dyspozycje czy kompetencje twórcze przy strategii eseizowania chcemy rozwijać i jak ma się do tego teleologia edukacyjna? Innymi słowy, jaka jest wartość eseju, zarówno w praktyce szkolnej, pracy samokształceniowej i naukowo-badawczej. Jest to więc pytanie o metodyczność i wartość metodologiczną eseizowania i jego wytworu: eseju [Jaworska-Witkowska 2008, s. 473].

Na to ostatnie pytanie cytowana autorka próbuje sama odpowiedzieć, polemizując z Bortnowskim, w kolejnym opracowaniu:

Jednostronna zapobiegliwość o organizację pracy z esejem i nad nim nie daje się w tym trybie zaplanować jako forma wypowiedzi dyskursywnej, która odgrywa poważną rolę. Jeśli nie przekroczymy jednoznaczności ścisłej metodyczności planowania zajęć lekcyjnych, to esej nie będzie „zaproszeniem do dialogu i dyskusji”, prowokowaniem do poszukiwania i wyrażania sprzecznych opinii i elementem konstytuującym tożsamość narracyjną ucznia w twórczej, elastycznej i otwartej na dialog edukacji. W swojej istocie pozostanie „gatunkiem dla wybranych” do ćwiczeń pozalekcyjnych [Jaworska-Witkowska 2009, s. 343].

Z tą opinią można oczywiście polemizować. Studencki esej akademicki jako forma pisarska jest pokrewny esejowi szkolnemu, wymaga on jednak pielęgnacji i pogłębiania ze strony tak samych studentów, jak i nauczycieli akademickich oraz swoistej metodyki. Nie po to bowiem młody człowiek przez dziewięć lat poznaje podstawy genologii, czyli podstawowe gatunki literackie, żeby potem, w kształceniu uniwersyteckim, pisał bezgatunkowe hybrydy.

### *Specyfika i pożądane cechy studenckich esejów pedagogicznych*

Do esejów studenckich trafnie odnoszą się uwagi cytowanego tu autora:

Esaj jako esej, a więc jasno określona forma/treść [...], to w gruncie rzeczy dalece nieokreślona przestrzeń, w której powinno się wykazać wiedzą zdobytą w szkole. Ta wiedza i jej sprawdzanie opiera się na szeregu danych, które wymagają ściśle określonej i dokładnej reprodukcji, oraz których nie można ani dowolnie interpretować, ani zastąpić czymś innym, podobnym lub spokrewnionym. Wiedza, w której pośredniczy szkoła, jest w dużej mierze aksjomatyczna, a właśnie esej przeciwstawia się panowaniu aksjomatyki, chociaż przez cały czas się z nią liczy, jak również nie unika konfrontacji z jej założeniami. Ujmując rzecz w prosty sposób: prawdy i prawdy, któ-

re podaje nauka (i które nierzadko okazują się, w świetle nowych odkryć, a więc nowych prawd i „prawd”, czymś nieużytecznym, przestarzałym i nawet błędnym, przez co cywilizacja je odrzuca), autorzy esejów przyjmują z krytycznością, która nie przestaje na skutkach zewnętrznych, lecz zawsze przedziera się do głębin, do tego, co dla autora eseju ma szczególne znaczenie, co szczególnie się go tyczy, niepokoi go i rozbudza w nim nowe myśli, obrazy, asocjacje [Poniż 1994, s. 16].

Esej szkolny (i studencki) ma specyficzny charakter. Spotykają się w nim wiedza, którą trzeba odtworzyć, ze zdolnością do samodzielnego kształtowania wiedzy obowiązkowej.

Innymi słowy, w szkolnym eseju dochodzi do konfrontacji dwóch sprzecznych wymagań: ogólna, użytkowa, pozytywna wiedza o określonym zakresie, «historii», narzucającej określone wymogi spotyka się z osobistą interpretacją tej wiedzy, z metodą, która jest, tak jak osoba pisząca, wyjątkowa i niepowtarzalna [tamże, s. 21–23].

Trudności pojawiają się i będą się pojawiać przez cały czas, gdyż **wiedzę obowiązkową** o przedmiotach wymagających pisania esejów można jednoznacznie określić (według treści i zakresu), nigdy jednak nie jest możliwe jednoznaczne określenie wymagań, będących **wkładem autorskim**.

Wkład autorski, czyli metoda, która będzie wykorzystana przez każdego ze studentów, jest bowiem uzależniony od całego szeregu bardzo różnych czynników. Jest to spowodowane tym, że umiejętności twórczego pisania nie można się nauczyć lub też można się jej nauczyć do określonej granicy – cały dalszy wysiłek jest zazwyczaj daremny i powoduje rozdrażnienie, rozczarowanie i złość [tamże].

Zatem wspomniany tu esej studencki – mówiąc najogólniej – jest to dłuższa praca pisemna studenta, której celem jest najczęściej wykazanie się wiedzą specjalistyczną, umiejętnością logicznego myślenia, znajomością lektur i celnym argumentowaniem. Jeśli przyjąć, że będzie to esej nieformalny, ważna może się stać osoba nadawcy, jego opinie i oceny, umiejętność perswazji, poruszania się między tekstami (intertekstualność), nawiązywania kontaktu z odbiorcą, wrażliwość i erudycja.

Definicja wypracowana autorsko [Kaliszewska 2009] jest propozycją opisu specyfiki takiego eseju:

Na podstawie poczynionych ustaleń można dla potrzeb praktyki dydaktycznej przyjąć, że studenckim esejem pedagogicznym jest esej podejmujący tematy objęte programem studiów pedagogicznych, a także te o luźnym z nim związku; jest to dłuższa wypowiedź pisemna sformalizowana lub nie, o budowie trójdzielnej, silnie zaznaczonej obecności nadawcy, który wykorzystuje w tekście swoją wiedzę

nie tylko przedmiotową, pedagogiczną, ale też interdyscyplinarną. Pośród przywoływanych i cytowanych przez niego dzieł mogą się znaleźć przede wszystkim wskazane lub wybrane opracowania związane z tematem, a ponadto literackie oraz publicystyczne o aktualnej wymowie. Nadawca przedstawia wybrany problem, wyraża własne refleksje i opinie, wątpliwości i obawy, polemizuje i krytykuje, tudzież chwali i zaleca (np. literaturę, podejście, postawy), ujawnia osobiste preferencje, które potrafi udowodnić logiczną argumentacją; potrafi dostrzegać i wyrażać na piśmie świat wartości, w którym się intelektualnie porusza. Trafnie nawiązuje kontakt z odbiorcą, posługuje się językiem poprawnym, literackim” [tamże, s. 176–177].

## Typy esejów

### *Podział esejów ze względu na ich zastosowanie*

Nie ma jednej klasyfikacji odmian esejów literackich. Te istniejące podziały są wynikiem stosowania różnych kryteriów. Kryterium kompozycji wyróżnia esej formalny i nieformalny (personalny)<sup>2</sup>. Ze względu na użyteczność wyróżniono: eseje odnoszące się do faktów (teksty faktograficzne, biografie); eseje interpretująco-wartościujące (np. krytyka, dyskusja) i eseje literackie (np. eseje opisowe, familiarne, eseje-opowiadania) [tamże, s. 171].

Z kolei, jeśli przyjąć jako kryterium wpływanie na świadomość odbiorcy, to wyróżnia się opowiadanie i opis w konwencji biograficznej lub historycznej (eseje biograficzne i historyczne), wykład o charakterze analitycznym (eseje analityczne), styl nastawiony na perswazję (eseje perswazyjne) [tamże].

Przegląd literatury przedmiotu oraz stron internetowych pozwala na sformułowanie opinii, że eseje studenckie, mając różne formy i wiele możliwości zastosowań w dydaktyce akademickiej, nie są w pełni wykorzystywane. Ich pierwsza klasyfikacja dotyczy przydatności tej formy pisarskiej na zajęciach w szkole wyższej (według celu jej zastosowania). Esei najczęściej służy do ewaluacji zajęć (**esej zaliczeniowy i egzaminacyjny**), jest zadaniem ćwiczebnym o różnych odmianach (**esej zadaniowy** [Uniwersytet Warszawski. Instytut Socjologii. Kurs pedagogiczny], **esej interpretacyjny albo argumentatywny** [Kaszubski 1997, s. 97]), jest też gatunkiem pisarstwa konkursowego, nieobowiązkowego.

---

<sup>2</sup> Esei formalny zbliżony jest do traktatu i rozprawy (np. recenzje, artykuły, eseje naukowe, historyczne, krytyczne), natomiast esei nieformalny charakteryzuje indywidualizm autora, jego subiektywizm i inwencja twórcza (np. szkice osobiste, interpretacyjne).

Na studiach prawniczych, historycznych, psychologicznych, socjologicznych<sup>3</sup>, teologicznych dominują eseje formalne, wymagające jasnej, logicznej struktury wywodu, pozbawione znamion stylu artystycznego, subiektywnych opinii i dygresji. Podobnie na filologiach obcych [Kaszubski 1997; Loba 1997; Kędzia-Klebeko 2006, s. 312–316]. Należy wspomnieć, że kłopot z esejem zaczął się w momencie ekspansji języka angielskiego, którego nauczyciele posługują się narodowym esejem dla celów dydaktycznych. Esej ten ma inną od polskiej tradycję, własną historię i różni się od naszego rozumienia eseju literackiego. Bliski jest raczej polskiej szkolnej rozprawce, którą uczniowie opanowują bez większych trudności. Natomiast specyfiką pozostałych studiów humanistycznych, zwłaszcza filologicznych, ale też pedagogicznych, jest stosowanie tak esejów formalnych, jak i nieformalnych.

Drugi podział esejów studenckich dotyczy kompozycji i specyfiki cech gatunkowych tekstu, stąd, podobnie jak w literaturze, można wyróżnić esej **formalny** i **nieformalny**. Esej formalny, jako opozycja do eseju nieformalnego cechuje się pewnym schematyzmem, który odzwierciedla tok rozumowania autora, zwykle precyzyjny, ściśle związany z tematem i limitem słów [Cottrell 2007, s. 168 i nast]. S. Bortnowski utożsamia esej formalny ze szkolną rozprawką, ze względu na podobieństwo cech i specyfikę ich pisania. Trudno się z taką opinią nie zgodzić. Dlatego esej formalny może znaleźć swoje miejsce w dydaktyce pedagogicznej, istnieje bowiem prawdopodobieństwo, że studenci, wyćwiczeni w rozprawkach, dobrze sobie z nim poradzą. Istnieje jednak ryzyko powstania w Internecie „bazy esejów pedagogicznych” (jakie tworzone są np. z esejami interpretacyjnymi), przez co wysiłek ich zadawania i poprawiania straciłby sens.

Jak pisze P. Kaszubski, technika pisania eseju formalnego przypomina prozę naukową, ponieważ efekt literacki został tu podporządkowany celowi, a obok praktycyzmu jedność, logiczna struktura oraz wnikliwa analiza są jego podstawowymi zasadami [Kaszubski 1994, s. 96]. Te zasady są trudne do opanowania nawet dla osób językowo kompetentnych. Esej angielski ma więc bardzo rygorystycznie zaprojektowaną kompozycję:

1. Przed pisaniem należy jednoznacznie zdecydować, jak chcemy argumentować, (tj. za czy przeciw tezie).
2. Przedstawione fakty, opinie, teorie muszą być wiernie

---

<sup>3</sup> Por.: M. Morison, J. Pey, *Pisanie esejów z socjologii: poradnik dla studentów*, Poznań [b.r.] – choć to przekład i trudno powiedzieć, jak często podobne eseje są stosowane w polskich uczelniach.



oddane. Zmyślenia i nadmierne uogólnienia są niedopuszczalne. Z drugiej strony porusza się tylko te kwestie, które są wyraźnie związane z tematem. 3. Należy wybrać metodę przedstawiania: dedukcyjną (od twierdzenia ogólnego do pojedynczych przykładów lub dowodów) albo indukcyjną (od szczegółów do generalizacji) dla całości pracy, aby umożliwić uporządkowanie głównych argumentów w logiczną sekwencję. [...] Całość eseju musi być przejrzyście zbudowana ze wstępu (*Introduction*), rozwinięcia (*Development*) i zakończenia (*Conclusion*) [tamże, s. 97].

Podstawowych informacji dotyczących eseju formalnego dostarcza również niewielka książeczka poświęcona esejowi egzaminacyjnemu z socjologii. Zawiera ona krótki wstęp oraz szereg przykładów rozwiązań wraz z mapami mentalnymi [Morison, Pey b.r.]. Ponadto na stronie [www.youtube.com](http://www.youtube.com) studenci znajdują mnóstwo filmików szkoleniowych, jak napisać esej w języku angielskim.

Podstawowymi odmianami eseju formalnego są: **esej interpretacyjny** albo **argumentatywny**. M. Kaszubski wskazuje, że esej argumentatywny to taki,

w którym możliwości interpretacyjne ze strony piszącego są ograniczone przez odpowiednio wąsko sformułowany temat. [...] W dobrym esej argumentatywnym przedstawiamy argumenty poparte nie osobistymi odczuciami, lecz przede wszystkim doświadczeniem i wiedzą. Zasadniczym celem jest przekonujące, uporządkowane, ekonomiczne, ale możliwie najpełniejsze wypowiedzenie się za lub przeciw określonej tezie w ramach danego limitu słów [Kaszubski 1994, s. 97].

Być może z czasem wytworzyłaby się jakaś specyficzna odmiana pedagogicznego eseju formalnego, ale wymaga to przekonania, starań i ćwiczeń ze strony wszystkich podmiotów kształcenia.

Wspomnieć należy też o esej formalnym, który jest **naukowym opisem** wyników badań jakościowych. Taki esej charakteryzuje B. Borowska-Beszta [Borowska-Beszta 2005], nazywając go, opierając się na ustaleniach J. Spradleya [1979], esejem etnograficznym. Autor ten sugeruje, by – nie mając doświadczenia w opisach – przeczytać najpierw eseje innych badaczy (nasza metoda naśladowania wzorów). W etnografii ważne jest dokonanie translacji: zrozumienie kultury, którą się opisuje, aby ją potem przedstawić innemu odbiorcy [Borowska-Beszta 2005, s. 214–215]. Powodem porażek w pisaniu są bowiem małe umiejętności narracyjne, pisanie bez zrozumienia czytelnika, niedocenie nie znaczenia nawiązania kontaktu z audytorium.

Przykładem eseju, ale tym razem z obszaru socjologii wizualnej (jej edukacyjna wersja, jak tłumaczy autorka), jest tekst M. Mendel [2007].

### *Esej nieformalny (personalny) i jego odmiany*

Esej nieformalny też może być **interpretacyjny** lub **argumentatywny**, jednak częściej jest to **szkic osobisty**, czasem żartobliwy, a jego kompozycja jest odmienna, nie poddana ścisłym rygorom, jak to jest w przypadku eseju formalnego. Cechuje go indywidualizm autora, subiektywizm, autorska inwencja twórcza [Bańkowska 2003, s. 170]. Przykłady esejów interpretatywnych również można znaleźć w Internecie, istnieją tam także wskazówki, jak taki esej napisać [I LO w Elku. Materiały dla uczniów]. Zazwyczaj poświęcony jest on jednemu utworowi literackiemu lub porównaniu utworów ze sobą. Esej może stać się formą dialogu ze sobą, czytelnikami, kulturą, co stanowi jego wielką wartość.

Dobrymi przykładami nieformalnych esejów pedagogicznych są eseje M. Dudzikowej [2007] i A. Nalaskowskiego [2009].

### *Język eseju i jego poprawność*

Język eseju jest wynikiem kompetencji językowych jego autora: umiejętności komunikacyjnych, zasobu słownikowego, kultury języka, jakie wyniósł z domu i przeczytanych lektur. Trudno jest narzucać niewprawnemu eseście warunki dotyczące języka, jakim ma operować w trakcie pisania. Wszelkie zalecenia mogą przecież zabić naturalną spontaniczność pisarską. Niezależnie więc od zdobywanej wiedzy o eseju należy przyjąć, że pisząc pierwsze eseje polega się na intuicji, w myśl metody „praktyki pisarskiej” [Dyduchowa 1988].

Natomiast sztuka poprawnego pisania dotyczy wszystkich wypowiedzi piśmiennych: literackich, potocznych i naukowych oraz obejmuje wszystkie składniki tekstu pisanego. Problemy poprawnościowe wymagają troski ze strony użytkownika języka i rozwiązywania ich na bieżąco<sup>4</sup>. Po drugie, poprawność jest składnikiem kultury języka, oznacza takt i etykę wypowiedzi, która ma ważne znaczenie w rozwoju naukowym i zawodowym człowieka dorosłego.

1. Kultura języka oznacza posługiwanie się nim sprawnie i poprawnie dzięki posiadanej wiedzy, umiejętnościom oraz dostosowywaniu wypowiedzi do sytuacji, w jakiej odbywa się komunikacja, oraz do celu porozumiewania się.

---

<sup>4</sup> Zob. najnowsze wydania: słowników ortograficznych, poprawnej polszczyzny, języka polskiego, wyrazów obcych. Warto zajrzeć na strony internetowe: <http://sjp.pwn.pl/>; <http://so.pwn.pl/>; <http://so.pwn.pl/zasady.php>; <http://korpus.pwn.pl/>.

2. Język daje wiele możliwości wyrażania myśli i uczuć. Z jego zasobu potrafi korzystać ten, kto dba o bogacenie własnego słownika oraz zna gramatykę, zwłaszcza zasady budowania wyrazów, a także zdań.
3. Kultura języka przejawia się w dbałości o piękno każdej wypowiedzi, o jej staranność, poprawność. Taka postawa cechuje miłośnika języka ojczystego [Kowalkowa, Żydek-Bednarczuk 1998, s. 327].

Poprawność językowa oznacza konieczność stosowania się do zasad i reguł użycia języka, do przestrzegania norm językowych.

Dbłość o takt i etykę wypowiedzi oznacza, że poprawne pod tym względem będą te teksty, które nie manipulują informacjami i znaczeniem słów, nie narzucają skrajnych poglądów, nie deprecjonują bezzasadnie czyjegoś dorobku, nie nadużywają cytatów wyrwanych z ich kontekstu. Studentowi wolno polemizować z autorytetami, ale narzędziem w polemice ma być wiedza, eleganci, poprawny i trafny język wypowiedzi, rzetelna argumentacja, a nie manipulowanie faktami i cytatami, rozpowszechnianie nieprawdy lub plotek.

Precyzja oznacza dokładność, ścisłość, skrupulatność. Kiedy więc mowa jest o precyzji językowej, ważnej cesze języka eseju, to zwykle chodzi o takie posługiwanie się językiem, które pozwala uzyskać możliwie maksymalną zrozumiałość wypowiedzi i jej przystawanie do „pewnego stanu rzeczy” [Cofalik 1978, s. 3].

### *Cechy stylu eseistycznego*

Styl eseju wiąże się tak ze stylem indywidualnym autora, jak i z cechami stylu gatunkowego tekstu. Najczęściej mówi się, że styl ten jest stylem artystycznym z elementami stylu naukowego i publicystycznego [Bańkowska 2003, s. 206–209]. Bywa, że język autora/nadawcy tekstu klasyfikuje się, ze względu na znajomość dorobku osoby, jako dominujący artystyczny lub naukowy. Najczęściej w eseju odnajduje się składniki leksykalne różnych stylów funkcjonalnych. Jest to umotywowane tematem eseju oraz intencją nadawcy. Istotną cechą stylu jest jego **intertekstualność**, co oznacza związki eseju z innymi tekstami. Autor prowadzi z nimi swoisty dialog. Wyróżnia się intertekstualność wąską (tekst występuje w eseju jako aluzja lub cytat) i nawiązania do innych tekstów (w postaci motta, cytatów z lektur i listów). Drugi typ relacji to relacja krytyczna (komentarze do innego dzieła, recenzja) [Kozłowska 2003, s. 114–115]. Istnieje jeszcze inny rodzaj intertekstualności, który polega na odsyłaniu do reguł, według których tekst zbudowano. W ten sposób funkcjonują jako przejaw tej

intertekstualności pastisz, parodia, trawestacja, aluzja i reminiscencja [tamże]. Mówimy o tej kwestii z nadzieją, że w trakcie przeglądu literatury wyłonią się jakieś przesłanki językowe, które pozwolą wyłonić podtyp eseju i styl najbardziej przydatny dydaktycznie dla pedagogów.

## Funkcje esejów

### *Najważniejsze funkcje eseju literackiego i naukowego w kontekście potrzeb pedagogów*

W literaturoznawstwie funkcje eseju literackiego rozpatruje się w aspekcie intencji nadawcy. Wyodrębnia się funkcje: impresywną, kreatywną, fatyczną, informatywną, ekspresywną (pomijając funkcję estetyczną oraz wychowawczą, które, w przypadku eseju pedagogicznego, mają istotne znaczenie). Najważniejsza intencja nadawcy (autora eseju), to pobudzanie czytelnika do myślenia (aspekt illokucyjny). Z tej intencji biorą się trzy podstawowe funkcje esejów, które „organizują tekstowy świat”:

- 1) funkcja impresywna,
- 2) funkcja kreatywna,
- 3) funkcja fatyczna [*Praktyczna stylistyka* 2003, s. 191].

Perswazyjność eseju (nawiązywanie kontaktu, docieranie do odbiorcy, przekonywanie go, czyli funkcja impresywna; por. też termin funkcja apelatywna wypowiedzi lub też funkcja konatywna) znajdujemy w takich jego cechach jak: przyjęcie przez nadawcę ról kreatora świata przedstawionego w eseju i przewodnika po tym świecie, w wyznaczaniu ról odbiorcy i nadawanie eseście statusu autorytetu [tamże, s. 191].

Przekonywanie, według starożytnych traktatów, winno być podporządkowane trzem uniwersalnym wartościom: prawdzie, dobru i pięknu. W eseistyce współczesnej podkreśla się przede wszystkim prawdę (choć pozostałe wartości są oczywiście obecne, z tym, że np. dobro często zostaje uwikłane w subiektywizm, obiektywizm i relatywizm poznania [...]) [tamże, s. 192].

Wyrazistym wykładnikiem tej funkcji są formy gramatyczne wołacza i trybu rozkazującego. Perswazji towarzyszy **funkcja informatywna** – odsyłanie czytelnika do pozaliterackiej rzeczywistości [*Słownik terminów literackich* 2002, s. 168]. W eseju zaś pewien wycinek rzeczywistości poznajemy szczegółowo. Eseista odwołuje się do wielu źródeł, czasem przytacza sprzeczne sądy, przedstawia argumenty. Jednak nie chodzi tu o prostą informację.

**Funkcji impresywnej** towarzyszy **funkcja kreatywna**, która wynika w tekście z wejścia przez eseistę w rolę twórcy świata tekstu i przewodnika po nim. Funkcja ta przejawia się w zabiegach, które można nazwać wykładnikami funkcji kreatywnej tekstu, a zaliczamy do nich: używanie form gramatycznych w pierwszej osobie („ja” nadawcy), wykorzystywanie słownictwa oceniającego i wartościującego fakty, w indywidualnym wyborze cytatów i odwołań do literatury, w specyfice form językowo-stylistycznych (słownictwo środowiskowe, niebanalne epitety, zaskakujące skojarzenia) [tamże, s. 193].

Natomiast **funkcja ekspresywna** podporządkowana jest **funkcji impresywnej i kreatywnej**. Przejawia się ona w używaniu mówionej odmiany języka, nieoficjalnej, która współtworzy oceny wyrażone w eseju a także takie wykładniki funkcji ekspresywnej, jak np. wykrzykniki i wykrzyknienia, pytania retoryczne, wyrazy oceniające, kontrasty, porównania, przeciwstawienia, ironia.

Z kolei **funkcja fatyczna** to taka funkcja wypowiedzi, która ma za cel potwierdzenie, podtrzymanie lub przerwanie łączności, a w eseju realizuje się w intencji nadawcy: *podążaj za mną lub ze mną* [zob. *Słownik terminów literackich* 2002, s. 196; Guiraud 1974, s. 12; *Praktyczna stylistyka* 2003, s. 195]. Funkcję fatyczną można rozpoznać po przechodzeniu od „ja” narracyjnego do „my” i „nasz”; logicznym uporządkowaniu tekstu; pytaniach retorycznych mobilizujących uwagę czytelnika, odwoływaniu się do świata znanego tak nadawcy, jak i odbiorcy; wprowadzaniu dla zaciekawienia odbiorcy i ułatwienia mu odbioru, elementów fikcji literackiej (jest to też wykładnikiem funkcji kreatywnej w tekście) [zob. *Praktyczna stylistyka*, s. 195].

Można uznać, że specyfika językowa tych funkcji łączy je z kompetencjami emancypacyjnymi studenta [Czerepaniak-Walczak 2006].

Ważna również w eseju **funkcja wychowawcza** dzieła literackiego polega na

kierunkowym oddziaływaniu na ideową i moralną świadomość odbiorców. Realizuje ją – w różnym zakresie – każde dzieło, jednakże w ścisłym powiązaniu z funkcją estetyczną i poznawczą. Dominującą pozycję uzyskuje w utworach reprezentujących literaturę dydaktyczną. Por. funkcja impresywna wypowiedzi [*Słownik terminów literackich* 2002, s. 170].

Zdaniem S. Bortnowskiego literatura jednego może naprawić, drugiego znieprawić, a dla trzeciego jest zupełnie obca [Bortnowski 2007, s. 53]. Wychowawcza, ale też estetyczna funkcja dzieła literackiego lub naukowego (także eseju) zawiera się ponadto w jego warstwie językowej, zwłaszcza gdy język jest najczęściej przykładem pięknej, wyrafinowanej polszczyzny, posiada bogactwo słownictwa, daje przyjemność obcowania z czymś urodziwym, wzniosłym, zaskakującym, niezwykłym, wzbogacającym intelektualnie i duchowo.

### *Funkcje eseju w dydaktyce akademickiej*

O funkcjach eseju w dydaktyce akademickiej należy mówić w kontekście funkcji i celów uniwersytetu, szczególnie jego funkcji wewnętrznych, które scharakteryzował K. Jaskot. Składają się na nie podstawowe funkcje dydaktyczne [Jaskot 2006, s. 403–411], funkcje wychowawcze, funkcje wspomagania rozwoju studentów oraz funkcje kompensacyjne [tamże].

Ponadto esej jako gatunek będący ważnym elementem kultury literackiej i naukowej uczelni, może pełnić funkcję kulturotwórczą wobec studentów, w całościowym kształceniu człowieka zaś może integrować jego doświadczenie i wiedzę teoretyczną, przeżycia osobiste i refleksje z lektury, prawdy przeczytane i odkryte dla siebie – scala zatem wiedzę potoczną, naukową i zawodową – powodując, że powstaje charakterystyczna dla indywidualnego człowieka jej jakość, którą można następnie aktualizować, poszerzać i doskonalić.

### *Funkcje kształcące eseju*

W literaturze przedmiotu można znaleźć wypowiedzi lub ich fragmenty wskazujące na świadomość funkcji eseju w edukacji na różnych jej szczeblach. Funkcje kształcące eseju dostrzega R. Sendyka w swojej monografii eseju [2006] oraz penetrująca literaturę w poszukiwaniu inspiracji dla pedagogiki M. Jaworska-Witkowska [2009], traktująca te funkcje jako spodziewany dla pedagogiki „zysk symboliczny”. Ten zysk dotyczy kilku obszarów:

- 1) dydaktyki szkolnej i akademickiej/metodyki pracy nauczyciela/nauczyciela akademickiego;
- 2) postawy ucznia/studenta wobec zdobywania wiedzy oraz samokształcenia;
- 3) postawy nauczyciela/nauczyciela akademickiego wobec obowiązków zawodowych.

Jeśli uznamy esej za akt tekstowego rozpoznawania świata, to czy świat przedstawiony w eseju ma walory kształcące? – pyta M. Jaworska-Witkowska [2009, s. 346]. Odpowiedź na to pytanie znajduje zaś u R. Sendyki [2006, s. 302]: „Esej [...] wyraża – właśnie za pomocą upodobniania własnej formy do tego, co poddaje obserwacji – prawdziwy (w tej perspektywie) kształt doświadczenia” [Jaworska-Witkowska 2009, s. 346].

Cytowana M. Jaworska-Witkowska dostrzega również **walory aktywizujące eseju**, co niewątpliwie ma korzystny wpływ na proces kształcenia, buduje

postawę badacza u ucznia (studenta), powoduje przemiany w podejściu do zdobywania wiedzy [tamże, s. 345]. Z tekstu M. Jaworskiej-Witkowskiej wynotujemy tezy, obrazujące trzy wartości dla pedagogiki – esej, eseistyczność oraz eseizowanie:

1. Esej, jako tekstowe, twórcze miejsce „tkane rozumowanie” [R. Sendyka, 2006, s. 292] i wyłom w systemie tekstów według logiki dyskursywnej [...];
2. Eseistyczność, jako gotowość (potrzeba i motywacja) oraz dyspozycja badawcza do poruszania się w przestrzeni stawiającej opór, w strefach sprzyjających twórczości, tropienie „śladów egzystencji” [Markowski 1991, s. 160];
3. eseizowanie – dyskurs, postawa poznawcza, eseistyczna, badawcza, tryb postępowania badawczego [R. Sendyka 2006, s. 199][Jaworska-Witkowska 2009, s. 351].

Pozycja eseju w dydaktyce akademickiej nie jest oczywista. Istnieje on z nazwy, natomiast nie jest ani doceniony, ani przemyślany, ani odpowiednio eksploatowany, jak wynika ze zgromadzonej polskiej literatury przedmiotu. Niektórzy brytyjscy orędownicy inkluzji społecznej<sup>5</sup>, jak twierdzi F. Furedi, krytykują esej akademicki, uważając go za zbyt elitarny, przez co przeciętny student nie będzie umiał go napisać, zwłaszcza zaś osoby mające przerwę w edukacji lub pochodzące ze środowisk niewykształconych. Cytowany przez niego R. Winter wręcz uważa, że jest to pozbawianie głosu tych studentów, którzy w innej formie umieliby się lepiej wypowiedzieć. Sam jest orędownikiem tzw. tekstowego patchworka takich prac domowych, by były wygodne dla studentów [Furedi 2004, s. 101]. Furedi komentuje to stanowisko następująco:

odrzućcie pracę pisemną na rzecz tekstowego patchworku prac domowych – odzwierciedla powszechniejszą tendencję do podporządkowania edukacji i kultury dyktatowi inkluzji społecznej. Jak łatwo przewidzieć, to nie impuls do doskonalenia umysłu ożywia tę tendencję, lecz coś zewnętrznego wobec edukacji i kultury, mianowicie polityka włączania [tamże, s. 102].

M. Jaworska-Witkowska zgadza się z opinią, że eliminacja eseju z dydaktyki akademickiej jest strategią celową, gdyż ułatwia „równanie w dół” i proces inkluzji, ale ponadto – zaznacza – paradoksalnie jest to moment docenienia, wywyższenia, uznania, nieomal nobilitowania eseju [Jaworska-Witkowska

---

<sup>5</sup> Inkluzja jest polityką włączania w proces edukacji (i nie tylko) ludzi dotąd pozbawionych do niej dostępu, np. mniej zdolnych, uboższych, z terenów oddalonych od centrów edukacyjnych, niepełnosprawnych.

2009, s. 349]. Równocześnie pojawia się informacja/teza, że esej, stawiając twórczy opór w edukacji, przeciwstawia się przymusowi i „ideologii wiedzy”, totalnej całości i niepodważalnej pewności [tamże, s. 350] – wydaje się więc być odpowiednią formą właśnie dla czasów polityki inkluzji. Sprzeczności te wymagają obserwacji i dalszych badań, pozwolę sobie jednak na dwa komentarze. Po pierwsze, edukacja inkluzyjna ma dwa oblicza i krytyka tej tendencji bezwarunkowego dostępu i za wszelką cenę dla wszystkich, a więc raczej wynaturzeń, które jej towarzyszą to jedno, a edukacja inkluzyjna umożliwiająca np. osobom niepełnosprawnym studiowanie, to pozytywne i ważne zjawisko, którym się w tej chwili nie zajmujemy [Zacharuk 2008]. Po drugie uważam, że esej nie wyklucza innych, łatwiejszych prac pisemnych, może być wręcz ich zwińczeniem.

### *Funkcja wychowawcza eseju*

Godna realizacji byłaby **funkcja wychowawcza eseju pedagogicznego**, analogicznie do takiej funkcji dzieła literackiego, choć doprecyzowana dla potrzeb kształcenia pedagogów.

Wychowawcza rola literatury wobec młodzieży szkolnej bywa ostatnio ogólnie podważana<sup>6</sup>, ale w odniesieniu do osób dorosłych funkcja ta może okazać się niedoceniona, zwłaszcza możliwości tkwiące w warstwie językowej dzieła, ale też w warstwie treściowej. Rewitalizacja chociaż niektórych dzieł klasyki literackiej, ich obecność w dydaktyce akademickiej, ożywiłaby dyskurs pedagogiczny, wzbogaciła doświadczenia studentów, a może ujawniła moc terapeutyczną literatury pięknej [Włodarczyk 2007].

### *Esej jako bezgatunkowa, uniwersalna forma pisarska – funkcja maskująca*

Polskie fora internetowe są doskonałym źródłem wiedzy o faktycznych funkcjach eseju w praktyce szkolnej i akademickiej. Esej studencki funkcjonuje zatem jako gatunek najczęściej pojmowany intuicyjnie, bez respektowania

---

<sup>6</sup> Polecamy lekturę esejów pedagogicznych: S. Bortnowskiego, *Czy literatura piękna przyda (je) się jeszcze wychowaniu? Z perspektywy dydaktyka literatury*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 3, red. M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 263; D. Chędkowski, *Czy literatura piękna przyda (je) się jeszcze wychowaniu? Z doświadczeń nauczyciela polonisty*, w: *tamże*, s. 285.



ściślych wymogów formalnych, opisanych w literaturze przedmiotu. Czasem ma wręcz formę referatu, rozprawki, sprawozdania z obserwacji, streszczenia dłuższej lektury lub swobodnych wypowiedzi na zadany temat. Zdarzają się też formy, które można nazwać pseudoesejami: proste streszczenia fragmentów albo całych książek, kompilacje tekstów internetowych, wypowiedzi wprawdzie osobiste, ale czynione językiem potocznym, bez odwołania do literatury i bez wyraźnych koncepcji kompozycyjnych. Oczywiście losy takich tekstów są różne, w zależności od wymagań i koncepcji nauczyciela akademickiego. Dlatego uważam, że tekst nazywany esejem występuje współcześnie w funkcji „maski” niedostatków pisarskich studentów, udaje coś, czym nie jest, nosi nazwę, do której nie jest uprawniony, kamufluje nieudolności pisarskie użytkownikó w języka, deprecjonuje w ten sposób sam esej jako gatunek, nie budzi ciekawości studentów, by go poznać bliżej i zgłębić praktyczne arkania wypowiedzi w formie eseju.

#### *Esej jako narzędzie ucisku/opresji wobec studentów – funkcja „represyjna”*

Tytuł wydaje się adekwatny do faktów. Jeśli bowiem raz jeszcze spojrzeć na fora internetowe, to wszelkie próby o pomoc w napisaniu eseju zaczynają się od wykrzyknienia: Ratunku! Pomocy!, co najdobitniej świadczy o poczuciu opresyjności sytuacji, w jakiej znaleźli się uczniowie lub studenci. Trudno zaprzeczyć, że sytuacja zagrożenia, brak wiedzy o wymaganiach, nieznamość specyfiki gatunkowej eseju nie sprzyjają twórczej aktywności, nie mogą też dostarczyć nauczycielowi akademickiemu trafnego materiału do oceny lub badań.

Zdaniem A. Krajewskiej esej jest coraz częściej wykorzystywany w polskich uczelniach do kontroli postępów i oceny studentów [Krajewska 2004, s. 282]. Umiejętne jego zastosowanie pozwala poznać i ocenić wyniki uzyskane w sferze poznawczej, w zakresie wiedzy i umiejętności, a bywa, że afektywnej: emocjonalnej, moralnej, społecznej [tamże].

Metody pisemnej kontroli i oceny umożliwiają m.in. poznawanie zdolności studentów do przypominania i selekcji odpowiednich faktów, zasad lub teorii, przedstawiania związków między nimi, wyjaśnienia ich znaczenia, sformułowania przekonujących argumentów na podstawie przeczytanej literatury, jej wartościowanie, ale też umiejętności w zakresie nadania struktury problemowi, opanowania terminologii z określonego obszaru, prezentację nie tylko treści, ale i formy pisemnego wyrażania myśli i odczuć [tamże].

Autorka dodaje, że nauczyciel akademicki musi rozważyć, jakie cele i wyniki kształcenia mogą być przedmiotem oceny przy pomocy pracy pisemnej oraz precyzyjnie sformułować temat. Dodaje też, że problemem jest rzetelność oceny tych prac, gdyż wymagają oceny szybkiej, co w sytuacji deficytu czasu jest trudne. Dlatego powoduje to częstą rezygnację z prac pisemnych.

Jeśli przedmiotem oceniania jest esej, napotykamy szereg kolejnych trudności, począwszy od opinii, sformułowanej przez T. W. Adorno, że jest on formą oporu w stosunku do naporu systemu, a eseistyczność jest przejawem buntu i opozycji wobec systemowej oczywistości i strukturalnej przemocy oraz hegemonii edukacyjnej [Jaworska-Witkowska 2009, s. 350].

Powstaje pytanie o to, czy i jak można ocenić bunt. Oryginalność? Twórczość? Fragmentaryczność wypowiedzi?

### *Esej jako przedmiot oraz narzędzie oceny – funkcja diagnostyczno-ewaluacyjna*

Rzetelne i trafne ocenianie prac studenckich ćwiczebnych i egzaminacyjnych jest bodaj najważniejszym, a zarazem najtrudniejszym etapem kształcenia w szkole wyższej, zarówno w świetle założeń teoretycznych<sup>7</sup>, jak i doświadczeń praktycznych, w kontekście starań o jakość kształcenia w uczelniach pedagogicznych.

Stosowane możliwości (formy) oceniania prac pisemnych to ocenianie kryterialne, ocenianie intuicyjne, recenzowanie (ocena opisowa, holistyczna), samoocena prac oraz wzajemna koleżeńska ocena prac przez studentów (różne warianty), również wymagające ustawicznego doskonalenia [Ciekot 2007, s. 271–274].

Przypomnieć tu należy, że istnieje związek, ale też różnice, między ewaluacją a oceną, gdyż oba terminy pojawiają się w kontekście dydaktyki akademickiej [tamże, s. 37]. W dydaktyce szkolnej i akademickiej ewaluację stanowi najczęściej sprawdzanie i ocena osiągnięć uczniów, choć ewaluacja nie zawsze kończy

---

<sup>7</sup> Por.: E. Berezowski, J. Pólturzycki, *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych*, Warszawa 1975; F. Berezniński, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007; A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000; K. Ciekot, *Funkcje ewaluacji w zapewnianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych*, Wrocław 2007; K. Denek, J. Gnitecki, I. Kuźniak, *Kontrola i ocena wyników kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1984; K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Warszawa 1988; W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1973.

się oceną. Wymienia się dwa jej typy: ewaluację analityczną i holistyczną. Niemierko 1997, s. 210]. Drugi typ, wielokategorialny, oparty na kryteriach oceny, jest tematem niniejszego opracowania.

Według definicji, ocenianie jest to

czynność ustalania i wartościowania wyników uczenia się ucznia oraz komunikowania tych wyników uczniowi [...]. Wartościowanie polega na przypisaniu tym wynikom, w drodze decyzji, odpowiedniej pozycji na skali wartości. Skala taka może być dychotomiczna (np. zdał/nie zdał) lub wielostopniowa. Na niektórych studiach podyplomowych stosuje się skalę trójstopniową (nie zaliczył/zaliczył/zaliczył z wyróżnieniem), na studiach stacjonarnych – skalę czterostopniową (niedostateczny/dostateczny/dobry/bardzo dobry [...]) [Stróżyński 2005, s. 733].

Do procesu oceniania (na wszystkich szczeblach kształcenia – dodajmy) można zastosować podejście intuicyjne, analityczne lub holistyczne [tamże, s. 736].

Pod względem celowości stosowania w dydaktyce wyróżnia się trzy typy oceny: dydaktyczną, społeczno-wychowawczą i wspierającą. Ocena dydaktyczna dotyczy tylko wymagań programowych, ocena społeczno-wychowawcza wiąże się z kontekstem oceniania (np. nakład pracy studenta, jego zdolności), ocena wspierająca zaś także uwzględnia ten kontekst, ale zależy tylko od wymagań programowych. Różnice polegają na tym, że w przypadku oceny dydaktycznej, komentarz do niej zależy tylko od uzyskanego stopnia, w przypadku oceny społeczno-wychowawczej komentarz bardzo silnie zależy od kontekstu, który wpłynął na wysokość stopnia, z kolei w przypadku oceny wspierającej komentarz zależy tylko od kontekstu, natomiast sama ocena – nie [tamże, s. 738].

Podczas studiów pedagogicznych studenci przygotowują różne prace pisemne, które podlegają ocenie. Jednym z ważnych aspektów jest oczywiście język tych wypowiedzi pisemnych. Kultura przekazywania zdobytych wiadomości wynika ze stopnia opanowania języka przez studenta. Ogólna zasada dydaktyczna zawiera postulat, by nauczanie podnosiło język studenta na wyższy poziom, przez co rozumie się przechodzenie od języka potocznego do literackiego i naukowego, od biernego rozumienia do aktywnego używania w czynnym języku. Natomiast wyznacznikami tego rozwoju są: stopień literackiej poprawności języka, poprawność gramatyczna wypowiedzi, zakres i jakość używanego słownictwa i stosowanej terminologii naukowej oraz stopień kondensacji używanego języka [Nalaskowski 1998]. Język może być ponadto suchy i konkretny lub emocjonalny i pobudzający [Śnieżyński 2001, s. 290]. Przyjmuje się, że język studenta jest już na tyle dojrzały, by umiał on poprawnie wypowiedzieć

się w formie pisemnej. Dlatego rodzi się pytanie o to, czy w ogóle i w jaki sposób oceniać język pisemnych wypowiedzi studentów, skoro nie podlega on formalnemu kształceniu ani też doskonaleniu w ramach studiów. Dlatego w pracach studentów pedagogiki najczęściej nie bierze się pod uwagę cech szczegółowych języka, jakim posługuje się student. Jeśli jednak nauczyciel akademicki dostrzeżga dużą liczbę błędów i niedostatki stylistyczne, zwraca uwagę na te problemy i wskazuje potrzebę samokształcenia. Czy jednak te niedostatki mają obniżać ogólną ocenę za tekst, w którym student ujawnia swoją wiedzę i umiejętności? A jeśli tak, to na ile? Jakimi kryteriami winien się posługiwać nauczyciel akademicki, który nie jest polonistą, a pragnie rozwoju i doskonalenia umiejętności pisarskich studentów?

### *Istota, etapy i znaczenie oceniania kryterialnego*

W przypadku eseju egzaminacyjnego warto wcześniej wspólnie (nauczyciel akademicki i studenci) ustalić kryteria oceny, także za jakość języka wypowiedzi. Kwestię tę omówię na przykładzie eseju pedagogicznego<sup>8</sup>.

Podstawą ustalenia kryteriów (czyli zasad) oceny eseju studenckiego pozostaje pytanie o cel jego pisania oraz oceniania i związek tych czynności z programem nauczania. Jeśli oceniamy tekst pod względem istnienia w nim cech gatunkowych, to najpierw musimy dobrze poznać cechy eseju (lub innego gatunku albo formy pisarskiej), wybrać te z nich, które bezwzględnie muszą znaleźć się w tekście (tzw. cechy konstytutywne) i te przede wszystkim oceniać.

W praktyce oceniania wytworów studenckich (esejów), ustalone kryteria ukazują wiele zalet. Po pierwsze, ułożone wspólnie lub przedstawione na wstępie, zanim student przygotowuje się do pisania, kierują uwagę ku potrzebnym aspektom tych przygotowań, uświadamianym sobie mocnym stronom, brakom i ograniczeniom. Po drugie, wymagają od nauczyciela akademickiego każdorazowo określenia celu pisania pracy przez studentów. Po trzecie, wspomagają poprawianie prac przez nauczyciela akademickiego, który nie ulega już wpływowi kolejności poprawiania prac na ich ocenę. Po czwarte, czynią ocenę jawną, zrozumiałą, sprawiedliwą. Po piąte zaś, mogą pełnić funkcję diagnostyczną

---

<sup>8</sup> Na ten temat: M. Kaliszewska, *Esej pedagogiczny: istota, rodzaje i przydatność dydaktyczna w szkole wyższej*, red. A. Karpińska, Białystok 2010; też, *Skarby ludzi myślących – jak czytać, interpretować i pisać esej*, „Wychowanie na Co Dzień” 2008, nr 10–11, s. IX–XII; też, *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim: teoria, praktyka i ocenianie*, Kielce 2009.

i wspierającą wobec studentów. Nie mogą jednak występować wyłącznie, powinny być łączone z innymi formami oceniania [Kaliszewska 2009].

Związek z ocenianiem ma ponadto sposób czytania studenckich tekstów przez nauczycieli akademickich. Zanim się do niego przystąpi, należy odpowiedzieć sobie na pytanie po co czytam ten esej i co chcę w nim znaleźć. Od odpowiedzi zależy, czy dostrzegać będziemy tylko to, czego student nie umie, nie napisał, czy też dostrzeżemy jego podmiotowość, empatycznie zastanowimy się nad każdym zdaniem, znajdziemy powód do dialogu z tekstem (w recenzji) lub z autorem osobiście. Zatem raczej czytanie hermeneutyczne i empatyczne niż tylko sprawne sprawdzanie z kryteriami w ręku stosowności i zgodności z ustaleniami tego, co zawiera studencki esej. Trzeba bowiem pamiętać o dwóch odmianach kompetencji akademickich studentów: tej adaptacyjnej, systemowej (kompetencje podstawowe i niezbędne w procesie studiowania) i odmianie emancypacyjnej. O kompetencjach, które nie są dane każdemu studentowi, czasem wykraczają poza potrzeby zawodowe i nie da się ich ująć w indeksie – a są ważnym wskaźnikiem jakości kształcenia uniwersyteckiego i można by je dostrzec prawdopodobnie poprzez treści studenckiego eseju.

## Podsumowanie

Bogacenie warsztatu pisarskiego przyszłych pedagogów o esej wydaje się więc uzasadnione. Wymaga jednak opracowania metodyki włączania eseju do ćwiczeń i korzystania z jego walorów. Potrzebna jest jeszcze wola nauczycieli akademickich, by przypomnieć sobie własne umiejętności pisarskie i poważnie oraz starannie podchodzić do prac pisemnych przyszłych pedagogów. Zdarzające się bowiem akceptowanie tekstów ściągniętych z Internetu i udawanie, że obowiązek został należycie spełniony, może rodzić jedynie patologię i jej eskalację, która nikomu nie służy. Do rozważenia byłaby koncepcja edukacji inkluzyjnej w postaci np. dodatkowego przedmiotu pogłębiającego znajomość języka polskiego i uzupełniającego braki w zakresie językowych kompetencji w tych uczelniach pedagogicznych, których studenci szczególnie potrzebują wsparcia w ich rozwoju oraz kompensacji braków. Program takiego przedmiotu byłby do dyskusji i rozważenia w szerokim gronie specjalistów, a esej, jak papierek lakmusowy, mógłby wówczas odzwierciedlać prawdziwe kompetencje studentów. Sprawa jest poważna, gdyż pedagog powinien być intelektualnie bogatszy od swoich wychowanków, wrażliwszy i mądrzejszy od przeciętnych obywateli, którym ma nieść pomoc i wsparcie.

## BIBLIOGRAFIA:

- I LO w Elku. Materiały dla uczniów. Język polski. Wskazówki do pisania eseju interpretacyjnego [online] <http://www.lo1elk.lh.pl/teksty/esejinterpretacyjny.pdf>.
- Bańkowska E., 2003, *Esej – projekcja świadomości*, w: Bańkowska E., Mikołajczuk A., *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, Warszawa.
- Bereźnicki F., 2007, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków.
- Bogaj A., 2000, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa.
- Borowska-Beszta B., 2005, *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) – szkice metodologiczne*, Kraków.
- Bortnowski S., 2007, *Czy literatura piękna przyda (je) się jeszcze wychowaniu? Z perspektywy dydaktyki literatury*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 3, Gdańsk.
- Bortnowski S., [b.r.], *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa.
- Chędkowski D., 2007, *Czy literatura piękna przyda (je) się jeszcze wychowaniu? Z doświadczeń nauczyciela polonisty*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 3, Gdańsk.
- Ciekot K., 2007, *Funkcje ewaluacji w zapewnianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych*, Wrocław.
- Cofalik J., 1978, *Ćwiczenia precyzji językowej ucznia*, Warszawa.
- Cottrell S., 2007, *Podręcznik umiejętności studiowania*, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk.
- Dudzikowa M., 2007, *Pomysł siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk.
- Dyduchowa A., 1988, *Metoda kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
- Furedi F., 2004, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, Warszawa.
- Guiraud P., 1974, *Semiologia*, Warszawa.
- Jaskot K., 2006, *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K. Jaskot, Szczecin.
- Jaworska-Witkowska M., 2008, *Esej jako styl narracyjnej gry na serio*, w: *Przeszukiwanie humanistyki. Od inspiracji do inicjacji. Studenckie próby między dydaktyką a badaniami*, red. M. Jaworska-Witkowska, A. Rzekońska, Toruń.
- Jaworska-Witkowska M., 2009, *Eseistyczność jako tryb próbowania poznawczego*, w: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, red. M. Jaworska-Witkowska, Kraków.
- Kaliszewska M., 2008, *Skarby ludzi myślących – jak czytać, interpretować i pisać esej*, „Wychowanie na Co Dzień”, nr 10–11.
- Kaliszewska M., 2009, *Esej pedagogiczny: teoria, praktyka, ocenianie*, Kielce.

- Kaliszewska M., 2009, *Ocenianie kryterialne studenckich esejów pedagogicznych*, w: *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszycz, W. Starościak, Wrocław.
- Kaliszewska M., 2010, *Studenckie eseje pedagogiczne: specyfika, rodzaje i przydatność*, w: *Edukacja w okresie przemian*, red. A. Karpińska, Białystok.
- Kaszubski P., 1997, *Esej – prostota angielskiej prozy w pigułce*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty, Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*, t. 2, red. B. Chrzęstowska, Warszawa.
- Kędzia-Kleberko B., 2006, *Między intertekstualnością a kreatywnością. O próbach pisarskich studentów romanistyki*. Międzynarodowa Konferencja „Świat Słowian w języku i kulturze”, Szczecin.
- Kompetencje szkolnego polonisty*, 1997, t. 2, *Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa.
- Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U., 1998, *Współczesna polszczyzna. Podręcznik języka polskiego dla klas I–IV szkół średnich*, Kraków.
- Kozłowska E., 2003, *Stylizacja. Intertekstualność*, w: Bańkowska E., Mikołajczak A., *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, Warszawa.
- Krajewska A., 2004, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Białystok.
- Kruszewski K., 1988, *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Warszawa.
- Lewowicki T., 2000, *Standardy edukacji nauczycielskiej*, w: *Nauczyciel 2000-plus*, red. D. Cichy.
- Loba M., 1997, *Francuska szkoła pisania eseju*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty, Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*, t. 2, red. B. Chrzęstowska, Warszawa.
- Mendel M., 2007, *Ometkowane serce szkoły. O tym, jak widać w szkole ślady wielkich korporacji w przestrzeni uczniowskiej i co one znaczą*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk.
- Męczkowska A., 2003, *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 3(189).
- Miłosz C., 1961, *Proza*, „Kultura”, nr 11.
- Montaigne M., 1985, *Próby I*, Warszawa.
- Morison M., Pey J., *Pisanie esejów z socjologii: poradnik dla studentów*, Poznań b.r.
- Nalaskowski A., 2009, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków.
- Nalaskowski S., 1998, *Ocena pracy ucznia*, „Wychowanie na Co Dzień”, nr 10–11.
- Niemierko B., 1997, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa.
- Okoń W., 1973, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa.
- Polski esej. Studia*, 1991, red. M. Wyka, Kraków.
- Poniž D., 1994, *Šolski esej*, Ljubljana.

- Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, 2003, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa.
- Rorty R., 1993, *Edukacja i wyzwania ponowoczesności*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa.
- Sendyka R., 2006, *Nowoczesny esej. Studium historycznej świadomości gatunku*, Kraków.
- Słownik terminów literackich*, 2002, red. J. Sławiński, Warszawa.
- Spradley J., 1979, *The Ethnographic Interview*, Philadelphia.
- Stróżyński K., 2005, *Ocenianie szkolne*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, M–O, red. T. Pilch, Warszawa.
- Śnieżyński M., 2001, *Dialog edukacyjny*, Kraków.
- Uniwersytet Warszawski. Instytut Socjologii. Kurs pedagogiczny [online] [http://www.rs.uw.edu.pl/kursros/files/sh\\_tre.html](http://www.rs.uw.edu.pl/kursros/files/sh_tre.html).
- Włodarczyk A., 2007, *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków.
- Zacharuk T., 2008, *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 2008, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa.

## Summary

The publication concerns the proposal of the new recognition of the form of written work of a pedagogic essay, its inclusion to academic didactics and the use of its versatile values. Mass education and abandoning the general humanistic content in favour of professional issues cause that students' writing skills are not perfected, they do not contribute to the development of future educators. Particularly, the essay has a special characteristic such as the possibility of combining knowledge resulting from the syllabus with pedagogic and literary reflection and e.g. with personal digressions on different themes. Therefore, the essay can support and integrate two seemingly contradictory functions of education: socialization and liberating (emancipatory) which are reflected in the set of the competences of future educators. The article deals with the essential features of the essay, its language, changes and functions, which can fulfil in the study or self-study of educators.



**Badania**  
**i komunikaty**



## Więzi emocjonalne w grupie nauczycieli z niepublicznych szkół podstawowych

Emotional bonds in a group of teachers from non public primary schools

### Wprowadzenie

Badania opublikowane przez Wandę Drózkę jednoznacznie wskazują na „niemal całkowity brak integracji zespołów nauczycielskich, wyjąwszy przypadki formalnego podporządkowania się w sytuacjach koniecznych” [Drózka 2004, s. 368]. Nie wróży to dobrze nie tylko szkołom, jeśli chodzi o możliwość współpracy nauczycieli na rzecz rozwoju organizacyjnego placówki, ale również – jakości życia emocjonalnego w miejscu pracy. Liczne badania poświęcone wypaleniu zawodowemu [np. Maslach 2000; Sęk 1994, 2000; Appelt 2005; Zbróg 2009] pokazują, że zjawisko to występuje przede wszystkim w grupach ludzi narażonych na niekorzystne emocjonalnie warunki pracy, które mogą być spowodowane m.in. nieodpowiednimi relacjami międzyludzkimi.

Z racji specyfiki zawodu nauczyciel narażony jest na poczucie osamotnienia. „Każdy nauczyciel jest bardziej oddalony od swoich kolegów, niż ma to miejsce w innych zawodach – poza zasięgiem widzenia innych. Na przerwach zaś, w gorączkowej atmosferze pokoju nauczycielskiego, brakuje czasu na serdeczną rozmowę i nawiązywanie bardziej trwałych kontaktów” [Schaefer 2005, s. 77].

W literaturze pedagogicznej mówi się już o ogólnoswiatowym syndromie nauczycielskiej przypadłości IFD (Isolation, Frustration, Demoralization) spowodowanym „izolacyjnym” charakterem pracy nauczyciela [Kubiczek 2002, s. 155]. Powierzchnowe kontakty koleżeńskie nie są bowiem dla człowieka wystarczające. Można ich mieć pod dostatkiem, a mimo to czuć się osamotnionym. Dla dobrego samopoczucia i prawidłowego rozwoju osobowości, człowiek – jako istota społeczna – potrzebuje więzi emocjonalnej o głębszym charakterze (przyjaźń) z drugim

człowiekiem. Najdobitniejszym dowodem tego, jak bardzo istoty żyjące w społecznościach uzależnione są od innych stanowią przykłady fizycznej śmierci odizolowanych osobników lub zaburzenia osobowościowe u dzieci odrzuconych w rówieśniczych grupach klasowych lub wychowujących się w sierocińcach.

Wyniki badań i eksperymentów nad wydajnością pracowników wskazują jednoznacznie, że „poczucie przynależności do zespołu pracowniczego i uczestnictwo w jego działalności oraz uzyskiwanych rezultatach jest czynnikiem silniej motywującym do pracy niż korzyści ekonomiczne i materialne” [Masłyk-Musiał 1999, s. 82].

Teorie szkoły jako organizacji uczącej się, innowacyjnej lub szkoły przyszłości podkreślają, że zasoby ludzkie organizacji to jej najważniejszy składnik. Tylko organizacje, które dbają o swoich pracowników, które minimalizują stres pracowniczy mają szansę przetrwać i skutecznie konkurować w swoich środowiskach. Tylko wtedy będą zdolne do adaptacji, zmiany, rozwoju i aktywności w swym funkcjonowaniu [Przyborowska 2003].

### Problematyka i metoda badań własnych

W roku 2004 przeprowadziłam na terenie województwa świętokrzyskiego badania własne dotyczące funkcjonowania niepublicznych szkół podstawowych w kontekście identyfikowania i zaspokajania potrzeb społecznych najważniejszych zbiorowości szkolnych (uczniów, rodziców i nauczycieli)<sup>1</sup>. Objęły one wszystkie niepubliczne szkoły podstawowe funkcjonujące wówczas na terenie województwa świętokrzyskiego (dwie szkoły społeczne, dwie szkoły prywatne i jedna szkoła katolicka).

Dobór szkół publicznych miał charakter celowy i został dokonany ze względu na podobieństwo badanych jednostek: podobne środowisko lokalne, typ szkoły oraz bliskość przestrzenną placówki publicznej w relacji do niepublicznej. W miarę możliwości brano pod uwagę także zbliżoną wielkość placówek – choć trudno oczekiwać, aby liczebność podmiotów szkolnych w szkołach publicznych i niepublicznych była podobna. Cechą charakterystyczną badanych szkół niepublicznych była bowiem niewielka liczebność poszczególnych spo-

---

<sup>1</sup> Promotorski projekt badawczy pt. „Funkcjonowanie niepublicznych szkół podstawowych w kontekście potrzeb społecznych” (nr 1 H01F 081 30) realizowany pod kierunkiem prof. zw. dra hab. M. J. Szymańskiego.

łeczności. Kryteria doboru podmiotów do badań poprzedziła empiryczna analiza pełnej populacji szkół niepublicznych. Starano się utrzymać podobieństwo badanych podzbiorowości. Ponieważ jednak dobór próby był nierównomierny, wszelkie porównania muszą mieć ograniczony i hipotetyczny charakter oraz stanowią jedynie tło dla prowadzonych analiz odnośnie do szkół niepublicznych, w których zbadano niemal całą społeczność nauczycielską. Zasadność zastosowanego doboru próby ze względu na cel badań, znajomość badanego środowiska (autorka przez kilkanaście lat pracowała jako nauczycielka w jednej ze szkół niepublicznych) i ze względu na zachowanie podczas tegoż doboru ważniejszych kryteriów charakteryzujących szkoły podkreśla m.in. E. Babbie [2003, s. 205]: „Niekiedy właściwe jest dobranie próby na podstawie własnej wiedzy o badanej populacji oraz celach badań. Ten typ doboru nazywany jest próbą celową lub arbitralną”.

Z uwagi na zastosowany w badaniach własnych dobór jednostek, prezentacji wyników w tabelach odnoszących się do różnych typów szkół niepublicznych towarzyszyć będzie oddzielenie danych o wynikach ze szkół publicznych. Zostaną one graficznie wyodrębnione w tabelach (w wypadku charakterystyki badanej zbiorowości) lub zamieszczone w przypisach. Tabela 1 przedstawia dobór podzbiorowości nauczycieli w badaniach własnych<sup>2</sup>.

Tabela 1. Dobór podzbiorowości nauczycieli do badań własnych właściwych

Podzbiorowość szkolna	Miejsce badań; % realizacji	Szkoły niepubliczne			
		społeczne	prywatne	katolicka	Razem
Nauczyciele	teren badań	33	16	20	69
	zbadano	30	15	16	61
	<b>% realizacji</b>	<b>90,9</b>	<b>93,8</b>	<b>80,0</b>	<b>88,4</b>

W badaniach posługiwano się przede wszystkim metodą sondażu diagnostycznego z pomiarem ankietowym, wywiadem. Zastosowano również kilkunastu systematyczną obserwację uczestniczącą.

W analizie zastosowano skalę zaspokojenia potrzeb. Mierzalnym aspektem potrzeb społecznych jest kategoria stopnia ich zaspokojenia. W wyniku analizy

<sup>2</sup> W szkołach publicznych zbadano 100 nauczycieli, co stanowi 8,2% realizacji (spośród 1215 nauczycieli pracujących na terenie badań).

rozmaicie definiowalnych stopni zaspokojenia potrzeb w badaniach empirycznych przyjął, że w odniesieniu do badań własnych zastosuję interwałową skalę stopni zaspokojenia potrzeb, będącą propozycją autorską. Na podstawie literatury przedmiotu badań [Kocowski 1982; Gajewska 1997] oraz analizy opinii badanych wysunięto wnioski dotyczące stopnia zaspokojenia ich potrzeb społecznych. Zostały one przedstawione na skali punktowej jako kontinuum, która między ekstremami, od -2 do 2 punktów, zawiera najczęściej spotykane stany. Analiza rozkładów empirycznych zaspokojenia potrzeb pozwoliła z kolei na przypisanie wyróżnionym stopniom następujących wartości:

- od -2,0 do -1,9 – niezaspokojenie całkowite (deprywacja potrzeb),
- od -1,8 do -1,0 – niezaspokojenie umiarkowane (niedobór potrzeb),
- od -0,9 do <0,0 – słabe niezaspokojenie,
- 0,0 – brak wyraźnej tendencji,
- od >0,0 do 0,9 – słabe zaspokojenie,
- od 1,0 do 1,8 – umiarkowane zaspokojenie, w tym: od 1,6 do 1,8 – zaspokojenie optymalne,
- od 1,9 do 2,0 – zaspokojenie całkowite.

W badaniach własnych wykorzystałam kategoryzację potrzeb społecznych zaproponowaną w systemowej koncepcji potrzeb człowieka przez Tomasza Kocowskiego [1982]. W artykule odniosę się tylko do tych potrzeb społecznych nauczycieli, które związane są z kategoriami przynależności do grupy i więzi emocjonalnej.

### Potrzeby przynależności do grupy

Potrzeby przynależności związane są z członkostwem w grupie społecznej. „Aby jakakolwiek koegzystencja była możliwa, człowiek musi należeć do jakiejś grupy, musi być członkiem zbiorowości” [Kocowski 1982, s. 189]. Grupy przynależności mogą być niewielkie lub bardzo duże, formalne lub nieformalne, trwałe lub incydentalne. Przynależność do grupy nie tylko daje poczucie bezpieczeństwa, ale ułatwia także zaspokajanie poczucia sensownej aktywności, wartości, uznania i znaczenia.

W wypadku nauczycieli badano zaspokojenie potrzeb przynależności do nieformalnych grup pracowniczo-koleżeńskich, poprzez pomiar ustosunkowania się do stwierdzeń:

- *W szkole należę do grupy („paczki”) zgranych koleżanek/kolegów. Okazuje się, że nauczyciele nie tworzą zgranej społeczności pracowniczej. W każdym*

z typów szkół niewielka ich grupa należy do grupy towarzysko-koleżeńskiej lub wręcz takie grupy praktycznie nie istnieją (od 0,1 w szkole katolickiej, przez 0,3 w szkołach prywatnych, do 0,6 w szkołach społecznych<sup>3</sup>). Potrzeby przynależności do grupy pracowniczo-koleżeńskiej są zaspokojone we wszystkich szkołach na słabym poziomie. Wyniki te świadczą o tym, że od lat niewiele się w szkołach pod tym względem zmieniło.

- *Czuję, że jestem lubiana(y) przez koleżanki/kolegów.* Większość nauczycieli ze szkoły katolickiej (0,6) i ze szkół społecznych (0,8) odczuwa również niskie zaspokojenie potrzeby lubienia przez swoich kolegów. Najbardziej odczuwają „lubienie” przez kolegów nauczyciele ze szkół prywatnych (1,3), co decyduje o umiarkowanym poziomie zaspokojenia badanej potrzeby<sup>4</sup>.
- *Mam w szkole ulubioną koleżankę/ulubionego kolegę.* Indywidualne przyjaźnie zdarzają się w grupie nauczycielskiej znacznie częściej. Większość nauczycieli twierdzi, że ma wśród kolegów kilku przyjaciół, z którymi czasem spotyka się prywatnie i z tego powodu nie przeszkadza im stosunkowo pobieżny kontakt z innymi członkami grona pedagogicznego. W szkołach społecznych (średnia 1,5) i prywatnych (1,2)<sup>5</sup> nauczyciele mają zaspokojoną potrzebę przynależności związaną z posiadaniem ulubionej koleżanki/kolegi w stopniu umiarkowanym – w wypadku szkół społecznych nawet na granicy zaspokojenia optymalnego. Nieco niższy poziom zaspokojenia potrzeb przynależności w szkołach prywatnych, przy jednoczesnej przyjaznej atmosferze pracy w tym typie szkoły [Zbróg 2006, 2008], spowodowany jest zapewne niewielką liczbą nauczycieli pracujących w tym typie szkół i niewielkimi możliwościami „doboru koleżeńskiego”, a także krótszym czasem pracy (większość nauczycieli pracuje w badanych szkołach prywatnych „na godziny”). Średnia dla szkoły katolickiej jest nieco niższa i wynosi 0,9 (na granicy słabego i umiarkowanego zaspokojenia potrzeby).

Uzyskane wyniki pozwalają przypuszczać, że w badanych szkołach w większości nie ma problemu posiadania indywidualnych przyjaciół. Nauczyciele jednak nie czują się w pełni członkami grupy, co sugeruje, że traci na tym wspólna praca, współdziałanie dla dobra szkoły i uczniów. Zintegrowanie ze-

---

<sup>3</sup> W badanych szkołach publicznych średnia arytmetyczna wyniosła 0,4 (słabe zaspokojenie potrzeby).

<sup>4</sup> W badanych szkołach publicznych średnia arytmetyczna wyniosła 0,9 (na granicy słabego i umiarkowanego poziomu zaspokojenia potrzeb).

<sup>5</sup> W badanych szkołach publicznych średnia arytmetyczna wyniosła 1,5 (na granicy umiarkowanego i optymalnego poziomu zaspokojenia).

społu nauczycielskiego jest „warunkiem *sine qua non* integracji organów szkoły czy integracji szkoły ze środowiskiem” [Kubiczek 2002, s. 155]. W sytuacji, gdy w badanych szkołach występują wyraźne braki w tworzeniu grup koleżeńskich, trudno mówić o współpracujących zespołach pracowniczych, lepiej motywujących do pracy niż gratyfikacje materialne.

### Potrzeby więzi emocjonalnej

Potrzeby więzi emocjonalnej odnoszą się do warunków sprzyjających, a niekiedy koniecznych dla skutecznego współżycia i współdziałania w grupie społecznej. Dotyczą przede wszystkim sfery zjawisk psychicznych, wzajemnych postaw i motywacji. Obejmują takie elementy, jak subiektywna identyfikacja z grupą i wzajemna życzliwość.

Istnienie więzi emocjonalnej z grupą zwiększa wydatnie jej atrakcyjność dla członków grupy i ma wyraźną wartość gratyfikującą. Jest cenione i poszukiwane, bowiem skłania członków grupy do zachowań prospołecznych i do ofiarności na rzecz ogółu. Nie ulega więc wątpliwości, iż wytworzenie takiej więzi należy do ważnych potrzeb społecznych zarówno dla jednostki, jak i dla ogółu [Kocowski 1982, s. 190–191].

Badając stopień zaspokojenia potrzeb więzi emocjonalnej w grupie ankietowanych nauczycieli, większość rodzajów emocji połączono w pary zbliżone do siebie pod względem ich znaczenia, a także biorąc pod uwagę niemal identyczne wyniki w częstotliwości ich występowania w badaniach B. Przyborowskiej [1997] i A. Popławskiej [2001].

T. Kocowski [1982, s. 193] zwraca uwagę na to, że „potrzeby więzi emocjonalnej związane są z układem wzajemnych ustosunkowań w grupie, do której jednostka należy”. Interesujące jest więc zbadanie relacji koleżeńskich panujących między nauczycielami, gdyż już dawno stwierdzono, że stosunki w zespołach nauczycielskich nie są najlepsze, a często wręcz konfliktowe. Wyniki badań prowadzonych przez H. Sęk w 1992 roku w szkołach publicznych wskazywały na złe stosunki międzyludzkie w szkole: „zdaniem 33% nauczycieli nie ma w niej miejsca na przyjaźń i szczerść, aż 22% nauczycieli spotyka się ze strony grona pedagogicznego z silną obojętnością, a 20% z silną zazdrością” [Sęk 1994, s. 132]. Taką sytuację w gronie nauczycielskim dostrzegli również M. J. Szymański [2001] i M. Dudzikowa [2004]. Zdaniem W. Drózki [2004, s. 368], „jedną z najpoważniejszych przeszkód, decydujących o wypaczeniu



zawodu nauczyciela, jest fatalna jakość stosunków międzyludzkich w zespołach nauczycielskich”. Znacząco odmienny, bardzo optymistyczny, stan relacji między nauczycielami regionu północno-wschodniego Polski ukazały badania A. Popławskiej [2001] z 1998 roku, gdzie 96% nauczycieli ze szkół społecznych wobec 89% nauczycieli ze szkół publicznych pozytywnie ocenia atmosferę panującą w zespole nauczycielskim.

Tabela 2. Częstotliwość występowania pozytywnych i negatywnych emocji we wzajemnych kontaktach koleżeńskich między nauczycielami

Badane kategorie emocji	Średnia arytmetyczna				
	szkoły społeczne	szkoły prywatne	szkoła katolicka	istotność*	szkoły publiczne
wzajemna życzliwość	1,1	1,3	0,8	–	1,1
poczucie bezpieczeństwa, zaufanie	0,5	1,0	-0,2	<b>0,004</b>	0,5
radość, zabawa	0,1	0,6	0,2	–	0,3
lęk, nieufność	-0,7	-1,5	0,1	<b>0,001</b>	-0,7
wrogość, niechęć	-1,3	-1,6	-0,7	<b>0,02</b>	-1,2
smutek, samotność	-1,0	-1,5	-1,4	–	-1,2

\* liczona wyłącznie w obrębie szkół niepublicznych

Na podstawie własnych danych (tabela 2) można stwierdzić, że nauczyciele w badanych szkołach przeżywają częściej emocje świadczące o wzajemnej życzliwości w kontaktach koleżeńskich. Jeśli jednak chodzi o zaufanie do koleżanek/kolegów i poczucie bezpieczeństwa w ich obecności, średnie wyraźnie się obniżają, osiągając w szkole katolickiej poziom ujemny, świadczący o niewielkim niezaspokojeniu tej potrzeby. Może to sugerować powierzchowność wzajemnych pozytywnych relacji. Niewielu nauczycielom szkolne kontakty koleżeńskie kojarzą się z radością i zabawą.

Większość badanych nauczycieli nie spotyka się w szkole ze smutkiem i samotnością, a także z wrogością i niechęcią. Niewielkie odczucie lęku i nieufności we wzajemnych kontaktach dotyczy wyłącznie nauczycieli ze szkoły katolickiej. Wynik potwierdzają analizy szczegółowe [Zbróg 2006, 2007].

Na podstawie wyników ujętych w tabeli 2 ostrożnie można wnioskować, że częściej pozytywne emocje w koleżeńskich kontaktach występują wśród nauczycieli ze szkół prywatnych. Nieco rzadziej zdarzają się one w szkołach społecznych. Najmniejszy wynik dotyczył szkoły katolickiej<sup>6</sup>. Wyraźne różnice między odmiennymi typami szkół niepublicznych dotyczą wzajemnego zaufania i poczucia bezpieczeństwa w relacjach koleżeńskich, a także – w odniesieniu do emocji negatywnych – wzajemnej wrogości, niechęci oraz odczuwania lęku i nieufności w gronie nauczycielskim.

Można również przyjąć, że poziom pozytywnych emocji w kontaktach z koleżankami/kolegami decyduje o umiarkowanym poziomie zaspokojenia potrzeb więzi emocjonalnej nauczycieli w szkołach prywatnych, natomiast o słabym poziomie zaspokojenia w szkołach społecznych i w szkole katolickiej<sup>7</sup>.

Poziom emocji negatywnych we wzajemnych stosunkach koleżeńskich wskazuje na umiarkowane zaspokojenie potrzeb więzi emocjonalnej w szkołach prywatnych (na granicy zaspokojenia optymalnego) i społecznych<sup>8</sup>. Słabe zaspokojenie dotyczy nauczycieli uczących w szkole katolickiej. Tam nauczyciele najczęściej spotykają się z negatywnymi emocjami w relacjach koleżeńskich.

B. Kubiczek [2002, s. 8] twierdzi, że

pozytywny klimat w zespole nauczycielskim jest niezbędny podczas tworzenia autonomii szkoły, gdyż gwarantuje skuteczność współpracy między nauczycielami, ponadto jest jednym z elementów podsystemu szkoły, który decyduje o możliwości jej rozwoju organizacyjnego.

Jej zdaniem, tylko w warunkach emocjonalnie przyjaznych można tworzyć współpracujące ze sobą grupy zadaniowe nauczycieli. Jedyne na drodze kooperacji między nauczycielami może dojść (poprzez rozwój nowej struktury komunikacyjnej) do rozwoju szkoły, do jej przekształcenia z instytucji o niezadawalającej fragmentarycznej strukturze do organizacji innowacyjnej, rozwiązującej samodzielnie konflikty, do organizacji uczącej się [Nowosad 2003]. Powyższe wyniki raczej potwierdzają, że pozytywny klimat do wzajemnej koegzystencji i współdziałania nauczycieli dla dobra uczniów, ich samych i szkoły jest udziałem

---

<sup>6</sup> W badanych szkołach publicznych wartości średnich (a zatem i odczucia nauczycieli) zbliżone są do tych, które uzyskano w szkołach społecznych.

<sup>7</sup> W badanych szkołach publicznych również można mówić tylko o słabym zaspokojeniu więzi emocjonalnej w kontaktach z koleżankami/kolegami.

<sup>8</sup> Także w badanych szkołach publicznych.

łem jedynie nauczycieli pracujących w szkołach prywatnych województwa świętokrzyskiego. W pozostałych typach szkół nadal za mało jest pozytywnych relacji między nauczycielami.

\* \* \*

Wieloletnie badania nad stosunkami międzyludzkimi w organizacji doprowadziły do stwierdzenia: „wydajność pracy zależy od samopoczucia człowieka związanego z jego stosunkiem do kolegów i przełożonych, a także od dostrzegania jego osobistych problemów przez dyrekcję” [Masłyk-Musiał 1999, s. 82].

Badania R. Likerta wykazały, że istnieje wyraźna zależność pomiędzy życzliwą postawą zwierzchnika (wysłuchiwanie skarg i zażaleń, informowanie o sytuacji w organizacji, stwarzanie pola do inicjatyw) a satysfakcją podwładnych z pracy [za: Masłyk-Musiał 1999].

Tabela 3. Częstotliwość występowania pozytywnych i negatywnych emocji we wzajemnych kontaktach między nauczycielami a dyrekcją szkoły

Badane kategorie emocji	Częstotliwość występowania				
	szkoły społeczne	szkoły prywatne	szkoła katolicka	istotność*	szkoły publiczne
wzajemna życzliwość	0,7	1,4	-0,2	<b>0,001</b>	0,6
poczucie bezpieczeństwa, zaufanie	0,4	1,3	-0,1	<b>0,003</b>	0,5
poczucie godności, sprawiedliwość	0,1	1,2	-0,5	<b>0,001</b>	0,2
przymus, bezradność	-0,7	-1,8	0,1	<b>0,001</b>	-0,8
poniżenie, poczucie krzywdy, lekceważenie	-1,2	-1,9	-0,1	<b>0,001</b>	-1,1
zagrożenie, strach	-1,0	-1,7	-0,3	<b>0,01</b>	-1,0

\* liczona wyłącznie w obrębie szkół niepublicznych

Na podstawie własnych danych (tabela 3) można stwierdzić, że jedynie nauczyciele ze szkół prywatnych przeżywają w szkole często emocje pozytywne,

świadczące o wzajemnej życzliwości w kontaktach między nimi a dyrekcją. Nauczyciele pracujący w szkołach społecznych rzadziej wspominają o tym, że wzajemne relacje z dyrekcją cechuje poczucie życzliwości, bezpieczeństwo i wzajemne zaufanie, a znikomy procent twierdzi, że również poczucie godności i sprawiedliwość. Nauczyciele ze szkoły katolickiej odczuwają wręcz niedobór potrzeb pozytywnych relacji z przełożonymi<sup>9</sup>. Tylko nauczyciele z tej szkoły czasem spotykają się z negatywnymi odczuciami we wzajemnych relacjach z dyrekcją typu przymus i bezradność i stosunkowo z największą częstotliwością z poniżeniem, poczuciem krzywdy, lekceważeniem, zagrożeniem i strachem. Negatywne emocje związane z kontaktami z dyrekcją najrzadziej odczuwają nauczyciele ze szkół prywatnych, nieco częściej – ze szkół społecznych<sup>10</sup>.

Poziom pozytywnych emocji w kontaktach z dyrekcją decyduje o umiarkowanym poziomie zaspokojenia potrzeb więzi emocjonalnej nauczycieli w szkołach prywatnych, natomiast o słabym poziomie zaspokojenia w szkołach społecznych. W szkole katolickiej mamy do czynienia z niewielkim niezaspokojeniem tej potrzeby, co potwierdzają również wcześniejsze wyniki badań dotyczące specyficznych (subiektywnych) potrzeb nauczycieli uczących w tym typie szkoły, a także społecznych potrzeb łączności [Zbróg 2006, 2008]. Natomiast poziom emocji negatywnych we wzajemnych kontaktach nauczycieli z dyrekcją wskazuje na optymalne zaspokojenie potrzeb więzi emocjonalnej w szkołach prywatnych, w których nauczyciele praktycznie nie doświadczają negatywnych emocji w relacjach z przełożonymi. Umiarkowane zaspokojenie dotyczy nauczycieli uczących w szkołach społecznych, a słabe – w szkole katolickiej. Tam nauczyciele stosunkowo najczęściej spotykają się z negatywnymi emocjami w relacjach z dyrekcją, co również znajduje odzwierciedlenie w innych wynikach badań.

M. Bardziejewska [2004, s. 152] podkreśla, że

każdemu dyrektorowi zależy na tym, aby jego pracownicy tworzyli zgrany zespół, gdyż zapewnia to większy komfort pracy wszystkim pracownikom i nauki uczniom, wpływa na wzrost motywacji, zaangażowania i efektywności działania. Jednak, aby można było mówić o zintegrowanym zespole nauczycieli, muszą jednocześnie zaistnieć pozytywne relacje między nauczycielami a przełożonymi.

---

<sup>9</sup> Dla szkół publicznych średnia arytmetyczna wyniosła 0,4 (słabe zaspokojenie).

<sup>10</sup> Dla szkół publicznych średnia arytmetyczna wyniosła -1,0 (umiarkowane zaspokojenie).

Badania nad efektywnością pracy szkoły jednoznacznie udowadniają, że sposób kierowania placówką i partnerskie stosunki pracowników z dyrekcją, relacje interpersonalne, komunikacja międzypodmiotowa należą do czynników wpływających na jakość kształcenia [Dalin 1999]. Powyższe wyniki sugerują, że relacje między nauczycielami a dyrekcją w badanych szkołach pozytywnie wpływają na kształcenie w szkołach prywatnych, a najmniej korzystnie – w szkole katolickiej. Dowodem na ich rzetelność są ustosunkowania się badanych nauczycieli do stwierdzeń:

1. *Pracuję w tej szkole z przyjemnością* ( $p \leq 0,003^{11}$ ): najczęściej z przyjemnością pracują w szkole nauczyciele ze szkół prywatnych (1,3). Znacznie rzadziej – nauczyciele ze szkół społecznych (0,4), a najrzadziej – ze szkoły katolickiej (-0,1)<sup>12</sup>.
2. *Ze względu na atmosferę pracy ta szkoła jest lepsza niż inne* ( $p \leq 0009$ ): dobrze czują się w swoim miejscu pracy nauczyciele ze szkół prywatnych (1,3), nieco gorzej nauczyciele ze szkół społecznych (0,4). Niewielkie niezadowolenie ze swojego miejsca pracy odczuwają nauczyciele ze szkoły katolickiej (-0,3)<sup>13</sup>.

## Wnioski

Sprzyjające warunki emocjonalne w swoim miejscu pracy, wyrażające się umiarkowanym zaspokojeniem potrzeb więzi emocjonalnej ze swoją szkołą, mają nauczyciele ze szkół prywatnych. Mniej przyjazną atmosferę, a tym samym słabo zaspokojony ten rodzaj potrzeb mają nauczyciele ze szkół społecznych. W szkole katolickiej mamy do czynienia nawet z niewielkim niezaspokojeniem potrzeb więzi emocjonalnej ze swoim miejscem pracy. Wyniki te potwierdzają zatem obraz sytuacji emocjonalnej nauczycieli uzyskany w wyniku analizy subiektywnych potrzeb pedagogów, z których wynika, że około 20% badanych nauczycieli pragnęłoby pracować w miejscu bardziej bezpiecznym z punktu widzenia emocjonalnego [Zbróg 2008]. Najczęściej nauczyciele ze szkoły katolickiej opowiadają się za polepszeniem atmosfery pracy (43,3%). Dla porównania tego samego chciałoby 30% nauczycieli ze szkół społecznych

---

<sup>11</sup> Poziom istotności liczony wyłącznie w obrębie szkół niepublicznych.

<sup>12</sup> Badani nauczyciele ze szkół publicznych mają realizowane potrzeby więzi emocjonalnej ze szkołą na granicy słabego i umiarkowanego zaspokojenia (0,9).

<sup>13</sup> Dla szkół publicznych średnia arytmetyczna wyniosła 0,6 (słabe zaspokojenie).

i tylko 17% ze szkół publicznych. Podobne wyniki uzyskał J. Rusiecki [1999] w ogólnopolskich badaniach pedeutologicznych (20% nauczycieli ze szkół publicznych twierdzi, że pracę utrudnia zła atmosfera pracy). Warto zauważyć, że takiej potrzeby nie ma ani jeden nauczyciel pracujący w szkole prywatnej, dzie sięć lat wcześniej zaś tylko 14% nauczycieli było zadowolonych ze stosunków panujących w szkołach [Sęk 1994]. Zarejestrowana zmiana to sygnał wyraźnej poprawy klimatu pracy nauczycieli, nie na tyle jednak znaczący, aby można było optymistycznie podchodzić do problemu pozytywnych relacji między nauczycielami w grupie pracowniczej, a co za tym idzie, do konstruktywnie przebiegającej współpracy w zespole, mogącej przyczynić się do poprawy funkcjonowania szkoły jako organizacji uczącej się. Nadal bowiem potrzeby przynależności do grupy pracowniczo-koleżeńskiej są zaspokojone we wszystkich badanych szkołach na słabym poziomie.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Appelt K., 2005, *Style funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej*, „Forum Oświatowe”, nr 2.
- Babbie E., 2003, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa.
- Bardziejewska M., 2004, *Kultura organizacyjna szkoły*, „Forum Oświatowe”, nr 2.
- Dalin P., 1999, *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*, Neuwied.
- Drózka W., 2004, *Młode pokolenie nauczycieli*, Kielce.
- Dudzikowa M., 2004, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Kraków.
- Gajewska G., 1997, *Problemy-dylematy wynikające z teorii potrzeb dla teorii i praktyki opieki nad dzieckiem*, Zielona Góra.
- Kocowski T., 1982, *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław.
- Kubiczek B., 2002, *Autonomia szkoły*, Opole.
- Maslach Ch., 2000, *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa.
- Maslyk-Musiał E., 1999, *Spółczeństwo i organizacje*, Lublin.
- Nowosad I., 2003, *Perspektywy rozwoju szkoły*, Warszawa.
- Popławska A., 2001, *Idea samorządności: podmiotowość, autonomia, pluralizm*, Białystok.
- Przyborowska B., 1997, *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce: oczekiwania i rzeczywistość*, Toruń.
- Przyborowska B., 2003, *Struktury innowacyjne w edukacji*, Toruń.
- Rusiecki J., 1999, *Nauczyciele szkół publicznych i niepublicznych*, „Edukacja i Dialog”, nr 10.

- Schaefer K., 2005, *Jak przeżyć szkołę*, Gdańsk.
- Sęk H., 1994, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań–Toruń.
- Sęk H., 2000, *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa.
- Szymański M. J., 2001, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków.
- Zbróg Z., 2006, *Identyfikowanie potrzeb nauczycieli*, „Edukacja”, nr 3.
- Zbróg Z., 2007, *Czy możliwa jest nauczycielska autonomia? – rozważania na podstawie koncepcji T. Kocowskiego i myśli M. Foucaulta*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.
- Zbróg Z., 2008, *Subiektywne potrzeby społeczne nauczycieli ze szkół podstawowych*, „Forum Oświatowe”, nr 2.
- Zbróg Z., 2009, *Wypalenie zawodowe jako skutek niezaspokojenia podstawowych potrzeb społecznych nauczycieli*, w: *Nauczyciel. Zawód. Pasja. Powołanie*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin.

## Summary

The article presents results of the author's own investigation concerning the identification and satisfaction of chosen categories of social needs of teachers working in non public primary schools in the area the Świętokrzyskie Voivodship: identification with the group and emotional bonds in mutual relations with colleagues/workmates and with school management. Theories of school as the teaching organization emphasize that only organizations which care for their employees have a chance to survive and effectively compete in their own environments. Findings also reveal a distinct improvement of the climate of the work of teachers both in friendly relations and in relations with their superiors, however, not so significant that one could optimistically approach the problem of positive relations among teachers in a school, and as a result the constructive collaboration in the teacher team which can contribute to the improvement of the functioning of the school as the teaching organization. Still the need for belonging to a professional group is satisfied in all the investigated schools on a fairly low level. Teachers do not feel fully identified as members of the professional group, which suggests that collective work and cooperation for the good of the school and schoolchildren are not yet achieved in an optimum way.





## Wartość autorytetu nauczyciela jako czynnik prawidłowego przebiegu edukacji szkolnej

The value of teacher's authority as the factor of correct school education

### Wprowadzenie

Okres dojrzewania jest dla każdego człowieka czasem szczególnym. Obserwacja otaczającej rzeczywistości pomimo materialnego i emocjonalnego uzależnienia od środowiska rodzinnego, wyzwala w dorastającym człowieku naturalną potrzebę autonomii. Jednak bycie niezależnym wymaga od człowieka nie tylko osiągnięcia pewnego wieku, uzyskania niezależności finansowej, co związane jest często z posiadaniem odpowiednio wysokiego poziomu wykształcenia gwarantującego wykonywanie satysfakcjonującej pracy, ale wymaga również osiągnięcia pewnego stopnia dojrzałości społecznej. Znaczny wpływ na tak rozumianą dojrzałość jednostki mają otaczający ją ludzie, którzy tworzą społeczeństwo wychowujące.

Według W. Okonia „społeczeństwo wychowujące to układ jednostek, grup społecznych, instytucji i innych form życia zbiorowego wywierających wpływ na kształtowanie się osobowości ogółu obywateli” [Okon 2009, s. 141]. Bardzo ważnym elementem tak rozumianego społeczeństwa wychowującego jest dla młodzieży szkoła. W okresie dojrzewania znaczna część czynników warunkujących postawę człowieka ma swoje źródło właśnie w środowisku szkolnym. Tworzenie w okresie dojrzewania własnej hierarchii wartości, wynikające często z weryfikowania wartości internalizowanych przez uczniów od swoich rodziców, sprawia, że właśnie w szkole młodzież dokonuje konfrontacji tego, co przyswoiła sobie w procesie wychowania w domu z nowym środowiskiem. Autorytet rodziców często zostaje zdominowany przez autorytet nauczyciela. Dzieje się tak najczęściej w pierwszej fazie edukacji szkolnej, kiedy

to dla dzieci uczęszczających do klas początkowych szkoły podstawowej zdanie nauczyciela może być ważniejsze od opinii rodzica (szczególnie w zakresie wykonywanych przez dziecko obowiązków szkolnych). W toku kolejnych lat życia młodzież właśnie w szkole poszukuje osób, które byłyby dla nich autorytetem.

Według opublikowanego w 2009 roku przez CBOS komunikatu z badań dotyczącego prestiżu zawodów okazuje się, że również po zakończeniu edukacji społeczeństwo, a szczególnie starsza jego część dużym poważaniem darzy zawód nauczyciela. Wskazuje to na fakt, że nawet mimo upływu lat, a co za tym idzie mimo wielu kontaktów z osobami reprezentującymi różne profesje, to zawód nauczyciela jest tym, który w opinii społeczeństwa cieszy się dużym prestiżem wynikającym m.in. z autorytetu. W omawianym raporcie, ranga zawodu nauczyciela została oceniona przez społeczeństwo bardzo wysoko i w hierarchii prestiżu zawodów znalazła się na siódmej pozycji [Komunikat z badań CBOS BS/8/2009, s. 2 i nast.].

Zdaniem M. Bednarskiej autorytet jest w życiu człowieka zjawiskiem uniwersalnym. Do jego zaistnienia potrzebne są minimum dwie osoby: jednostka będąca autorytetem i człowiek, dla którego ta jednostka będzie autorytetem. Elementem urzeczywistniającym ideę autorytetu jest ktoś, kto w sposób szczególny i ponadprzeciętny reprezentuje własną postawą, całym swoim życiem wartości wyznawane przez daną grupę społeczną [Bednarska 2009b, s. 54].

W środowisku szkolnym taką osobą może być i najczęściej jest nauczyciel. Często zdarza się, że jest nim wychowawca albo nauczyciel jednego z przedmiotów. Rzadkim przypadkiem autorytetu dla ucznia jest nauczyciel, z którym uczeń nie miał kontaktu podczas zajęć lekcyjnych. Powodem tego jest fakt, że wchodząc w bezpośrednie relacje interpersonalne z nauczycielem, uczeń ma możliwość osobistego poznania nie tylko tego, co nauczyciel mówi, ale również skonfrontowania jego słów z czynami i całą postawą życiową. Jednym z elementów, który ma wpływ na jakość relacji nauczyciela z uczniami jest poziom wykazywanej przez niego empatii.

### Empatia nauczyciela a jego relacje z uczniem

Komunikacja interpersonalna występująca w relacjach nauczyciel – uczeń dokonuje się w wielu wymiarach. Instytucja, jaką jest szkoła, realizując główne swoje zadanie w stosunku do społeczeństwa, czyli edukację i wychowanie

powierzonych jej opiece uczniów, predysponuje występowanie relacji werbalnych jako tych, które są dominujące. Nauczyciel w procesie dydaktycznym, realizując omawianie treści przewidzianych programem nauczania, wykorzystuje przede wszystkim przekaz słowny. Owszem, korzystanie z wszelkiego rodzaju nośników cyfrowych, Internetu lub coraz popularniejszych ostatnio tablic multimedialnych sprawia, że wykorzystanie infrastruktury medialnej w toku zajęć lekcyjnych znacznie uatrakcyjnia sam proces nauczania zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

Niezależnie jednak od wykorzystywanych przez nauczyciela form przekazywania wiedzy, zasadnicze znaczenie dla trwałych i systematycznych relacji nauczyciela z uczniem ma umiejętność, tzn. adekwatne do sytuacji dostosowanie przez nauczyciela jakości i ilości treści do możliwości percepcji ucznia. Nauczyciel pragnący przekazywać wiedzę na wysokim poziomie powinien dysponować własnym potencjałem intelektualnym, który stale rozwijany zwiększa atrakcyjność oraz zakres tego, co może uczniowi „zaoferować” nauczyciel. A przecież przekazywanie uczniom wiedzy, to tylko część procesu edukacji. Wyzwalanie w uczniach kreatywności, możliwość poznania samych siebie, wzmocnienie wiary w siłę własnego sprawstwa powoduje, że między nauczycielem a uczniem zachodzą dynamiczne stosunki interpersonalne. Czynnikiem mogącym mieć znaczny wpływ na powodzenie procesu edukacji w szkole jest empatia, która w relacjach nauczyciel – uczeń pomaga realizować podstawowe cele wychowawcze.

Według *Leksykonu PWN – Pedagogika* pod redakcją B. Milerskiego i B. Śliwerskiego empatia, to „zdolność odczuwania stanów psychicznych innych ludzi (empatia emocjonalna), a także umiejętność przyjęcia ich sposobu myślenia, spojrzenia z ich perspektywy na rzeczywistość (empatia poznawcza)” [*Leksykon PWN – Pedagogika* 2000, s. 60]. Co prawda, ujęta w cytowanej definicji zdolność do odczuwania to nie to samo, co odczuwanie. Jednak posiadanie predyspozycji do odczuwania stanów emocjonalnych innych ludzi zwiększa z pewnością prawdopodobieństwo wystąpienia zjawiska aktywnej empatii ze strony nauczyciela w relacjach z uczniem.

Okazywana uczniom przez nauczycieli empatia ma w procesie wychowania olbrzymie znaczenie. Według J. Janowskiej empatia „jest procesem wczuwania się, postrzegania i rozumienia stanu psychicznego innej osoby i ma charakter rozwojowy” [Janowska 2002, s. 65]. Autorka ta jako składniki uczuciowe empatii wskazuje:

- poczucie wrażliwości na uczucia innych ludzi,
- umiejętność uczestnictwa w emocjach innych osób,

- okresowe identyfikowanie się z aktualnym stanem przeżywanym przez drugiego człowieka [tamże].

Przekonanie ucznia o tym, że zachowanie nauczyciela wynika z jego empatycznego stosunku do wszystkich uczestników konkretnej sytuacji wychowawczej sprawia, że uczeń czuje się doceniony i ma poczucie prawa do przeżywanych przez siebie emocji. Zachowanie empatyczne nauczyciela w relacjach z uczniem ma dla tego drugiego niejednokrotnie charakter nagrody. Wczuwanie się nauczyciela w stan emocjonalny ucznia jest bowiem pewną formą jego akceptacji. Nawet jeśli nie występuje ona w odniesieniu do danego stanu (bo np. poziom emocji ucznia może być niewspółmierny do skali bodźca, który go wywołał), to z pewnością odnosi się do faktu, że uczeń ma pełne prawo do autonomicznego przeżywania otaczającej go rzeczywistości.

Jednak akceptacja lub tolerancja stanów emocjonalnych innych ludzi wymaga od jednostki nawiązania z nimi rozmowy, w trakcie której występują dwa zasadnicze elementy: mówienie i słuchanie. Komunikacja interpersonalna zależy bowiem nie tylko od umiejętności właściwego artykułowania aparatem mowy treści, które pragnie się przekazać innym, ale również (a może nawet przede wszystkim) od zdolności słuchania innych. Potwierdza to A. Rosiak, dla której „umiejętność słuchania jest cechą ludzi, którzy dobrze opanowali sztukę komunikowania” [Kostera, Rosiak 2008, s. 131]. Poznanie stanu emocjonalnego innych wynika m.in. ze słuchania tego, co ktoś mówi, co chce zakomunikować. Oczywiście w strukturze komunikacji nie jest to jedyny kanał, którym docierają do słuchającego informacje o przeżyciach rozmówcy. Również kontakt wzrokowy, postawa, gestykulacja i szerzej rozumiana mowa ciała wpływają na zakres percepcji i rozszerzają potencjalne możliwości rozumienia stanów emocjonalnych innych osób.

Od współczesnego nauczyciela umiejętność empatycznego przeżywania relacji interpersonalnych z uczniem jest niepisanywym wymogiem związanym z oczekiwaniami społeczeństwa. Brak empatii w relacjach nauczyciel – uczeń może powodować powstawanie konfliktów wynikających z reakcji nauczyciela na zachowanie ucznia, bez uwzględnienia kontekstu emocjonalnego. Okres dojrzewania jest czasem występowania w młodym organizmie wielu zmian hormonalnych. Występujące często rozumowo trudne do wytłumaczenia zachowanie uczniów staje się bardziej zrozumiałe i w pewnym sensie racjonalne, jeśli nauczyciel wykaże się nie tylko racjonalnością w analizie wypowiedzi i zachowania ucznia, ale równocześnie spojrzy na daną sytuację przez pryzmat empatii.

## Wychowanie do wartości a rzeczywistość szkolna

Według M. Łobockiego:

wychowanie nieoparte na wartościach (zwłaszcza uniwersalnych i ponadczasowych), nieodwołujące się do wartości człowieka jako osoby (niezależnie od tego, czy jest nim wychowanek lub wychowawca) wydaje się zgoła niepełne, powierzchowne, wręcz zwodnicze [Łobocki 2004, s. 25].

Tak rozumiane wykorzystywanie poszczególnych wartości w procesie wychowania jest uzasadnione i z całą pewnością znajduje odzwierciedlenie w aktualnie dokonujących się procesach wychowawczych współczesnego pokolenia.

Jednak subiektywne podejście do zagadnień aksjologicznych oraz powszechna tendencja do pluralistycznego ich uznawania stwarza niebezpieczeństwo rozumienia ich w sposób na tyle odmienny, że spowodować to może wyparcie i zdegradowanie ogólnie uznanych wartości z jednoczesną próbą ich zastąpienia wartościami uznawanymi ze względu na egoistyczne, doraźne korzyści wąskich grup społeczeństwa lub wręcz poszczególnych jednostek. Według W. Dróżki: „porządek tradycyjny, o pewnej stałej hierarchii wartości i norm moralnych, religijnych, społecznych, kulturowych, patriotycznych itp., został wyparty i zastąpiony w każdej z tych dziedzin prawami wolnego rynku” [Dróżka 2008, s. 43].

Co oznaczają prawa wolnego rynku we współczesnej rzeczywistości? Hierarchia wartości ulegająca okresowym modyfikacjom ze względu na okoliczności, relatywizm w myśleniu i działaniu oraz pomijający duchowość pragmatyzm z pewnością są obecne w wyznaczaniu orientacji życiowej przez część współczesnej młodzieży. Obserwowany „wolny rynek” nie jest „rynkiem wolności”, a jeśli nawet jest on za taki uznawany przez część społeczeństwa, to nie należy zapominać, że wolny wybór niesie ze sobą dla wybierającego konsekwencje, których skutki mogą być odczuwane przez wiele lat.

Podjęte w zakresie własnego rozwoju decyzje, nieuwzględniające szerokiego kontekstu społecznego mogą okazać się nietrafne lub zgoła szkodliwe. Osiągnięcia współczesnej cywilizacji z pewnością sprzyjają rozwijaniu potencjału społecznego w wielu dziedzinach życia, jednak niosą też ze sobą niebezpieczeństwo autodestrukcji [Szyszko-Bohusz, Pasternak 2002, s. 141].

Jak twierdzi B. Kiereś, modny w ostatnim czasie nurt tzw. wychowania do wartości wynika z dążenia pedagogów do oparcia wychowania na aksjologii. W takim przypadku, zadaniem wychowania jest ukazanie wychowanekowi zestawu dostępnych wartości jako tych, które mogą mu pomóc w określeniu

ideałów życiowych lub stanowią kryteria osobistego działania ukierunkowanego na osobiste cele. Taki woluntaryzm antropologiczny doprowadza do samodzielnego wyboru wychowanka własnej aksjologii, co z kolei stawia jednostkę jako decydującego o sobie samym kreatora systemu wartości [Kiereś 2009, s. 48 i nast.].

Taka sytuacja jest o tyle pozytywna z wychowawczego punktu widzenia, o ile wybory wychowanków gwarantują rozwój własnego potencjału życiowego prowadzącego w efekcie do osiągnięcia sukcesu życiowego. Decydowanie bowiem o wyznawanym przez uczniów systemie wartości jest determinowane w okresie dojrzewania przede wszystkim ich własnym przekonaniem. Potwierdzenie takiego stanowiska znaleźć można u M. Łobockiego, zdaniem którego

wszelkim wartościom przysługuje charakter obiektywno-subiektywny lub – inaczej mówiąc – przedmiotowo-podmiotowy. Oznacza to, że wartość ma zazwyczaj coś wspólnego zarówno z przedmiotem, jak i podmiotem, a więc ma coś istniejącego niezależnie od osoby oceniającej, jak i coś przez nią zdeterminowanego [Łobocki 2004, s. 59].

Dokonywana przez uczniów obserwacja hierarchii uznawanych przez nauczyciela wartości powoduje zwiększenie atrakcyjności nauczyciela w oczach uczniów lub obniżenie jego znaczenia. Również w obszarze funkcjonowania jednostki w środowisku szkolnym aktualne jest zdanie W. Okonia, który twierdzi, że

jednostka wnosi do życia społecznego tyle, ile sama jest warta, a wartość ta zależy od jej umiejętności komunikowania się z innymi, jej zdrowia, potrzeb kulturalnych, wiedzy, doświadczeń, zdolności, inicjatywy i twórczości, zaangażowania i charakteru [Okoń 2009, s. 318].

Jednym z czynników zwiększających efektywność procesu edukacji jest posiadanie przez nauczyciela autorytetu w opinii młodzieży szkolnej. Sytuacja taka powoduje większe zainteresowanie przekazywanymi przez niego treściami. Słuchanie słów wypowiedzianych przez autorytet ma dla słuchacza (ucznia) szczególny wymiar. Nauczyciel, będący autorytetem jest namacalnym przykładem na to, że wartości uznawane przez ucznia mogą być (i de facto są) atrakcyjne dla innych, w tym dla reprezentanta dorosłej części społeczeństwa, którym w tym przypadku jest nauczyciel. Poczucie, wynikające ze świadomości, że ktoś obcy, niezwiązany emocjonalnie z uczniem, uznaje jako najważniejsze te same wartości, powoduje w uczniu podniesienie samooceny.

Z tej perspektywy człowiekowi potrzebny jest autorytet i to na każdym etapie życia. Możliwość odniesienia własnych, internalizowanych przez siebie

w toku kolejnych lat życia wartości do konkretnej postaci, która reprezentuje podobny do naszego system poglądów sprawia, że poczucie wiary w słuszność własnych przekonań zostaje w naturalny sposób utwierdzona i wzmocniona.

Ciekawą konstatację dotyczącą znaczenia bycia autorytetem w pracy nauczyciela podejmuje M. Bednarska. Twierdzi ona, że nauczyciel, który nie jest dla uczniów autorytetem, nie będzie zadowolony z wykonywanej przez siebie pracy. Z drugiej zaś strony nauczyciel, który podjął pracę tylko z powodu chęci zostania dla kogoś autorytetem, również nie uzyska satysfakcji z wykonywanego przez siebie zawodu [Bednarska 2009a, s. 100]. Autorka, prowadząc dalsze rozważania, przytacza wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Wynika z nich, że motywem wyboru tego zawodu przez większość badanych było osiągnięcie w miarę szybko niezależności wynikającej z pracy na kierowniczym stanowisku. Według ich opinii bycie nauczycielem pozwalałoby być autorytetem dla innych, a samemu pozostawać wyłączonym spod działania jakiegokolwiek innego autorytetu [tamże].

## Podsumowanie

Współczesny nauczyciel zdaje się mieć świadomość dobroczynnej i stabilizującej proces wychowania roli autorytetu nauczyciela w procesie edukacji młodzieży. Jednak w pracy nauczyciela występuje szereg różnego rodzaju czynników utrudniających tworzenie partnerskich i opartych na oddziaływaniu autorytetu nauczyciela relacji z uczniem. Dokonując analizy wypowiedzi nauczycieli średniego pokolenia W. Dróżka w toku prowadzonych przez siebie badań wyróżniła w zakresie ich pracy problemy dotyczące:

- wymiaru kulturowo-aksjologicznego i cywilizacyjnego, polegające na zbyt indywidualistycznym, zmierzającym do zysku ekonomicznego nastawieniu, które zdominowało dotychczasową, wspólnotową ideę pracy,
- wymiaru społeczno-politycznego i ekonomicznego, ukazujące tendencję do marginalizacji życia zawodowego nauczycieli, nierówności i segregacji ekonomicznej młodzieży,
- wymiaru edukacyjno-zawodowego, odnoszące się do presji awansu, poświęcenia własnej twórczości pedagogicznej na rzecz spełniania wymogów narzuconych z zewnątrz standardów pracy [Dróżka 2008, s. 146 i nast.].

Wszystkie te obszary nakładają się wzajemnie na siebie, co powoduje niejednokrotnie trudność w określeniu skutecznych działań zmierzających do trwałego wyeliminowania większości problemów. Być może początkiem w roz-

wiązaniu istniejącej inercji w zakresie prognozowania poprawy funkcjonowania zawodu nauczyciela byłaby szeroko zakrojona dyskusja społeczna. Jak twierdzi A. Bogaj „dyskusja, dialog, dyskurs wyzwalają emocje, przeżycia, które człowieka rozwijają i wzbogacają duchowo” [Bogaj 2006, s. 33]. Podjęcie działań systemowych, zmierzających do aktywizacji społeczeństwa w zakresie rozważań dotyczących poprawy funkcjonowania współczesnej szkoły wydaje się być koniecznością. Również diagnoza czynników destabilizujących poprawny przebieg pracy nauczyciela oraz określenie działań zmierzających do ich wyeliminowania, z pewnością jest jednym z zasadniczych powodów, a równocześnie celów rozpoczęcia ogólnospołecznej dyskusji nad usprawnieniem funkcjonowania dzisiejszej szkoły.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Bednarska M., 2009a, *Autorytet nauczyciela XXI wieku*, w: *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, red. M. Bednarska, Toruń.
- Bednarska M., 2009b, *Racjonalnie czy irracjonalnie – rozważania o autorytecie w wychowaniu i nie tylko*, w: *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, red. M. Bednarska, Toruń.
- Bogaj A., 2006, *Szkoła w społeczeństwie obywatelskim*, w: Bogaj A., Kwiatkowski S. M., *Szkoła a rynek pracy*, Warszawa.
- Dróżka W., 2008, *Generacja wielkiej zmiany*, Kielce.
- Janowska J., 2002, *Rozwijanie umiejętności psychopedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*, Lublin.
- Kiereś B., 2009, *O personalizizm w pedagogice*, Lublin.
- Komunikat z badań CBOS BS/8/2009: *Prestiż zawodów*.
- Kostera M., Rosiak A., 2008, *Nauczyciel akademicki*, Gdańsk.
- Leksykon PWN – Pedagogika*, 2000, red. B. Milerski, B. Śliwowski, Warszawa.
- Łobocki M., 2004, *Wybrane problemy wychowania*, Lublin.
- Okoń W., 2009, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa.
- Szysko-Bohusz A., Pasternak W., 2002, *Nowa filozofia człowieka i nowa pedagogika*, w: *Dokąd zmierzasz człowieku*, red. E. Białek, Warszawa.

#### Summary

A characteristic element of contemporary school reality is the multitude of processes occurring in the relations among schoolchildren and between schoolchildren and teachers. Multivectorial interpersonal contacts during school education cause children



and young people to encounter different views which vary from their own views. In this situation the schoolchildren's value system encounters objective obstacles which on the one hand cause difficulty in the internalization of concrete values, and on the other verify positively children's axiological convictions. Finally, within a lapse of years a consolidation of the individual hierarchy of values follows. The phenomenon favourable in the process of correct school education is the direct presence of the authority of the teacher. However, the authority is never imposed. It does not result from a single decision of persons who recognize a particular individual as their authority. Respect, or exceptional obedience, is often a long-term process which is built laboriously over a long period of time. Its creation requires from the teacher a lot of self-knowledge, wisdom and persistence. The value of the teacher's authority who by her attitude and statements affects school children is undoubtedly a desirable factor which supports both individual development and the social maturity of schoolchildren.



## Początkujący nauczyciel we współczesnej szkole. Wartości, cele życiowe i zawodowe

Beginner teacher in contemporary school. Values, life and professional aims

### Wprowadzenie

Pierwszy rok czy dwa lata nauczania uważane są za rozstrzygające w procesie rozwoju zawodowego nauczyciela. W początkowym etapie pracy występują wszystkie wymiary rozwoju zawodowego trwającego przez cały okres kariery tyle tylko, że w tym czasie przebieg tych faz jest szczególnie nasilony: wymiar socjalizacji do kultury zawodowej, wymiar wiedzy i umiejętności, wymiar aksjologiczny, wymiar osobisty (prywatny) i wymiar refleksyjny. Wczesne zawodowe doświadczenia wpływają na dalszy i indywidualny styl wykonywania pracy, podobnie jak doświadczenia wczesnego dzieciństwa rzutują w pewnym stopniu na ontogenetyczny rozwój osobnika [Rutkowiak 1979, s. 369]. Przebieg początkowego okresu pracy stanowi też rzeczywistość płaszczyznę weryfikacji jakości przygotowania zawodowego nauczyciela, jego oceny i projektowania zmian [Dróżka 1993, s. 250].

Badacze z wielu krajów wyróżnili kilka podstawowych faz, przez które przechodzi wielu nauczycieli w toku swoich karier [Day 2004, s. 97]. Najbardziej miarodajne badania nad karierami zawodowymi nauczycieli i najważniejszymi ich wewnątrzinstytucjonalnymi oraz zewnętrznymi determinantami zostały przeprowadzone przez Michaela Hubermana wśród szwajcarskich nauczycieli szkół średnich, przez zespół Sikesa wśród nauczycieli angielskich oraz przez Fesslera i Christensena wśród nauczycieli amerykańskich. Ich prace dowodzą, że nauczyciele przechodzą przez pięć wyraźnych faz [tamże, s. 99]:

1. 1–3 lata nauczania – wejście do zawodu: przetrwanie i odkrywanie (rozpoczynanie kariery);
2. 4–6 lat nauczania – stabilizacja;

3. 7–18 lat nauczania – nowe wyzwania, nowe troski (eksperymentowanie, odpowiedzialność, konsternacja);
4. 19–30 lat nauczania – osiągnięcie zastoju zawodowego (poczucie śmiertelności, koniec ubiegania o awanse, zadowolenie lub stagnacja)
5. 31–40 lat nauki – faza końcowa, wyłączenie się z zawodu (zwiększona troska o uczenie się dzieci i rosnące zainteresowanie sprawami pozazawodowymi).

Podjmując zagadnienie początków pracy nauczycielskiej należy określić zakres czasowy startu zawodowego. Ogół badaczy [Maciaszek 1968; Rutkowiak 1979; Day 2004; Bullough 2009] zamyka go w granicach od chwili rozpoczęcia pracy zawodowej jako nauczyciel do końca trzeciego roku.

Rozpoczynanie kariery: wstępne zaangażowanie to okres dla nauczycieli najważniejszy, biorąc pod uwagę konieczność sformułowania przez nich własnych wizji tego, jak powinni zachowywać się jako profesjonaliści. Początki mogą być łatwe lub bolesne. Zależało to będzie nie tylko od ich zdolności do radzenia sobie z organizacją zajęć w klasie szkolnej, problemami wychowawczymi oraz programem nauczania i wiedzą dydaktyczną, ale również od wpływu środowiska panującego w szkole i pokoju nauczycielskim, a zatem od panującej w szkole kultury organizacyjnej.

To, jak będzie przebiegała kariera młodego człowieka startującego w zawodzie nauczyciela, w znacznym stopniu zależy od jej początków. Proces adaptacji przebiega na ogół spontanicznie, rzadziej jest realizowany przez zamierzone zabiegi i specjalnie powołane instytucje. Wydaje się, że organizowanie opieki nad młodym nauczycielem oraz wprowadzanie go do pracy zawodowej powinno spoczywać na barkach szkolnej społeczności. Bardziej doświadczeni nauczyciele oraz dyrektorzy swym codziennym postępowaniem mogą wywierać wpływ na motywację i pracę młodych nauczycieli. Od nich zależy, czy młodzi ludzie przejmą wzorce pracy efektywnej i twórczej, wykonywanej zgodnie z umiejętnościami i ambicjami zawodowymi [Fabiś 1998, s. 18].

Te pierwsze trzy lata nauczania opisuje się jako dwustronne zmagania, w których nauczyciele usiłują stworzyć własną społeczną rzeczywistość poprzez próbę dopasowania pracy do osobistej wizji tego, jak prawidłowo powinna ona wyglądać, podczas gdy równocześnie są poddawani działaniu potężnych sił nakłaniających ich do postępowania zgodnie z utartymi schematami szkolnymi [Day 2004, s. 88].

Uważa się, że pierwszy rok pracy – start właściwy – jest najsłabszym ogniwem w łańcuchu rozwoju zawodowego. W tym czasie dochodzi do wielkich trudności przystosowawczych. W pracy młodego nauczyciela jest to okres przejścia absolwenta z zakładu kształcenia do samodzielnej działalności peda-

gicznej w szkole, przestawienia się z funkcji uczenia się na funkcje zawodowe. Ta istotna zmiana stanowi pewien przełom w życiu kandydata do zawodu nauczyciela, znajdujący odbicie w jego psychice. Dotychczas był on uczniem korzystającym z opieki wykładowców, którzy w każdej chwili służyli mu pomocą – obecnie sam występuje w roli nauczyciela odpowiedzialnego za wychowanie powierzonego mu zespołu uczniów. Na uczelni to on był oceniany, teraz sam staje w sytuacjach wymagających wartościowania różnorodnej działalności uczniów. Wzrósł też zakres odpowiedzialności za pracę. Niedawny uczeń – zobowiązany jedynie wykonywać obowiązki związane z własnym kształceniem – obecnie odpowiada za życie i rozwój liczego często zespołu uczniowskiego, przy czym odpowiedzialność ta obwarowana jest sankcjami służbowymi [Maciaszek 1968, s. 20]. Początkujący nauczyciele doznają często „szoku przejścia”, przechodząc z instytucji kształcenia – przygotowania zawodowego do instytucji, w której mają kształcić – szkoły. Jak pisze W. Dróżka [1993, s. 250] dla wielu nauczycieli przejście od okresu przygotowania do pierwszego roku pracy to istna przepaść. Jest to szok nie tylko zawodowy, ale również „kulturowy” – będący następstwem całkowitej zmiany trybu życia, znalezienia się w zupełnie nowym środowisku, wobec nowego typu zadań. Kategoria „szoku kulturowego” pokazuje też, że uczelnie przygotowujące nauczycieli do wykonywania zawodu nie nadążają za przemianami jakie dokonują się w pracy nauczyciela w szkole. Niegotowi – bo nieprzygotowani należycie – nauczyciele doświadczają wielkich trudności przystosowawczych.

Nauczyciel rozpoczynający pracę w szkole przypuszcza, że wie co go czeka; wiele razy widział, jak wygląda życie w szkole i nie jest w niej kimś obcym. Wypracował sobie obraz (wizję) zawodu nauczyciela i jego miejsca w szkole. Problem pojawia się wtedy, kiedy z ucznia zmienia się w nauczyciela; trzeba stanąć na scenie klasy i dobrze odegrać swoją rolę. Wówczas znajome otoczenie zamienia się w coś obcego i nieznanego, z czym trzeba sobie samemu poradzić. Konfrontacja z rzeczywistością jest często brutalnym zderzeniem z marzeniami i wyobrażeniami. To, jaki przebieg takie zderzenie będzie miało, zależy w znacznym stopniu od osobowości początkującego nauczyciela, jego poczucia kompetencji, a także od rzeczywistych umiejętności [Fabiś 1998, s. 17].

Badania nad początkującym nauczycielem sięgają lat pięćdziesiątych XX wieku, kiedy to w pedeutologii ugruntował się nurt realistyczny, a w nim znalazła swe miejsce refleksja nad młodym (początkującym) nauczycielem [Rutkowiak 1979, s. 369]. Podejmowanie tej tematyki spowodowane było przede wszystkim zjawiskiem eksplozji oświatowej, która to m.in. wywołała przyrost liczby nauczycieli w świecie. Większość z nich stanowiła młodzież, która w wa-

runkach wyraźnego zapotrzebowania społecznego coraz liczniej wchodziła do zawodu, zazwyczaj bez pokonywania wysokich barier selekcyjnych, a niekiedy nawet na skutek selekcji negatywnej. Masowe nauczanie, do realizacji którego dążył świat, spowodowało, że kadra nauczycielska stała się liczna, a zasilali ją głównie młodzi ludzie z własnymi, specyficznymi problemami zawodowymi. Innym powodem podjęcia badań nad młodym nauczycielem było zainteresowanie jego jakością pracy zawodowej i przeświadczenie, że na skutek braku doświadczenia nauczyciele ci mogą mieć większe trudności niż pedagodzy z dłuższym stażem pracy dydaktycznej oraz wychowawczej. Początkujący nauczyciel, podobnie jak każdy inny nauczyciel pracujący w szkole, stanowi kierownicze ogniwo w dydaktyce i wychowaniu, w przyszłości od niego zależeć będzie bowiem jakość szkoły i poziom jej wychowanków. Owa odpowiedzialność ciężąca na młodym nauczycielu to kolejna przyczyna zainteresowań badawczych właśnie tą grupą.

### Problematyka, metoda i organizacja badań

Referat jest fragmentem szerszego raportu z badań na temat orientacji zawodowych początkujących nauczycieli oraz ich uwarunkowań.

Celem poznawczym podjętych badań było zdobycie wiedzy na temat orientacji zawodowych nauczycieli w początkowym okresie pracy. Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2008/2009 w województwie świętokrzyskim wśród 500 nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów metodą sondażu diagnostycznego za pomocą techniki ankiety. W dalszej części referatu przedstawione zostaną ogólne wyniki badań, dotyczące wartości, celów życiowych początkujących nauczycieli oraz ich osobiste koncepcje pedagogiczne i style pracy.

Wyniki badań mogą stanowić przesłanki do podjęcia działań praktycznych w zakresie doskonalenia kształcenia zawodowego nauczycieli oraz wspomaganie ich w fazie adaptacji zawodowej, identyfikacji z rolą nauczyciela oraz w dalszym rozwoju.

Problemy badawcze zostały sformułowane następująco:

- Jakie są wartości początkujących nauczycieli?
- Jakie są cele życiowe początkujących nauczycieli?
- Jakie są wizje roli zawodowej początkujących nauczycieli?
- Jakie są ich osobiste koncepcje pedagogiczne i styl pedagogiczny?

## Analiza wyników badań

Badani nauczyciele to w większości kobiety – 84,6%. Najliczniejsza grupa to nauczyciele z wykształceniem wyższym magisterskim – 78,8% oraz wyższym zawodowym – 20%. Respondenci pracowali w szkołach na wsi – 41,5%, w mieście – 30,1% oraz w miasteczkach – 28,1%. Większość badanych początkujących nauczycieli pracowała w szkołach podstawowych – 55,3%, 44,5% w gimnazjach. Biorąc pod uwagę staż pracy to najwięcej nauczycieli w chwili przeprowadzania badań pracowało od 2 do 3 lat – 42,1%, następnie od 1 do 2 lat – 30,7%, najmniejszą zaś grupą byli nauczyciele pracujący do 1 roku – 27,1%. Badani byli absolwentami kierunków humanistycznych – 34,5% i z wykształceniem humanistycznym – 36,7%, drugą grupę stanowili nauczyciele, zatrudnieni w szkole na stanowisku pedagoga, wychowawcy świetlicy, bibliotekarza i nauczyciela wspomagającego – 22,6%. Jednocześnie byli to nauczyciele, którzy ukończyli kierunki pedagogiczne – 23,2%, następnie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej – 22,2% i z wykształceniem wczesnoszkolnym – 23%, najmniej liczną grupę stanowili nauczyciele przedmiotów ścisłych – 18,9% i o matematyczno-przyrodniczym wykształceniu – 19,4%.

Starając się odpowiedzieć na pytanie zawarte w problemie badawczym: jakie są wartości początkujących nauczycieli? zadane zostało respondentom następujące pytanie zawarte w ankiecie: Proszę określić stopień ważności dla takich wartości jak rodzina, praca, zdrowie, miłość w skali od 1 do 5.

Tabela 1. Hierarchia wartości

Wartości	Znaczenie					
	bardzo ważne		ważne		nieważne	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Rodzina	493	98,4	7	1,4	0	0
Zdrowie	469	93,6	30	6,0	2	0,4
Miłość	422	84,2	62	12,4	17	3,4
Praca	375	74,9	112	22,4	14	2,8

Uwaga: Nie wszyscy badani nauczyciele zaznaczali stopień ważności dla danej wartości, dlatego nie wszystkie wartości w rubrykach poziomych sumują się do 100%.

Analizując dane zamieszczone w tabeli 1 widać, że dla większości badanych nauczycieli bardzo ważnymi wartościami były przede wszystkim: rodzina – 98,4% i zdrowie – 93,6%. Trzecią ważną wartością jest miłość – 84,2%, praca natomiast jest wartością raczej ważną niż bardzo ważną – 74,9% nauczycieli wskazało tę wartość jako najważniejszą.

Kolejnym pytaniem dotyczącym wartości początkujących nauczycieli było: jakie znaczenie przywiązuje Pan(i) do wartości, które odgrywają znaczącą rolę w życiu zawodowym i w rozwoju społeczeństwa w dłuższym czasie? Było to więc pytanie o znaczenie wartości zasadniczych, naczelnych i ogólnospołecznych. Wskazane były takie wartości, jak: wysoki poziom moralny społeczeństwa, dobra materialne ludności, wysoki poziom kultury umysłowej (wykształcenie), wydajna praca (inicjatywa, pracowitość, trafne podejmowanie decyzji), patriotyzm.

Tabela 2. Hierarchia wartości ogólnospołecznych

Wartości	Znaczenie					
	bardzo ważne		ważne		nieważne	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Wydajna praca	397	79,2	89	17,8	12	2,4
Wysoki poziom moralny społeczeństwa	377	75,2	111	22,2	11	2,2
Wysoki poziom kultury umysłowej	362	72,3	125	25,3	12	2,4
Patriotyzm	268	53,5	166	33,1	62	12,4
Dobra materialne ludzkości	172	34,3	251	50,1	70	14,0

Uwaga: jak w tabeli 1.

Widzimy, że jako najważniejsze wartości ogólnospołeczne początkujący nauczyciele uznali: wydajną pracę – 79,2%, następnie wysoki poziom moralny społeczeństwa – 75,2% oraz wysoki poziom kultury umysłowej – 72,3%. Taka wartość jak dobra materialne ludzkości jest raczej wartością ważną niż bardzo ważną – za najważniejszą uznało ją tylko 34,3% badanych nauczycieli, natomiast za ważną – 50,1%. Zauważyć można, że badani nauczyciele wśród wartości



ogólnospołecznych cenią sobie najbardziej wartości związane z wykonywanym przez nich zawodem, a więc – wydajną pracę, wiedzę, zasady moralne.

W. Dróżka [1993, s. 51] w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, prowadząc badania nad pokoleniami nauczycieli, uzyskała podobne wyniki. Młodzi nauczyciele jako najważniejsze wartości ogólnospołeczne uznali wydajną pracę – 94,5%, wysoki poziom kultury umysłowej – 91,9% oraz wysoki poziom moralny obywateli – 90,5%.

Dla dokładniejszej analizy cennych wartości dla nauczycieli pracujących w zawodzie nie dłużej niż trzy lata, zadano im jeszcze jedno pytanie, tym razem dotyczące wartości życia codziennego. Które i w jakim stopniu wartości życiowe są dla Pana(i) ważne?

Tabela 3. Hierarchia wartości życia codziennego

Wartości	Znaczenie					
	bardzo ważne		ważne		nieważne	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Szczęście osobiste i rodzinne	488	97,2	11	2,2	1	0,2
Dobry stan zdrowia	464	92,6	30	6,0	3	0,6
Wykształcenie	396	79,0	87	17,4	13	2,6
Wysokie wyniki w pracy zawodowej	362	72,3	124	24,8	4	0,8
Zabezpieczenie materialne	349	69,7	139	27,7	9	1,8
Poczucie dobrze spełnionego obowiązku	343	68,5	135	26,9	10	2,0
Zdobycie uznania i autorytetu	294	58,7	162	32,3	30	6,0
Życie towarzyskie	200	39,9	204	40,7	80	16,0

Uwaga: jak w tabeli 1.

Badani nauczyciele najbardziej cenią sobie w życiu i dążą do osiągnięcia szczęścia osobistego i rodzinnego – 97,2% oraz dobry stan zdrowia – 92,6%. Ważność tych wartości można było już zauważyć w pytaniu o hierarchię,

gdzie na pierwszym miejscu zdecydowana większość nauczycieli wskazała rodzinę, a następnie zdrowie. Wykształcenie – 79,0% oraz wysokie wyniki w pracy zawodowej – 72,3% są również bardzo ważnymi wartościami dla początkujących nauczycieli. Wartości te uznają za bardzo ważne, pewnie z racji wykonywanego zawodu, a co za tym idzie z chęci osiągnięcia wysokich wyników w pracy, odnoszenia sukcesów zawodowych i wreszcie z chęci podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych prowadzących do awansu zawodowego. 69,7% nauczycieli uważa, że o zadowoleniu z życia, o tym, że jest ono udane decyduje odpowiedni poziom materialny. Nauczyciele uważają również, że bardzo ważne w wykonywaniu przez nich pracy jest poczucie dobrze spełnionego obowiązku – 68,5% i wynikająca z tego satysfakcja. Spora część badanych nauczycieli w hierarchii wartości życia codziennego zarezerwowała miejsce dla wartości związanych ze zdobyciem uznania i autorytetu – 58,7%.

Wartości rodzinne jako podstawowe wartości życiowe początkujących nauczycieli były również cenne dla pokolenia młodych nauczycieli badanych przez W. Drózkę [tamże, s. 55]. Z jej badań wynikało, że te wartości jakimi są szczęście osobiste i rodzinne, czyli: założenie rodziny, udane małżeństwo, miłość i szacunek, harmonia w rodzinie, zrozumienie, wychowanie i wykształcenie dzieci itp., były bardzo ważne dla 69,2% badanych respondentów. Inaczej, podobnie jak w pytaniu poprzednim, ma się sprawa z takimi wartościami jak praca i zdrowie. W przywoływanych badaniach W. Dróżki na miejscu drugim lokuje się praca. Z moich badań natomiast wynika, że na drugim miejscu w hierarchii wartości i na drugim miejscu wśród wartości życia codziennego pojawia się zdrowie. Praca jest raczej wartością wskazywaną, ale na ostatnim miejscu w przypadku hierarchii wartości i dopiero na czwartym w wartościach życia codziennego. Można zaryzykować stwierdzenie, że dzisiejsi nauczyciele są bardziej świadomi wartości jaką jest zdrowie – jeśli mam zdrowie to mam pracę i zadowolenie z pracy i mogę się w tej pracy spełniać.

W celu odpowiedzi na kolejne pytanie problemowe: jakie są cele życiowe początkujących nauczycieli, zapytano ich o to jakie są ich najważniejsze cele życiowe i zawodowe na najbliższe 5–10 lat oraz co w pierwszym rzędzie chcieliby osiągnąć w życiu. Badani mieli wymienić tylko trzy cele, przy czym najważniejsze na pierwszym miejscu.

Po skategoryzowaniu odpowiedzi na to otwarte pytanie uzyskana została następująca hierarchia najważniejszych celów planowanych na najbliższe lata życia.

Tabela 4. Najważniejsze cele życiowe początkujących nauczycieli

Lp.	Cele	Liczba	%
1	Rodzina	330	75,9
2	Praca	164	37,7
3	Dokształcanie zawodowe	128	29,4
4	Awans	112	25,7
5	Pieniądze	81	18,6

Uwaga: jak w tabeli 1.

Z zestawienia wynika, że na najbliższe lata początkujący nauczyciele planują przede wszystkim założyć rodzinę, a także dbać o szczęście rodzinne – 75,9%. Ważne będą dla nich również plany związane z pracą zawodową – 37,7%, doskonaleniem zawodowym – 29,4%, oraz plany związane z awansem zawodowym – 25,7%. Tylko 18,6% badanych respondentów planuje poprawę swojej sytuacji materialnej i dobra materialne stawia na pierwszym miejscu.

Badanym nauczycielom zadano kolejne pytanie, tym razem skategoryzowane, dotyczące znaczenia jakie przywiązują do wymienionych celów życiowych. Wymieniono 10 wartości i poproszono nauczycieli o ocenę znaczenia tych celów w skali „bardzo ważne”, „ważne”, „nieważne”.

Na podstawie danych z tabeli 5 wynika, że najważniejsze cele życiowe początkujących nauczycieli związane są z zapewnieniem sobie udanego życia rodzinnego – 95,0%. W dalszej kolejności wymieniane są cele związane z aspiracjami zawodowymi – 67,9% oraz z wartościami związanymi z zapewnieniem bezpieczeństwa materialnego sobie i najbliższym – 61,5%. Ważne znaczenie dla badanych nauczycieli mają również różne aspekty pracy zawodowej, związane z aspiracjami zawodowymi takie, jak: zdobycie jak najwyższego wykształcenia – 55,9%, zdobycie dużego autorytetu w środowisku – 48,9% i uczestniczenie w życiu kulturalnym – 45,7%.

Dla początkujących nauczycieli pracujących dzisiaj w szkołach podstawowych i gimnazjalnych w województwie świętokrzyskim najważniejszą wartością i celem do osiągnięcia jest rodzina, udane życie rodzinne i szczęście rodzinne. W odpowiedziach na wszystkie pytania dotyczące wartości lub celów życiowych zajmuje ona pierwszą pozycję.

Tabela 5. Hierarchia wartości – celów życiowych

Cele życiowe	Bardzo ważne		Ważne		Nieważne	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Zapewnienie sobie udanego życia rodzinnego	476	95,0	17	3,4	3	0,6
Osiągnięcie wysokich wyników w pracy	340	67,9	142	28,3	10	2,0
Uzyskanie wysokich zarobków	308	61,5	168	33,5	22	4,4
Zdobycie jak najwyższego wykształcenia	280	55,9	164	32,7	45	9,0
Zdobycie dużego autorytetu w środowisku	245	48,9	186	37,1	56	11,2
Uczestniczenie w życiu kulturalnym	229	45,7	223	44,5	34	6,8
Hobby	202	40,3	217	43,3	67	13,4
Korzystanie z życia	193	38,5	206	41,1	82	16,4
Awans w hierarchii społecznej	156	31,1	197	39,3	127	25,3

Uwaga: jak w tabeli 1.

Chcąc uzyskać odpowiedź na kolejne pytanie zawarte w problemach badawczych, zostały zadane respondentom następujące pytania: proszę zaznaczyć, które cechy ceni Pan(i) u siebie jako nauczyciela najbardziej, oraz jakich cech lub umiejętności według Pana(i) najbardziej brakuje nauczycielom. A także zapytano jakie powinności wiążą się zdaniem Pana(i) z rolą zawodową nauczyciela.

Badani przeze mnie respondenci zostali poproszeni o wskazanie tych cech, które cenią u siebie najbardziej jako niezbędne do wykonywania zawodu nauczyciela. 90,2% badanych nauczycieli w stopniu bardzo wysokim ceni sobie obowiązkowość, sumienność i odpowiedzialność w pracy zawodowej. Trochę mniej, bo 85,2% wskazało wyrozumiałość i cierpliwość w wykonywanej pracy, a także tolerancyjność i życzliwość oraz wiedzę merytoryczną – 85%. Innymi

cenionymi u siebie cechami są: łatwość w nawiązywaniu kontaktów i otwartość oraz obiektywizm i sprawiedliwość – 83,4% badanych wskazało te wartości jako cenione przez nich w stopniu bardzo wysokim. Trochę rzadziej nauczyciele mówią o talencie lub umiejętnościach dydaktycznych – 69,7%, a także o innowacyjności w swojej pracy – 62,7%.

Tabela 6. Cechy, które nauczyciele cenią u siebie jako nauczyciela najbardziej

Cechy	Znaczenie					
	w stopniu bardzo wysokim		w stopniu przeciętnym		w stopniu bardzo niskim	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Obowiązkowość, sumienność, odpowiedzialność	452	90,2	37	7,4	0	0
Wyrozumiałość, cierpliwość	427	85,2	59	11,8	7	1,4
Tolerancyjność, życzliwość	426	85,0	46	9,2	5	1,0
Wiedza merytoryczna	426	85,0	43	8,6	4	0,8
Łatwość w nawiązywaniu kontaktów, otwartość	418	83,4	61	12,2	3	0,6
Sprawiedliwość, obiektywizm	418	83,4	50	10,0	4	0,8
Umiejętność kierowania grupą, rozwiązywania konfliktów	352	70,3	109	21,8	12	2,4
Talent lub umiejętności dydaktyczne	349	69,7	108	21,6	7	1,4
Innowacyjność	314	62,7	128	25,5	18	3,6

Uwaga: jak w tabeli 1.

Skoro wiadomo już co najbardziej cenią w swojej pracy nauczyciele warto byłoby zainteresować się cechami i umiejętnościami, których zdaniem nauczycieli brakuje im najbardziej w fachowym wykonywaniu swojej pracy zawodo-

wej. Na potrzeby tej analizy nauczycielom zostało zadane pytanie: jakich cech lub umiejętności według Pana(i) najbardziej brakuje nauczycielom?

Badani nauczyciele uważają, że najbardziej brakuje im łatwości w porozumiewaniu się z uczniem – 33,7% oraz umiejętności zauważania problemów wśród uczniów – 20,6%. Kolejne braki, choć już mniejsze, upatrują w trudności bycia nauczycielem sprawiedliwym i obiektywnym – 17,8%, następnie brakuje im wyrozumiałości oraz tolerancji dla uczniów – 10,6%. Najmniejsze braki odczuwają w traktowaniu uczniów podmiotowo – 8,4% badanych wskazało tę umiejętność jako tą, z którą nie radzi sobie w pracy zawodowej.

W następnym zadanym w ankiecie pytaniu nauczyciele mogli szerzej przedstawić swoje wizje roli zawodowej. Dlatego zadane im zostało następujące pytanie: jakie powinności wiążą się zdaniem Pana(i) z rolą zawodową nauczyciela.

Wśród nauczycieli dominowało pojęcie roli zawodowej jako typowego dla zawodu nauczycielskiego bardziej romantycznego podejścia – powołanie – 34,7%. Następnie swoją rolę nauczyciele określali bardziej jako zadanie do wykonania, wiązali ją z kompetencjami merytorycznymi oraz pobudzeniem aktywności intelektualnej uczniów – to znaczy uważali, że bardzo ważne w wykonywaniu przez nich pracy jest przekazanie wiedzy młodemu pokoleniu – 19,0%. Radzenie sobie z programem oraz kształtowanie umysłu i charakteru młodego człowieka wskazało 12,8%. Badani nauczyciele przedstawiali swoją rolę zawodową również jako nauczanie młodych ludzi szacunku do innych ludzi, a także przekazanie im wartości – 11,2%.

Dla określenia osobistych koncepcji i stylu pracy nauczycieli zostały zadane im pytania: które i w jakim stopniu spośród podanych niżej czynników mają udział w kształtowaniu się Pana(i) osobistego podejścia zawodowego?, oraz jaki i w jakim stopniu model nauczyciela najbardziej Panu(i) odpowiada?

Osobiste koncepcje pedagogiczne początkujących nauczycieli pracujących dzisiaj w szkołach kształtują przede wszystkim takie czynniki, jak: wszechstronne przygotowanie w zakresie przedmiotu – 83,4% oraz własne doświadczenie edukacyjne – 82,2, a także nauczanie poprzez dyskusję i dialog – 78,2%, podejście do wiedzy poprzez samodzielne jej zdobywanie – 74,1% i traktowanie nauczania jako procesu społecznego – 72,5%. Ważnym czynnikiem jest również osobowość nauczyciela i jego indywidualność – 71,5%, oraz traktowanie nauczania jak sztukę, a nie jak rzemiosło – 71,5%. Czynnikiem najmniej kształtującymi osobiste podejście nauczycieli do procesu nauczania są: innowacje jako coś, co bardziej może zaszkodzić niż ulepszyć proces dydaktyczny – 13,8%, wyuczone schematy lekcji, stosowane przez nauczycieli reguły dydaktyczne – 19,6%, ale również improwizacja – 32,7%.

Tabela 7. Modele nauczyciela

Model	Znaczenie					
	w stopniu bardzo wysokim		w stopniu przeciętnym		w stopniu bardzo niskim	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Nauczyciel kompetentny, samodzielny	477	95,2	17	3,4	0	0
Nauczyciel twórczy	460	91,8	26	5,2	3	0,6
Nauczyciel intelektualista	261	52,1	160	31,9	37	7,4
Nauczyciel społecznik	252	50,3	188	37,5	35	7,0
Nauczyciel refleksyjny praktyk	249	49,7	171	34,1	53	10,6
Nauczyciel artysta	238	47,5	171	34,1	60	12,0
Nauczyciel rzemieślnik	167	33,3	168	33,5	131	26,1
Nauczyciel jako „technik” od nauczania	162	32,2	164	32,7	135	26,9

Uwaga: jak w tabeli 1.

Zdecydowana większość nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie odbiera siebie i swoje osobiste podejście do zawodu jako nauczyciela kompetentnego i samodzielnego w swej pracy dydaktycznej – 95,2%. Badani w 91,8% uważają, że są nauczycielami twórczymi. Nauczyciele częściej odnoszą się do modelu nauczyciela, który twórczo, kompetentnie i samodzielnie decyduje o formie swojej pracy. Uważają również, że z ich zawodem nierozłączny jest wizerunek – model nauczyciela intelektualisty – 52,1% oraz nauczyciela społecznika – 50,3%, nauczyciela refleksyjnego praktyka – 49,7%, a także traktują siebie jako nauczycieli artystów – 47,5%.

## Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że początkujący nauczyciele pracujący dzisiaj w szkołach to osoby, dla których wśród elementów życia codziennego na pierwszy plan wysuwają się takie wartości, jak

rodzina i zdrowie. Nauczyciele dążą do osiągnięcia przede wszystkim szczęścia osobistego i rodzinnego, zabiegają również o zdrowie swoje i najbliższych. Wśród wartości ogólnospołecznych dla badanych nauczycieli najważniejsze są wartości związane z wykonywanym przez nich zawodem, a więc – wydajna praca, wiedza, zasady moralne. W pracy zawodowej nauczyciele najbardziej cenią sobie obowiązkowość, sumiennność, odpowiedzialność, a także wyrozumiałość, cierpliwość, tolerancyjność i życzliwość. Osobiste podejście nauczycieli w początkowym okresie pracy zawodowej kształtują przede wszystkim takie czynniki, jak: wszechstronne przygotowanie w zakresie prowadzonego przedmiotu, własne doświadczenie edukacyjne oraz takie prowadzenie procesu dydaktycznego, aby miał w nim miejsce dialog i dyskusja. Nauczyciele wyznają, że w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej są kompetentni i samodzielni i uważają się za osoby twórcze. Uważają, że wśród nauczycieli pracujących w szkole nie dłużej niż trzy lata w zawodzie nauczycielskim przeważa model nauczyciela, który chce być kompetentny, twórczy i samodzielny w swojej pracy.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Bullough R. V., 2009, *Początkujący nauczyciel*, Gdańsk.
- Czerepaniak-Walczak M., 1994, *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, w: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, red. M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz, Białystok.
- Dakowicz L. A., 2006, *Świat wartości przyszłych nauczycieli*, Białystok.
- Day Ch., 2004, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk.
- Dobrowolska D., 1980, *Praca w życiu człowieka*, Warszawa.
- Dróżka W., 1992, *Wartości i cele życiowe nauczycieli*, „Edukacja”, nr 1.
- Dróżka W., 1993, *Aspiracje zawodowe młodych nauczycieli polskich na podstawie ich relacji autobiograficznych*, w: *Edukacja i rozwój*, red. A. Jopkiewicz, Kielce.
- Dróżka W., 1993, *Pokolenia nauczycieli*, Kielce.
- Dróżka W., 1997, 2004, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce.
- Fabiś I., 1998, *Start zawodowy nauczyciela*, „Edukacja i Dialog”, nr 8.
- Garstka T., Marszałek J., 2000, *Nauczyciel na starcie. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Warszawa.
- Kwiatkowska H., 1988, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa.
- Kwiecińska R., 2000, *Rozum czy serce. Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*, Kraków.
- Maciaszek M., 1968, *Start zawodowy nauczyciela*, Warszawa.
- Rutkowiak J., 1982, *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*, Warszawa.



- Rutkowiak J., 1979, *Wewnątrzszkolne uwarunkowania powodzeń i niepowodzeń w pracy początkującego nauczyciela*, w: *Z badań nad zawodem nauczyciela*, red. S. Krawczewicz, Warszawa.
- Wilkomirska A., 2002, *Zawodowe i społeczno polityczne orientacje nauczycieli*, Warszawa.

## Summary

The paper is a fragment of a wider report from the investigation of the professional orientation of beginning teachers and their determinants. The cognitive aim of this research was the acquisition of the knowledge about the professional orientation teachers in the initial in-service period. The research was carried out in the Świętokrzyskie voivodship among 500 teachers of primary and secondary schools by the method of diagnostic questionnaire. The first year or two years of teaching are considered conclusive in the development process of a qualified teacher. In the initial in-service period there appear all dimensions of professional development which lasts the whole period of the teacher's career; however, in the initial period these phases are more intense: the dimension of socialization to professional culture, the dimension of knowledge and skills, and the axiological dimension, the personal (private) dimension, and the reflective dimension. Early professional experiences bears on the further and individual style of teacher's performance, similarly as the experiences of early childhood have a bearing in some degree on the ontogenetical development of the individual. The course of the initial in-service period also makes the real plane of the verification of the quality of a teacher's professional preparation, his or her assessment and planned modifications.



## Problemy współczesnej edukacji (z doświadczeń nauczyciela kształcenia zintegrowanego)

Problems of contemporary education (from the experiences of an early school education teacher)

Istnieje takie powiedzenie, że „szkoła jest jak grypa i trzeba ją przejść”. Powtarzamy je często i nie zdajemy sobie sprawy, że w gruncie rzeczy zaczyna ono być odpowiednikiem współczesnej polskiej rzeczywistości szkolnej, zwłaszcza w wymiarze uczniowskim, niekiedy rodzicielskim, czasami również i nauczycielskim. Duża część uczniów koncentruje się w procesie edukacyjnym tylko na przetrwaniu. Wielu rodziców uważa, że czegoś można się nauczyć tylko na korepetycjach, a do szkoły trzeba chodzić, aby ją ukończyć. To smutne stwierdzenie chociażby z tego powodu, że Polacy nad skutkami złych postępowań zastanawiają się, kiedy jest już za późno. Przysłowie „mądry Polak po szkodzie” nabiera dopiero wtedy wielkiego znaczenia. To od postawy każdego nauczyciela zależy, czy stanie się ona

placówką oświatową nowoczesną, innowacyjną, otwartą na środowisko, kraj, bezpieczną, przyjazną, zdolną do przekształcania się i zmieniania, czyli reagowania w sposób elastyczny na potrzeby uczestników procesu kształcenia i środowiska. W takiej szkole uczniowie mają prawo do wyrażania swoich opinii i współdecydowania o jej losach, są sobą (kimś), a odwieczne *uczę się, bo muszę* ustępuje miejsca *uczę się, bo chcę*. Natomiast zachodzące w niej relacje uczniowie – nauczyciel oparte są na szacunku, a hierarchię zastępuje partnerstwo [Denek 2005, s. 66, 70].

Właśnie taka szkoła daje możliwość samorealizacji uczniów. Aby tak się stało, potrzebni są kompetentni, dobrze wykształceni nauczyciele. Profesjonalne wykorzystanie wiedzy akademickiej, niezbędnej do pełnego zrozumienia osobowości dziecka, pozwoli w pełni osiągać sukcesy uczniom.

Pobieżne spojrzenie na stan edukacji początku trzeciego tysiąclecia, jak pisze E. M. Minczakiewicz, nie napawa zbyt dużym optymizmem. Może

budzić zrozumiały niepokój i wyzwalać lęk o przyszłość polskiej szkoły i oświaty. „Wewnętrzny chaos, brak stabilizacji i spójności działań reformatorskich polskiej edukacji, gdzie większość jej tak istotnych elementów nie tworzy zwartego, w pełni racjonalnego systemu, zmusza do podjęcia próby poszukiwania nowych wartości bardziej skutecznych rozwiązań” [Minczakiewicz 2005, s. 13].

Wciąż zbyt mało mówi się o samym człowieku jako podmiocie, który wymaga szczególnej uwagi i troski. Można w tym miejscu postawić następujące pytania: w jakim kierunku winna zmierzać polska edukacja? Co powinno stanowić podstawę jej reform? Gdzie szukać nadziei na przekroczenie granic i zażegnanie tkwiącego w niej kryzysu? Jaką rolę w przewyżnianiu kryzysu może odegrać współczesna szkoła, a w szczególności zatrudniony w niej kreatywny i kompetentny nauczyciel? Jak przygotować nauczyciela do tak ważnego, a jednocześnie tak trudnego zadania? Na co położyć główny akcent w jego przygotowaniu do zawodu? [tamże, s. 14].

W literaturze przedmiotu poszukuje się odpowiedzi na pytanie o istotę człowieka, jego naturę i cel jego egzystencji. Czego bardziej potrzebuje jako szczególny podmiot oddziaływań społecznych – wiedzy czy umiejętności? A może skuteczniejszego praktycznego działania, gdzie mógłby wykazać się kreatywnym myśleniem, zdobytą wiedzą i nabytymi umiejętnościami? A jakie są realia? Ponury pokój nauczycielski, w którym nauczyciele interesują się głównie tym co robią inni. Najlepiej, aby nikt nie wykazał się większym zaangażowaniem i wiedzą niż oni sami, żeby robił konieczne minimum. Miło jest przyjsć do szkoły, w której dyrekcja docenia nasze starania, a koleżanki nie zazdroszczą sukcesów. Niestety, to życzenie najczęściej pozostaje w sferze marzeń. Nic dziwnego, że kiedy robimy coś więcej, mamy tysiące pomysłów i chcemy się nimi podzielić – nie wzbudzamy ogólnego podziwu, lecz najczęściej irytację. Media pokazują głównie nauczycieli sfrustrowanych, źle uczących, niekreatywnych i często nieradzących sobie wychowawczo. A zatem jak zmienić, taki wizerunek nauczyciela? Jak mieć motywację do pracy i satysfakcję z jej wykonywania? Jako wieloletni nauczyciel pracujący w zawodzie często zadaję sobie tego typu pytania.

Na te i wiele innych pytań próbuje znaleźć odpowiedź J. Białobrzaska, która stwierdziła, że efekty nauczania i wychowania oraz możliwość przebywania z dziećmi powinny dawać radość z tego, co robimy: „w tym jest realna szansa na satysfakcję z wykonywanej pracy, a w konsekwencji z naszego życia” [Białobrzaska 2006, s. 12]. Pasja jest potrzebna nie tylko uczniom, ale przede wszystkim nauczycielowi. Ludzie z pasją to ludzie szczęśliwi, ludzie sukcesu, którzy nie zrażają się trudnościami. Na przekór przeciwnościom żyją pełnią życia, czują się zrealizowani. Nauczyciel powinien przede wszystkim być dobrym i wrażli-

wym człowiekiem. Powinien potrafić słuchać, mieć dystans do siebie, poczucie humoru, jak również umieć przyznać się do błędu i czasami swojej niewiedzy. Oczywiście nie należy tu myśleć o niewiedzy z dziedziny, której naucza, ale tej dotyczącej zagadnień wynikających z realiów codzienności. W dzisiejszych czasach zmieniła się rola nauczyciela. Kilkadziesiąt lat temu był on wielkim autorytetem i skarbnicą wiedzy, a teraz dostęp do mediów jest tak powszechny, że rola ta odeszła w zapomnienie. Nauczyciel nie powinien jednak zapominać o powołaniu, o tym, że jest po to, żeby nauczyć, ale nauczanie to nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz przede wszystkim stworzenie takiej sytuacji, aby dziecko samo chciało ją zdobyć.

Jednym z czynników decydujących o efektach nauczania jest atmosfera panująca w klasie. Nauczyciel, który dba o to, aby być nie tylko cenionym jako specjalista, ale również jako osoba przyjazna uczniowi, będzie swoim zachowaniem kształtował więzi między uczniami a sobą. Uczniowie pozytywnie postrzegani przez nauczyciela uzyskują wyniki lepsze niż ci, do których jego stosunek jest negatywny. Dziecko, które przez dłuższy czas jest źle traktowane przez nauczyciela, wchodzi w rolę „złego” ucznia. Jeżeli jest ganione, negatywnie oceniane, stanowi to dla niego źródło nieustannych przykrych emocji.

Jak pisze S. Seul

podejmowane przez dziecko próby przełamania impasu są po prostu nie dostrzegane lub kwitowane ironicznymi uwagami. U ucznia wytwarza się blokada lękowa jako rezultat uogólnionej negatywnej reakcji emocjonalnej. Dzieckiem zaczyna sterować lęk i traci ono kontrolę nad swoim działaniem. Utrudnia to w znacznym stopniu optymalne funkcjonowanie poznawcze i emocjonalne. Nauczyciel natomiast uzyskuje potwierdzenie swoich negatywnych opinii przekazywanych dziecku [Seul 1995, s. 16].

Taki łańcuch powstających zależności wskazuje, że nauczyciel zapoczątkował przyszłe niepowodzenia ucznia. Nie wolno jednak zapominać, że odwrotna sytuacja, wskazująca na pozytywny stosunek nauczyciela do ucznia, powoduje osiągnięcia przeciwne – wyższy wynik nauczania. Powstaje w związku z tym problemem pilna potrzeba zwrócenia uwagi na zagadnienie wychowania w szkole oraz „dotarcie” z wiedzą psychologiczną do nauczycieli. Słusznie stwierdza autorka, że osobowość i postawa nauczyciela wobec ucznia są ważnymi czynnikami rozwoju dziecka oraz wydajności jego pracy szkolnej przez cały czas pobytu i nauki w szkole.

J. Osewska w swoim artykule powołuje się na słowa Kornela Makuszyńskiego: „... A o szkole mówili z miłosnym zachwytem. Każdy człowiek bowiem ma

dwie matki: tę rodzoną matkę i matkę szkołę”, które najlepiej definiują szkołę, czym powinna być i jak ważnym jest fundamentem.

Nauczyciel, w tak rozumianej szkole, powinien przyjmować odpowiedzialność za ciągle powracającą wymianę myśli, uczuć, działań z ludźmi-uczniami. Uczeń winien mieć możliwość powierzania nauczycielowi nadziei, ciągłego autentycznego siebie. Odpowiedzialność nauczyciela winna wówczas dotyczyć konkretnego człowieka. Nauczyciel, przyjmując tę nadzieję, powinien być dla niej wiernym oparciem. Jak wynika z poszczególnych rozważań, odpowiedzialność współpracuje z wiarą.

Olbrzymi wpływ na atmosferę i przebieg codziennych spotkań mają myśli nauczyciela. Te, które zdecyduje się realizować, tworzą efekty w postaci konkretnych doświadczeń. Jeśli są one pozytywne, wówczas ukierunkowują nasze działania tworząc pozytywne rezultaty i jednocześnie wypierając dawne, negatywne wzorce. Wystarczy zastąpić myślenie negatywne o uczniu myśleniem pozytywnym:

- na lekcji trudno się z nim pracuje – będę odnosić satysfakcjonujące sukcesy w pracy z nim na kolejnych lekcjach;
- nie zawsze chce włączyć się w tok lekcji – będę szukać dróg, by włączyć go do wspólnej pracy na lekcji;
- rzadko zabiera głos z własnej inicjatywy – cieszę się, że potrafię wydobyć z niego informacje, będę zachęcać go do aktywności, ode mnie dużo zależy;
- nie podejmuje żadnych wysiłków – wiem, że się stara, będę pomagać mu i razem osiągniemy sukces;
- jest dość nadpobudliwy, stara się często skupiać na sobie uwagę nauczyciela – jestem mu potrzebna – daje mi o tym znać – chcę go zauważyć i będę mu pomagać [Osewska 1995, s. 3].

Świadomy wybór pozytywnego stwierdzenia może doprowadzić do pożądanego zmiany nastawień, które umożliwi skuteczne działanie, czyli obszar dialogu rozumianego jako wiara w możliwości rozwojowe, twórcze zdolności, talenty drugiego człowieka, w jego chęć współpracy w pokonywaniu trudności. Fundamentem, na którym nie tylko możemy budować szkołę, jest pedagogika nadziei Kornela Makuszyńskiego, w której znajduje się miejsce na człowieczeństwo, serce, miłość, oparcie dla wiary w drugiego człowieka, odpowiedzialność i sumienie.

Szkole potrzebna jest stabilność. Niekiedy jednak okoliczności zewnętrzne sprawiają, że rozwiązania przyjęte w obrębie systemu edukacji przestają być skuteczne wbrew staraniom nauczycieli i uczniów. Zachodzi wtedy potrzeba zaprojektowania i wdrożenia zmian, które zapewnią lepsze efekty kształcenia. Z taką sytuacją mamy właśnie do czynienia w szkolnej rzeczywistości. Z. Marciniak, pisząc o potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego, stwier-

dził: „panuje opinia, że efekty pracy polskiej szkoły znacznie się pogorszyły” [Marciniak 2009, s. 7].

Faktem się stało, że z dniem 1 września 2009 roku reforma programowa weszła w życie i dlatego należy zrobić wszystko, aby założone cele zostały urzeczywistnione. Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej – I etap edukacyjny (klasy I–III) zakłada, że

edukacja wczesnoszkolna ma stopniowo i możliwie łagodnie przeprowadzić dziecko z kształcenia zintegrowanego do nauczania przedmiotowego w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Edukacja wczesnoszkolna opisana jest poprzez:

1. zestaw celów kształcenia i wynikających z nich ogólnych zadań szkoły;
2. wykaz wiadomości i umiejętności ucznia kończącego klasę I i ucznia kończącego klasę III szkoły podstawowej.

Powodem wyodrębnienia klasy I szkoły podstawowej jest podkreślenie ciągłości procesu edukacji rozpoczętego w przedszkolu i kontynuowanego w szkole podstawowej. Chodzi też o uwzględnienie możliwości rozwojowych ucznia klasy I, a także o właściwe rozmieszczenie treści nauczania w ramach I etapu edukacyjnego. Edukacja wczesnoszkolna jest procesem rozłożonym na 3 lata nauki szkolnej. Oznacza to, że wiadomości i umiejętności zdobywane przez ucznia w klasie I będą powtarzane, pogłębiane i rozszerzane w klasie II i III.

Zakres wiadomości i umiejętności, jakimi ma dysponować uczeń kończący klasę III szkoły podstawowej, ustalono tak, by nauczyciel mógł je zrealizować z uczniami o przeciętnych możliwościach. Jest to ważne założenie, gdyż wiadomości i umiejętności ukształtowane w klasach I–III szkoły podstawowej stanowią bazę i punkt wyjścia do nauki w klasach IV–VI szkoły podstawowej. W sprzyjających warunkach edukacyjnych można kształcenie zorganizować tak, by uczniowie w ciągu I etapu edukacyjnego nauczyli się znacznie więcej. Z drugiej strony, niektórym uczniom trzeba udzielić pomocy psychologiczno-pedagogicznej, żeby mogli sprostać wymaganiom określonym w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych w zakresie I etapu edukacyjnego.

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest również wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Należy zadbać o to, aby dziecko odróżniało dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę [Podstawa programowa z komentarzami 2009, s. 39].

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej, jak pisze E. G. Kolczyńska, konstruowana była metodą stopniowych przybliżeń. Kolejne wersje pod-

stawy udostępniane były do konsultacji społecznych. Pod wpływem nadesłanych uwag projekt poprawiano i przesyłano do recenzji pedagogom i nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej z wieloletnią praktyką pedagogiczną. Po wielu korektach nadano mu formę dokumentu załączonego do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku.

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej została tak opracowana, aby

było wiadomo, jakimi wiadomościami i umiejętnościami dysponuje uczeń kończący klasę I, a potem klasę III. Ustalając je, kierowano się realizmem pedagogicznym, czyli zakresem treści kształcenia, które nauczyciel może zrealizować w danym czasie edukacyjnym. Brano też pod uwagę różnice indywidualne w rozwoju umysłowym uczniów. Uznano, że podstawa programowa powinna zawierać to, co uczeń o przeciętnych możliwościach umysłowych potrafi opanować. W sprzyjających warunkach edukacyjnych można i trzeba tak zrealizować proces nauczania-uczenia się, aby uczniowie wiedzieli i umieli o wiele więcej niż tego wymaga podstawa. Rozszerzenie zakresu treści kształcenia musi być jednak dokładnie określone w autorskich programach, według których nauczyciele będą planować i realizować edukację w kolejnych latach, miesiącach, tygodniach i dniach w klasie I, II i III. Uczniom o słabszej podatności na szkolną edukację trzeba udzielić specjalistycznej pomocy (zajęcia reedukacyjne, korekcyjno-wyrównawcze itp.) w takim zakresie, aby mogli sprostać wymaganiom, które są określone w podstawie programowej. Wiadomości i umiejętności kształtowane w następnych latach edukacji szkolnej stanowią bowiem kontynuację tego, co uczeń opanował wcześniej [tamże, s. 60].

Jakie w związku z wprowadzeniem nowej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* są perspektywy nauczycieli?

Po pierwsze, zdaniem G. Szyling zawiera ona zbyt rozbudowaną listę celów definiowanych w kategoriach oczekiwanych osiągnięć ucznia, w różnym stopniu skonkretyzowanych i uszczegółowionych, co sprawia wrażenie, jakby wyznaczała wszystkie możliwe i zarazem osiągalne na koniec pierwszego etapu edukacyjnego efekty kształcenia. To poczucie pewności, że niektórym uczniom należy udzielić pomocy specjalistycznej na zajęciach reedukacyjnych czy korekcyjno-wyrównawczych może nie wystarczyć, aby sprostać wymaganiom określonym w podstawie. Autorka słusznie przytacza amerykańskie badania minimum kompetencji, które doprowadziły do następującej konkluzji, sformułowanej przez H. Brickella: „Musimy zrozumieć, że zgodnie z tradycją minima są czymś, co szkoły próbują osiągnąć, a nie – co gwarantują” [Szyling 2009, s. 42]. **Są celami, nie wymaganiami.** Dlatego należy mieć na uwadze, że ta sytuacja może mieć znaczący wpływ na przebieg szkolnego sposobu diagnozowania osiągnięć uczniów. Przesunięcie akcentów z procesu kształcenia



na jego efekt sprawia, że samo osiągnięcie wyniku staje się ważniejsze od sposobu dochodzenia do niego. Po drugie, wyrażony *explicite* wymóg sprostania przez ucznia zadaniom określonym w podstawie programowej zakłada silne uzależnienie diagnozy osiągnięć od zewnętrznych standardów. Taka regulacja każe nauczycielowi bardziej skupić się na dystansie dzielącym uczniów od założonego efektu niż na szacowaniu postępów, dla których najważniejszym punktem odniesienia są wcześniejsze osiągnięcia dziecka. W tym przypadku realne jest zagrożenie, że ocena opisowa może stać się swoistym rejestrem braków. Tendencji tej sprzyja szczegółowość celów zawartych w podstawie, którym nadano formę **operacyjną**. Po trzecie, autorka ma duże obawy, że o ile część poprawnie zoperacjonalizowanych w podstawie programowej celów kształcenia da się potraktować jako jakościowy składnik wymagań, o tyle stopień trudności określonych czynności ustali nauczyciel posiadający wiedzę o uczniach. Można tu myśleć o szczególnej odmianie indywidualizacji kryteriów oceny, jaką stwarza różnicowanie wymagań. Jednak podstawa programowa nie uwzględnia takich możliwości, gdyż podaje wykaz wiadomości i umiejętności ucznia kończącego klasę III szkoły podstawowej [tamże, s. 44–46].

Nowa podstawa programowa, jak pisze G. Szyling, ma

ambicje, by pełnić rolę minimalnego programu szkolnego, co grozi jej realnym przekształceniem się w krajowy program nauczania, ze wszystkimi konsekwencjami autorytaryzmu, dobrze znanymi z przeszłości polskiej oświaty. Z drugiej zaś strony – przynajmniej w zakresie dotyczącym wczesnej edukacji – skupia się raczej (choć dosyć nieporadnie) na potrzebach systemu egzaminów zewnętrznych, niż na potrzebach szkoły, nauczycieli i uczniów [tamże, s. 47].

Dylematów jest wiele, jednak należy pamiętać, że reforma weszła w życie i w dużej mierze o jej powodzeniu decyduje sam nauczyciel, gdyż jest najważniejszym organizatorem procesu nauczania – uczenia się dzieci. Edukacja wymaga stałego diagnozowania zarówno w środowiskach ją kreujących, jak i w ogólniejszych kontekstach. Obecna sytuacja w Polsce, a zwłaszcza kształt edukacji najmłodszych uczniów, zdaniem T. Neckar-Illickiej, jest przedmiotem zainteresowania całego społeczeństwa. Świadczy to o wysokiej świadomości społecznej rodziców, którzy są zaniepokojeni zmianami w edukacji. Według zapisu w Europejskiej Karcie Praw i Obowiązków Rodziców mają oni prawo m.in.

być otaczani szacunkiem za ich odpowiedzialność jako pierwszych i najważniejszych wychowawców. Oznacza to poszanowanie ich rodzicielskiej roli i wyni-

kających z niej obowiązków. W swych wysiłkach wychowawczych, powinni być wspierani przez całe społeczeństwo, a w szczególności przez osoby zaangażowane w edukację [*Europejska Karta Praw* 2009].

Rodzice, jak pisze autorka, będąc pełnoprawnymi uczestnikami edukacji swoich dzieci, krytycznie oceniają proponowany przez MEN kształt edukacji – zwłaszcza tych najmłodszych. Nie podtrzymują iluzji „przyjaznej szkoły” przygotowanej na przyjęcie dzieci 6-letnich. Nie są też jedynymi osobami, aktywnie szukającymi sposobów realizacji procesu wspierania dzieci w ich rozwoju. Nauczyciel jest obecnie w szczególnej sytuacji, gdyż będąc nawet refleksyjnym praktykiem i poddając krytycznej analizie swoje praktyczne doświadczenie, może formułować pytania, które pozostaną bez odpowiedzi. Dla dziecka rozpoczynającego naukę w szkole, pierwszy nauczyciel jest najważniejszą dorosłą osobą, ale efekty edukacji są wypadkową wielu czynników [*Neckar-Ilnicka* 2009, s. 124–125].

Według T. Lewowickiego współczesna edukacja

powinna przygotowywać nauczyciela do pracy w nowych warunkach ustrojowych, ale również w zupełnie odmiennych (od dominujących dotąd) okolicznościach zawodowych.

Nauczyciel zmuszony jest dzisiaj do dużej samodzielności, do radzenia sobie w słabo określonych i wciąż zmieniających się sytuacjach – w szkole, w społeczności lokalnej, w systemie oświaty. Jednocześnie powinien być twórcą koncepcji pedagogicznych i ich realizatorem. Powinien być refleksyjnym praktykiem, który potrafi analizować i poprawiać własną pracę, ale na niego też spada trud zabiegania o materialną kondycję szkoły. Spoczywa na nim wiele innych obowiązków zawodowych i społecznych. I właśnie do sprostania tym wszystkim obowiązkom powinna go dużo lepiej przygotowywać edukacja nauczycielska – kształcenie, dokształcanie zawodowe i w miarę potrzeb – rekwalfikacja [*Lewowicki* 2001, s. 17].

Pierwsze lata nauki spędzone w szkole mają dla dziecka ogromne znaczenie. To właśnie tam spotyka nowe środowisko, kolegów, koleżanki oraz panią, której na początku nie darzy jeszcze zaufaniem. To, czy szybko jej zaufa i stanie się ona chwilowo ważniejsza od rodziców, w dużej mierze zależy od podejścia nauczyciela. Wszystko jest obce, a to nieznanne budzi w dziecku stres. Oczekuje ono od nauczyciela zrozumienia, uśmiechu, odpowiedniego podejścia. Szybko okazuje się, że jest on wielkim autorytetem, gdyż zna odpowiedzi na wszystkie pytania i na dodatek stawia dobre stopnie. Rodzice są zainteresowani, pytają jak minął kolejny dzień i tak naprawdę inne problemy odchodzą w zapomnienie, gdyż szkoła staje się najważniejsza. I właśnie w tym momencie od umiejętności, pre-

dyspozycji osobowościowych, sztuki pedagogicznej i dydaktycznej zależy, czy nauczyciel spełni swoją doniosłą rolę. To właśnie on realizuje założenia, plany i postulaty reformy. Od niego też zależy, czy proces ten będzie przebiegał bez zakłóceń, czy moc jego wykonania nie pozostanie tylko na papierze. Autorzy reformy słusznie stwierdzają, że bezpośrednio lub pośrednio, nowoczesną, lepszą szkołę tworzy nauczyciel, któremu poświęcają dużo uwagi.

## BIBLIOGRAFIA:

- Białobrzeska J., 2006, *Zostań nawiedzoną nauczycielką, czyli jak uczyć, żeby nauczyć*, Warszawa.
- Denek K., 2005, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno.
- Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców* [online] [www.vulcan.edu.pl/rodzice](http://www.vulcan.edu.pl/rodzice) [dostęp: 9 marca 2009].
- Lewowicki T., 2001, *Standardy edukacji nauczycielskiej*, w: *Nauczyciel 2000-plus*, red. D. Cichy, Warszawa.
- Marciniak Z., 2009, *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, w: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, podstawa programowa z komentarzami*, t. 1 Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Minczakiewicz E. M., 2005, *Przygotowanie do zawodu nauczyciela w perspektywie wyzwań reformowanej polskiej edukacji*, w: *Nauczyciel epoki przemian*, red. S. Korczyński, Opole.
- Neckar-Ilnicka T., 2009, *Problemy wczesnej edukacji*, w: *Dylematy roli obowiązków nauczyciela w kontekście edukacji małego dziecka*, Warszawa.
- Osewska J., 1995, *Oparcie dla nadziei i wiary*, „Edukacja i Dialog”, nr 70.
- Podstawa programowa z komentarzami*, 2009, t. 1, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Warszawa.
- Seul S., 1995, *Efektywność pracy nauczyciela*, „Edukacja i Dialog”, nr 70.
- Szyling G., 2009, *Problemy wczesnej edukacji*, w: *„Językiem wymagań”. Uwagi na marginesie nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa.

## Summary

The aim of early-school education is to aid the child in intellectual, emotional, social, ethical, physical and aesthetic development. The new core curriculum of early-school education was constructed by the method of gradual approximations. It was elaborated in such a way that pupils' knowledge and skills at the end of Form I and Form III are precisely described. It is the core school curriculum that may be transformed into the national curriculum with all the consequences of authoritarianism,

well-known from the past of Polish education. On the other hand, at least within the range of the early-school education, it concentrates rather (although imperfectly) on the needs of the system of external examinations than on the needs of the school itself, teachers and pupils. There are plenty of dilemmas; however, one ought to remember that the reform came into force and in the large measure it is the teacher who decides about its success because the teacher is the most important organizer of the teaching-learning process. Education requires constant troubleshooting both among its creators and in more general contexts. Parents, being fully acknowledged participants of the education of their children, critically evaluate the shape of education proposed by the Ministry of National Education – particularly early-school education. The teacher is forced today to a considerable independence; they must cope in poorly defined and still changing situations – at school, in the local community, in the system of education. Simultaneously, they should be creators and executors of pedagogic conceptions. They should be reflective practitioners who can analyse and improve their work, but they are also responsible for the material condition of the school. There are many other professional and social duties of teachers.

## Wiedza nauczycieli na temat barier edukacyjnych występujących w środowisku wiejskim

Teachers' knowledge about educational barriers occurring in rural areas

### Wprowadzenie

Szkoła i oświata wiejska, mimo że są równe organizacyjnie i treściowo szkole i oświacie miejskiej, to jednak w rzeczywistości są obszarem najcięższego upośledzenia środowiska wiejskiego [Pilch 1999, s. 141].

Na wsiach nie ma wysoce dochodowych przedsiębiorstw, w związku z tym wpływy z różnego rodzaju podatków są bardzo niskie i nie zapewniają takiego poziomu budżetu, jaki mają gminy w środowiskach rozwiniętych. Tymczasem w ostatnich latach zauważa się zmniejszanie udziału wydatków na oświatę w budżecie państwa oraz większe obciążenie tymi wydatkami budżetów gmin [Bogaj, Kwiatkowski, Szymański 1998, s. 70–71]. Skutkiem takiej sytuacji jest większe niż poprzednio uzależnienie edukacji dzieci i młodzieży od kondycji ekonomicznej gmin. Wprowadzenie dodatkowo w 2000 roku naliczania subwencji na ucznia pogłębiło w gminach wiejskich różnicę między rzeczywistymi kosztami prowadzenia oświaty a wysokością kwot przekazywanych z budżetu państwa. Koszty kształcenia dziecka wiejskiego były i będą wyższe, co jest powszechnym zjawiskiem na całym świecie [Sławecki 2000, s. 9]. Sytuację szkolnictwa wiejskiego komplikuje dodatkowo nieprawidłowa polityka państwa, która doprowadziła w ostatnich latach do likwidacji znacznej liczby szkół, bibliotek i placówek kulturalno-oświatowych na wsiach, co utrudnia znacznie dostęp do edukacji [Pilch 2004, s. 68]. Poza tym szkoły na wsiach są często dużo mniejsze niż w miastach, gorzej wyposażone, mogą pomieścić mniej uczniów. Dodatkowym utrudnieniem jest to, że uczniowie muszą nierzadko pokonywać znaczne odległości, aby dotrzeć do szkoły.

Mimo zwiększenia wykształcenia ludzi w naszym kraju, poziom wykształcenia ludności wiejskiej nadal pozostaje dużo niższy w porównaniu do ludności miast [*Strategia rozwoju*].

Na obszarach wiejskich występują liczne i różnorodne bariery edukacyjne [Kozakiewicz 1973], które są pochodną wielowiekowych głębokich różnic ekonomicznych i kulturowych istniejących w polskim społeczeństwie, efektem polityki zaborców celowo dyskryminującej wieś, a także brakiem odpowiedniego zrozumienia znaczenia awansu społecznego i ekonomicznego wsi w okresie międzywojennym, jak i po wojnie [Szymański 2000, s. 37]. Te bariery znacznie utrudniają proces edukacji, stanowią swoiste uwarunkowania pracy w szkołach wiejskich i dlatego nauczyciele powinni się liczyć z ich istnieniem.

Dawniej, w epoce tradycyjnej, a zwłaszcza w starym ustroju w Polsce, nauczyciel czuł się w pewnym sensie zwolniony z indywidualnej odpowiedzialności za szerszy, społeczno-polityczny kontekst swojej pracy, który był odgórnie określony i kontrolowany. Ale obecnie w odmienionych realiach ustrojowych naszego kraju, w warunkach globalnej zmiany kulturowej i cywilizacji wiedzy, nauczyciele nie mogą pozostać obojętni na zewnętrzne, strukturalne uwarunkowania ich pracy i zawodu, takie jak np. bezrobocie, zróżnicowanie społeczne i pluralizm kulturowy [Dróżka 2008, s. 17]. I tak też postrzegają swój zawód – jako istotną misję kulturową, powołanie, służbę, ważną profesję, od której wiele w przyszłości zależy [tamże, s. 303, 315–318].

Niniejszy artykuł dotyczy znajomości barier edukacyjnych przez nauczycieli pracujących w szkołach usytuowanych na obszarach wiejskich. Analiza wiedzy nauczycieli w tym zakresie oparta jest na wynikach badań empirycznych przeprowadzonych w powiecie kieleckim na przełomie 2008/2009 roku.

## Problematyka i organizacja badań

Przedmiotem podjętych przeze mnie analiz i badań empirycznych są z jednej strony zjawiska społeczne wpływające na edukację dzieci, jak np. nierówności społeczne w oświacie, z drugiej zaś ludzkie dążenia na rzecz przeciwstawienia się tym zjawiskom: egalitaryzm, emancypacja, a przede wszystkim rola nauczyciela wiejskiego we wzmacnianiu rozwoju ucznia, usuwaniu jego społecznych blokad (wynikających z pochodzenia środowiskowego) oraz zewnętrznych barier edukacyjnych.

Kontekst moich badań tworzy definicja wyrównywania szans edukacyjnych, wyprowadzona z teorii sprawiedliwości Rawlsa [1994], mówiąca o działaniach

profilaktycznych, terapeutycznych i ratowniczych, kompensujących warunki wyjściowe, przebieg i efekty edukacji tym, którzy są pokrzywdzeni nie z własnej winy, a np. z racji miejsca zamieszkania. Działania wyrównujące szanse edukacyjne to wszelkie działania niwelujące bariery edukacyjne, które przyczyniły się do nierównych szans.

W literaturze można znaleźć różnorodne klasyfikacje barier edukacyjnych. Na przykład M. Pęcherski [1969] wyróżnił cztery czynniki różnicujące szanse edukacyjne:

- społeczne, czyli pochodzenie społeczne, zawód, wykształcenie rodziców, warunki rodzinne i materialne, tradycje kulturowe, wierzenia religijne i inne;
- demograficzne;
- regionalne (geograficzne);
- polityka oświatowa, ustrój i organizacja szkolnictwa.

Z. Kwieciński wyróżnił czynniki pedagogiczno-oświatowe, przestrzenne, ekonomiczne, kulturowe, biospołeczne [Kwieciński 1975, s. 5].

M. Szymański pisał o uwarunkowaniach społeczno-kulturowych, ekonomicznych i szkolnych, które stwarzają najwięcej obiektywnych wyznaczników szans edukacyjnych dzieci i młodzieży [Szymański 1973, s. 92–119].

M. Kozakiewicz, Z. Kwieciński, W. Winclawski w *Raporcie o dostępie młodzieży wiejskiej do kształcenia na różnych szczeblach szkolnictwa* podzielili bariery awansu przez wykształcenie na wewnątrzszkolne i pozaszkolne [Kozakiewicz, Kwieciński, Więclawski 1973, s. 20–34].

Za klasyczny uznaje się podział wyróżniony przez M. Kozakiewicza [1973], który wyłonił osiem czynników najbardziej wpływających na szanse edukacyjne w latach siedemdziesiątych XX wieku. Mimo upływu wielu lat istnieją one nadal (aczkolwiek w nieco zmienionej formie) i rzutują na życie młodych ludzi, szczególnie ze wsi [Szymański 2002, s. 52; Pilch 2002, s. 60].

Kozakiewicz rozróżnił następujące bariery edukacyjne:

1. Ekonomiczne, związane są z kosztami nauki rozumianymi jako koszty ponoszone przez rodziców oraz koszty ponoszone przez państwo. Koszty pierwszego rodzaju limitują szanse oświatowe tych, którzy nie posiadają niezbędnych środków finansowych [Kozakiewicz 1973]. Ograniczone zasoby finansowe państwa utrudniają taki rozwój sieci szkolnej, na jaki jest zapotrzebowanie.
2. Demograficzne, związane są z okresowo występującymi niżami i wyżami demograficznymi, które powodują problemy z dostosowaniem sieci szkół do wszystkich uczniów. I mimo że opracowywane są prognozy demograficzne dla potrzeb szkolnictwa, to i tak politycy oświatowi nie nadążają z dostoso-

waniem: albo szkoły są przepelnione, albo zamykane. Zarówno jedno, jak i drugie skutki są ogromnie niekorzystne dla szans edukacyjnych. Falowanie demograficzne jest szczególnie ważne dla oświaty wiejskiej, gdyż na ogół i tak nazbyt małe szkoły wiejskie mają największe problemy w tych latach, w których coraz mniejsza liczba dzieci do nich uczęszcza. Wzrasta konieczność nauczania w klasach łączonych, wprowadzania najbardziej oszczędnych rozwiązań organizacyjnych i finansowych, a część szkół musi ulec likwidacji [Szymański 2002, s. 44–45].

3. Przestrzenne i regionalne, związane są z fizyczną odległością szkoły w przestrzeni, koniecznością dojazdów oraz zróżnicowaniem regionalnym oświaty [Kozakiewicz 1973, s. 94–95]. Wynikające z tego problemy dla oświaty wiejskiej to: konieczność pokonywania przez dzieci znacznych kilometrów w drodze do szkoły, niebezpieczeństwo niskiej frekwencji uczniów dojeżdżających (szczególnie w okresie zimowym), osłabiony kontakt nauczycieli z rodziną, degradowanie środowisk wychowawczych na obszarach, gdzie zlikwidowano szkoły [Szymański 2002, s. 46–47], różnice w poziomie nauczania i jakości szkoły w różnych regionach.
4. Psychologiczne, związane są głównie z różnicami w aspiracjach edukacyjnych, umiejętnościach społecznych na niekorzyść dzieci wiejskich. Wieś uczy innego typu umiejętności niż miasto, a współczesny rynek pracy wymaga tych właśnie umiejętności, które są przez dzieci i młodzież wiejską słabo opanowane: umiejętność pracy w grupie, umiejętność komunikacji, autoprezentacji itp. [Mańko 2007, s. 5]. Poza tym u dzieci pochodzących ze środowisk wiejskich często występuje poczucie niższej wartości [Pery 2008; Kozakiewicz 1973, s. 129], nazywane „kompleksem prowincji” [tamże, s. 6–7]. Bariery tego rodzaju mają charakter subiektywny i mogą w znacznym stopniu być minimalizowane przez świadomy wysiłek wychowawców, jak i przez samego wychowanka [Kozakiewicz 1973, s. 128].
5. Ideologiczne, związane są z tym, że mieszkańcy wsi specyficznie oceniają aktualne wydarzenia polityczne, społeczne, kulturalne, również edukacyjne [Szymański 2002, s. 48]. Ideologia kariery, awansu, z którą mamy do czynienia na wsi, skłania do podejmowania decyzji nie zawsze najbardziej korzystnych z punktu widzenia jednostki [Kozakiewicz 1973, s. 162]. Na przykład uznawania, że edukowanie dzieci wiejskich na wyższych szczeblach edukacji było zagrożeniem dla trwania gospodarstwa rodzinnego, groziło bowiem utratą następcy – spadkobiercy [Papież 2006, s. 90].
6. Kulturowe, związane są z utratą tradycyjnej kultury wiejskiej, na skutek zniknięcia wsi o całkowicie tradycyjnym charakterze oraz niewystarczającym



- opanowaniu wzorów kultury uniwersalnej, zwłaszcza tzw. kultury wyższej. Spowodowało to konieczność kompensowania tych braków przez szkołę [Szymański 2002, s. 49].
7. Szkolno-oświatowe, które tkwią w systemie oświatowym lub wewnątrzszkolnym [Papież 2006, s. 92]. Są to wszelkie braki i niedomagania szkół wiejskich (od warunków lokalowych do kwalifikacji kadry).
  8. Płci, wyrażające się w dzisiejszych czasach tym, że aspiracje edukacyjne dziewcząt są bardziej tradycyjne niż chłopców, którzy częściej wybierają zawody dawniej nieznane, związane z nowymi dziedzinami życia społecznego oraz postępowaniem nauki i techniki oraz z tym, że pracodawcy często ustalają niższe wynagrodzenie dla kobiet pracujących na tych samych stanowiskach co mężczyźni [Szymański 2002, s. 52].

### Metoda i organizacja badań

Projektując badania posłużyłam się klasyfikacją M. Kozakiewicza nieznacznie ją modyfikując.

Głównym celem moich badań było zdobycie wiedzy na temat uczestnictwa nauczycieli w wyrównywaniu szans edukacyjnych młodzieży szkolnej ze środowisk wiejskich, a w szczególności ich wiedzy, motywacji oraz rzeczywistych działań w tym zakresie oraz poznanie tła działalności nauczycieli czyli środowiska wiejskiego, ustalenie zależności pomiędzy stopniem aktywności nauczycieli a poziomem środowiska, w którym uczą i działają oraz wielkością szkoły i cechami indywidualnymi tychże nauczycieli. Fragment badań dotyczył znajomości przez nauczycieli barier edukacyjnych, ich definicji, typologii oraz środowiska występowania.

Badania zostały przeprowadzone w siedmiu gminach z powiatu kieleckiego ziemskiego, w 17 szkołach z tych gmin, w roku szkolnym 2008/2009. Na teren badań został wybrany powiat kielecki, gdzie problem wyrównywania szans edukacyjnych dzieci z obszarów wiejskich jest szczególnie uzasadniony. Notuje się tu dużo wyższą stopę bezrobocia niż ogółem w kraju – w 2007 roku wskaźnik ten był wyższy o 9 punktów procentowych. Powiat wypada niekorzystnie również na tle województwa świętokrzyskiego – wskaźnik stopy bezrobocia był wyższy w 2007 roku o 5,3% niż w całym województwie [Główny Urząd Statystyczny]. Poza tym powiat kielecki charakteryzuje się niskim poziomem zamożności mieszkańców, niskim poziomem wykształcenia i kwalifikacji ludności wiejskiej [Dokumenty Rozwojowe].

Mimo że potrzeba wspierania społeczności wiejskiej (w tym uczniów, którzy nie uzyskują najlepszych wyników w egzaminach zewnętrznych<sup>1</sup>) w powiecie jest duża, a środków (głównie unijnych) na wyrównywanie szans edukacyjnych jest sporo, znikomy procent szkół z powiatu kieleckiego (a także całego województwa), korzysta z programów wsparcia, np. tylko 15 szkół z powiatu na 50 z całego województwa wzięło udział w 2007 roku w popularnym na tym terenie projekcie „Świętokrzyska Kuźnia Pomysłów” [Świętokrzyska Kuźnia Pomysłów], a z dotacji w ramach programu „Równać Szanse” korzystało niewiele szkół i innych organizacji z powiatu<sup>2</sup>.

W doborze próby chodziło o wyszukanie środowisk najbardziej różniących się od siebie, zarówno powierzchnią, położeniem, jak i możliwościami edukacyjnymi (ME).

Dobór próby badawczej miał charakter losowo-warstwowy. Głównym kryterium doboru były możliwości edukacyjne gmin (ME)<sup>3</sup> i poziom edukacyjny

---

<sup>1</sup> Mówią o tym choćby wyniki sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego, które w latach 2002–2004 były w powiecie niższe w odniesieniu do średniego wyniku w całym województwie; *Raport o stanie oświaty w województwie świętokrzyskim w latach 1999–2004*, 2006, [online] <http://kuratorium.kielce.pl> [dostęp: 10.04.2008]. Potwierdzają to także wyniki matur w 2008 r. Powiat kielecki znalazł się wśród najsłabszych powiatów w województwie pod względem zdawalności matury, zob. P. Burda, *Kiepskie wyniki naszych maturzystów*, w: *Gazeta Wyborcza Kielce* [online] 30.06.2008, [http://miasta.gazeta.pl/kielce/1,47262,5412091,Kiepskie\\_wyniki\\_naszych\\_maturzystow.html](http://miasta.gazeta.pl/kielce/1,47262,5412091,Kiepskie_wyniki_naszych_maturzystow.html) [dostęp: 20.02.2010]. Również ostatnie wyniki z egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego, który odbywał się w 2009 roku po raz pierwszy, pokazują, że powiat kielecki ziemski pozostaje daleko w tyle za miastem: P. Burda, *Egzamin gimnazjalny. SOS z języków*, w: *Gazeta Wyborcza Kielce* [online] 12.06.2009, [http://miasta.gazeta.pl/kielce/1,35258,6711838,Egzamin\\_gimnazjalny\\_SOS\\_z\\_jezykow\\_obcych.html](http://miasta.gazeta.pl/kielce/1,35258,6711838,Egzamin_gimnazjalny_SOS_z_jezykow_obcych.html) [dostęp: 20.02.2010].

<sup>2</sup> W sumie od 2001 roku, tj. roku zaistnienia programu „Równać Szanse” do chwili obecnej z dotacji tej organizacji skorzystało 30 szkół z województwa, a tylko 6 z powiatu kieleckiego. Jest to stosunkowo niewiele w porównaniu z innymi województwami i powiatami w kraju. *Równać szanse* [online] <http://www.rownacszansę.pl> [dostęp: 21.02.2010], P. Burda, *Świętokrzyskie szkoły niechętnie równają szanse*, w: *Gazeta Wyborcza Kielce* [online] 10.02.2006, <http://wiadomości.gazeta.pl/kraj/1,343093158488.html> [dostęp: 21.02.2010].

<sup>3</sup> Możliwości edukacyjne określono na podstawie trzech wskaźników: wydatków na oświatę w gminie, liczby szkół w gminie w stosunku do liczby sołectw (ma to swoje powiązanie z powierzchnią) oraz wyników sprawdzianów i egzaminów szkół podstawowych i gimnazjów mieszczących się na terenie gminy. Jeżeli wydatki na oświatę w przeliczeniu na

szkół (PE)<sup>4</sup>, które to wskaźniki zostały opracowane autorsko. Pod uwagę brane były szkoły podstawowe i gimnazja, których na obszarach wiejskich jest najwięcej (szkoły średnie zdarzają się jedynie w większych wsiach).

Za pośrednictwem dyrektora zaprosiłam do badań wszystkich nauczycieli z wybranych szkół podstawowych i gimnazjów, ostatecznie odbierając 205 wypełnionych ankiet, co stanowi 51% wszystkich nauczycieli pracujących w tym okresie w wylosowanych szkołach<sup>5</sup>. Zbadano zatem co drugiego nauczyciela z terenu badań.

---

jednego mieszkańca są wyższe niż 900 zł, wówczas przyjęto W, jeżeli niższe niż 750 zł – przyjęto N, między tym przedziałem – przyjęto Ś. Jeżeli liczba szkół stanowi co najmniej 50% liczby sołectw w gminie, wówczas przyjęto W, jeżeli mniej niż 30% – przyjęto N, między tym przedziałem – przyjęto Ś. Jeżeli szkoły o niskim poziomie edukacyjnym PE (obliczonym na podstawie wyników sprawdzianów i egzaminów gimnazjalnych) stanowią 50% lub więcej wszystkich szkół w gminie, wówczas przyjęto N, jeżeli 30% lub mniej – przyjęto W. Ogólne możliwości edukacyjne gminy przyjmowano według zależności:  $W+W+W=WME$  (wysokie możliwości edukacyjne);  $W+W+Ś=WME$ ;  $W+W+N=ŚME$  (średnie możliwości edukacyjne);  $W+Ś+Ś=WME$ ;  $N+N+Ś=NME$  (niskie możliwości edukacyjne);  $N+Ś+W=ŚME$ . Dane zaczerpnięte z Głównego Urzędu Statystycznego z 2006 r. <http://www.stat.gov.pl> oraz wyników sprawdzianów i egzaminów gimnazjalnych zamieszczonych na stronie Scholaris – Internetowe Centrum Zasobów Edukacyjnych MEN [online] <http://scholaris.pl> [dostęp: 10.03.2008].

<sup>4</sup> Poziom edukacyjny szkół został określony na podstawie wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego z 2007 r. Brano pod uwagę porównanie średniego wyniku testu w danej szkole ze średnim wynikiem w kraju oraz wartość mediany w danej szkole w porównaniu z medianą w kraju. Jeżeli obie wartości (średnia arytmetyczna i mediana) były wyższe w danej szkole niż w kraju (o jeden cały punkt), przyjęto, że poziom edukacyjny jest wysoki, jeżeli niższe (o jeden punkt) – poziom edukacyjny jest niski. Pozostałe wartości nazwano średnimi. W przypadku egzaminu gimnazjalnego mamy do czynienia z czterema wynikami (średnia arytmetyczna i mediana z części matematyczno-przyrodniczej oraz średnia arytmetyczna i mediana z części humanistycznej). Rozpatrywano każdą część osobno, tzn. np. jeżeli z części matematyczno-przyrodniczej szkoła otrzymała ocenę niską (średnia i mediana w danej szkole były niższe co najmniej o jeden punkt od średniej i mediany w kraju), a z części humanistycznej – ocenę średnią, wówczas przyjmowano ocenę średnią dla całego sprawdzianu. Brano pod uwagę medianę, gdyż w przypadku małej liczby uczniów w szkole (co jest specyfiką szkół wiejskich), skrajny wynik jednego ucznia mógłby przesądzić o średniej. Scholaris–Internetowe Centrum Zasobów Edukacyjnych MEN [online] [http://scholaris.pl/cke\\_2007.jsp?id](http://scholaris.pl/cke_2007.jsp?id) [dostęp: 10.03.2008].

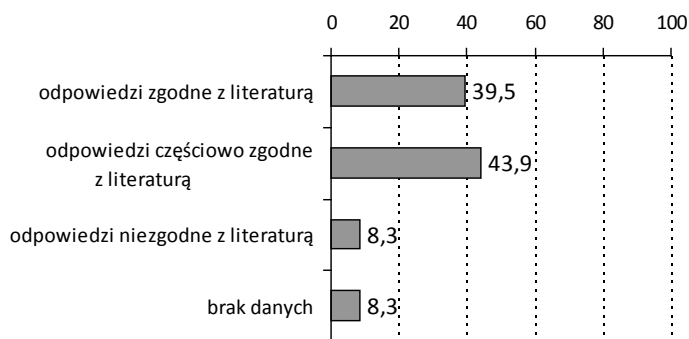
<sup>5</sup> Dane o liczbie pracujących w danej szkole nauczycieli otrzymałam podczas wywiadu z dyrektorami szkół oraz z „Wykazu szkół i placówek województwa świętokrzyskiego z września 2008 r.”, zgromadzonego przez Kuratorium Oświaty w Kielcach.

## Wyniki badań nad znajomością przeszkód edukacyjnych wśród nauczycieli wiejskich

Kwestionariusz ankiety dotyczący znajomości barier edukacyjnych składał się głównie z pytań otwartych; jedno pytanie było zamknięte z kafeterią koniunktywną. Nauczyciele mieli wykazać się znajomością pojęcia „bariery edukacyjne”, rodzajów tych barier, środowisk najczęstszego ich występowania oraz definicji poszczególnych rodzajów przeszkód edukacyjnych. Odpowiedzi nauczycieli były punktowane w skali 0–2 punktów. Za odpowiedź zgodną z literaturą badani otrzymywali 2 punkty, za odpowiedź częściowo zgodną – 1 punkt, natomiast za brak odpowiedzi lub odpowiedź niezgodną z literaturą – 0 punktów.

Analiza wyników badań ukazuje, że nauczyciele generalnie niezbyt dobrze znają bariery edukacyjne środowiska wiejskiego.

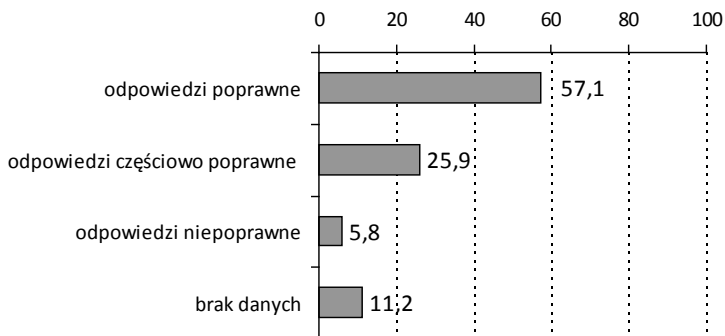
Spośród wszystkich pytań odnoszących się do tej części badania, pytanie dotyczące znajomości pojęcia „bariery edukacyjne” wypadło najlepiej. Prawie 40% badanych nauczycieli odpowiedziało na nie poprawnie, czyli otrzymało 2 punkty, 44% podało odpowiedzi częściowo zgodne z literaturą, a ponad 8% wykazało nieprawidłową znajomość tego pojęcia (patrz rys. 1).



Rys. 1. Znajomość pojęcia „bariery edukacyjne”

Dość dobrze wypadło pytanie o środowisko najczęstszego występowania barier edukacyjnych. Badani mieli trzy możliwości zaznaczenia odpowiedzi na pytanie „w jakim środowisku bariery edukacyjne występują najczęściej?” Dwie

poprawne – środowisko wiejskie i środowisko z problemem ubóstwa oraz niepoprawną – środowisko miejskie. Większość nauczycieli (57,1%) odpowiedziało na pytanie poprawnie, czyli zakresliło odpowiedzi: środowisko wiejskie i środowisko z problemem ubóstwa. Prawie 26% zakresliło częściowo poprawne odpowiedzi, a prawie 6% zaznaczyło niepoprawną odpowiedź (rys. 2).

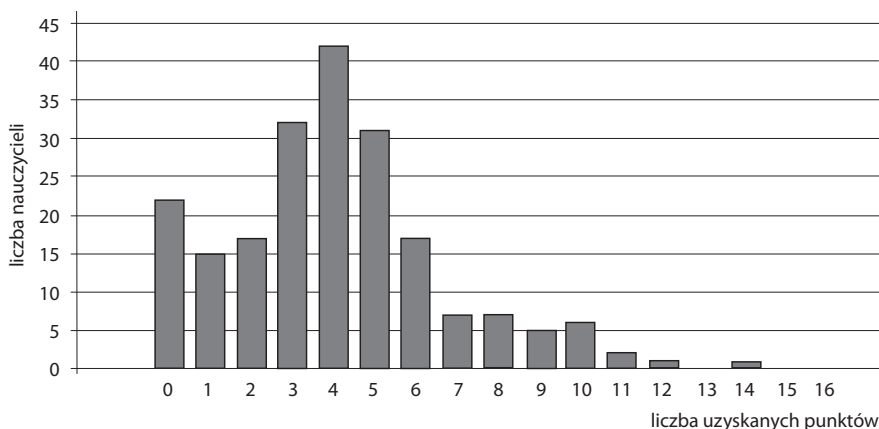


Rys. 2. Znajomość środowiska najczęstszego występowania barier edukacyjnych

Bardzo słabo wypadła znajomość poszczególnych rodzajów barier edukacyjnych. Badani nauczyciele mieli za zadanie wyjaśnić, jak rozumieją pojęcia: bariera ekonomiczna, demograficzna, przestrzenna i regionalna, psychologiczna, ideologiczna, kulturowa, szkolno-oświatowa oraz płci. Ponieważ było ich osiem, maksymalnie można było otrzymać 16 punktów za znajomość wszystkich rodzajów barier, zgodnie z przyjętą punktacją (opisaną wyżej).

Na skali teoretycznej 0–16 punktów przeciętny wynik wskaźnika znajomości przeszkód edukacyjnych wynosi 4, przy medianie 4, dominancie 4 i odchyleniu standardowym 3 punkty. Skupianie się tych danych w dolnych wartościach skali świadczy o jednorodności grupy ze względu na znajomość barier edukacyjnych. Tego wyniku istotnie nie różnicują: środowisko zamieszkania, środowisko pochodzenia, płeć, staż pracy, stopień awansu zawodowego czy wielkość szkoły.

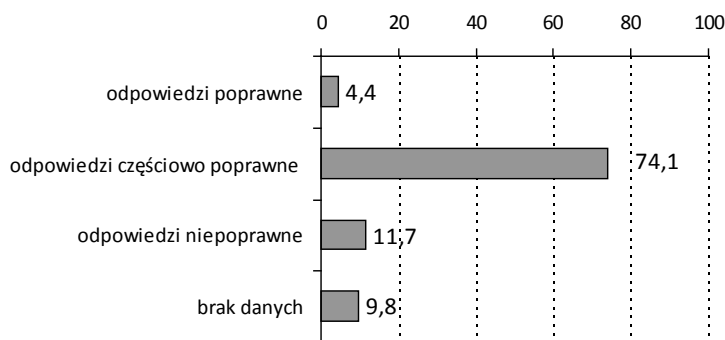
Maksymalna ilość punktów uzyskanych za znajomość tych ośmiu rodzajów barier edukacyjnych przez badanych nauczycieli to 14. Taki wynik otrzymała jedna osoba. Minimalna ilość punktów to 0 i aż 22 osoby (10,7%) uzyskało taki wynik. Szczegółowe dane przedstawia rysunek 3.



Rys. 3. Znajomość ośmiu rodzajów barier edukacyjnych

Przy analizie wyników badań dotyczących wiedzy na temat barier edukacyjnych zaskakuje znaczna liczba braku odpowiedzi, w przypadku bariery ideologicznej to ponad 28% badanych. Nasuwają się dwie prawdopodobne przyczyny takiego stanu rzeczy: albo nauczyciele nie znali odpowiedzi, albo przejawiali niechęć do pytań otwartych, które wymagają większego namysłu, wiedzy i nakładu czasu.

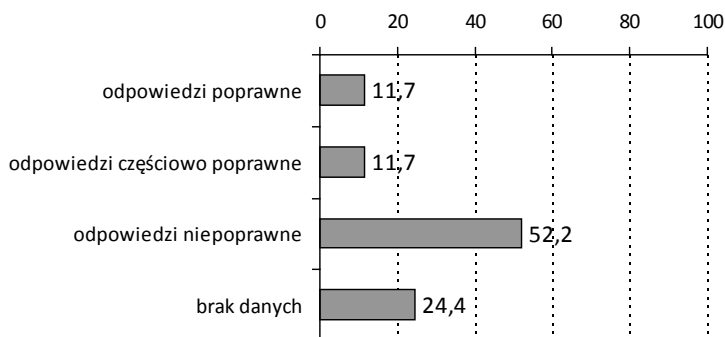
Spośród rodzajów barier edukacyjnych najlepiej znana jest bariera ekonomiczna; najmniej było tu zarówno niepoprawnych odpowiedzi, jak również braku odpowiedzi (rys. 4).



Rys. 4. Znajomość bariery ekonomicznej

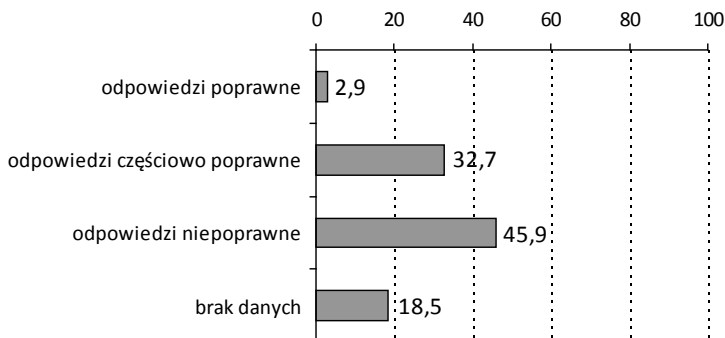
Najwięcej niepoprawnych odpowiedzi dotyczyło pytania o definicję bariery płci. Aż 52,2% badanych podało odpowiedź niezgodną z literaturą, a jedynie

23,4% – całkowicie lub częściowo zgodną z literaturą. Co ciekawe, przy tym pytaniu było najwięcej całkowicie poprawnych odpowiedzi, bo aż 11,7% (rys. 5).



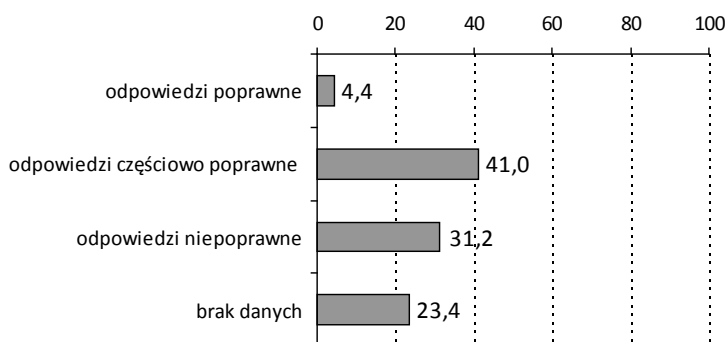
Rys. 5. Znajomość bariery płci

Przy definiowaniu bariery kulturowej najmniej spośród badanych podało całkowicie poprawną odpowiedź – bo niecałe 3%, przy 32,7% częściowo poprawnych odpowiedzi i prawie 46% całkowicie niepoprawnych (rys. 6).



Rys. 6. Znajomość bariery kulturowej

Dość słabo wypadła również znajomość bariery szkolno-oświatowej wśród badanych nauczycieli. Mniej niż połowa respondentów znała poprawną lub częściowo poprawną definicję tej przeszkody. Natomiast ponad 31% nauczycieli napisało niewłaściwą definicję i aż 23,4% zrezygnowało z odpowiedzi na pytanie.



Rys. 7. Znajomość bariery szkolno-oświatowej

Z analizy definicji barier edukacyjnych podanych przez badanych nauczycieli wynika, że najwięcej niepoprawnych odpowiedzi udzielili oni na pytanie o barierę płci (52,2%), kulturową (45,9%), ideologiczną (45,4%) oraz przestrzenną i regionalną (41%). Natomiast najlepiej poznane (biorąc pod uwagę odpowiedzi całkowicie lub częściowo zgodne z literaturą) okazały się przeszkody: ekonomiczna (78,5%), demograficzna (53,7%) i psychologiczna (52,7%).

## Podsumowanie

Znajomość barier edukacyjnych występujących współcześnie jest niezwykle ważna, szczególnie w przypadku nauczycieli uczących w środowisku wiejskim, gdyż tam nasilenie oddziaływania tych barier jest znaczne i decydujące o szansach edukacyjnych uczniów.

Tymczasem z analizy rezultatów badań przeprowadzonych wśród nauczycieli z powiatu kieleckiego w roku szkolnym 2008/2009 wynika, że nie mają oni wiedzy dotyczącej barier edukacyjnych występujących w środowisku wiejskim. Większość z nich orientuje się co prawda, czym w ogóle są bariery edukacyjne i gdzie występują najczęściej, ale nie zna poszczególnych rodzajów tych barier lub uchyła się od odpowiedzi. Najlepiej poznaną przeszkodą edukacyjną jest ekonomiczna, a najmniej bariera płci. Ponad połowa badanych podała niepoprawną odpowiedź na pytanie o barierę płci, a jedynie ponad 20% respondentów znało definicję całkowicie lub częściowo zgodną z literaturą. Równie słabą znajomością wykazali się nauczyciele przy definiowaniu pozostałych przeszkód edukacyjnych.



Zastanawiająca jest znaczna liczba braku odpowiedzi na pytania dotyczące przeszkód edukacyjnych. Zdarzyło się, że ponad 28% badanych nie udzieliło odpowiedzi na pytanie. Były też osoby, które całą tę część kwestionariusza ankiety pozostawiały niewypełnioną. Może to wynikać z braku znajomości poprawnej odpowiedzi lub z niechęci do pytań otwartych, które wymagają więcej wysiłku i czasu niż zaznaczenie krzyżykiem jednej z możliwych odpowiedzi.

Być może przyczyną znikomej wiedzy nauczycieli dotyczącej nierówności szans edukacyjnych uczniów jest brak w rozporządzeniach ministerialnych treści kształcenia przygotowujących do pracy nauczycielskiej w środowisku wiejskim. Nie realizuje się na studiach nauczycielskich przedmiotów pozwalających nauczycielom na zdobycie wiedzy i umiejętności pomocnych w rozpoznawaniu i przeciwdziałaniu barierom edukacyjnym. Studia nie przygotowują do współpracy ze środowiskiem lokalnym, do nauczania w środowisku wiejskim. Brakuje przedmiotów dotyczących samego zawodu nauczycielskiego. Na przykład przedmiot pedeutologia znajduje się jedynie w standardach kształcenia dla kierunku pedagogika na studiach drugiego stopnia w bardzo małym wymiarze godzin [*Rozporządzenie MEN*].

## BIBLIOGRAFIA:

- Bauman Z., May T., 2004, *Socjologia*, Poznań.
- Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szymański M., 1998, *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa.
- Burda P., *Egzamin gimnazjalny. SOS z języków*, 12.06.2009, w: *Gazeta Wyborcza Kielce* [online] [http://miasta.gazeta.pl/kielce/1,35258,6711838,Egzamin\\_gimnazjalny\\_SOS\\_z\\_jezykow\\_obcych.html](http://miasta.gazeta.pl/kielce/1,35258,6711838,Egzamin_gimnazjalny_SOS_z_jezykow_obcych.html) [dostęp: 20.02.2010].
- Burda P., *Kiepskie wyniki naszych maturzystów*, w: *Gazeta Wyborcza Kielce* [online], 30.06.2008, [http://miasta.gazeta.pl/kielce/1,47262,5412091,Kiepskie\\_wyniki\\_naszyc\\_maturzystow.html](http://miasta.gazeta.pl/kielce/1,47262,5412091,Kiepskie_wyniki_naszyc_maturzystow.html) [dostęp: 20.02.2010].
- Burda P., *Świętokrzyskie szkoły niechętnie równają szanse*, w: *Gazeta Wyborcza Kielce* [online] <http://wiadomosci.gazeta.pl/kraj/1,34309,3158488.html> [dostęp: 21.02.2010].
- Cofer Ch. N., Appley M. H., 1972, *Motywacja: teoria i badania*, Warszawa.
- Dokumenty Rozwojowe Powiatu Kieleckiego, [online] <http://bip.powiat.kielce.pl>.
- Dróżka W., 2008, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce.
- Główny Urząd Statystyczny, [online] [http://www.stat.gov.pl/bdr\\_n/app/dane\\_podgrup.nowe\\_okno?p\\_zest\\_id=71811&p\\_typ=HTML](http://www.stat.gov.pl/bdr_n/app/dane_podgrup.nowe_okno?p_zest_id=71811&p_typ=HTML); <http://www.stat.gov.pl>

- gov.pl/bdr\_n/app/dane\_podgrup.nowe\_okno?p\_zest\_id=71816&p\_typ=HTML [dostęp: 21.02.2010] stan z 2006 r.
- Kozakiewicz M., 1973, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa.
- Kozakiewicz M., Kwiecieński Z., Winclawski W., 1973, *Raport o dostępie młodzieży wiejskiej do kształcenia na różnych szczeblach szkolnictwa*, Warszawa.
- Kwiecieński Z., 1975, *Selekcje szkolne w szkolnictwie ponadpodstawowym*, Warszawa.
- Kwiecieński Z., 2007, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław.
- Mańko G., 2007, *Wyrównywanie szans edukacyjnych – poradnik praktyczny*, Warszawa–Szczecin–Lublin–Zielona Góra.
- Papież J., 2006, *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe*, Kraków.
- Pery A., *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży z obszarów wiejskich*, [online] <http://www.szkoła.szans.pl> [dostęp: 30.03.2008] stan z dnia 30 marca 2008 r.
- Pęcherski M., 1969, *Czynniki selekcji szkolnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Pilch T., 1999, *Spory o szkołę. Pomiedzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa.
- Pilch T., 2002, *Równość szans edukacyjnych w kontekście warunków społecznych i regulacji reformy oświaty*, w: *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, red. D. Waloszek, K. Wąż, Zielona Góra.
- Raport o stanie oświaty w województwie świętokrzyskim w latach 1999–2004, Kielce 2006, [online] <http://kuratorium.kielce.pl/2523/dokumenty-dotyczace-nadzoru-pedagogicznego> [dostęp: 10.04.2008].
- Rawls J., 1994, *Teoria sprawiedliwości*, Warszawa.
- Reykowski J., 1975, *Emocje i motywacje*, w: *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*, Dziennik Ustaw Nr 207, poz. 2110, załącznik nr 78, *Standardy kształcenia dla kierunku pedagogika*.
- Równać szanse [online] <http://www.rowneszans.pl> [dostęp: 21.02.2010].
- Scholaris. Internetowe Centrum Zasobów Edukacyjnych MEN [online] <http://scholaris.pl>, [dostęp: 10.03.2008] stan z 2008 r.
- Sławecki T., 2000, *Stan i perspektywy oświaty na wsi*, „Nowa Szkoła”, nr 9.
- Słownik języka polskiego*, 1978, t. 2, red. M. Szymczak, Warszawa.
- Szymański M. J., 2000, *Dylematy oświatowe środowisk wiejskich. Edukacja*, nr 2.
- Szymański M. J., 1973, *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*, Warszawa.
- Szymański M. J., 2002, *Społeczne bariery edukacji młodzieży wiejskiej*, w: *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, red. D. Waloszek, K. Wąż, Zielona Góra.
- Świętokrzyska Kuźnia Pomysłów*, [online] [www.promotorplus.edu.pl/kuznia/index](http://www.promotorplus.edu.pl/kuznia/index) [dostęp: 15.04.2008].

### Summary

The article concerns the problems of educational inequalities in education, and the problems of the equation of educational opportunities by rural teachers. It contains a fragment of empirical research on the subject of the knowledge of educational barriers among teachers. The analysis of the knowledge of teachers is based on empirical findings carried out in the Kielce powiat at the turn of 2008 among teachers of primary and secondary schools in rural areas. The results of the investigation show that teachers do not know educational barriers occurring in rural areas. Most of them, of course, know what the concept of the “educational barrier” means and where these barriers appear most often, but they do not know individual kinds of these barriers or else they avoid drawn to provide an answer. The best recognized educational barrier is the economic one, and the majority of answers were correct; however least well-known educational barrier is gender, and over half of the surveyed teachers gave an incorrect definition.



## Jakość kształcenia nauczycieli w Polsce na tle wybranych krajów europejskich. Próba porównania

The quality of teacher training in Poland against the background of chosen European countries. A comparison

Opracowany w 2008 roku *Raport o kapitale intelektualnym Polski* plasuje Polskę na szarym końcu państw objętych porównaniem w poszczególnych grupach generacyjnych<sup>1</sup> [*Raport o kapitale intelektualnym Polski 2008*, s. 12]. Jeśli chodzi o dzieci i uczniów, Polska znalazła się na 13 miejscu wśród 16 państw, między innymi z powodu niskiego udziału dzieci 4-letnich w edukacji (pod tym względem Polska zajmuje ostatnie miejsce) oraz niskiego odsetka uczniów deklarujących zainteresowanie przyszłą pracą związaną z nauką. Przy tej okazji podkreślono w raporcie niezadowalający poziom przygotowania nauczycieli edukacji wczesnej. Wskazano równocześnie na brak odpowiedniej oferty programów rozwijających kwalifikacje nauczycieli przedszkolnych w takiej tematyce, jak praca z grupą różnowiekową, praca z dzieckiem trudnym, partnerska współpraca z rodzicami, obserwacja dzieci, konstruowanie zindywidualizowanych planów rozwoju oraz dokumentowanie rozwoju dzieci [tamże, s. 12]. W zakresie kształcenia podstawowego i ponadpodstawowego wyrażono obawę, czy polskie szkoły zdołają przygotować odpowiednich kandydatów dla uczelni, oczekuje się bowiem, że w najbliższych dekadach nastąpi przesunięcie popytu na pracę w kierunku zawodów opar-

---

<sup>1</sup> Nie istnieje w literaturze jedna, powszechnie obowiązująca definicja kapitału intelektualnego. Twórcą definicji kapitału intelektualnego jest profesor Leif Edvinsson, który określa go często jako „zdolność do tworzenia przyszłego dochodu”. Przyjęta w raporcie definicja mówi, że kapitał intelektualny Polski to ogół niematerialnych aktywów ludzi, przedsiębiorstw, społeczności i regionów, instytucji i procesów, które odpowiednio wykorzystane mogą być źródłem obecnego i przyszłego dobrostanu kraju.

tych na wysokich kwalifikacjach, do których niezbędna jest doskonała znajomość matematyki i nauk przyrodniczych, a w tych dziedzinach Polska wypada najslabiej w międzynarodowych testach PISA.

Rezultaty badań i analiz zawartych w raporcie stały się dla autorek niniejszego opracowania inspiracją do zaprezentowania problemów dotyczących kształcenia nauczycieli w Europie i w Polsce. Problematyka dotycząca zadań, jakich podejmują się nauczyciele w różnych krajach i zakres autonomii, jaką mają w realizacji tych zadań, była również przedmiotem opracowania zatytułowanego *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie* [2009].

System kształcenia nauczycieli jest nieodłączną częścią całej edukacji. Jest uwarunkowany rolą systemu edukacji w przyswajaniu wiedzy dotyczącej współczesnych problemów globalnych i narodowych, przygotowaniem młodych generacji do realizacji przyjętych programów społecznego, gospodarczego i kulturalnego rozwoju kraju, stanem wiedzy o aspiracjach i potrzebach społecznych, a także właściwościami zawodu nauczycielskiego [Banach 1993, s. 293–296]. Kształcenie nauczycieli powinno sprzyjać rozwojowi wychowanków oraz ukierunkować ich myślenie na problemy i wyzwania przyszłości. Dlatego też edukacja nauczycieli obejmuje kształcenie podmiotowe i zawodowe. Pierwsze z nich zapewnia kwalifikację do nauczania określonych, uzupełniających się przedmiotów szkolnych (np. biologii – chemii; fizyki – matematyki; geografii – historii – języka polskiego). Natomiast kształcenie zawodowe przygotowuje do efektywnego wykonywania funkcji, czynności i zadań nauczyciela. Miejsce kształcenia nauczycieli powinno być środowiskiem, w którym rozbudza się osobowość kandydatów na nauczycieli, pogłębia się ich wiedzę psychologiczną i pedagogiczną, daje się szansę samopoznania oraz samorozwoju [Denek 1999, s. 5].

Jak pokazują badania, w Europie kształcenie jest dla nauczyciela zarówno punktem startu, jak i ukierunkowaniem stałego rozwoju zawodowego. Zważywszy na centralną rolę kształcenia, sposób w jaki jest ono organizowane determinuje w dużej mierze jakość i liczbę osób podejmujących ten zawód.

Szczególnego znaczenia w zróżnicowanym europejskim kontekście nabierają kwestie dotyczące oferty w zakresie kształcenia nauczycieli i ich atrakcyjność dla osób posiadających predyspozycje odpowiednie do wykonywania tego zawodu.

Większość krajów europejskich proponuje jedną ścieżkę przygotowania do zawodu nauczyciela, niektóre zaś ewentualnie dwie, tam gdzie współlistnieją: model równoległy i etapowy. Bez względu na przyjęty model kształcenia, jest on adresowany do osób relatywnie młodych, absolwentów szkół średnich lub studiów wyższych, bez doświadczenia zawodowego. Tradycyjnie kształcenie

nauczycieli w Europie ma miejsce głównie w uniwersytetach oraz pozostałych instytucjach szkolnictwa wyższego. To tam przyszli nauczyciele spędzają większą część okresu przygotowania do zawodu, bez względu na to, czy realizowany jest równoległy czy etapowy model kształcenia. Placówki kształcenia nauczycieli posiadają szeroką autonomię programową, szczególnie w krajach, gdzie kontrola kwalifikacji nauczycielskich ogranicza się do prostych wytycznych dotyczących treści kształcenia i nie określa standardów kompetencji, jakie powinny być wynikiem tego kształcenia. Taka sytuacja przeważa w większości krajów.

Stale wzrastające wymagania stawiane nauczycielom sprawiają, że ich kształcenie jest od dawna jednym z głównych obszarów podejmowanych reform. Reformy te dotyczyły zwykle raczej treści niż struktur kształcenia. Niemniej jednak w okresie ostatnich kilku lat w niektórych krajach wprowadzono zmiany strukturalne: rozwinięto programy kształcenia w niepełnym wymiarze oraz formuły kształcenia na odległość, jak również programy przyspieszone, przygotowane specjalnie dla osób posiadających dyplomy ukończenia kierunków innych niż nauczycielskie. Kilka krajów podjęło długofalowe działania, których celem jest redefinicja kształcenia nauczycieli oraz bardziej otwarty dostęp do zawodu. Zmiany te radykalnie modyfikują charakter kształcenia nauczycieli. Polegają one na odchodzeniu od dotychczasowych koncepcji organizacji tego procesu. W Holandii polityczny dyskurs nakierowany jest na konieczność otwarcia kształcenia nauczycieli na potrzeby rynku pracy. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) reformy są bardziej zaawansowane niż w Holandii. W kraju tym istnieje bardzo duże polityczne zaangażowanie na rzecz różnicowania instytucji kształcących oraz aktywnego udziału szkół w procesie kształcenia nowych nauczycieli. Instytucje szkolnictwa wyższego zamierzające uruchomić kształcenie nauczycieli powinny nawiązać partnerstwo ze szkołami. Inne kraje również podjęły proces rewidowania programów kształcenia nauczycieli. Począwszy od 2002 roku na Słowacji wprowadzone zostało partnerstwo instytucji kształcących i szkół. Jego celem jest zachęcanie do kształcenia w środowisku szkolnym. Także w Szwecji (od 2001 roku) zmieniona została struktura szkolenia nauczycieli w taki sposób, aby w szczególności popierać partnerstwo szkół oraz instytucji kształcących nauczycieli.

Kwestia kontroli jakości jest w tym przypadku bardzo istotna. W obu typach programów (tradycyjnych i nowatorskich) kompetencje kandydatów mogą być weryfikowane w dwóch kluczowych momentach: na początku edukacji, poprzez mechanizmy selekcji, które warunkują dostęp do programów kształcenia oraz na zakończenie nauki, za pomocą certyfikacji, która daje prawo do statusu wykwalifikowanego nauczyciela.

W debacie na temat jakości kształcenia nauczycieli podkreśla się konieczność zapewnienia alternatywnym programom kształcenia (przyspieszonym i realizowanym w trakcie pracy) takiej jakości, aby dawały one nauczycielom kwalifikacje równorzędne z tymi, jakie uzyskuje się po ukończeniu klasycznych programów realizowanych w instytucjach szkolnictwa wyższego. Wydaje się istotne odwrócenie priorytetów pomiędzy certyfikacją opartą na opanowaniu przedmiotów objętych programem kształcenia (która przeważa w Europie) a certyfikacją opartą na opanowaniu określonych kompetencji (standardów). W istocie przesunięcie punktu ciężkości z opanowania treści programowych na opanowanie tych umiejętności, które winien posiadać nauczyciel, ułatwia wprowadzanie alternatywnych ścieżek kształcenia nauczycieli. Brak dobrze zdefiniowanych standardów kompetencji, mających zastosowanie wobec wszystkich nauczycieli na zakończenie kształcenia, może mieć wpływ na ich zawodowe perspektywy. Anglia oraz Holandia wprowadziły certyfikację opartą na standardach kompetencji. W Anglii normy krajowe (standardy) określają, co nauczyciel powinien wiedzieć, rozumieć i umieć zrobić, aby uzyskać status wykwalifikowanego nauczyciela (*Qualified Teacher Status – QTS*). Normy te są zgrupowane w trzech kategoriach: praktyka i cechy niezbędne w zawodzie, wiadomości i kompetencje oraz dydaktyka. Wymagane są również testy z zakresu języka, matematyki i informatyki, a także rok wstępny, podczas którego nauczyciele, którzy właśnie uzyskali dyplom winni dowieść, że spełniają wszelkie normy ustalone dla poszczególnych kategorii. W Holandii projekt ustawy (*Wet op de beroepen In het onderwijs*) określa standardy kształcenia nauczycieli. Utrwała on rozpoczęty już proces rozwoju profili zawodowych oraz formułę podstawowych kompetencji nowych nauczycieli. Projekt ustawy poddano pod debatę publiczną. Szwecja przyjęła standardy kompetencji w kształceniu nauczycieli w ramach globalnej reformy systemu (jesień 2001 roku). Reforma ta została podjęta w szczególności w celu umocnienia programów kształcenia realizowanych we współpracy ze szkołą oraz w trakcie pracy. Wprowadzono specjalny program (*Särskild Lärarutbildning*), przewidujący uznanie doświadczenia i wcześniej nabytych kwalifikacji u starszych studentów, jak również biorący pod uwagę ich potrzeby w zakresie wynagrodzeń [*Atrakcyjność zawodu nauczyciela 2006*, s. 6].

Znakomite osiągnięcia pod względem jakości pracy nauczycieli ma Finlandia. Bardzo dobry wynik testu PISA w Finlandii był zaskoczeniem dla wielu krajów o tradycjach wysokiego poziomu nauczania, np. dla Wielkiej Brytanii i krajów skandynawskich, ale także i dla samych Finów. Ten wynik może dodatkowo zdziwić jeśli wiadomo, że w porównaniu z dziećmi z innych badanych krajów fińscy uczniowie spędzają w szkole najmniej godzin, a nakłady na edu-



kację liczone w procentach PKB są w Finlandii na poziomie średniej OECD. Przyczynę tego niezwykle wysokiego poziomu wyników testu PISA, nazywanego „Cudem PISY” (*The miracle of PISA*) sami Finowie określają następująco: „Zaangażowanie nauczycieli i ich wysokie standardy moralne są siłą naszej edukacji”. Siłą tej edukacji jest też ogromne zaufanie, jakie Finowie mają do nauczycieli i do ich kompetencji – wierzą oni, że nauczyciele wiedzą co mają robić, jak mają pracować. To zaufanie przekłada się na swobodę nauczycieli w wyborze metod i sposobów pracy, jak i sposoby oceny pracy szkół. W Finlandii nie istnieją instytucje nadzorujące pracę szkół (odpowiednik naszego kuratorium oświaty). Duży nacisk położony jest na samoocenę i ocenę zewnętrzną. Koordynacją działań związanych z oceną poziomu kształcenia zajmuje się Rada ds. Ewaluacji Kształcenia we współpracy z Ministerstwem Edukacji [Pomianowska, Zawadowska 2009, s. 27–31].

W Polsce, aby edukacja nauczycielska odpowiadała wymaganiom rzeczywistości i gwarantowała rzetelne przygotowanie merytoryczne i pedagogiczne, w latach dziewięćdziesiątych XX wieku rozpoczęto prace nad standardami kształcenia nauczycieli. Na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w dniu 13 listopada 1997 roku poświęconym wymaganiom w zakresie wykształcenia zawodowego nauczycieli, jako podstawę ich przygotowania do sprawowania funkcji kształcących, wychowawczych i opiekuńczych przyjęto projekt zestawu standardów kompetencji zawodowych. Tworzyły go standardy: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, moralne, informacyjne [Atrakcyjność zawodu nauczyciela 2006, s. 6], a Robert Kwaśnica wymienia jeszcze „kompetencje interpretacyjne, postulacyjne, metodyczne i realizacyjne” [Kwaśnica 2003, s. 300–301].

Pierwsze doświadczenia związane z realizacją opracowanych standardów w praktyce sprawiły, że dokumenty te są stale doskonalone i uzupełniane. W obecnej chwili edukację nauczycieli regulują dwa dokumenty: *Standardy kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów* [Rozporządzenie MNiSW 2007], gwarantujące przygotowanie specjalistyczne oraz *Standardy kształcenia nauczycieli* [Rozporządzenie MENiS 2004] regulujące zasady przygotowania pedagogicznego i merytorycznego. Stosowanie w praktyce zapisów w wymienionych standardach zagwarantować powinno wymaganą jakość kształcenia nauczycieli. Szczególnie, że nauczyciel musi być twórczy, gotowy do zmiany, wykształcony, chętny do rozwiązywania problemów, jakie niesie praca z uczniami.

Podkreślić należy, że nowe wyzwania dla edukacji nauczycielskiej stawiają procesy zachodzące we współczesnej Europie. Europejskie dokumenty edukacyjne nie mają co prawda charakteru „nakazowego”, wyznaczają jednak określoną politykę edukacyjną.

Przełomowym momentem w rozwoju współpracy w zakresie polityki edukacyjnej w Europie było posiedzenie Rady Europejskiej w Lizbonie w marcu 2000 roku, rozpoczynające proces, który doprowadził do przyjęcia w 2002 roku programu, dotyczącego realizacji przyszłych celów edukacji. Rada Europejska (skupiająca szefów państw lub rządów krajów UE), podczas posiedzenia w Lizbonie w marcu 2000 roku potwierdziła, że Unia Europejska stanęła w obliczu fundamentalnych zmian, będących wynikiem globalizacji i rozwoju gospodarki opartej na wiedzy, oraz uzgodniła, że do roku 2010 powinien być osiągnięty następujący cel strategiczny:

Gospodarka europejska powinna stać się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką w świecie – gospodarką opartą na wiedzy, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną [Edukacja w Europie 2003, s. 7].

Rada Europejska podczas lizbońskiego posiedzenia zdefiniowała także nowe podejście do politycznej współpracy, m.in. w dziedzinie edukacji. Jest nim „otwarta metoda koordynacji”, która ma przede wszystkim zapewnić „większą zbieżność w dążeniach do osiągnięcia najważniejszych celów UE” poprzez wspomaganie państw członkowskich w pracach nad „stopniowym tworzeniem własnej polityki edukacyjnej ukierunkowanej na te cele”. Postanowienia te stały się polityczną podstawą do przygotowania i przyjęcia w dniu 14 lutego 2002 roku programu prac dotyczącego realizacji przyszłych celów systemów edukacji. Dokument ten zatytułowano *Edukacja w Europie. Różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do 2010 roku* [tamże, s. 7]. Zawarto w nim trzynaście celów w ramach trzech ogólnych celów strategicznych:

- Cel strategiczny 1:  
Poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w UE.
- Cel strategiczny 2:  
Ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji.
- Cel strategiczny 3:  
Otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat.

Powyższe zagadnienia należą do działań w sferze prawa oświatowego i polityki oświatowej państwa. Szczególnego znaczenia nabiera tu problem rekrutacji do zawodu nauczyciela oraz zdefiniowanie profilu i roli nauczyciela w społeczeństwie wiedzy i w kontekście uczenia się przez całe życie. Chodzi więc o nowe zdefiniowanie „kompetencji nauczyciela” oraz opisanie procesu ich zdobywania. Ten ostatni aspekt stawia duże wyzwania przed instytucjami kształcącymi i doskonalącymi nauczycieli.

W tej mierze największa odpowiedzialność spada na uczelnie wyższe. Centralną rolę szkół wyższych w budowie kulturalnego obszaru Europy podkreśliła wspomniana wcześniej Deklaracja Bolońska z dnia 19 czerwca 1999 roku, podpisana także przez Rzeczpospolitą Polską, w której zawarto stwierdzenie:

Mając na względzie konkurencyjność europejskich systemów edukacji na arenie międzynarodowej, zobowiązujemy się do: utworzenia obszaru wykształcenia europejskiego w celu podniesienia zatrudnienia i mobilności obywateli oraz zwiększenie międzynarodowej konkurencyjności europejskiego wykształcenia wyższego.

Cele szczegółowe realizacji tego zamierzenia sformułowano następująco:

1. Osiągnięcie większej przejrzystości i porównywalności dyplomów europejskich. Chodzi o przyjęcie łatwo czytelnych i porównywalnych systemów oceniania, w celu promowania możliwości zatrudnienia obywateli europejskich oraz międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego.
2. Przyjęcie dwustopniowej organizacji systemów kształcenia – systemu opartego zasadniczo na dwóch głównych etapach: licencjackim i magisterskim. Dostęp do drugiego cyklu wymaga pomyślnego ukończenia pierwszego etapu studiów, trwającego minimum trzy lata. Stopień naukowy, przyznawany po pierwszym etapie będzie również uznawany na europejskim rynku pracy jako odpowiedni poziom kwalifikacji. Drugi etap powinien prowadzić do tytułu magistra i/lub doktoratu w wielu państwach Europy.
3. Przyjęcie systemu punktów kredytowych ECTS, jako odpowiedniego środka promowania jak największej mobilności studentów.
4. Zwiększenie wymiany studentów i nauczycieli akademickich:
  - studentów – przez dostęp do możliwości nauki i szkolenia oraz związanych z tym usług,
  - nauczycieli, naukowców oraz personelu administracyjnego – uznanie i waloryzacja okresów w europejskim kontekście badań, nauczania i szkolenia bez uszczerbku dla ich praw ustawowych.
5. Promocja współpracy europejskiej w zakresie zapewnienia jakości, w celu opracowania porównywalnych kryteriów i metodologii.
6. Promocja niezbędnych europejskich wymiarów szkolnictwa wyższego, szczególnie pod względem rozwoju zawodowego, współpracy międzyinstytucjonalnej, planów dotyczących mobilności oraz zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań.

Do najważniejszych priorytetów i celów na nadchodzące lata należy globalna przebudowa europejskiego krajobrazu szkolnictwa wyższego. Wszyscy

ministrowie zobowiązali się do rozpoczęcia wdrożenia systemu kształcenia opartego na dwóch cyklach oraz opracowania porównywalnych i kompatybilnych kwalifikacji w ich systemach edukacji, które powinny starać się opisywać kwalifikacje nakładem pracy, poziomem, wynikami wykształcenia, kompetencjami i profilem.

Równie istotne są działania na rzecz zapewnienia jakości. Podstawowa odpowiedzialność za zapewnienie jakości w szkolnictwie wyższym spoczywa na każdej z tych instytucji i fakt ten stanowi podstawę rzeczywistej odpowiedzialności systemu edukacji w ramach krajowego systemu zapewnienia jakości kształcenia. Dlatego też postanowiono, że krajowe systemy zapewnienia jakości kształcenia będą obejmowały określenie odpowiedzialności organów i zaangażowanych instytucji, ocenę programów lub instytucji, system akredytacji, certyfikacji albo podobnych procedur, udział międzynarodowy, współpracę, tworzenie i korzystanie z sieci [*Realizacja europejskiego modelu 2003*, s. 23].

Bezsporną jest zatem kwestia istnienia „europejskiej platformy porozumienia w sprawach jakości kształcenia”. Ocena jakości kształcenia może mieć formę:

- ewaluacji, tzn. oceny połączonej z syntetycznym przedstawieniem wniosków, obejmujących w szczególności listę dostrzeżonych mankamentów oraz zalecenia działań prowadzących do ich usunięcia;
- akredytacji, tzn. stwierdzenia zgodności (lub niezgodności) sposobu działania podmiotu z uzgodnionymi standardami (wynik akredytacji ma charakter binarny i wiąże się z udzieleniem lub nieudzieleniem akredytacji, przy czym może być ona udzielona warunkowo) [Chwirut 2001, s. 11–21].

Nowym wyzwaniem, ważnym także z punktu skutecznego procesu kształcenia nauczycieli, jest wdrażanie „Krajowej ramowej struktury kwalifikacji” – kolejnego zadania podjętego w ramach procesu bolońskiego. We wnioskach z berlińskiej konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe (wrzesień 2003 roku) znalazł się następujący zapis:

Struktura tytułów zawodowych/stopni: ministrowie zachęcają państwa członkowskie do opracowania ramowej struktury porównywalnych i zgodnych ze sobą kwalifikacji dla swych systemów szkolnictwa wyższego, w których kwalifikacje należałoby opisać pod kątem nakładu pracy, poziomu, efektów kształcenia, kompetencji i profilu. Zobowiązują się również do opracowania uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W ramach takich struktur tytułom/stopniom powinno się przypisać różne efekty. I i II cykl studiów powinny mieć różne orientacje i różne profile, aby uwzględnić różnorodne po-

trzeby indywidualne, wymogi akademickie i potrzeby rynku pracy. Tytuły zawodowe otrzymywane po ukończeniu I cyklu powinny umożliwiać dostęp – w sensie lizbońskiej konwencji o uznawaniu kwalifikacji – do II cyklu. Tytuły zawodowe uzyskiwane po ukończeniu II cyklu powinny umożliwiać dostęp do studiów doktoranckich. Ponadto ministrowie wzywają instytucje i osoby, które opracowują ramowe struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, by uwzględniły szereg różnych elastycznych ścieżek kształcenia, możliwości i technik oraz wykorzystwały odpowiednio punkty ECTS. Ministrowie uważają, że nie można ograniczać się do dwóch głównych cykli kształcenia, które znajdują się obecnie w centrum uwagi i należy uwzględnić również poziom studiów doktoranckich jako III cykl w procesie bolońskim [*Ramowa struktura kwalifikacji 2005*, s. 9].

Chodzi zatem o stworzenie europejskiej ramowej struktury kwalifikacji, która ułatwia powiązanie krajowych ramowych struktur, aby umożliwić w ten sposób bardziej precyzyjne określenie zależności między różnymi kwalifikacjami absolwentów w Europie.

Istotnym elementem systemu szkolnictwa wyższego Unii Europejskiej jest Europejski system zapewniania jakości oraz Europejskie Ramy Kwalifikacji. Europejski system zapewniania jakości opiera się na założeniu, że za jakość kształcenia odpowiedzialna jest przede wszystkim uczelnia. Określone są tylko ogólne założenia dla procesu oceny jakości, natomiast szczegółowe rozwiązania organizacyjne, przyjęte przez poszczególne kraje, wykazują nadal spore różnicowanie. Do niedawna w UE dominowała ocena jakości przeprowadzana na poziomie kierunku, programu studiów albo instytucji (Wielka Brytania, Irlandia). Obecnie następuje wyraźny zwrot w kierunku modelu mieszanego, tzn. w kierunku audytu instytucjonalnego połączonego z elementami oceny jakości kształcenia na danym kierunku lub w ramach określonego programu studiów. European Qualification Framework czyli Europejskie Ramy Kwalifikacji to systematyczny, zrozumiały w Europie, opis wszystkich kwalifikacji poświadczonych dyplomami i certyfikatami, sporządzony w języku efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Żaden kraj UE nie wprowadził jeszcze w pełni Europejskich Ram Kwalifikacji; zdecydowana większość krajów znajduje się dopiero w fazie budowy krajowych ram kwalifikacji, które dla uczelni będą stanowić punkt wyjścia do definiowanego programu studiów w języku efektów kształcenia, tak w zakresie kompetencji ogólnych, jak i dziedzinowych [*Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2009*, s. 37].

Biorąc pod uwagę powyższe zapisy, należy spodziewać się w niedalekiej przyszłości nowych, krajowych dokumentów, odnoszących się między innymi do kształcenia nauczycieli. Należy dodać, że badania przeprowadzone w USA

wykazały, że podobnie uzdolnieni uczniowie po trzech latach pracy – jeden z nauczycielem świadczącym pracę wysokiej jakości, drugi z nauczycielem świadczącym pracę słabej jakości – osiągnęli diametralnie różniące się rezultaty w nauce. Według zdecydowanej większości autorytetów w dziedzinie edukacji, wpływ jakości nauczycieli na wyniki uczniów jest kluczowy, ważniejszy od wielkości klas, wyposażenia szkół czy nakładów finansowych na edukację [*Raport o kapitale intelektualnym Polski* 2008, s. 56]. Z pewnością należy na nowo określić kompetencje nauczyciela, bazując na następujących aspektach kształcenia:

- wiedza i rozumienie,
- praktyczne wykorzystanie wiedzy,
- ocena i formułowanie sądów,
- umiejętność komunikacji,
- umiejętność uczenia się.

Opis kompetencji powinien jasno precyzować (tzw. deskryptory), co uczący się powinien wiedzieć, rozumieć i być zdolny zrobić po zakończeniu okresu kształcenia – czyli: wiedza, umiejętności, postawy. Ponadto efekty kształcenia powinny być mierzalne, potwierdzone i udokumentowane. Podsumowując, tworzący nową sylwetkę nauczyciela, a tym samym standardy kształcenia nauczycieli, powinni pamiętać, że świat bardzo się zmienił i ciągle ulega zmianie. Dlatego też musi się zmienić „profil” i rola tych, którzy uczą młodych o świecie. Musi on uwzględniać takie obszary zmian, jak:

- rozwój społeczeństwa wiedzy,
- rozwój społeczeństwa informacyjnego,
- nowy bilans umiejętności podstawowych,
- konieczność uczenia się przez całe życie,
- zwiększenie związków edukacji z gospodarką,
- promowanie przedsiębiorczości,
- promowanie nauk ścisłych i technicznych,
- rozwijanie nauki języków obcych,
- umacnianie postaw demokratycznych i obywatelskich.

Realizacja powyższych zadań, jak już wspomniano wcześniej, zależy od uczelni pedagogicznych i placówek doskonalenia nauczycieli.

Strategia zapewniania wysokiej klasy nauczycieli w Singapurze, Korei lub Finlandii oparta jest na zasadzie, że pedagogikę studiują najlepsi. Ten kierunek studiów jest tam uważany za jeden z trzech najbardziej prestiżowych. Konsekwencją tego jest rygorystyczny nabór na studia, poprzedzony sprawdzeniem potencjału kandydatów do nauczania i uczenia się, mało miejsc na studiach, wysoki poziom nauczania i dużo ofert pracy dla absolwentów.

Efekty to:

- wysoki kaliber akademicki kandydatów na nauczycieli,
- wysoki prestiż zawodu nauczyciela wśród studentów i absolwentów,
- wysokie zarobki dla początkujących nauczycieli,
- świetne wyniki nauki [*Raport o kapitale intelektualnym Polski 2008*, s. 68].

W wyniku rosnącej autonomii szkół w większości krajów europejskich wyznaczono nauczycielom nowe obowiązki. O ile w większości systemów szkolnych, nawet najbardziej scentralizowanych, nauczyciele mogli już od dawna samodzielnie decydować o stosowanych przez siebie metodach nauczania i materiałach dydaktycznych (m.in. o podręcznikach szkolnych), reformy dotyczące autonomii szkół, często związane z decentralizacją, umożliwiły im aktywny udział w opracowywaniu szkolnych planów nauczania. Ta niedawno przyznana autonomia wraz ze swobodą działania, która jej towarzyszy, najprawdopodobniej skłoni nauczycieli do kreatywności i rozwinię ich innowacyjność. Zwiększy równocześnie ich aktywność i tym samym motywację, a także będzie sprzyjać bardziej zróżnicowanemu kształceniu, lepiej dostosowanemu do potrzeb niejednorodnej populacji szkolnej, która pojawiła się wraz z „umasowieniem” szkolnictwa średniego” i edukacją powszechną.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Atrakcyjność zawodu nauczyciela – wyzwanie XXI wieku. Raport IV w serii Zawód nauczyciela w Europie: profil, wyzwania, kierunki zmian*, 2006, Euridica, Warszawa.
- Banach C., 1993, *Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa.
- Chwirot S., 2002, *Akredytacja uniwersytecka w Polsce po trzech latach*, w: *Akredytacja programów dydaktycznych jedną z dróg podniesienia jakości nauczania. Materiały konferencyjne*, red. J. Dietel, Z. Sapijaszkó, Łódź.
- Denek K., 1999, *Kształcenie nauczycieli w perspektywie reformy edukacyjnej*, „Wychowanie na Co Dzień”, nr 5.
- Edukacja w Europie. Różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący realizacji przyszłych celów systemów edukacji*, 2003, Komisja Europejska, Warszawa.
- Kwaśnica R., 2003, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa.
- Pomianowska M., Zawadowska J., 2009, *Jak Finowie kształcą nauczycieli*, „Dyrektor Szkoły”, nr 9.

- Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, 2005, Materiały z Konferencji europejskich ministrów do spraw szkolnictwa wyższego. Bergen, 19–20 maja 2005 r., Warszawa.
- Raport o kapitale intelektualnym Polski*, 2008, Warszawa.
- Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Komunikat konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego z Berlina 19 września 2003 r.*, 2003, w: *Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Materiały związane z procesem bolońskim*, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*, Dziennik Ustaw Nr 207, poz. 2110.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełnić uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki*, Dziennik Ustaw Nr 164, poz. 1166.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego. Projekt środowiskowy*, 2009, Warszawa.
- Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie*, 2009, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

## Summary

The article presents problems concerning teacher training in Europe and Poland. In Europe teacher training is both a starting point for a teacher and steering of permanent professional development. Constantly increasing requirements imposed on teachers cause their training to be for a long time one of the main areas of reforms, therefore the article discusses the most important changes in this problem in the countries of Western and Central Europe. Good solutions in the world are signalled too. In the context of the redefinition of the competence of teachers the role of the institutions of higher learning is shown, particularly in the process of quality assurance in education. Attention is paid to the significance of the European frame structure of qualifications, which makes possible a more precise definition of dependence between different qualifications of graduates in Europe.



## Nauczyciel wobec fenomenu gier komputerowych

Teacher in the face of the phenomenon of computer games

### Wprowadzenie

Życie współczesnego człowieka zostało zrewolucjonizowane przez upowszechnienie dostępu do multimediiów. Elektroniczne media głęboko przenikają do życia cywilizowanego społeczeństwa, pokonując bariery wynikające z miejsca zamieszkania, narodowości i wieku. Determinują formy komunikowania się ludzi na całym świecie, wyznaczają sposób spędzania czasu wolnego, wpływają na kształtowanie postaw. Kontakt z komputerem „decyduje o naszym postrzeganiu świata, kształtuje naszą psychikę, sposób myślenia, mentalność i – w pewnym stopniu – moralność” [Tadeusiewicz 2002, s. 23]. Elektroniczne media oddziałują na współczesne dzieci już od pierwszych lat życia, wpływając na ich rozwój psychiczny i fizyczny [Izdebska 2000, s. 26–22; Braun-Gałkowska 2005, s. 73–85]. Im młodsze dziecko, tym bardziej jest chłonne, otwarte na świat i bezkrytyczne. Z wiekiem krytycyzm wzrasta, ale młodzież nadal jest bardzo podatna na wpływy mediów, dlatego zarówno rodzice, jak i nauczyciele nie mogą być obojętni wobec ekspansji multimediiów. Współczesna szkoła nie może uciekać od problemów związanych z wykorzystaniem komputerów w codziennym życiu.

Rozwój komputerów trwa już ponad pół wieku. Pierwszy mini-komputer pojawił się na rynku w 1975 roku, a komputer osobisty IBM w 1981. Te czasy to już dawna, zapomniana epoka, gdyż technologia komputerowa zmienia się niezwykle dynamicznie i stale tworzone są nowe generacje komputerów. Doskonalone są ich parametry w zakresie pojemności, możliwości graficznych, szybkości przetwarzania oraz jakości obrazu i emisji dźwięku. Są coraz mniejsze, łatwiejsze w obsłudze i coraz tańsze. Dzięki temu możliwe stało się ich wszechstronne wyko-

rzystanie i trudno wyobrazić sobie życie i funkcjonowanie dzisiejszego człowieka bez komputera. Wykorzystywane są nie tylko w pracy, ale też w domu, stając się sprzętem codziennego użytku. Ilość komputerów osobistych wzrasta w Polsce bardzo wyraźnie. Według danych Ośrodka Badania Opinii Publicznej w 1994 roku komputer był sprzętem luksusowym, w domu miało go tylko 10% Polaków. Dziesięć lat później procent posiadających komputer osobisty wzrósł do 37, by w 2005 osiągnąć 41%, a w 2007 – 52%.

Rozpowszechnieniu komputerów osobistych sprzyjają nie tylko malejące ceny, ale też coraz szersze obszary ich zastosowania. Jedną z najliczniej reprezentowanych grup oprogramowania stanowią gry komputerowe. Dostępność gier i ich atrakcyjność sprawia, że stają się one często jedynym przeznaczeniem domowych komputerów – dla 90% młodych ludzi to podstawowa forma wykorzystania komputera. Do programów użytkowych wykorzystuje go niecałe 50%, a do nauki programowania tylko 30% [Wawrzak-Chodaczek 2000].

### Wiek i płeć graczy

Zarówno z potocznych obserwacji, jak i badań socjologicznych i psychologicznych prowadzonych na całym świecie wynika, że w gry komputerowe grają przede wszystkim ludzie młodzi [Griffiths 2004, s. 10], a w populacji młodych graczy przeważają chłopcy [Van Schie, Wiegman 1997, s. 1175–1194; Łukasz 1998; Wawrzak-Chodaczek 2000].

Wyniki polskich badań wskazują, że grupą najbardziej zainteresowaną grami są gimnazjaliści. W badaniach I. Ulfik-Jaworskiej [2005], przeprowadzonych na przełomie 2000/2001 roku w II klasie gimnazjum (1269 osób), 79% uczniów przyznało, że gra w gry komputerowe. Większe zainteresowanie tą formą rozrywki wykazali chłopcy (92%) niż dziewczęta (67%).

### Fenomen gier komputerowych

Gry komputerowe ze względu na dynamiczny rozwój i niezwykłą popularność określane są często mianem fenomenu społeczno-kulturowego końca XX wieku [Wawrzak-Chodaczek 2000; Zyss, Byroń 1996, s. 55–59]. Prowadzone w różnych krajach na świecie badania wskazują, że komputerowa rozrywka wybija się ponad inne formy zainteresowań młodzieży i stanowi dominującą for-

mę spędzania przez nich czasu wolnego [Griffiths 2004, Laszkowska 2000, s. 7; Raczkowska 2000, s. 23–28]. Rozpowszechnienie gier komputerowych wynika z faktu, że są one dla graczy niezwykle atrakcyjną rozrywką. Prawie każda gra oparta jest na współzawodnictwie i rywalizacji. Występuje w niej ryzyko, tajemniczość, a także wielość i różnorodność bodźców. Wymaga to od gracza pełnej koncentracji na przebiegu akcji. Dzięki temu gra umożliwia izolację lub ucieczkę od rzeczywistości. Pozwala oderwać się od codzienności i zapomnieć o nurtujących problemach. Jest to dla wielu młodych ludzi najlepszy sposób relaksu, a jednocześnie walki z nudą.

Powodem, dla którego gry stanowią znacznie wyżej cenioną rozrywkę niż film lub książka jest ich interaktywny charakter. Jest to podstawowa cecha gier odróżniająca je od innych mediów. Gracz nie jest już tylko widzem, słuchaczem albo czytelnikiem odbierającym treści zawarte w przekazie. Z biernego odbiorcy staje się aktywnym uczestnikiem zabawy, gdyż ma możliwość działania i wpływania na przebieg gry [Hopfinger 2002].

Interaktywny charakter gier daje też możliwość silnej identyfikacji z bohaterem, co stanowi kolejne źródło atrakcyjności tej zabawy [Szeja 2004]. Gracz nie tylko wciela się w wirtualną postać, ale kieruje jej zachowaniem i bierze za nią całkowitą odpowiedzialność. Często ma też możliwość wykreowania bohatera od podstaw (wybór płci, wyglądu, właściwości), a w czasie gry może czuć nad rozwojem jego cech i umiejętności.

Możliwość aktywnego uczestniczenia w grze komputerowej i identyfikacji z bohaterem powoduje, że można się w niej pogrążyć na długie godziny. Kontrolowanie dynamicznej akcji zapewnia dużo emocjonujących przeżyć, daje poczucie siły i władzy. Wielogodzinny kontakt z grą daje satysfakcję z poprawiania wyników i zbliżania się do mistrzostwa.

Kolejną przyciągającą cechą gier jest fakt, że są one swoistym substytutem życia społecznego. Nie wymagają obecności i udziału innych ludzi, gdyż towarzysza zabawy zastępuje komputer. Staje się on „elektronicznym partnerem do gry”, a nawet „elektronicznym przyjacielem”. Komputer jako towarzysz do zabawy ma wielką zaletę. Jest posłuszny i cierpliwy, nigdy nie jest zmęczony, zawsze ma czas i nigdy nie odmawia. Grę komputerową można uruchomić w każdej chwili i tylko gracz decyduje, kiedy odda się pasjonującej rozrywce i przeniesie w świat wirtualny. Możliwość wykreowania własnej, komputerowej rzeczywistości, świata fantazji i iluzji jest bardzo pociągająca [tamże]. W tym wymyślanym, sztucznym świecie, stanowiącym przeciwieństwo rzeczywistości, można realizować swoje marzenia i pragnienia. Jest to świat, w którym młody człowiek nie czuje się kontrolowany.

Przebywając w wirtualnej rzeczywistości gracz doświadcza komfortowego poczucia bezpieczeństwa. Uczestnicząc w skrajnie emocjonujących i niebezpiecznych sytuacjach może próbować i ryzykować, gdyż zawsze jest nowe życie. W każdej chwili można grę przerwać i zacząć od nowa. Łatwo jest zapomnieć o porażce, ponieważ przegrana niczym nie grozi. Konsekwencje podejmowanych działań i popełnianych błędów nie są odczuwane w realnej rzeczywistości. Ponadto rywalizacja z komputerem jest znacznie mniej stresująca niż z człowiekiem. Komputer nigdy nie oszuka, sprawiedliwie i konsekwentnie licząc punkty. Nigdy się nie rozżołości, ani nie okaże rozczarowania. Komputer nie wyśmiejie popełnionego przez gracza błędu i zawsze da następną szansę.

Opisane cechy gier komputerowych stanowią o ich atrakcyjności i zwiększającej się popularności tej formy zabawy. Rozpowszechnienie elektronicznej rozrywki wiąże się też z obniżeniem wieku graczy. Możliwość grania w gry komputerowe w domu, a nie tak jak w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku w salonach gier, spowodowała, że stały się one atrakcją już dla dzieci 6–7-letnich, a główną rozrywką są dla dzieci w wieku 11–15 lat [Griffiths, Hunt 1995, s. 189–193; Pokorna-Ignatowicz, Lisowska-Magdziarz, Sławińska 2002, s. 109–119].

Liczba graczy zwiększa się, gdyż producenci gier zainteresowali nimi również kobiety. Stało się to możliwe dzięki wprowadzeniu gier treściowo odpowiadającym dziewczętom (*Barbie*, seria *The Sims*), a także dzięki wprowadzeniu kobiety jako głównego bohatera do wielu gier męskich (*Tomb Raider*, *Bloodrayne*, *Catwoman*, *Legacy: Dark Shadows*).

Masowe rozpowszechnienie gier komputerowych wynika z łatwego do nich dostępu. Oryginalne wersje można kupić nie tylko w wielu sklepach komputerowych, ale też we wszystkich dużych marketach, można zamówić je również przez Internet. Jednak najtańszy i najpopularniejszy sposób to nabycie gry w nielegalnym obiegu – kupno wersji pirackiej lub odegranie od znajomych.

Zwiększająca się ilość fanów elektronicznej rozrywki spowodowana jest również dynamicznym rozwojem i stałym doskonaleniem gier. Gry elektroniczne stanowią najszybciej rozwijającą się formę rozrywki. Wyglądające kilkanaście lat temu jak prymitywne kreskówki, w dzisiejszych czasach dorównują jakością obrazu i dźwięku najlepszym filmom. Każdy rok przynosi rewolucyjne zmiany na rynku gier komputerowych. Wśród użytkowników gier można się spotkać z opinią, że gry komputerowe są dziedziną sztuki, i to jedyną, która się rozwija, gdyż literatura, film, muzyka i teatr wykorzystały już swoje twórcze możli-

wości i widać w nich stagnację i powielanie starych pomysłów [„CD-Action” 2006, s. 58].

Jedną z rewolucyjnych zmian na rynku gier komputerowych było wprowadzenie do wielu gier trybu wieloosobowego – multiplayer, a więc możliwości jednoczesnego uczestniczenia w grze dwóch lub więcej osób. Producenci gier wykorzystali też możliwości, jakie dało wynalezienie i rozpowszechnienie Internetu i stworzyli gry sieciowe. Zarówno w trybie multiplayer, jak i w grach sieciowych gracz nie rywalizuje z komputerem, lecz z drugim człowiekiem, który może znajdować się w dowolnym miejscu na kuli ziemskiej. Wszyscy widzą ten sam teren gry i kierowane przez współgraczy postacie. Do jednej gry może włączyć się w tym samym momencie nawet kilka tysięcy osób.

Duży wpływ na popularność gier mają media i reklama a zwłaszcza ilustrowane czasopisma dla miłośników tej formy rozrywki, m.in. „Click!”, „Cybermycha”, „CD-Action”. Można w nich przeczytać recenzje najnowszych gier i zapowiedzi tytułów, które pojawią się w najbliższej przyszłości. Zamieszczane są też ich reklamy, a także bardzo przydatne wskazówki ułatwiające przejście przez trudne etapy określonej gry. Autorzy tekstów są z reguły niewiele starsi od swych typowych czytelników, posługują się często młodzieżowym slangiem, co zwiększa poczytność tych gazet. We współczesnej branży rozrywkowej widać tendencję do promocji jednej fabuły i bohatera w różnych mediach i organizowania kompleksowych akcji promocyjnych [Szeja 2004]. Wybrane fabuły książek przenosi się do filmów, gier komputerowych, komiksów, gier karcianych. Przykładem może być promocja książki, filmu i gry – *Harry Potter, Władca pierścieni*, a w polskim przemyśle rozrywkowym – *Wiedźmin*.

Kolejnym bardzo ważnym powodem rosnącego zainteresowania grami i poszerzającego się grona graczy jest panująca norma społeczna – norma znajomości gier komputerowych, grania i bicia rekordów. Współczesny młody człowiek traktuje grę jako element młodzieżowego stylu, zgodnie z hasłem „chcesz być modny, graj w gry komputerowe”. Dotyczy to zwłaszcza chłopców, którzy wymieniają się grami i informacjami o nich, dzielą się wskazówkami i tajnymi kodami ułatwiającymi przejście kolejnych etapów w grze i rywalizują ze sobą w sieci. Młody człowiek, który nie zna się na elektronicznej zabawie czuje się odrzucony i traci kontakt z rówieśnikami.

Ważnym powodem popularności gier jest ich scenariusz. W wielu grach fabuła i wizualizowany świat podobny jest do świata baśni i mitów, który zawsze pociągał młodych ludzi. Warto wspomnieć, że we współczesnych grach nastąpił wzrost znaczenia fabuły, co zyskało wielkie uznanie graczy.

## Pozytywne i negatywne aspekty gier komputerowych

Gry komputerowe zakorzeniły się już na dobre we współczesnej kulturze masowej, stając się zjawiskiem trwałym i nieodwracalnym. Mimo że oddziaływanie gier jest bardzo ważnym i nagłym problemem społecznym, to jednak rozpoznanie naukowe tego tematu zostało dopiero rozpoczęte. Psychologowie i pedagodzy, a także lekarze, programiści i informatycy, starają się sprawdzić konsekwencje grania w gry komputerowe. Dotychczasowe wyniki badań pokazują, że można znaleźć zarówno wiele korzyści, jak i zagrożeń wynikających z oddziaływania tej elektronicznej rozrywki.

Główną zaletą gier komputerowych jest z pewnością fakt, że są one znakomitym przygotowaniem do funkcjonowania w świecie technologii elektronicznej. Młodzi gracze najczęściej podkreślają, że dzięki grom doskonalą się w pracy z komputerem, uczą się sprawniej obsługi klawiatury i szybkiego pisania, jak również operowania myszką. Dzięki konieczności instalowania każdej gry doskonalą znajomość środowiska Windows [Poznaniak 2003, s. 80–92].

W literaturze można spotkać się z tezą, że gry stymulują rozwój procesów poznawczych [Griffiths 2004]. W badaniach psychologicznych udowodniono, że elektroniczna rozrywka dobrze wpływa na spostrzegawczość, wyobraźnię przestrzenną i koncentrację uwagi, a także poprawia koordynację wzrokowo-ruchową i refleks. Wymienione korzyści zaangażowania w gry komputerowe powodują, że zaczynają one być wykorzystywane w terapii zaburzeń percepcyjno-motorycznych, a także terapii zaburzeń percepcji słuchowej i dotykowej. Gry strategiczne i przygodowe mające często charakter dywergencyjny mogą usprawniać umiejętność kojarzenia i logicznego myślenia oraz umiejętność rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji. Mogą też pobudzać wyobraźnię i myślenie twórcze [Szeja 2004].

Duża grupa badań dotyczących oddziaływania gier komputerowych podkreśla ich walory edukacyjne [Gregorczyk 1997, s. 10–12]. Wykorzystanie gier w nabywaniu nowych wiadomości i umiejętności jest niezwykle efektywne ze względu na aktywny udział gracza w procesie nauczania, percepcję wzrokowo-słuchową prezentowanego materiału, emocjonalne zaangażowanie gracza i chęć poprawiania wyników. Dotyczy to głównie grupy gier i programów edukacyjnych i logicznych, w których dzięki atrakcyjnej oprawie graficzno-muzycznej nauka dokonuje się znacznie mniejszym wysiłkiem niż przy metodach tradycyjnych. Najczęściej wykorzystywane są one do nauki czytania, pisania i liczenia, zasad ortografii, jak również nauki języków obcych i innych przed-

miotów szkolnych [Majkut-Czarnota 2000, s. 517–527]. Nauka przy pomocy komputera eliminuje stres związany z nauką szkolną i ocenianiem przez nauczyciela oraz pozwala na indywidualne tempo uczenia się.

W literaturze można się spotkać ze stwierdzeniem, że gry dobrze wpływają na stan emocjonalny użytkownika. Zaspokajają potrzebę samodzielności i niezależności, sukcesu i władzy, porażka natomiast przeżywana jest w sposób nieraniący. Dzięki temu gracz ma poczucie sprawczości i kontroli, a także podniesione poczucie własnej wartości.

Zwolennicy gier twierdzą, że zabawa ta sprzyja kontaktom społecznym. Wspólne zainteresowanie, jakim dla wielu młodych ludzi są dziś gry komputerowe, pomaga w nawiązywaniu głębszych więzi społeczno-emocjonalnych. Dotyczy to zwłaszcza chłopców, którzy spotykają się, by wymienić się grą lub czasopismem komputerowym, by pomóc sobie w instalowaniu gry.

Rozpowszechnienie gier komputerowych i ich dominacja w wypełnianiu wolnego czasu współczesnej młodzieży i dzieci spowodowało, że ta nowa forma rozrywki stała się tematem wielu publicznych dyskusji. Często pojawiają się głosy podkreślające negatywny aspekt korzystania z gier.

Pierwszy rodzaj zagrożeń związany z grami komputerowymi to podkreślany przez lekarzy różnych specjalności problem zdrowotny [Juszczak 2000]. Szczególnie dzieci i młodzież, będąc w fazie wzrostu i rozwoju fizycznego narażona jest na poważne konsekwencje wynikające z zabawy grami komputerowymi. Rezygnacja ze sportu i innych form aktywnego wypoczynku na rzecz siedzenia przed ekranem komputera może doprowadzić do skrzywień kręgosłupa i nadwagi. „Zapaleni” gracze skarżą się na różne dolegliwości: bóle karku i kręgosłupa, bóle i zawroty głowy oraz ogólne zmęczenie. Wielogodzinne naciskanie klawiszy klawiatury lub operowanie joystickiem powoduje nadwyrężenie mięśni nadgarstka, drętwienie palców, dłoni i łokci. Okuliści przestrzegają przed postępującymi wadami wzroku wynikającymi z wpatrywania się w monitor.

Analizując zdrowotne konsekwencje wielogodzinnego siedzenia przed komputerem, nie można pominąć ryzyka tzw. padaczki komputerowej (*video game epilepsy*). Intensywność bodźców świetlnych, bliskość monitora i często wygaszone inne punkty świetlne mogą w poważnym stopniu naruszać sprawne funkcjonowanie mózgu.

Kolejnym bardzo poważnym zagrożeniem jest uzależnienie od gier komputerowych. Dotychczas niespotykane uzależnienie, nazywane jest czasem w literaturze „elektronicznym LSD” lub „narkotykiem XXI wieku” [Jakubowski 1999, s. 15–17], co wskazuje na jego podobieństwo do innych nałogów. Gry komputerowe nie zatrują wprawdzie organizmu toksycznie tak jak alkohol,

nikotyna i narkotyki, powodują jednak równie silne zniewolenie użytkownika. Składa się na nie:

- częste, regularne i kompulsywne granie w gry,
- brak zainteresowania i czasu na inne formy aktywności,
- trudność z przerywaniem zabawy,
- wewnętrzny przymus podejmowania jej na nowo, mimo że koliduje z ważnymi obowiązkami,
- w przypadku zaprzestania uzależniającej aktywności pojawiają się specyficzne objawy psychiczne i fizyczne [Griffiths 2004].

Tak jak w każdym nałogu skutkiem są problemy rodzinne, szkolne i zdrowotne.

Poważnym zagrożeniem wynikającym z grania w gry komputerowe jest zamazywanie granic między rzeczywistością a fikcją. Przebywając długie godziny w wirtualnym świecie, gracz traci poczucie czasu i rzeczywistości. Zaczyna przenosić zasady i zachowania z gry do prawdziwego życia. Podatne na to są zwłaszcza dzieci, które często nie umieją odróżnić tych dwóch światów.

Część autorów, pisząc o grach komputerowych podkreśla, że przez tę rozrywkę młodzi ludzie stają się „elektronicznymi prostakami”. Niebezpieczeństwo to wynika z faktu, że gry mogą zablokować inne, bardziej kształcące formy aktywności. Wyniki badań podejmujących ten problem nie są jednak jednoznaczne. Część badaczy wskazuje, że zaangażowanie w gry komputerowe wiąże się z gorszymi wynikami szkolnymi [Linn, Lepper 1997, s. 72–93]. Z kolei inne badania nie wykazały takiego związku [Van Schie, Wiegman 1997].

Wyniki niektórych badań psychologicznych wskazują na zaburzone kontakty społeczne graczy [Raś 2000, s. 72–75]. W stosunkach z innymi ludźmi gracze wykazują się słabą umiejętnością nawiązywania konstruktywnych relacji i nastawieniem rywalizacyjnym, a także koncentracją na sobie i narcyzmem [Gała 2000, s. 25–37].

Kolejne zagrożenie wynikające z oddziaływania gier komputerowych związane jest z ich treścią. Największe niebezpieczeństwo dla prawidłowego rozwoju użytkownika stanowią gry o treści agresywnej. Badania psychologiczne wykazują, że „agresywne” gry komputerowe mogą powodować wzrost agresywności użytkownika i zachowań destrukcyjnych [Anderson, Dill 2000, s. 772–790; Bushman, Anderson 2002, s. 56–81], jak również obniżoną wrażliwość moralną [Braun-Gałkowska 1997, s. 2–9; Braun-Gałkowska, Ulfik 2000; Ulfik-Jaworska 2005].

Zagrożenia wynikające z gier komputerowych szczególnie silnie dotyczą dzieci i młodzież, gdyż trafiają na podatny grunt dopiero kształtującej się i poszukującej ukierunkowania tożsamości.



## Rola nauczyciela w edukacji medialnej

Badania prowadzone w Polsce pokazują, że w zagospodarowaniu czasu wolnego dzieci i młodzieży w niewielkim stopniu biorą udział rodzice i wychowawcy [Wawrzak-Chodaczek 2000]. Roli organizatora nie pełni szkoła, organizacje młodzieżowe czy lokalne władze samorządowe. Trzeba przypomnieć, że w ostatnich latach w Polsce nastąpił drastyczny spadek liczby placówek, instytucji i miejsc, które oferują młodym ludziom atrakcyjne formy spędzania czasu. Wobec braku pomysłów i możliwości, chcąc zabić nudę, dzieci i młodzież siadają przed ekranem komputera. Z czasem staje się to ich ulubionym zajęciem. Wyniki badań są bardzo niepokojące. Pokazują, że komputer zajmuje już nie tylko czas wolny młodzieży. Zajmuje czas, który młodzi ludzie powinni przeznaczyć na obowiązki szkolne i domowe, inne zainteresowania lub chociażby na sen [Ulfik-Jaworska 2005; Zych 2005]. Badania wykazują też istnienie niezbyt dużej inicjatywy ze strony rodziców w ograniczaniu czasu poświęcanego na gry komputerowe, jak również kontrolowaniu rodzaju i treści gier wykorzystywanych przez dzieci [Wawrzak-Chodaczek 2000]. W tej sytuacji, główny ciężar podjęcia tematu zagrożenia, jakie stwarza w życiu i rozwoju młodego człowieka komputer, spada na szkołę. Konkretnie działania ze strony władz oświatowych i nauczycieli są niezbędne, gdyż szeroko rozumiana profilaktyka, związana z oddziaływaniem mediów, nie jest w naszym kraju prowadzona, a problem ciągle jest bagatelizowany.

Młodzi ludzie najczęściej nie zdają sobie sprawy z zagrożenia, jakie niesie ze sobą nadmierne i nieodpowiednie korzystanie z komputera oraz Internetu. Bardzo potrzebne jest więc szerokie wprowadzenie do szkół edukacji medialnej. Jej celem byłoby wyjaśnianie psychologicznych mechanizmów oddziaływania elektronicznych mediów i ich silnego, nieuświadomianego wpływu na użytkownika oraz naświetlanie zagrożeń z tego płynących. Celem edukacji medialnej powinno być też przygotowanie dzieci i młodzieży do prawidłowego użytkowania komputera oraz wzbudzenie motywacji do korzystania z niego nie tylko w celach rozrywkowych. Nauczyciele powinni uczyć umiaru w korzystaniu z tego medium, krytycznego podejścia do prezentowanego w grach komputerowych wirtualnego świata i zasad w nim obowiązujących, a także odróżniania prawdy od fikcji. Żadne, nawet najdoskonalsze systemy oznakowania, nie zastąpią troski rodziców, nauczycieli i wychowawców w mądrym i roztropnym korzystaniu z mediów. Mogą one być jedynie pomocą wychowawczą. Dlatego edukacja medialna powinna być skierowana nie tylko do młodych ludzi, ale też

do ich opiekunów. Rodzice nie są przygotowani do roli przewodnika dziecka po świecie technologii czy wirtualnej rzeczywistości. Najczęściej brakuje im nie tylko umiejętności obsługi komputera, ale też wiedzy dotyczącej zagrożeń wynikających z jego użytkowania. To właśnie rodzice powinni decydować w jakim stopniu i celu ma być użytkowany komputer, chroniąc tym samym dzieci i młodzież przed skutkami komputerowej rozrywki. W radzeniu sobie z tymi problemami muszą pomagać opiekunom instytucje wychowawcze i oświatowe, organizując dla nich prelekcje i warsztaty z zakresu oddziaływania elektronicznych mediów. Trzeba uświadamiać rodzicom, że sztuczna inteligencja ukryta w komputerze nie zwalnia ich od kształtowania młodego pokolenia. To dorośli są odpowiedzialni za osobowościowy i emocjonalno-społeczny rozwój dziecka. Współcześni rodzice, koncentrując się na rolach zawodowych, często ograniczają do minimum swoje funkcje opiekuńcze i wychowawcze. Przerzucają odpowiedzialność w tym względzie na instytucje i zdobycze techniki. Konsekwencją tego staje się uczucie osamotnienia dzieci i młodzieży, a co za tym idzie ich ucieczka w świat fantazji, w świat bohaterów filmów i gier komputerowych.

Aby skutecznie realizować zadania związane z edukacją medialną konieczne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli w tym zakresie. Wydaje się zatem niezbędne wprowadzenie do programu nauczania na studiach nauczycielskich elementów edukacji medialnej oraz stworzenie możliwości pogłębiania wiedzy z tego zakresu na studiach podyplomowych. Uzasadnione jest organizowanie warsztatów uwrażliwiających nauczycieli na sygnały wysyłane przez ich podopiecznych. Czujność nauczyciela podparta wiedzą na temat mediów może uchronić dzieci przed destrukcyjnymi skutkami korzystania z komputera.

Edukacji medialnej powinny towarzyszyć działania szkoły zmierzające do organizowania atrakcyjnych form spędzania czasu wolnego, które byłyby konkurencyjne wobec rozrywki komputerowej. Nauczyciele powinni też starać się rozbudzać i pomagać w rozwijaniu u uczniów nowych zainteresowań.

Wirtualny świat pociąga dziecko niejednokrotnie bardziej niż otaczająca rzeczywistość. Badania psychologiczne jak również codzienna obserwacja wskazują, że dzieci spędzają przed ekranem komputera kilkanaście godzin tygodniowo. Niemożliwe jest by oddawanie się jakiejś czynności przez tak długi czas nie miało dla młodego człowieka żadnego znaczenia. Tak więc, w przypadku oddziaływania telewizji i komputera, nie stawia się już pytania „czy” ale „jak” i w „jak dużym stopniu” wpływa na dziecko korzystanie z tych mediów. Rodzice i nauczyciele powinni dołożyć wszelkich starań, by dzieci potrafiły tak wykorzystywać multimedia, by służyły one ich prawidłowemu intelektualnemu i społeczno-emocjonalnemu rozwojowi.

## BIBLIOGRAFIA:

- Anderson C. A., Dill K. E., 2000, *Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 4.
- Braun-Gałkowska M., 1997, *Wpływ gier komputerowych na psychikę dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 8.
- Braun-Gałkowska M., 2005, *Oddziaływanie mediów na osobowość dziecka*, w: *Rodzina, dziecko, media*, red. L. Dyczewski, Lublin.
- Braun-Gałkowska M., Ulfik I., 2000, *Zabawa w zabijanie*, Warszawa.
- Bushman B. J., Anderson C. A., 2002, *Violent video games and hostile expectations: a test of the General Aggression Model*, „Society for Personality and Social Psychology”, nr 12.
- Gała A., 2000, *Agresywne gry komputerowe a kontakty społeczne*, w: *Oddziaływanie „agresywnych” gier komputerowych na psychikę dzieci*, red. A. Gała, I. Ulfik, Lublin.
- Gregorczyk G., 1997, *Technologie multimedialne – czy mogą odegrać znaczącą rolę w wychowaniu*, „Komputer w Szkole”, nr 4.
- Griffiths M., 2004, *Gry i hazard. Uzależnienia dzieci w okresie dorostania*, Gdańsk.
- Griffiths M., Hunt N., 1995, *Computer game and adolescence: Prevalence and demographic indicators*, „Journal of Community and Applied Social Psychology”, nr 5(3).
- Hopfinger M., 2002, *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, Warszawa.
- Izdebska J., 2000, *Dominacja mediów w środowisku wychowawczym dziecka*, „Edukacja”, nr 4.
- Jakubowski T., 1999, *Uzależnienie – zagrożeniem wolności człowieka*, „Katecheta”, nr 9.
- Juszczyk S., 2000, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice.
- Kluska B. [Klus], 2006, *Historia gier komputerowych*, „CD-Action”, nr 5.
- Laszkowska J., 2000, *Oddziaływanie gier komputerowych na młodzież*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7.
- Linn S., Lepper M. R., 1997, *Correlation of children usage of videogames and computers*, „Journal of Applied Psychology”, 17(1).
- Łukasz S., 1998, *Magia gier wirtualnych*, Warszawa.
- Majkut-Czarnota B., 2000, *Kryteria oceny edukacyjnych programów komputerowych do nauki czytania*, w: *Media a edukacja*, red. W. Strykowski, Poznań.
- Pokorna-Ignatowicz P., Lisowska-Magdziarz M., Sławińska T., 2002, *Korzystanie z mediów masowych przez gimnazjalistów*, w: *Media a edukacja*, red. W. Strykowski, Poznań.
- Poznaniak W., 2003, *Przemoc w grach elektronicznych*, w: *Przemoc i agresja jako zjawiska społeczne*, red. M. Binczycka-Anholcer, Warszawa.

- Raczkowska J., 2000, *Znane i nowe problemy czasu wolnego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6.
- Raś D., 2000, *Korzystanie z telewizji i komputera a ryzyko ograniczania rozwoju kontaktów społecznych u uczniów*, „Chowanna”, nr 14.
- Szeja J., 2004, *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Kraków.
- Tadeusiewicz R., 2002, *Spółeczność Internetu*, Warszawa 2002.
- Ulfik-Jaworska I., 2005, *Komputerowi mordercy. Tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych*, Lublin.
- Van Schie E. G. M., Wiegman O., 1997, *Children and video games: Leisure activities, aggression, social integration and school performance*, „Journal of Applied Social Psychology”, nr 27 (13).
- Wawrzak-Chodaczek M., 2000, *Kształcenie kultury audiowizualnej*. Acta Universitatis Wiatlaviensis. Prace Pedagogiczne CXXXIII, Wrocław.
- Zych M., 2005, *Media w budżecie czasu wolnego młodzieży gimnazjalnej*, niepublikowana praca magisterska, Akademia Świętokrzyska, Kielce.
- Zyss T., Boroń J., 1996, *Świat gier komputerowych I*, „Psychiatria Polska”, t. 30, nr 2.

## Summary

Computer games are defined as a socio-cultural phenomenon of the end of the 20th century. Playing computer games has become the main leisure activity for contemporary young people. Computer entertainment has got many advantages and may promote development, but on the other hand, it also includes many dangers. Many of the young people do not realize the dangers which are the results of too intensive or inadequate usage of a computer and the Internet. So it is very essential to introduce media education to schools. Its main aim would be to explain the psychological mechanisms of the electronic media and their strong and unconscious influence on the users. The main aim of medial education should be to prepare children and teenagers is proper usage of computers not only for entertainment purposes. Moreover, media education should be directed not only to young users but also to their carers. Parents are not prepared enough to take the role of a child's guide in the virtual reality, and this is them who should protect children from consequences of computer entertainment.

## Kompetencje nauczycieli języków obcych w Polsce i Europie

### Competences of foreign language teachers in Poland and Europe

W społeczeństwie polskim nadal dość często nie docenia się roli edukacji i starannego wykształcenia w ocenie umiejętności nauczyciela języka obcego. Często uważa się, że trzeba jedynie biegle mówić w danym języku, aby go nauczać. Jest to widoczne choćby w reklamach szkół językowych podających się za najlepsze dzięki zatrudnieniu native speakerów jako swoich nauczycieli. W informacjach tych często nie wspomina się nawet ich wykształcenia i doświadczenia nauczycielskiego. Czy zatem wystarczy dobrze znać język, wejść do klasy i po prostu mówić?

Jak wykazują badania przeprowadzone przez Radę Europy [Leban 2003, s. 69] w wielu krajach cudzoziemcy nadal są popularnie uważani za najlepszych nauczycieli i lepszych profesjonalistów, lepszych nawet od wysoko wykwalifikowanych krajan. Jednak wejście do Unii Europejskiej wymaga od wszystkich krajów wprowadzenia wielu zmian ustawodawczych, które nie omijają sfery kompetencji nauczycieli języków obcych. Warto więc poddać analizie polskie standardy oceny kompetencji nauczycieli języków obcych i ukazać je na tle wzorów europejskich.

Większość programów edukacji nauczycielskiej w Europie opiera się na podobnych komponentach. Cullen [1994, s. 163–171] wymienia trzy z nich:

- komponent metodologiczno-pedagogiczny,
- lingwistyczny,
- literaturoznawstwo.

Według autora, nauczyciele języków obcych na świecie w większości mają silną potrzebę rozwoju swoich kompetencji językowych i właśnie tę cechę wymieniają jako podstawową u dobrego nauczyciela [Lange 1990]. W tym względzie nie ma różnic między krajami europejskimi a Polską. Badania Berry [1990], przeprowadzone w dwóch grupach nauczycieli języka angielskiego pracujących w liceach w Polsce, miały na celu okre-

ślenie, które ze wspomnianych komponentów są uznawane za najważniejsze. W wyniku analiz stworzono następujący ranking:

- za najważniejszą cechę dobrego nauczyciela języków obcych uznano znajomość nauczanego języka,
- kolejne miejsce zajęła wiedza z zakresu metodyki,
- najmniej potrzebne okazały się, zdaniem nauczycieli, teoria języka, znajomość kultury i literatury.

Z pewnością znajomość języka, którego należy nauczać jest warunkiem koniecznym. Jednak wysoka kompetencja językowa nie wystarcza, nie oznacza bowiem, że nauczyciel potrafi przekazać wiedzę i zainteresować nią swych uczniów. Często nawet dobra znajomość języka obcego utrudnia nauczycielowi pracę, ponieważ nie jest on do końca świadomy jakie problemy mogą mieć uczniowie, nie potrafi się wczuć w ich sytuację.

Dlatego nowoczesne koncepcje nauczania bardzo silnie podkreślają dualny charakter kompetencji nauczyciela: dysponowanie jednocześnie wysoką kompetencją językową i wysokimi umiejętnościami warsztatowymi – znajomością i umiejętnością wykorzystania efektywnych metod i technik w nauczaniu.

Słaba znajomość języka może spowodować niską samoocenę i niską pozycję nauczyciela. Może również wpływać negatywnie na proces nauczania języka, nauczyciel bowiem, w obawie przed ćwiczeniami zdradzającymi jego niską kompetencję, może zaniechać metody komunikatywnej i nie osiągnie zaplanowanych celów. Brak wystarczającej kompetencji językowej spowoduje ostatecznie taką organizację procesu dydaktycznego, w którym uwaga skupi się na wykonywaniu ćwiczeń z podręcznika. Jest to „bezpieczne”, gdyż większość wydawców przygotowuje nauczycielom podręcznik metodyczny zawierający odpowiedzi do ćwiczeń w książce ucznia. Niekiedy jest on nawet opublikowany w języku polskim. Czyż nie jest to jakaś sugestia, że nauczyciele nie znają języka obcego aż tak dobrze, aby zrozumieć opis lekcji w tym języku?

Jednym z najważniejszych dokumentów stanowiący zarys wymagań dotyczących kompetencji i wykształcenia nauczycieli języka angielskiego nauczanego jako obcego jest zbiór *Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) Guidelines* [TESOL Position Statement on Teacher Quality]. Dokument ten stwierdza, że nauczanie języka angielskiego jest dyscypliną wymagającą profesjonalizmu i specjalistycznego przygotowania. Jest on w wielu krajach świata podstawą do tworzenia programów kształcenia nauczycieli. Jako niezbędne elementy kursu dla nauczycieli języków obcych dokument ten wymienia: lingwistykę, lingwistykę stosowaną, studia nad akwizycją języka, socjo-

lingwistykę, dydaktykę i metodykę nauczania, znajomość literatury, tworzenie programów i pomocy dydaktycznych, ocenianie oraz komunikację międzykulturową.

Kolejnym dokumentem opisującym kompetencje nauczycieli języków obcych, które są niezbędnymi cechami dobrego nauczyciela jest *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków* (*European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*). Jest on wynikiem 6-miesięcznych badań Komisji Europejskiej. Praca ta charakteryzuje 40 kompetencji szczegółowych zebranych w 4 sekcje [North 2009]:

1. Struktura: charakterystyka procesu uczenia się i zdobywania wiedzy nauczycielskiej.
2. Wiedza i zrozumienie podstawowych zagadnień z następującego zakresu: wiedza ogólna w zakresie znajomości języka, wiedza o języku i teoria uczenia się, znajomość technologii wspomagających (komputery, Internet), teoria nauczania, programowanie dydaktyczne, ocena i ewaluacja.
3. Strategie i umiejętności: umiejętność zastosowania wiedzy metodycznej itp.
4. Wartości: relacje międzykulturowe, umiejętność współpracy, itp., które nauczyciele muszą umieć rozwijać w uczniach.

Dokument ten opisuje wieloaspektowo proces edukacji nauczycielskiej i stanowi swoistego rodzaju dokument bazowy, do którego odnoszą się programy szczegółowe przygotowane dla określonych kursów i szkoleń nauczycielskich.

Jedną z najnowszych propozycji to przygotowywany przez EAQUALS (Europejskie Stowarzyszenie na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych pod auspicjami Rady Europy) [tamże] dokument, zwany roboczo „Siatką Kompetencji” (*Profiling Grid*). Jest to opis kwalifikacji i kompetencji praktycznych nauczycieli języków obcych. Twórcy mają na celu określenie poziomów tych kompetencji, na podobieństwo utworzonego już przed laty i obowiązującego Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego określającego poziomy biegłości językowej w skali A–C (*CEFR – The Common European Framework of References*). Dokument ten opisuje etapy rozwoju zawodowego nauczycieli języków obcych i dostarcza wskaźniki dla wszystkich etapów i wszystkich ustalonych kategorii.

Jest to dokument bardzo praktyczny, ma bowiem na celu nie tylko opisywanie i szeregowanie nauczycieli, lecz także motywowanie ich do samorozwoju i umożliwianie jego świadomego planowania. Poprzez samoocenę, według zaproponowanych wskaźników, nauczyciel może łatwo określić swoje kompetencje i wyznaczyć sobie kolejne cele do realizacji, zgodne z opisem kolejnego etapu w dokumencie.

Wszystkie kolumny oznaczono wielką literą T (*teacher*), etapy rozwoju zawodowego określone są cyframi od 1 do 6, które podkreślają przyrost wiedzy i rozwój umiejętności. Ostatecznie w tabeli stworzono 3 poziomy:

T1 i T2 nazwano „poziomami podstawowymi” (*Basic*), odnoszą się bowiem do nauczycieli praktykantów, którzy zdobywają dopiero podstawy wiedzy i nabywają potrzebne im umiejętności.

T3 i T4 to poziomy nauczyciela „samodzielnego” (*Independent*), który uzyskał już wymagane w standardach krajowych minimum wiedzy i umiejętności nauczycielskich.

T5 i T6 to nauczyciele-fachowcy (*Proficient*), z dużym doświadczeniem.

Skala EAQUALS wykorzystuje w opisie następujące kategorie:

- język, w tym świadomość językowa i biegłość językowa (dla nauczycieli niebędących native speakerami),
- kwalifikacje (w tym kwalifikacje nauczyciela języka, odbyte praktyki i doświadczenie w pracy na stanowisku nauczyciela),
- umiejętności podstawowe: wiedza z zakresu metodyki i umiejętność jej wykorzystania, umiejętność planowania, zarządzania interakcją i oceniania,
- umiejętności uzupełniające: planowanie samorozwoju, wykorzystanie techniki, doradztwo zawodowe, umiejętności zarządzania, administracyjne, testowanie, zarządzanie jakością.

Poniższa tabela przedstawia przykładowy opis szczegółowych wskaźników kompetencji „samodzielných” nauczycieli, definiujących ich umiejętności podstawowe:

Tabela 1. Umiejętności podstawowe dla samodzielnych nauczycieli

Umiejętności podstawowe	T4	T5
Wiedza z zakresu metodyki i umiejętność jej wykorzystania	Zna teorię nauczania, style i strategie uczenia się; uzasadnia celowość wykorzystania szerokiego wachlarza technik i pomocy dydaktycznych, które są mu znane; ocenia użyteczność stosowanych w różnych sytuacjach technik i pomocy dydaktycznych.	Dobrze zna teorię nauczania, style i strategie uczenia się; ocenia wartość praktyczną teorii nauczania, różnorodnych technik i pomocy dydaktycznych; ocenia efektywność wykorzystywanych pomocy z praktycznego i teoretycznego punktu widzenia.



Umiejętności podstawowe	Nauczyciel	
	T4	T5
Planowanie dydaktyczne (lekcji i kursu)	<p>Szczegółowo analizuje potrzeby indywidualne uczniów, uwzględniając wiedzę jak się uczyć;</p> <p>określa cele ogólne i operacyjne lekcji;</p> <p>uzasadnia etapy lekcji;</p> <p>dobiera lub tworzy dodatkowe ćwiczenia;</p> <p>zapewnia płynność nauczania.</p>	<p>Planuje logiczne i urozmaicone schematy pracy, w oparciu o rozdział oparty na szczegółowej analizie potrzeb;</p> <p>przygotowuje ćwiczenia w pełni wykorzystując zawarte w nich elementy językowe i możliwości komunikacyjne;</p> <p>tworzy ćwiczenia o różnym poziomie trudności, aby dostosować się do potrzeb indywidualnych uczniów i celów lekcji.</p>
Zarządzanie interakcją i monitorowanie	<p>Organizuje urozmaicone i adekwatne do celów lekcji formy pracy uczniów (praca z całą klasą, w grupach, parach i indywidualna);</p> <p>efektywnie monitoruje pracę indywidualną i pracę w grupach, zapewniając adekwatną informację zwrotną.</p>	<p>Organizuje interakcje w grupie w oparciu o urozmaicone cele dydaktyczne;</p> <p>umiejętnie i starannie monitoruje pracę indywidualną i pracę w grupach, przekazuje poszczególnym uczniom adekwatną informację zwrotną na różne sposoby.</p>
Ocenianie	<p>Przeprowadza testy i rozmowy z uczniami w oparciu o gotowe arkusze;</p> <p>przygotowuje uczniów do kontroli ich własnych błędów, aby rozwijać świadomość językową;</p> <p>opracowuje lub dobiera adekwatne quizy, ćwiczenia konsolidujące lub testy określające rozwój kompetencji uczniów,</p> <p>posiada doświadczenie w wykorzystaniu standardów CEFR.</p>	<p>Koordynuje przeprowadzanie testów określających poziom biegłości językowej oraz testów sprawdzających postęp uczniów (pisemnych i ustnych);</p> <p>używa video i pracy domowej w sposób pozwalający uczniom na samodzielne rozpoznanie swoich mocnych i słabych stron;</p> <p>umiejętnie wykorzystuje kryteria CEFR do oceny biegłości językowej w mowie i piśmie.</p>

Źródło: B. North, 2009, *A Profiling Grid for Language Teachers*, [online] [www.eaquals.org/page.asp?p=2539](http://www.eaquals.org/page.asp?p=2539) [dostęp: 03.09.2009].

Zaprezentowany opis jest propozycją ciekawą i bardzo praktyczną. Skale oceny kompetencji i wskaźniki szczegółowe dobrane do jej opisu mają charakter bardzo ogólny (podobnie jak opis w CEFR) i mogą być rozumiane różnorodnie w zależności od preferencji i wymagań sprecyzowanych przez oficjalne dokumenty opracowane dla każdego kraju. Wszystkie kraje europejskie są przecież zobowiązane do sformalizowanego opisu kompetencji wymaganych jako standardy kształcenia nauczycieli.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (CEFR) dokładnie precyzuje rolę nauczyciela i oczekiwania względem jego kompetencji i umiejętności. Wśród wymagań względem zachowań nauczycieli wymienia się:

- postępowanie zgodne z odgórnymi zaleceniami i wytycznymi programowymi,
- używanie podręczników i materiałów dydaktycznych, które jednak mogą być samodzielnie uzupełniane przez nauczycieli,
- opracowywanie i przeprowadzanie testów,
- przygotowanie uczniów do egzaminów [*Europejski System*, s. 123].

W rozwinięciu znaleźć można szczegółowe omówienie umiejętności nauczycieli:

- umiejętność precyzyjnego planowania działań i przeprowadzenia ich w klasie według wcześniej przygotowanego konspektu,
- zdolność do elastycznego dostosowania się do reakcji uczniów,
- umiejętność monitorowania pracy uczniów,
- umiejętność rozpoznawania, analizowania i umożliwiania uczniom pokonywania trudności w nauce, oraz umiejętność rozwijania ich indywidualnych zdolności uczenia się [tamże].

W innym miejscu dokumentu podkreśla się istotną rolę nauczyciela i jego kompetencji szczegółowych. Przykładami są:

- sprawność dydaktyczna,
- umiejętność organizacji pracy w klasie,
- zdolność analizowania procesów uczenia się w grupie i odwoływania się do doświadczeń płynących z takich analiz,
- znajomość stylów nauczania,
- rozumienie zasad i umiejętność prowadzenia testów, oceny i ewaluacji,
- znajomości wiedzy socjokulturowej i umiejętności jej nauczania,
- postawy i umiejętności interkulturowe,
- znajomość i umiejętność przekazania uczącym się estetycznych wartości literatury,

- umiejętności radzenia sobie z indywidualizacją pracy w klasach, z różnymi osobowościami uczących się, posiadających różne zdolności i mających różne możliwości [tamże, s. 126].

Projekt ITQ (*Identifying-Teacher-Quality*) w ramach programu Socrates (Comenius 2.1) Komisji Europejskiej miał na celu rozpoznanie, analizę i ewaluację jakości nauczania. Jednym z efektów badań było opracowanie listy podstawowych kompetencji nauczycieli, opartej na badaniach w Polsce. Przykładowo, w zakresie rozwijania zdolności językowych uczniowie nauczyciele powinni sprawnie rozwijać następujące umiejętności uczniów [*Miniversion 2007*]: samodzielne planowanie, organizowanie i ocena procesu uczenia się, akceptacja odpowiedzialności za uczenie się, efektywne komunikowanie się w różnych sytuacjach, prezentowanie różnych punktów widzenia i uwzględnianie opinii innych ludzi, poprawne użycie języka ojczystego, przygotowanie do wystąpień publicznych, efektywna praca w zespole i grupie, budowanie korzystnych relacji interpersonalnych, podejmowanie decyzji w grupie, twórcze rozwiązywanie problemów, poszukiwanie, analizowanie i wykorzystanie różnych źródeł informacji, efektywne wykorzystanie technologii informacyjnej, wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce, rozwój intelektualny, rozwój zainteresowań, poznanie metod rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych dzięki negocjacom.

Autorzy raportu twierdzą, że nauczyciele powinni być całkowicie odpowiedzialni za rozwiązywanie problemów edukacyjnych swoich uczniów.

Zgodnie ze współczesnymi koncepcjami pedagogicznymi do listy kompetencji dodano wykorzystanie technologii informacyjnej w procesie dydaktycznym. Zaakcentowana jest także wielka rola umiejętności potrzebnych współczesnemu człowiekowi, jak np. konieczność twórczego myślenia, innowacyjności i myślenia niestandardowego, mobilność i umiejętność adaptacji do sytuacji. Nauczyciele powinni stale podnosić swoje kompetencje zawodowe i rozwijać się intelektualnie. W pracy muszą wykazać się nie tylko znajomością swojej dziedziny, lecz ponadto posiadać głęboką wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki oraz metodyki nauczanego przedmiotu.

Według rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno prowadzić do nabycia kompetencji w zakresie [*Rozporządzenie MENiS 2004*]:

- dydaktycznym;
- wychowawczym i społecznym – związanym z umiejętnością rozpoznawania potrzeb uczniów oraz zdolnością do współpracy w relacjach międzyludzkich;

- kreatywnym – wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;
- prakseologicznym – wyrażającym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- komunikacyjnym – wyrażającym się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych;
- informacyjno-medialnym – wyrażającym się umiejętnością posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć);
- językowym – wyrażającym się znajomością co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym.

Zgodnie ze wspomnianym dokumentem nauczyciel – absolwent studiów musi być przygotowany do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły. W związku z tym powinien uzyskać przygotowanie w zakresie [tamże]:

- wybranej przez siebie specjalności nauczycielskiej, tak aby w sposób kompetentny przekazywać nabytą wiedzę oraz samodzielnie ją pogłębiać i aktualizować, a także integrować ją z innymi dziedzinami wiedzy;
- psychologii i pedagogiki, tak aby pełnić funkcje wychowawcze i opiekuńcze, wspierać wszechstronny rozwój uczniów, indywidualizować proces nauczania, zaspokajać szczególne potrzeby edukacyjne uczniów, organizować życie społeczne na poziomie klasy, szkoły i środowiska lokalnego, współpracować z innymi nauczycielami, rodzicami i społecznością lokalną;
- dydaktyki przedmiotowej, tak aby skutecznie prowadzić zajęcia edukacyjne, rozbudzać zainteresowania poznawcze oraz wspierać rozwój intelektualny uczniów przez umiejętny dobór metod aktywizujących, technik nauczania i środków dydaktycznych, oraz badać i oceniać osiągnięcia uczniów oraz własną praktykę;
- posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć);
- zaawansowanej znajomości języka obcego.

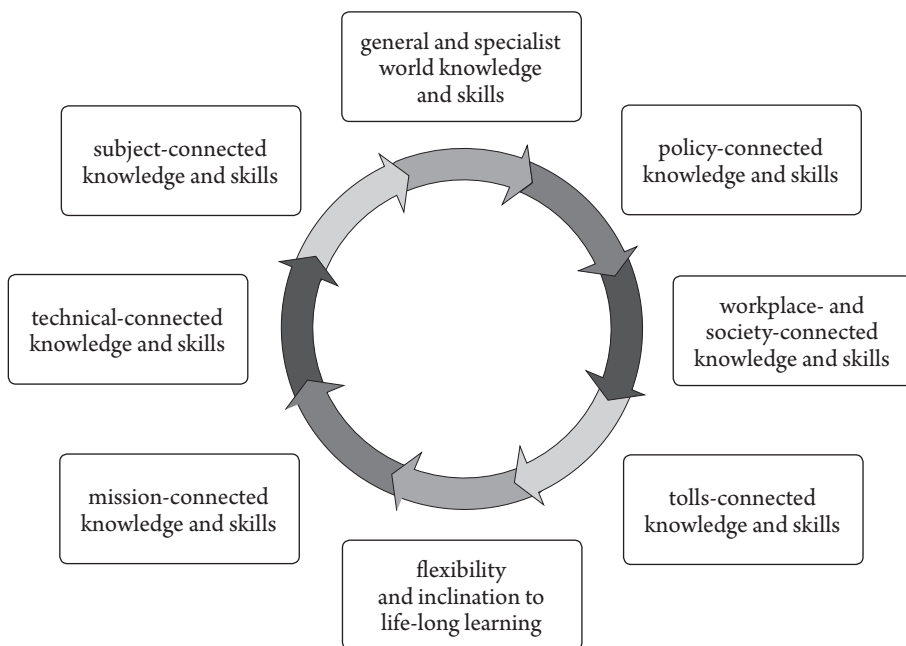
Opis sylwetki absolwenta dodaje również konieczność przygotowania nauczyciela do [tamże]:

- współpracy z uczniami i nauczycielami, środowiskiem rodzinnym uczniów oraz pozaszkolnym środowiskiem społecznym w realizacji zadań edukacyjnych;

- podejmowania zadań edukacyjnych wykraczających poza zakres nauczanego przedmiotu (prowadzonych zajęć) oraz zadań z zakresu edukacji pozaszkolnej;
- samodzielnego tworzenia i weryfikowania projektów własnych działań oraz podejmowania działań upowszechniających wzory dobrej praktyki pedagogicznej;
- kierowania własnym rozwojem zawodowym i osobowym oraz podejmowania doskonalenia także we współpracy z innymi nauczycielami;
- posługiwania się przepisami prawa dotyczącego systemu oświaty oraz statusu zawodowego nauczycieli.

Jak wynika z analizy dokumentów i badań nad kompetencjami nauczycieli, zawód ten jest jednym z bardziej wymagających. Nauczyciel musi posiadać nie tylko ogromną wiedzę i umiejętności, ale konieczna jest również zdolność wykorzystania ich w praktyce i dostosowania do zmieniającej się rzeczywistości.

W przypadku nauczycieli języków obcych dodatkowym wymogiem jest oczywiście biegłość językowa. Leban stworzyła graficzną prezentację wymagań dotyczących kompetencji nauczyciela języków obcych [*Facing the Future* 2003, s. 78]:



Źródło: K. Leban, 2003, *The professional profile of language educators*, in: *Facing the future Language educators across Europe*. Council of Europe Publishin, Strasbourg, s. 78.

Autorka szczegółowo wymienia aspekty stanowiące następujące, większe kategorie:

1. Wiedza i umiejętności związane z nauczaniem przedmiotem (*subject-connected knowledge and skills*), które obejmują znajomość języka zarówno ogólnego i specjalistycznego, wiedzę ogólną związaną z nauczaniem aspektami pojawiającymi się w procesie dydaktycznym języka, oraz słownictwo i inne zagadnienia lingwistyczne z nimi związane, podstawowe umiejętności językowe (słuchanie ze zrozumieniem, czytanie ze zrozumieniem, mówienie i pisanie), dodatkowe umiejętności takie jak umiejętności interpersonalne, komunikacyjne, do wystąpień publicznych lub negocjowania.
2. Wiedza i umiejętności ogólne i specjalistyczne (*general and specialistic world knowledge and skills*): nauczyciel języka obcego musi być na bieżąco z aktualnymi wydarzeniami, posiadać dobrą znajomość kultury, literatury, muzyki i sztuki filmowej.
3. Wiedza i umiejętności związane z polityką edukacyjną (*policy-connected knowledge and skills*): nauczyciel języka obcego musi być świadomy współczesnych trendów w polityce edukacyjnej zagranicznej i krajowej, posiadać wiedzę dotyczącą międzynarodowych standardów i certyfikatów językowych, obowiązujących poziomów biegłości językowej i współczesnych narzędzi ich oceny, jak np. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (CEFR) lub Portfolio Językowe (*the European Language Portfolio*).
4. Wiedza i umiejętności nauczycielskie (*teaching-connected knowledge and skills*) związane z dydaktyką, metodyką, planowaniem dydaktycznym, ocenianiem, przygotowaniem pomocy dydaktycznych i organizacją procesu dydaktycznego.
5. Wiedza i umiejętności związane z tzw. misją (*mission-connected knowledge and skills*), jak umiejętność wspierania i inspirowania uczniów, motywowania ich do samorozwoju i edukacji językowej itd.
6. Wiedza i umiejętności techniczne (*tool-connected knowledge and skills*): nauczyciel języka obcego powinien być zaznajomiony ze współczesnymi zdobyczami techniki i umiejętnie wykorzystywać technologię informacyjną w pracy.
7. Wiedza i umiejętności praktyczne i społeczne (*workplace- and society-connected knowledge and skills*), takie jak zdolności przywódcze, umiejętność zarządzania ludźmi, efektywnego zarządzania czasem itp.
8. Umiejętność dostosowania się do potrzeb uczniów (*flexibility*) oraz potrzeba stałego rozwoju i doksztalcania (*inclination to life-long learning*).

Większość z wymienionych aspektów jest różnie interpretowana i uszczegółowiana w różnych krajach, zgodnie z ich standardami edukacji nauczycielskiej. Jednakże zauważyć można tendencje ogólnonarodowe, występujące we wszystkich krajach europejskich. Te znajdują odzwierciedlenie w skalach opisu stworzonych przez różnorodne organizacje i instytucje.

Powyższy diagram w pełni obrazuje kompleksowość zagadnienia jakim jest problem kompetencji nauczycieli języków obcych. Wymaga się bowiem od nich pełnej wiedzy i umiejętności zarówno z zakresu pedagogiki i psychologii, jak i biegłej znajomości języka nauczanego. Spełnienie wszystkich wymogów i standardów jest zatem zadaniem trudnym i wymagającym.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Berry R., 1990, *The role of language improvement in in-service teacher training programmes: Killing two birds with one stone*, „System”, 18 (1).
- Cullen R., 1994, *Incorporating language improvement in teacher training programmes*, „ELT Journal”, v. 48, n. 2.
- European Commission, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* [online] 2005 [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf) [dostęp: 10.09.2009].
- Facing the Future. Language Educators across Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003, ed. F. Heyworth, V. Dupuis, K. Leban.
- Improving the Quality of Teacher Education* [online] [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf) Brussels: Commission of the European Communities, 2007 [dostęp: 10.09.2009].
- Kelly M., Grenfell M., 2006, *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*, Warszawa.
- Lange D.L., 1990, *A blueprint for a teacher development program*, w: Richards J., Nunan D., *Second language teacher education*, Cambridge.
- Leban K., 2003, *The professional profile of language educators*, w: *Facing the Future. Language Educators across Europe*, Strasbourg.
- Miniversion: Teachers' quality in Poland – education standards and qualification requirements 2007 [online] The Identifying – Teacher – Quality – Project. Teacher Quality in Europe, [www.teacherqualitytoolbox.eu/teacher\\_quality\\_in\\_europe](http://www.teacherqualitytoolbox.eu/teacher_quality_in_europe) [dostęp: 12.10.2009].
- TESOL Position Statement on Teacher Quality in the Field of Teaching English to Speakers of Other Languages [online] 2003 [www.cels.arizona.edu/docs/TT-TeacherQualifications.pdf](http://www.cels.arizona.edu/docs/TT-TeacherQualifications.pdf) [dostęp: 07.10.2009].
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dziennik Ustaw nr 3, poz. 19.

## Summary

The author presents the complexity of the problem of the description of the competence of foreign language teachers. Polish standards of assessment are described against the background of European models. The analysis is made in three aspects. The first one includes the basic components of the syllabuses of teacher education in Europe (methodology, pedagogy, linguistics and literary studies), and their significance in the opinion of foreign language teachers in Poland and other countries of Europe.

The following aspect includes detailed competences described in the most important documents which constitute the outline of requirements concerning competences and education of the teachers of English as a foreign language, such as *Teachers of English to Speakers of Other Languages* (TESOL) Guidelines, *The European Profiles for Language Teacher Education – A Frame of Reference*, elements of *The European System of the Description of Language Education* (CEFR), and *Profiling Grid* now being prepared by EAQUALS. As the recapitulation the author presents chosen lists of basic competences of teachers created in Poland (the instruction of the Minister of National Education and Sport) and in Europe (*The professional profile of language educators*), analyses and compares requirements and standards.



## Realizowanie zadań dotyczących kształcenia i opieki nad uczniami zdolnymi przez nauczycieli i pedagogów

Realization of tasks concerning the education and care of gifted pupils  
by teachers and educators

### Wprowadzenie

Podstawowe kwestie związane z kształceniem uczniów zdolnych w Polsce zostały określone w ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku. Przewiduje ona pomoc uczniom szczególnie uzdolnionym przede wszystkim w postaci zapewnienia indywidualnych programów nauczania lub toku nauki i możliwości kończenia każdego typu szkoły w skróconym czasie. Problemy kształcenia zdolnych osób były podejmowane w trakcie reformowania systemu oświaty. Po 1999 roku ukazało się 13 rozporządzeń regulujących pracę z uczniami zdolnymi w szkole. Sytuacja prawna edukacji osób zdolnych w Polsce – na podstawie badań porównawczych przeprowadzonych w 21 krajach europejskich w 2002 roku – została oceniona jako bardzo dobra, umożliwiająca podejmowanie i realizowanie wielu inicjatyw [Limont, Cieślikowska 2004, s. 32]. Mimo istniejących możliwości, stan faktyczny kształcenia uczniów utalentowanych to obszar wielu zaniedbań i zaniechań. Podjęte w artykule zagadnienie obejmuje pewną część tej problematyki i dotyczy realizacji zadań, jakie w tym zakresie powinni realizować nauczyciele i pedagodzy. Zostanie ono scharakteryzowane na podstawie zgromadzonych danych ilościowych oraz jakościowych.

Można wskazać kilka ważnych argumentów uzasadniających rangę podejmowanego tematu. Podamy tu dwa z nich.

Kształcenie zdolnych oraz ich nauczycieli jest jednym z priorytetów oświatowych Unii Europejskiej. W rekomendacji numer 1248 z dnia 7 października 1994 roku „Kształcenie uczniów zdolnych” skierowanej do Parlamentu Europejskiego przez Komisję do Spraw Kultury i Edukacji UE znalazły się zalecenia, aby w ramach normalnego systemu szkolne-

go organizować kształcenie uczniów zdolnych. Miałyby ono być prowadzone za pomocą metody wzbogacania materiału i metody projektów. Podkreślono zarazem rangę obligatoryjnego kształcenia nauczycieli w zakresie rozpoznawania i wspierania rozwoju zdolności u dzieci i młodzieży.

Rok 2009 został ogłoszony przez Komisję Europejską Rokiem Kreatywności i Innowacji. Był obchodzony pod hasłem „Wyobraźnia – Kreatywność – Innowacje”. Pozwoliło to na podtrzymywanie zainteresowań wokół problematyki zdolności i twórczości, jakie od pewnego czasu utrzymują się wśród naukowców. Pozwala też wyrazić nadzieję na tworzenie w sferze polityki oświatowej i praktyk edukacyjnych dobrego klimatu dla wspierania osób zdolnych. Rok szkolny 2010/2011 ogłoszony został przez Ministerstwo Edukacji Narodowej Rokiem Odkrywania Talentów.

#### Zakres oraz struktura pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów zdolnych w szkole – na podstawie danych ilościowych

Stan kształcenia i opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi był przedmiotem kontroli przeprowadzonej przez Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego Najwyższej Izby Kontroli. Wyniki opublikowano w styczniu 2007 roku [*Informacja o 2007*]. Dane z raportu NIK w znacznym zakresie pokrywają się z wynikami badań nad identyfikowaniem i wspieraniem uczniów zdolnych, jakie uzyskano w badaniach diagnostycznych u progu reformy oświatowej w roku szkolnym 1998/1999 [Giza 2006].

Kontrola została podjęta jako rezultat analizy sprawozdań, z których wynikało, że corocznie zmniejsza się liczba uczniów korzystających z pomocy dla szczególnie uzdolnionych (głównie specjalnych form kształcenia i pomocy stypendialnej). Objęto nią publiczne szkoły podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne w 12 województwach, stowarzyszenie Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej (łącznie 76 jednostek). Ocenie podlegała realizacja zadań wynikających z ustawy o systemie oświaty w zakresie pomocy szczególnie uzdolnionym, w tym zapewnienia odpowiedniej drogi kariery szkolnej w latach 2004/2005 i 2005/2006. Działania ministra oraz trzech dyrektorów szkół oceniono negatywnie. Nieprawidłowości lub uchybienia stwierdzono w 57 skontrolowanych szkołach. Aktywność ministerstwa ograniczała się do dzielenia środków finansowych na olimpiady i konkursy oraz kwalifikowania (nierzadko błędnego) wniosków stypendialnych. Nie podjęto żadnych działań systemowych. Nie podejmowano również

problematyki kształcenia zdolnych ani merytorycznie, ani też w obszarze nadzoru pedagogicznego.

W rozpatrywanym czasie odnotowano spadek liczby uczniów realizujących indywidualny tok nauki w skali kraju o 27,2%, indywidualny program nauczania zaś o 17,1% [*Informacja o 2007*, s. 13]. „Wskazuje to – piszą autorzy raportu NIK – na zmniejszające się zainteresowanie szkół obejmowaniem uczniów o ponadprzeciętnych zdolnościach i predyspozycjach tymi formami kształcenia” [tamże]. Spadła liczba stypendiów dla uczniów zdolnych przyznawanych przez Prezesa Rady Ministrów i Ministra Oświaty i Wychowania. Co trzecia szkoła nie wytypowała w ogóle kandydatów do stypendiów. W 45,9% placówek nie powołano stosownych komisji. Pozytywnie oceniano organizację i przebieg olimpiad oraz konkursów przedmiotowych, a także działalność Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci. Wśród badanych szkół korzystnie wyróżniło się V LO im. A. Witkowskiego w Krakowie, wybrane do badań w sposób celowy, ze względu na doświadczenie i tradycje pracy z uczniami zdolnymi.

Kolegium NIK skierowało do Ministerstwa Edukacji Narodowej wnioski pokontrolne, dotyczące konieczności opracowania spójnego systemu opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi i dokonywania ocen jego funkcjonowania.

W maju 2007 roku Departament Kształcenia Ogólnego i Specjalnego MEN przedstawił do publicznej konsultacji materiały nt. „Wspieranie rozwoju uczniów wybitnie zdolnych jako zadanie władz publicznych”. Podsekretarz Stanu Stanisław Sławiński, zapraszając do dyskusji, podkreślił, że wzmocnienie działań na rzecz szczególnie zdolnych uczniów jest zadaniem wynikającym ze Strategii Lizbońskiej. Jest to najważniejszy program gospodarczo-społeczny UE. Jego celem jest stworzenie na terytorium Europy najbardziej konkurencyjnej gospodarki na świecie. Jest to możliwe m.in. dzięki inwestowaniu w rozwój talentów. Termin ukazania się tego dokumentu świadczy o tym, że był on także reakcją ministerstwa na negatywne oceny NIK.

Wśród podejmowanych zagadnień znalazły się problemy dotyczące: indywidualnego programu nauki, indywidualnego toku nauki, oceniania, klasyfikowania i promowania, konkursów i olimpiad, stypendiów, matur międzynarodowych, szkół dla wybitnie zdolnych, pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Przedstawiono również koncepcję powołania Ogólnopolskiego Szkolnego Ruchu Naukowego, nad którym patronat objęłyby uczelnie wyższe. Materiały przygotowane przez MEN zostały dobrze ocenione przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego w opinii nr 8 z dnia 17 maja 2007 roku ([www.rgs.edu.pl](http://www.rgs.edu.pl)). Ministerstwo Edukacji Narodowej – po uwzględnieniu uwag opiniodawców

(instytucji i osób) – przedstawiło po wakacjach kierunki zmian i plan swoich dalszych działań, prezentując program „Uczeń zdolny” [*Wspieranie rozwoju uczniów 2007*]. Był to – obok programu wyrównywania szans uczniów pochodzących ze zróżnicowanych środowisk – jeden z dwóch priorytetów ówczesnego ministra edukacji, Ryszarda Legutki. Po jesiennych wyborach 2007 roku i zmianach ministerialnych nowe władze nie informują o kontynuowaniu tych prac. Nadal można mówić o braku działań systemowych regulujących opiekę i wsparcie dla uczniów zdolnych w polskim systemie oświatowym.

Przytoczone zaniechania w wykorzystywaniu prawnych możliwości kształcenia uczniów zdolnych są wskaźnikiem niekompetencji nauczycieli i pedagogów w tym zakresie. Ta teza znajduje potwierdzenie w innych danych z przywołanego już raportu NIK [*Informacja o 2007*]. W ponad połowie skontrolowanych szkół nauczyciele nie uczestniczyli w żadnej formie kształcenia i doskonalenia zawodowego związanego z problematyką zdolności (55,4%). Odsetek nauczycieli, którzy w takich szkoleniach uczestniczyli w latach 2004–2006 wyniósł 7,3% (na 2600 osób – 191). Co czwarty nigdy w tym zakresie się nie doskonalili. W 72,9% skontrolowanych placówek zatrudniony był pedagog szkolny, a w 9,5% psycholog. Na pedagoga przypadało w szkole średnio 500 uczniów, a na psychologa – 3900. Przywołujemy te dane, gdyż raport ujawnił, że w szkołach, gdzie nie zatrudniano pedagogów, współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi ograniczała się tylko do przypadków uczniów z niepowodzeniami dydaktycznymi i wychowawczymi. Natomiast ponad połowa zatrudnionych pedagogów szkolnych (55,5%) nie podejmowała żadnych działań wobec zdolnych uczniów. W dokumentacji placówek – statutach, planach rozwoju, działaniach ewaluacyjnych, nadzorze, sprawozdaniach z rad pedagogicznych – stwierdzono marginalne występowanie zagadnień dotyczących uczniów zdolnych. Problemy te poruszono tylko na radach klasyfikacyjnych, przyznając nagrody książkowe i świadectwa z wyróżnieniem.

Możliwości zdobywania przez nauczycieli kompetencji w zakresie pracy ze zdolnymi uczniami są niewielkie i obejmują obszar kształcenia podyplomowego. Problematyka zdolności nie jest ujęta w standardach kształcenia nauczycieli i pedagogów jako obszar treści kierunkowych i obligatoryjnych [Giza 2007; *Standardy kształcenia dla; Standardy kształcenia przygotowującego*]. Nadal brakuje jednoznacznego wsparcia dla nauczycieli pracujących ze zdolnymi osobami, zarówno w procedurach awansu zawodowego, jak i wynagradzania. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 roku w sprawie uzyskiwania awansu zawodowego przez nauczycieli nie przewiduje, aby w procedurach awansu uwzględniać jego prace z uczniami zdolnymi.

Ceniona jest natomiast aktywność nauczyciela m.in. w zakresie pomocy społecznej oraz postępowaniu w sprawach nieletnich. Wśród wymagań awansowych znajdują się takie kategorie jak „efekty pracy dydaktycznej” oraz „uzyskiwanie innych znaczących osiągnięć w pracy zawodowej”. W rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej przewidziane są nagrody oraz dodatki motywacyjne do wynagrodzenia za szczególne osiągnięcia uczniów. Sukcesy uczniów stanowią zatem podstawę oceny ich nauczycieli. Zarówno dla potrzeb awansu, jak też doraźnie. Wątek ten wielokrotnie był rozwijany w literaturze przedmiotu. Tu ograniczymy się do konkluzji, że wzrasta mechanizmy konkurencji, współzawodnictwa i tego, co nazywane jest „eksploatowaniem” uczniów zdolnych. Wspieranie zdolności uczniów jest dla nauczycieli korzystne, kiedy przekłada się na wymierny sukces ucznia. W tym ujęciu nie mieści się już tak potrzebne dla ich rozwoju kształtowanie kreatywności, motywacji, korygowanie częstych dysfunkcji lub likwidowanie syndromu nieadekwatnych osiągnięć. Postulaty w sprawie dodatkowego wynagradzania nauczycieli uczniów zdolnych były mocno zaakcentowane w projekcie „Uczeń zdolny”. Znajdują swoje uzasadnienie w danych empirycznych [Śleszyński 2004, s. 66].

Praca z uczniami zdolnymi wydaje się interesującym obszarem dla innowacji i eksperymentów pedagogicznych. W drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku doszło do istotnego zahamowania nowatorskich działań nauczycieli. W wyniku analizy treści dokumentów prawnych towarzyszących reformie edukacji Bogumiła Dumowska stwierdziła, że „projekt reformy systemu edukacji nie przewiduje samodzielnej, twórczej, innowacyjnej działalności edukacyjnej pojedynczego nauczyciela” [2003, s. 65]. Problem innowacyjności nauczyciela pojawia się wybiórczo przy określaniu statusu nauczyciela mianowanego. Nie precyzuje jednak, jak takie innowacje należałoby rozumieć. Dnia 9 kwietnia 2002 roku minister Krystyna Łybacka wydała rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki. W latach 2004–2006 do Ministerstwa Edukacji Narodowej wpłynęło 12 wniosków o wyrażenie zgody na przeprowadzenie eksperymentu pedagogicznego. Żaden z nich nie dotyczył kształcenia uczniów zdolnych. Zarazem Ministerstwo nie dysponowało informacjami o innowacjach (programowych, organizacyjnych lub metodycznych) podejmowanych w tym zakresie w placówkach nadzorowanych przez kuratoria oświaty [*Informacja o 2007*].

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dzieciom i młodzieży organizowana jest na terenie publicznych przedszkoli, szkół i placówek zgodnie ze stosownym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003

roku. Jest ona dobrowolna i nieodpłatna. W paragrafie 2. wymieniono podstawowe obszary tej pomocy:

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega w szczególności na:

1. Diagnozowaniu środowiska ucznia;
2. Rozpoznawaniu potencjalnych możliwości oraz indywidualnych potrzeb ucznia i umożliwianiu ich zaspokojenia;
3. Rozpoznawaniu przyczyn trudności w nauce i niepowodzeń szkolnych;
4. Wspieraniu ucznia z wybitnymi uzdolnieniami;
5. Organizowaniu różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
6. Podejmowaniu działań wychowawczych i profilaktycznych wynikających z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki, o których mowa w odrębnych przepisach, oraz wspieraniu nauczycieli w tym zakresie;
7. Prowadzeniu edukacji prozdrowotnej i promocji zdrowia wśród uczniów, nauczycieli i rodziców;
8. Wspieraniu uczniów metodami aktywnymi, w dokonywaniu wyboru kierunku dalszego kształcenia, zawodu i planowaniu kariery zawodowej oraz udzielaniu informacji w tym zakresie;
9. Wspieraniu nauczycieli w organizowaniu wewnątrzszkolnego systemu doradztwa oraz zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu;
10. Wspieraniu nauczycieli i rodziców w działaniach wyrównujących szanse edukacyjne ucznia;
11. Udzielaniu nauczycielom pomocy w dostosowaniu wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych przez nich programów nauczania do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom;
12. Wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych;
13. Umożliwianiu rozwijania umiejętności wychowawczych rodziców i nauczycieli;
14. Podejmowaniu działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych.

W świetle tego zestawienia pomoc dzieciom zdolnym nie powinna być działaniem szczególnym i wyjątkowym, gdyż należy do podstawowego zakresu pracy pedagogicznej w placówkach oświatowych. Za organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach odpowiada dyrektor (§15, p. 1), natomiast udzielają jej pedagodzy i psychologzy szkolni. Do zadań pedagoga na podstawie tego rozporządzenia należy m.in. „określanie form i sposo-

bów udzielania uczniom, w tym uczniom z wybitnymi uzdolnieniami, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, odpowiednio do rozpoznanych potrzeb” (§15, p. 3.1). Do zadań psychologa należy natomiast: „prowadzenie badań i działań diagnostycznych dotyczących uczniów, w tym diagnozowanie potencjalnych możliwości oraz wspieranie mocnych stron ucznia” (§15, p. 4.1).

Stan pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach został scharakteryzowany przez Annę Frydrychowicz w raporcie tematycznym na podstawie danych z 2007 roku z bazy Systemu Informacji Oświatowej – SIO [*Pomoc psychologiczno-pedagogiczna*]. Z raportu wynika, że 76,6% pedagogów i psychologów zatrudnionych w szkołach, to specjaliści pracujący w miastach. Można tu mówić o rażących dysproporcjach. Nieco łagodzi te nierówności fakt, że szkoły wiejskie są z reguły małe i mniej spotyka się w nich problemów wychowawczych. Stosunkowo największej kadry zatrudnianej jest w gimnazjach. Ale i tu wskaźniki nie są wysokie. Na jednego pedagoga w szkole podstawowej przypada 564 uczniów, a na psychologa – 3857. Odpowiednio w gimnazjum – 455 i 2384. Są to liczby zbieżne z ustaleniami raportu NIK. W roku szkolnym 2006/2007 pomocą psychologiczno-pedagogiczną w publicznych przedszkolach i szkołach objęte było co piąte dziecko (1 530 149 uczniów, 20% populacji). Przeszło 63% wszystkich korzystających w szkole z pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniów to uczniowie podstawówek, 19,2% to gimnazjaliści. Pozostali stanowią znikomą mniejszość. Zdecydowanie najwięcej osób korzystało z zajęć dydaktyczno-wyrównawczych (47,9%). Są to zajęcia „organizowane dla uczniów, którzy mają znaczne trudności w uzyskaniu osiągnięć z zakresu określonych zajęć edukacyjnych, wynikających z podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego” [*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 7.01.2003 roku, §7*]. Autorka *Raportu* w konkluzji stwierdza:

Mimo odnotowywanej na przestrzeni trzech lat działania SIO, pewnej minimalnej tendencji wzrostowej, kadra specjalistów zajmujących się pomocą psychologiczno-pedagogiczną w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach jest wciąż dalece niewystarczająca [s. 25].

W rejestrze SIO kategoria „praca ze zdolnymi” nie została nawet uwzględniona.

Udzielanie pomocy dzieciom i młodzieży z wybitnymi uzdolnieniami stanowi jedno z siedmiu podstawowych zadań realizowanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Działalność poradni na terenie kraju jest monitorowana przez Pracownię Rozwoju Poradnictwa Centrum Metodycznego

Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie. Źródłem danych o ich funkcjonowaniu jest również przede wszystkim zbiór pochodzący z Systemu Informacji Oświatowej.

W roku szkolnym 2007/2008 na terenie Polski funkcjonowało ogółem 559 publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych. W województwie świętokrzyskim działa łącznie 17 poradni publicznych, w tym dwie filie. W poradniach zatrudniani są przede wszystkim psycholodzy, pedagodzy, logopedzi. Sporadycznie są to także doradcy zawodowi, lekarze i rehabilitanci. Z pomocy poradni korzysta średnio co dziesiąty uczeń w wieku szkolnym – w świętokrzyskim jest to nieco mniej – 8,08% [*Publiczne Poradnie*]. Badaniami diagnostycznymi psychologicznymi w analizowanym czasie objęto 5,24%, a pedagogicznymi 4,76% uczniów z całej populacji. Z pomocy najczęściej korzystają uczniowie szkół podstawowych i gimnazjalnych. Najmniej diagnoz dotyczy dzieci do trzeciego roku życia.

Jednym z głównych zadań poradni jest działanie związane z orzekaniem i opiniowaniem. Orzeczenia dotyczyły przede wszystkim potrzeb kształcenia specjalnego. W roku szkolnym 2006/2007 poradnie wydały łącznie 494 079 opinii, w tym w sprawie wcześniejszego przyjęcia dziecka do szkoły podstawowej – 2141 oraz udzielenia zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki – 1778. Można powiedzieć, że obszar pracy ze zdolnymi uczniami wśród wszystkich czynności poradni zajmuje 0,79% wszystkich opiniowanych spraw. Inną formą pracy poradni jest pomoc świadczona bezpośrednio przez pracowników. Są to zajęcia, warsztaty, terapie, ćwiczenia, wykłady oraz udzielanie porad. Wzięło w nich udział szacunkowo około 1,5 mln dzieci i młodzieży. Na tej liczby bardzo skromnie prezentują się zajęcia ze zdolnymi, którymi objęto 3594 uczniów. Rozwijanie zdolności było przedmiotem zajęć warsztatowych. Wobec innych propozycji stanowi ono także margines działalności poradni. Wśród programów profilaktyczno-wychowawczych realizowanych przez poradnie na terenie całego kraju, nieliczne dotyczyły obszaru pracy ze zdolnymi, np. „Mam pomysł” – program dla dzieci zdolnych, „Twórczy Talencik”, „Wspieranie ucznia zdolnego – rozwijanie talentów i twórczego myślenia”, „Trening twórczego myślenia i rozwoju osobowości” – dla uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, „Rozwój wyobraźni i twórczego myślenia u dzieci i młodzieży”, „Akademia dziecięca” – program do pracy z dziećmi zdolnymi (wpisany w ubiegłym roku szkolnym do wykazu innowacji pedagogicznych przez Kuratorium Oświaty w Katowicach) oraz „Rozwiń skrzydła” [tamże].

Odbiorcami działań poradni są – oprócz uczniów – rodzice, wychowawcy placówek, nauczyciele i wychowawcy klas, pedagodzy i psycholodzy szkolni.



Wśród wielu przykładowych tematów zajęć skierowanych do rodziców jeden związany był ze wspomaganiem rozwoju talentów – „Chodź pomaluj mój świat – czyli jak rozwijać dziecięcą wyobraźnię”.

Równolegle do poradni publicznych funkcjonują placówki niepubliczne. Zakres ich działań jest podobny. Świadczą odpłatne usługi diagnostyczne i pomocowe, zgodnie z potrzebami klientów. Bardziej zamożni rodzice mogą skrócić czas oczekiwania na badania. W roku szkolnym 2006/2007 w Polsce funkcjonowało 66 poradni niepublicznych, z czego dwie w woj. świętokrzyskim [*Niepubliczne poradnictwo*]. Z reguły działają one w dużych miastach. Z zestawień liczbowych wynika, że formami pomocy bezpośredniej w postaci zajęć ze zdolnymi dziećmi objęto odsetek uczniów identyczny jak w poradniach publicznych – 0,3% wszystkich korzystających. Główną formą zajęć, jaka istotnie częściej była organizowana w poradniach niepublicznych, były zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Można powiedzieć, że istnieje duże społeczne zapotrzebowanie na tę formę pomocy bezpośredniej. Niewykluczone, że korzystają z niej także dzieci zdolne z trudnościami rozwojowymi.

#### Wspieranie uczniów zdolnych – na przykładzie działań MZPPP w Kielcach

Na terenie Kielc działa Miejski Zespół Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych<sup>1</sup>. W 2008 roku powstała przy nim Sekcja Merytoryczna ds. Dzieci Zdolnych. Jej przewodniczącą jest Edyta Janusz-Bielecka. Realizując priorytety kuratora oświaty, ministra edukacji oraz Unii Europejskiej dotyczące pracy z uczniami zdolnymi, rozpoczęto wdrażanie programu wspierającego rozwój tego typu dzieci. Jest to program autorski Janiny Rzepey – psychologa i Edyty Janusz-Bieleckiej – pedagoga. W założeniach autorki zwróciły uwagę, że tylko harmonijny rozwój sfery intelektualnej, twórczej i emocjonalno-motywacyjnej pozwala uczniowi zdolnemu wykorzystywać w pełni swój wrodzony potencjał. Niezmiernie ważna jest więc odpowiednia stymulacja rozwoju tych sfer.

Podczas realizacji programu dydaktycznego w szkole na ogół nie ma możliwości, aby w sposób szczególny wspierać ucznia zdolnego. Praca jest bardziej ukierunkowana na ucznia średnio zdolnego, z tendencją do pomocy najslab-

---

<sup>1</sup> W tekście wykorzystano informacje z niepublikowanego materiału autorstwa J. Rzepey i E. Janusz-Bieleckiej oraz rozmowy przeprowadzonej z E. Janusz-Bielecką w dniu 21 maja 2009 r.

szym. Uczeń zdolny jest zatem często pozostawiony samemu sobie, głównie z powodu braku czasu na specjalne działania w jego kierunku. Wskazana jest więc praca z dzieckiem uzdolnionym poza szkolnymi zajęciami dydaktycznymi, aby pobudzić jego aktywność własną, rozwijać samodzielność, umiejętności społeczne, uczyć pokonywania trudności oraz pokazać, jak w konkretnym działaniu może wykorzystać swoje możliwości poznawcze.

Autorki programu uważają, że głównym jego celem powinno być rozwijanie zdolności myślenia twórczego i wyobraźni. Bardzo ważne jest rozwijanie u uczestników programu umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów. Daje szansę na prawidłowe funkcjonowanie nie tylko w grupie rówieśniczej, ale również w życiu społecznym. To właśnie nieumiejętność radzenia sobie z problemami prowadzi najczęściej do wielu trudności dydaktycznych i wychowawczych, jest źródłem Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć.

Uczniowie zdolni nierzadko mają zanizoną samoocenę, czują lęk przed ocenianiem, często wręcz izolują się od grupy lub są przez tę grupę odrzucani. Kolejnymi celami programu, równie ważnymi, są zatem: rozwijanie samodzielności, doskonalenie umiejętności komunikacji interpersonalnej i intrapersonalnej, kształcenie zachowań asertywnych, doskonalenie umiejętności auto-prezentacji, koncentracji uwagi, samokontroli, relaksacji, pokonywania stresu, a także rozwijanie różnych typów myślenia.

Zajęcia powinny być prowadzone metodą warsztatową i w różnorodnych formach: począwszy od gier, zabaw, prac plastycznych, inscenizacji aż do burzy mózgów, prac zespołowych, grupowego rozwiązywania problemów, ćwiczeń ruchowych z zakresu kinezylogii edukacyjnej, nauki relaksu. Potrzebne są opracowane szczegółowo scenariusze, które jednak w trakcie warsztatów są modyfikowane w zależności od potrzeb i aktualnej kondycji uczestników.

Zgodnie z założeniami spotkania powinny się odbywać na terenie poradni, aby nie kojarzyły się z zajęciami szkolnymi. Poza tym lokal poradni jest dla wszystkich uczestników terenem „obcym” i znakomicie ułatwia obserwację funkcjonowania dzieci poza swoim środowiskiem i bez obecności rodziców.

Program wspierający w rozwoju dzieci zdolne po raz pierwszy był realizowany przez J. Rzepę i E. Janusz-Bielecką w roku szkolnym 2007/2008 i obejmował dziewięcioosobową grupę uczniów kl. III i IV jednej ze szkół podstawowych z terenu Kielc. Zajęcia odbywały się regularnie w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Pierwsze zajęcia poświęcono na ustalenie zasad pracy, zawarto też z uczestnikami umowę o dobrowolnym uczestnictwie w tych zajęciach. Ustalone zasady w formie pisemnej umieszczono w widocznym miejscu, aby na

bieżącó móc się do nich odwoływać. Wyrażono zgodę na to, że grupa będzie miała swoją obrzędowość, tj. stałe elementy zajęć, powtarzające się na każdym spotkaniu (np. obrzęd powitania i pożegnania).

Po pozytywnej ocenie uczestników programu, nauczycieli i rodziców w kolejnym roku szkolnym, tj. 2008/2009, program realizowany był już w trzech grupach dzieci. Do prowadzenia zajęć dołączyło kilku kolejnych pracowników poradni – trzech pedagogów i dwóch psychologów. Zmodyfikowany program obejmował dzieci od II do V klasy szkoły podstawowej i realizowany był z uczniami z trzech kieleckich placówek. Należy wspomnieć, że zajęcia tego typu dana grupa odbywa tylko przez rok. W nowym roku szkolnym w zajęciach uczestniczą nowi uczniowie.

Kwalifikowanie dzieci do warsztatów osoby prowadzące rozpoczynają od spotkań z nauczycielami w wytypowanych szkołach. Zapoznają ich z założeniami programu, prosząc jednocześnie o stworzenie listy uczniów – potencjalnych uczestników programu. Wskazywane przez nauczycieli dzieci to nie tylko tzw. bardzo dobrzy uczniowie, ale również jednostki wyróżniające się swoją aktywnością, oryginalnością, nowatorskimi pomysłami i wysokimi ogólnymi zdolnościami. Nauczyciele wraz z rodzicami wypełniają specjalnie opracowany formularz o nazwie „Informacja o uczniu zgłaszającym na zajęcia wspierające rozwój dzieci zdolnych”. Po wypełnieniu ankiet odbywają się spotkania z rodzicami wytypowanych dzieci, na których omawiane są szczegółowo cele programu i zasady udziału w zajęciach.

W pierwszym roku realizacji programu przez poradnię każde dziecko biorące w nim udział było poddane psychologicznej diagnozie zdolności twórczych Rysunkowym Testem Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena. Diagnoza ta odbywała się równolegle z uczestniczeniem w zajęciach programu. Poza tym wszyscy uczniowie zostali indywidualnie zdiagnozowani pedagogicznie i psychologicznie, mieli określone potencjalne możliwości intelektualne oraz ewentualne słabe strony, nad którymi wskazana byłaby praca korekcyjna (np. ryzyko dysleksji rozwojowej). W roku szkolnym 2008/2009 uczestnicy programu zostali zdiagnozowani przed rozpoczęciem zajęć, co znacznie ułatwiło prowadzącym kwalifikowanie dzieci do konkretnych grup zajęciowych.

Po każdym zakończonym cyklu zajęć następowała ewaluacja pracy zespołów. Formy ewaluacji były różnorodne: prace twórcze dzieci, ankiety, rozmowy z dziećmi, rodzicami i nauczycielami. Podsumowań dokonywał cały zespół prowadzących zajęcia. Efektem tego są modyfikacje programu oraz działania, aby wsparciem objąć uczniów zdolnych na terenie wszystkich placówek oświatowych w Kielcach.

Oceniając realizację programu E. Janusz-Bielecka stwierdziła, że dzieci uczestniczące w zajęciach wspierających stawały się bardziej otwarte, śmiało i pewne siebie, wypracowały poczucie własnej wartości, rozwinęły swe umiejętności twórcze, miały coraz więcej oryginalnych pomysłów. Zwiększyły się również ich umiejętności adaptacyjne do nowych warunków. Same dzieci podkreślały, że na tych zajęciach czuły się inaczej niż w szkole. Mogły się swobodnie i spontanicznie wypowiadać i zachowywać. W ciekawy sposób spędzały czas wolny, rozwijały swoje zdolności, odnosząc sukcesy. Członkowie Sekcji podkreślają, że prowadzenie tego typu zajęć mobilizuje i inspiruje do własnej aktywności twórczej i dalszego rozwoju zawodowego.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Dumowska B., 2003, *Edukacja autorska w szkołach publicznych w Polsce*, Kraków.
- Giza T., 2006, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce.
- Giza T., 2007, *O kształceniu pedagogów w zakresie pedagogiki zdolności. Referat wygłoszony na III Seminarium Dydaktyki Akademickiej nt. „Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów”*, UJ, 26–27 XI, Kraków.
- Limont W., Cieślukowska J., 2004, *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?*, w: *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Kraków.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Wspieranie rozwoju uczniów wybitnie zdolnych jako zadanie władz publicznych (materiały do dyskusji)*, DKOiS, MEN, Warszawa 2007 [online] [www.krasp.org.pl/pliki/2289e7a51fe2290dbbf4ef3696a436a346bd.pdf](http://www.krasp.org.pl/pliki/2289e7a51fe2290dbbf4ef3696a436a346bd.pdf) [dostęp: 06.12.2010].
- Najwyższa Izba Kontroli, *Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*, [online] 2007, <http://bip.nik.gov.pl/kontrola/wyniki-kontroli-nik/kontrola,930.html> [dostęp: 06.12.2010].
- Niepubliczne poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne wg danych z bazy Systemu Informacji Oświatowej (SIO) zebranych na dzień 30.09.2007 roku. Raport, opr. U. Olesińska, Warszawa [online] [www.cmppp.edu.pl](http://www.cmppp.edu.pl) 2008 [dostęp: 24.06.2009].
- Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (na podstawie danych z bazy SIO – wrzesień 2007 r.). Raport, opr. A. Frydrychowicz [online] [www.cmppp.edu.pl](http://www.cmppp.edu.pl) 2008 [dostęp: 24.06.2009].
- Publiczne poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne wg danych z bazy Systemu Informacji Oświatowej (SIO) zebranych na dzień 30.09.2007 roku. Raport, opr. U. Olesińska [online] [www.cmppp.edu.pl](http://www.cmppp.edu.pl) 2008 [dostęp: 24.06.2009].

- Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, *Standardy kształcenia dla kierunków studiów z dnia 19.02.2007* [online] <http://www.rgsw.edu.pl> [dostęp: 24.06.2009].
- Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, *Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* [online] <http://www.rgsw.edu.pl> [dostęp: 24.06.2009].
- Śleszyński P., *Ekonomiczne uwarunkowania wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych w latach 2002–2004* [online] [www.men.gov.pl/oswiata/archiwum/ekspertyza](http://www.men.gov.pl/oswiata/archiwum/ekspertyza) [dostęp: 24.06.2009].

## Summary

The tasks of teachers and educators concerning the education and care of gifted schoolchildren result from the regulation of the Minister of National Education and Sport of 7 January 2003, about the organization of the psychological and pedagogical assistance to children and youth in public kindergartens, schools and educational centres. The activities include support of pupils with outstanding talents. A school head is responsible for the organization and realization of these tasks and educators and school psychologists provide that assistance. Help to gifted children and youth is one of the basic tasks of the psychological and pedagogical centre. The article presents statistical data (the report of the Highest Inspection Chamber and data from the database of the Educational System) which reveal the lack of interest of schools and psychological centres in the support of schoolchildren with overaverage abilities and predispositions. Two major causes of such state can be indicated: the lack of the possibility of teacher and educator training in the scope of pedagogy of abilities and the lack of the univocal support for teachers working with gifted pupils, both in procedures of professional advancement and financial incentive. In this context it is proper to promote single initiatives of supporting gifted pupils. The article describes the programmed of work with gifted pupils carried on from the school year 2007/2008 in the Municipal Psychological and Pedagogical Centre in Kielce.



## Pedagog szkolny w procesie wspomagania edukacji, socjalizacji i wychowania dziecka

School educator in the process of child's education, socialization and upbringing

*Codzienna troska człowieka jest rozpięta między dwoma przeciwieństwami: tym co człowiekowi zagraża, i tym, co człowieka udoskonala i tworzy [ ... ]  
Wychowują tylko ci, co mają nadzieję.*

Józef Tischner

### Wprowadzenie

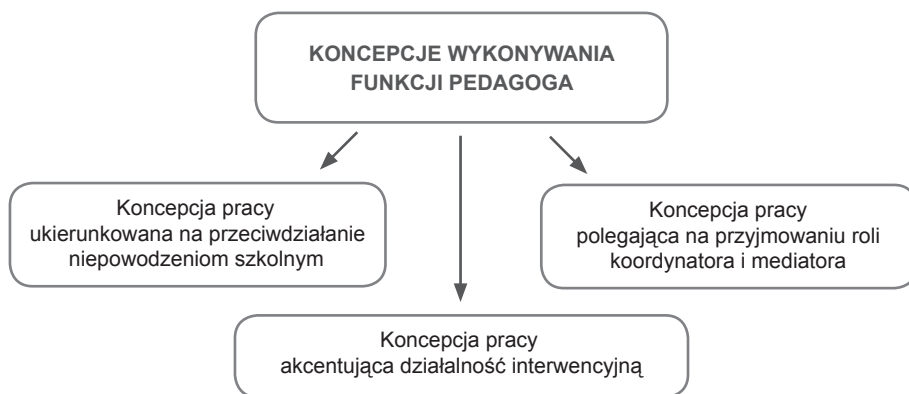
Socjalizacja, wychowanie oraz edukacja to naukowa triada, w której zawiera się istota dojrzałości, jaka jest w każdym człowieku, tym uczącym i nauczonym, wychowującym i wychowywanym, uspołeczniającym i uspołecznianym. Współcześnie w świecie, w którym obserwowalne są szybko postępujące zmiany na płaszczyźnie cywilizacyjno-społecznej, zestawienie tych trzech kategorii jest uzasadnione. Potwierdza to fakt, że wspólne cele socjalizacji, wychowania i edukacji dają możliwość ukształtowania dojrzałej osobowości, a co za tym idzie „zdrowego społeczeństwa”. Mimo że kontekst powyższych, naukowo-społecznych kategorii był niejednokrotnie przedmiotem wielu analiz, istnieje potrzeba odczytywania na nowo owych zagadnień przez środowiska naukowe, nowe ujęcie i weryfikację interdyscyplinarną.

Oddziaływanie pedagoga jako kreatora owych procesów bywa przedmiotem zainteresowań przede wszystkim przedstawicieli dyscyplin zajmujących się szeroko rozumianą edukacją. Dotychczasowi badacze wskazują na węższe i szersze rozumienie roli pedagoga, odnosząc się do indywidualnych, praktycznych doświadczeń w pracy pedagogicznej, a także określają znaczenie funkcjonowania pedagoga na tle kategorii społeczno-kulturowych, w których opisywana jest sytuacja, społeczne konteksty jego pracy na tle różnych typów środowisk, głównie w rodzinie i szkole.

W stanowisku pedagogicznym, reprezentowanym m.in. przez B. Matyjas [2005, s. 85–87], wyraźnie akcentuje się organizację pracy pedagogicznej, zabezpieczenie dziecka w miarę optymalnych warunków rozwoju, opieki, wychowania i edukacji [Matyjas 2008, s. 11]. Stąd, dla mnie jako pedagoga społecznego, ważne jest ukazanie pedagoga szkolnego jako osoby, która nieobciążona obowiązkiem nauczania, umiejąca rozwiązywać problemy, znająca dobrze wszystkie aspekty opieki, pomaga w realizacji funkcji opiekuńczych, socjalizacyjnych, wychowawczych rodziny i szkoły.

Pierwsi pedagodzy szkolni zostali zatrudnieni w roku szkolnym 1973/1974. Początkowo, zdani na samodzielną pracę, konstruowali plany pracy, podejmowali trudne zadania zgodnie z potrzebami szkoły i z własnym wyczuciem. Samodzielnie poszukiwali skutecznych form i metod pracy. Wraz z rosnącą liczbą pedagogów ukazywały się ujednoczone wytyczne, regulujące organizację pracy, zakres czynności, prowadzenie dokumentacji. Z biegiem czasu obowiązujące koncepcje uległy zmianie. Z jednych zadań rezygnowano, inne traktowano dowolnie, jeszcze inne podlegały poszerzeniu. Odstępowano od ujednoczonych wymagań zgodnie z praktyką zmieniającą się wokół nas rzeczywistości [Matyjas 2005, s. 85–87].

Funkcjonowanie pedagogów szkolnych w ramach systemu oświaty regulują zarządzenia MEN. W dotychczasowej praktyce wykształciły się trzy zróżnicowane koncepcje wykonywania funkcji pedagoga (schemat 1) korelujące z jego rolą w procesie wspomagania edukacji, socjalizacji i wychowania dziecka.



Schemat 1. Koncepcje wykonywania funkcji pedagoga

Źródło: Opracowanie własne.



W ramach koncepcji pracy ukierunkowanej na przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym, uwypuklającej pracę dydaktyczno-wyrównawczą, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i wszelką pomoc w zakresie skutecznego realizowania programu szkolnego, pedagog uczestniczy w tworzeniu systemu pomocy w nauce. Ponadto pomaga uruchomić pomoc koleżeńską dla uczniów klas starszych, dopinguje rodziców do większej troski o pracę domową dzieci i ich socjalizację, stara się ściśle współpracować z poradnią psychologiczno-pedagogiczną w zakresie diagnozy niepowodzeń szkolnych. Pedagog aktywnie włącza się do pracy wyrównawczej i kompensacyjno-korekcyjnej, prowadząc małe zespoły dzieci ze szczególnymi trudnościami w nauce, pełni wiodącą rolę w podnoszeniu poziomu terapii pedagogicznej w szkole, organizując pokazowe zajęcia, upowszechniając nowoczesne metody i pomoce, uruchamiając odpowiedni gabinet, stale doskonaląc się w tej dziedzinie. W koncepcji tej przeważają zadania ściśle zaprogramowane, wymagające przygotowania i systematyczności. Przy tym bardzo ważna jest wczesna diagnoza, stałe konsultacje z nauczycielami, często również z pielęgniarką i lekarzem. Pedagog szkolny, realizujący tę koncepcję, udziela też wszelkiej pomocy uczniom słabym w nauce. Organizuje im dodatkowe zajęcia i konsultacje z nauczycielami, czuwa, by chociaż częściowo likwidowali braki, a w krytycznych sytuacjach szuka im zastępczych form ukończenia szkoły podstawowej, np. w klasach uzawodowionych, gdzie wymagania są mniejsze i połączone z przygotowaniem do pracy [Wolska-Długosz, Forma 2008/2009, s. 37].

Biorąc pod uwagę ukierunkowanie działań pedagoga w ramach kolejnej koncepcji, tj. uwidaczniającej zadania interwencyjne, warto podkreślić, że pedagog realizuje zadania mieszczące się w działalności interwencyjnej, ale także środowiskowej i socjalnej. Jest „managerem orędującym” w sprawach doraźnych, związanych z sytuacją bytową, wychowawczą i społeczną dziecka. Aranżuje w tym celu spotkania z rodzicami, zarówno w szkole, jak i w domu. Wnikliwie bada warunki do nauki, jakie posiada dziecko, interesuje się, czy jest właściwie odżywiane, czy w domu panuje właściwa atmosfera wychowawcza, doradza rodzicom, jak postępować z „trudnym dzieckiem”, jak lepiej i skuteczniej wpływać na wychowanie i rozwój, jak wciągnąć współmałżonka we wspólną troskę o potomstwo i jego socjalizację. Pedagog, realizując tę koncepcję, szczególnie zabiega o środki materialne na pomoc potrzebującym (m.in. dzieciom z rodzin wielodzietnych, ubogich, znajdujących się w kryzysie, z rodzin nieprawidłowo wypełniających swe funkcje i wynikające z nich zadania opiekuńczo-wychowawcze, dzieciom ze środowisk marginalizowanych i zagrożonych marginalizacją), organizuje dopłaty do wyżywienia, szuka tanich miejsc na koloniach

i obozach, stara się o dofinansowanie wszelkich świadczeń socjalnych. Aby tego dokonać, aktywnie współpracuje z instytucjami i organizacjami, które służą pomocą dziecku i rodzinie. Jest gotowy do niesienia, w razie konieczności, osłony prawnej. Stąd jego ścisłe kontakty z sądem rodzinnym, policją, rodzinnymi ośrodkami diagnostyczno-konsultacyjnymi, z wszelkimi placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, profilaktyczno-lecznymi i resocjalizacyjnymi.

W ramach koncepcji pracy pedagoga szkolnego, polegającej na przyjmowaniu roli koordynatora i mediatora w sprawach związanych z nauką i wychowaniem, organizowaniem masowej działalności profilaktycznej i terapeutycznej, warto podkreślić jest nastawienie pedagoga, np. na szybkie ujawnienie i diagnozę (rozpoznanie) sytuacji zagrażających dziecku w prawidłowym rozwoju, tkwiących w samym uczniu, jego rodzinie, w podejściu nauczyciela, a także wynikających z zaburzeń kontaktów rówieśniczych. Pedagog szkolny stawia wówczas wstępną diagnozę i organizuje wstępną pomoc. Aby nie być osamotnionym w tych działaniach, buduje system pomocy i wspierania dla jednostek zaburzonych i problemowych. W ramach tego systemu współorganizuje pomoc w nauce, koordynuje całość zabiegów społeczno-wychowawczych, uruchamia procedury naprawcze. W niektórych przypadkach sam podejmuje konkretne działania, w innych jest tylko koordynatorem całości poczynań zespołu ludzi. Pedagog szkolny, decydujący się na taki model pracy, musi też inicjować i sam wprowadzać w życie nowoczesne metody profilaktyki masowej, w szczególności profilaktyki uzależnień i AIDS, warsztatowe metody wychowania prorodzinnego i seksualnego, przeciwdziałanie wszelkim zjawiskom patologii społecznej.

Te trzy podstawowe koncepcje mogą w praktyce występować w rozmaitych wariantach i kombinacjach. Podstawowe grupy zadań ulegają wtedy przemieszczeniu i wzajemnemu przenikaniu. Najczęściej spotykany jest wariant uniwersalny. Oznacza to, że pedagog szkolny zajmuje się wszystkim, ale za to w ograniczonym zakresie. W konsekwencji tego niektórym uczniom pomaga w nauce, wobec innych interweniuje w środowisku, a przy tym prowadzi działalność profilaktyczną i psychoedukacyjną. Pedagog szkolny o takim nastawieniu praktycznie zajmuje się każdą trudną sprawą.

## Prawne podstawy pracy pedagoga szkolnego

Podstawowymi aktami normatywnymi, określającymi rolę i zadania pedagoga szkolnego są Zarządzenia MOiW oraz MEN. Chronologiczne zestawienie wyżej wymienionych dokumentów prezentuje poniższa tabela.

Tabela 1. Prawne podstawy pracy pedagoga szkolnego

Lp.	Prawne podstawy pracy pedagoga szkolnego
1	Zarządzenie MOiW z dnia 7 listopada 1975 roku w sprawie pracy nauczyciela – pedagoga szkolnego wraz z załącznikiem
2	Zarządzenie MOiW z dnia 15 września 1982 roku w sprawie obowiązkowego wymiaru godzin pracy pedagoga szkolnego, które weszło w życie 1 września 1983 roku
3	Zarządzenie MEN z dnia 25 maja 1993 roku w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej
4	Rozporządzenie MENiS z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

Źródło: opracowanie własne.

W myśl tych dokumentów, we wszystkich zalecanych czynnościach pedagoga szkolnego winny znaleźć się następujące zadania [*Rozporządzenie MENiS 2003*]:

- pomoc wychowawcom klas, w szczególności w zakresie: rozpoznawania indywidualnych potrzeb uczniów oraz analizowania przyczyny niepowodzeń szkolnych,
- określania form i sposobów udzielania pomocy uczniom, w tym uczniom wybitnie uzdolnionym odpowiednio do rozpoznawanych potrzeb,
- koordynacji prac z zakresu orientacji zawodowej,
- działania na rzecz organizowania opieki i pomocy materialnej uczniom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej.

Zadania te należy realizować: we współdziałaniu z nauczycielami, rodzicami (opiekunami prawnymi), pielęgniarką szkolną, organami szkoły i instytucjami pozaszkolnymi, we współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi poradniami specjalistycznymi w zakresie konsultacji metod i form pomocy udzielonej uczniom oraz w zakresie specjalistycznej diagnozy w indywidualnych przypadkach.

Zarządzenia obligują pedagoga szkolnego ponadto do:

- współorganizowania zajęć dydaktycznych, prowadzonych przez nauczycieli nauczania specjalnego dla uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych,

- udzielania różnych form pomocy psychologicznej i pedagogicznej uczniom realizującym indywidualny program lub tok nauki.

Dwa ostatnie zadania dotyczą szkół, w których wymienione formy nauczania występują. Natomiast bezwzględnie wszyscy pedagodzy powinni zwracać szczególną uwagę na przestrzeganie przez szkołę lub placówkę postanowień Konwencji o Prawach Dziecka. W myśl cytowanych dokumentów pedagog szkolny prowadzi dziennik pracy i teczki indywidualne dzieci i młodzieży, zawierające dokumentację prowadzonych badań i czynności uzupełniających.

Pomocne w pracy pedagoga szkolnego mogą i powinny być wytyczne w sprawie pracy nauczyciela-pedagoga szkolnego. Wytyczne te ujmują szczegółowe zadania pedagoga szkolnego w zakresie: profilaktyki wychowawczej, pracy korekcyjno-wychowawczej, indywidualnej opieki pedagogiczno-psychologicznej, pomocy materialnej. Uściślając, w procesie wspomagania edukacji, socjalizacji i wychowania, w pracy wychowawczej, pedagog szkolny powinien uwzględnić szereg zadań, m.in.:

- dbanie o realizację obowiązku szkolnego przez uczniów,
- poznawanie trudności wychowawczych i dydaktycznych uczniów,
- roztoczenie opieki nad uczniami trudnymi, niedostosowanymi, społecznie zagrożonymi negatywnym oddziaływaniem środowiska,
- podejmowanie działań zapobiegających niedostosowaniu uczniów poprzez wykrywanie niekorzystnych zachowań i zmian rozwojowych (np. agresja, apatia, odosobnienie, niewłaściwe normy współżycia) i wykrywanie negatywnych czynników wychowawczych w środowisku rodzinnym i lokalnym uczniów,
- systematyczne konsultacje z wychowawcami klas w sprawie uczniów przejawiających różnorakie zaburzenia i natychmiastowe podejmowanie wszelkich działań o charakterze interwencyjnym,
- praca indywidualna z uczniami trudnymi, zagrożonymi i niedostosowanymi społecznie,
- współpraca z rodzicami poprzez kontakty z domem rodzinnym ucznia, udział w spotkaniach z rodzicami na wywiadówkach i indywidualnie,
- współpraca z organami szkoły (komitetem rodzicielskim, samorządem uczniowskim, dyrekcją, pielęgniarką, księdzem itd.),
- współpraca z instytucjami wspomagającymi,
- utrzymywanie stałych kontaktów z metodykiem pedagogów szkolnych, branie czynnego udziału w szkoleniach, warsztatach, współpraca z innymi pedagogami szkolnymi,
- koordynowanie pracy w zakresie problematyki opiekuńczo-wychowawczej, dbałość o dokumentację, troska o własny warsztat pracy itd.

Należy podkreślić, że powyższy wykaz zadań w ramach pracy pedagoga szkolnego wiąże się ściśle z poradnictwem, które w kontekście wspomagania edukacji, socjalizacji i wychowania dotyczy zarówno dzieci, jak i rodziców oraz nauczycieli. Tym samym stanowi ono pomoc w rozwiązywaniu aktualnych problemów, powstających w codziennej pracy szkoły [Matyjas 2002, s. 17–18], ale także funkcjonowania podstawowego środowiska wychowawczego dziecka.

Praca z rodzicami stanowi ważną dziedzinę działalności pedagoga szkolnego. Ma ona na celu wczesne zapobieganie niepożądanym społecznie zachowaniom dzieci i młodzieży. Pedagog szkolny, wspomagając wspomniane wcześniej procesy, powinien więc szukać takich form, aby kształtować kulturę pedagogiczną rodziców, „pierwszych kreatorów” osobowości dziecka.

## Zakończenie

Podsumowując rozważania na temat roli pedagoga szkolnego w procesie edukacji, socjalizacji i wychowania dzieci i młodzieży, warunków efektywności owej pracy warto podkreślić konieczność dobrze zorganizowanego warsztatu pracy. Pedagog winien posiadać osobne pomieszczenie z wyposażeniem ułatwiającym pracę z dziećmi i młodzieżą.

Dodatkowym, istotnym warunkiem powodzenia pracy pedagoga szkolnego jest umiejętność zdobywania zaufania ludzi, a także łatwość nawiązywania kontaktów. Pedagog powinien zatem posiadać bogatą osobowość, być człowiekiem o wysokim poziomie samourzeczywistniającym, którego osobowość charakteryzują następujące cechy<sup>1</sup>:

- pozytywna samoocena, akceptacja siebie i innych,
- spontaniczność w myśleniu,
- skoncentrowanie się na problemach, a nie na własnym „ja”,
- wrażliwość, życzliwość dla ludzi,
- głębia i powaga w nawiązywaniu bliższych kontaktów z ludźmi,
- oryginalność, twórczość w każdej dziedzinie, poczucie humoru,
- samodzielny, niezależny kontakt z kulturą,
- umiejętność utrzymywania dyscypliny w pracy z uczniami,
- sumienna praca.

---

<sup>1</sup> Cechy ważne w procesie wychowawczym.

Pedagoga szkolnego wspomagającego dzieci i młodzież powinny cechować ponadto:

- rzetelna wiedza ,
- empatia w widzeniu świata,
- autentyczność – postawa życzliwości i wsparcia (wyrażająca się w szczerym zaangażowaniu i wewnętrznej motywacji do pracy wychowawczej z młodzieżą),
- zdolność do przyjmowania postawy życzliwości i wsparcia,
- umiejętność nawiązywania pozytywnych więzi z młodzieżą,
- odporność na frustracje,
- postawa otwarta i kreatywna,
- szczerość, bezpośredniość i samopoznanie.

Reasumując, pedagog szkolny powinien tak oddziaływać na dzieci i młodzież, aby w konsekwencji powodować kształtowanie właściwości psychicznych uzdolnień i umiejętności sprzyjających samorealizacji, umożliwiających kierowanie własnym życiem i realizację własnych zamierzeń i zainteresowań. Powinien on zmierzać w procesie wspomagania edukacji, socjalizacji i wychowania do ograniczania zainteresowań młodych ludzi środkami psychoaktywnymi i „negatywnymi” subkulturami oraz stanowić tzw. drogowskaz alternatywnych sposobów życia i umiejętnie pobudzać uczniów do aktywności samowychowawczej.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Adamus B., 2000, *Z doświadczeń pedagoga szkolnego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6.
- Bednarska E., 2001, *Mój warsztat pracy jako pedagoga – terapeuty*, „Szkoła Specjalna”, nr 1.
- Biblioteczka Reformy. O programie wychowawczym szkoły*, 2001, Warszawa.
- Dąbrowska-Jabłońska I., 2000, *Relacje między pedagogiem a dzieckiem i jego rodziną w terapii pedagogicznej*, „Opieka, Wychowanie, Terapia”, nr 4.
- Dzikomska-Kucharz A., 2003, *Pedagog w szkole*, „Edukacja i Dialog”, nr 1.
- Jundziłł I., 1980, *Rola zawodowa pedagoga szkolnego*, Warszawa.
- Kantowicz E., 1997, *Wsparcie społeczne w pracy pedagoga szkolnego*, „Wychowanie na Co Dzień”, nr 1–2.
- Komorowska B., 2005, *Trudności wychowawcze: ciągłość i zmiana od nauczania początkowego do gimnazjum*, w: *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej*, red. Z. Ratajek, P. Biłous, Kielce.
- Matyjas B., 2002, *Profilaktyka i resocjalizacja w pracy pedagoga szkolnego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9.

- Matyjas B., 2005, *Pedagog szkolny*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, P, red. T. Pilch, Warszawa.
- Matyjas B., 2008, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa
- Raczkowska, 1996, *Profilaktyka w szkole*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1.
- Rozporządzenie MENiS z dn. 7 stycznia 2003 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dziennik Ustaw 2003, Nr 6, poz. 65.
- Sałasinski M., Badziukiewicz B., 2003, *Vademecum pedagoga szkolnego*, Warszawa.
- Szymańska J., 2000, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa.
- Wojcieszek K., 1996, *Program Noe – co to takiego?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1.
- Wolska-Długosz M., 2004, *Profilaktyczna funkcja pedagoga szkolnego w zakresie wspomagania dziecka i rodziny „zagrożonej” – programy profilaktyczne*, w: *Psychologiczne i pedagogiczne podstawy kształcenia specjalistów w warunkach integracji europejskiej*, t. 2, red. Z. Matejek, P. Biłous, Kielce.
- Wolska-Długosz M., Forma P., *Rola pedagoga szkolnego w procesie wychowania dziecka*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2008/2009, nr 3.

## Summary

The triad, in which the essence of maturity is contained, is situated on the planes of socialization, upbringing and education. In today's social and educational reality, in which rapid changes are observable, these three categories are justified. It is confirmed by the fact that common objectives of socialization, upbringing and education give the possibility of developing a mature personality, and in consequence, "healthy society". Although the context of the above, social categories was frequently the object of many analyses, it is necessary to reread those problems by scientists, and formulate a new approach and interdisciplinary verification. It is significant to characterize the role of educator – creator of those processes. What is his or her role? How do they fulfil the implied functions and carry out their tasks? These are only some of the investigative problems which imply directions of pedagogic research.





## Rola i zadania szkolnego doradcy zawodowego

The role and tasks of school-careers officer

### Wprowadzenie

Poradnictwo zawodowe w Polsce opiera się na teoretycznej perspektywie, że proces planowania kariery człowieka zaczyna się we wczesnym dzieciństwie i trwa przez całe życie. Polacy zwykli używać terminu „poradnictwo zawodowe” w odniesieniu do całego obszaru informacji zawodowej, poradnictwa i doradztwa [*Raport syntetyczny*].

Historia służb poradnictwa zawodowego w Polsce ma już stuletnią tradycję. Poradnictwo zawodowe chronologicznie jest najstarszym terminem, ponieważ określa działania, które pojawiły się najwcześniej, bo na początku XX wieku. Były one odpowiedzią na przemiany ekonomiczne, techniczne i społeczne i miały na celu pomoc w wyborze pracy oraz znalezieniu wykwalifikowanych pracowników. Istotą poradnictwa było orzekanie o przydatności jednostki do wykonywania danego zawodu, czego podstawę stanowiły wyniki testów psychologicznych. Poradnictwo było związane z pracą psychologów i najczęściej sprowadzało się do jednorazowego aktu [Drabik-Podgórna, 2005, s. 81].

Przełomową datą zmiany funkcji i kształtu poradnictwa zawodowego był 1989 rok, kiedy to Polska przyjęła aplikację francuskiego modelu orientacji zawodowej. Decentralizacja władzy doprowadziła do przemianowania poradni wychowawczo-zawodowych na poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Początek lat dziewięćdziesiątych to masowe pojawianie się instytucji poradniczych. Tworzone one były zarówno przez państwo, jak i osoby prywatne.

Wśród nowych instytucji państwowych należy wymienić Kluby Pracy i Centra Informacji Zawodowej (przemianowane na Centra Informacji Zawodowej i Planowania Kariery Zawodowej), powstające przy

urzędach pracy, a z prywatnych – chociażby banki kadr, firmy consultingowe, agencje doradztwa personalnego. Pierwsze z nich podlegały i były finansowane przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, drugie posiadały prywatne fundusze na prowadzenie swojej działalności [tamże, s. 105].

Zainteresowanie poradnictwem zawodowym zaczęły przejawiać pracodawcy poszukujący wykwalifikowanych kadr do prowadzonych przedsiębiorstw. Zwiększający się zakres działalności poradnictwa w okresie powojennym „napędzał” kolejne zmiany:

- doradców zawodowych, do których oprócz psychologów i pedagogów dołączyli eksperci z różnych dziedzin: prawa, ekonomii, informatyki i innych, którzy jednak nie posiadali podstawowej wiedzy dotyczącej poradnictwa;
- poradnictwa, które oprócz pomocy w wyborze zawodu, zaczęło obejmować pomoc w organizowaniu warsztatu pracy, otwarciu i prowadzeniu własnej działalności.

Współcześnie prawie niemożliwe jest już jednorazowe dokonanie wyboru zawodu, toteż celem poradnictwa przestaje być pomoc w podejmowaniu takiej decyzji, a staje się nim szeroko pojęte wspieranie w indywidualnym uczeniu się refleksyjnego rekonstruowania biografii [B. Wojtasik 2003, s. 344–349].

Profesjonalne doradztwo zawodowe skupione jest obecnie w naszym kraju w gestii dwóch resortów: resortu edukacji – Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz resortu pracy i spraw socjalnych – Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej. Każde z tych ministerstw niezależnie zarządza swoimi służbami doradczymi i niezależnie je finansuje. Resort edukacji prowadzi doradztwo dla dzieci i młodzieży, z kolei resort pracy doradztwo dla dorosłych. W ramach Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej istnieje specjalny Departament Poradnictwa Zawodowego, który pełni funkcję koordynacyjną i monitorującą.

Kluczowe cele polityki krajowej w zakresie poradnictwa zostały określone w Narodowej Strategii Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich. Podstawowym celem tejże strategii jest osiągnięcie wyższego zaangażowania ludności w procesie pracy. Przyjęto, że cel ten zostanie osiągnięty przez:

- poprawę zatrudnienia dzięki rozwojowi jakości zasobów ludzkich,
- rozwój przedsiębiorczości,
- poprawę zdolności adaptacji przedsiębiorstw i ich pracowników do warunków zmieniającego się rynku,
- wzmocnienie polityki równości szans na rynku pracy.

Decydujące jest stworzenie systemu zapewniającego szerszy dostęp do informacji zawodowej i poprawę jakości dostępności służb doradczych. Potrzebna jest również większa integracja wszystkich właściwych instytucji i zainteresowanych stron. Zwiększy to efektywność i komplementarność takich służb [*Raport syntetyczny*].

### Poradnictwo w sektorze edukacji

W ramach Ministerstwa Edukacji Narodowej, usługi poradnictwa zawodowego są głównie świadczone przez sieć 587 Centrów Psychologicznych i Pedagogicznych [Sołtysińska 2002]. Wszystkie centra, zarządzane przez samorządy terytorialne, oferują pomoc dla dzieci i młodzieży w wieku 0–19 lat. Mniej więcej jedna na osiem osób z tej grupy wiekowej otrzymuje bezpośrednią pomoc specjalistyczną od tych instytucji.

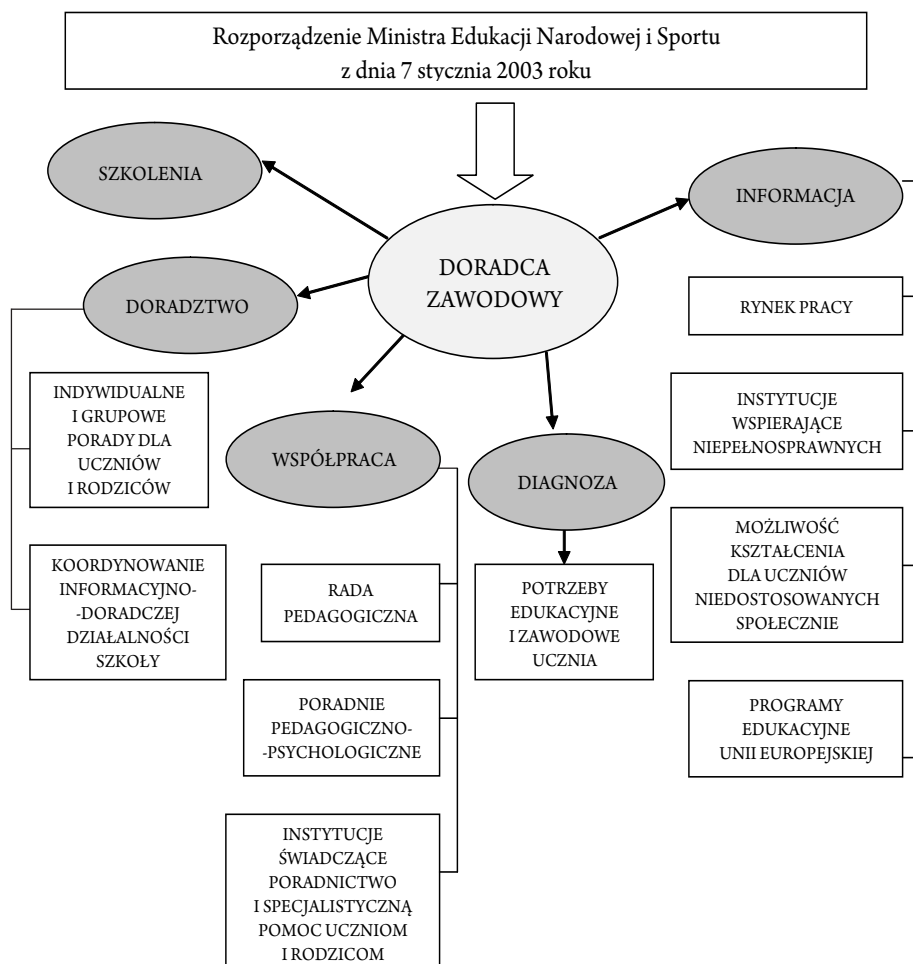
Do stycznia 2003 roku szkoły nie zatrudniały nauczycieli ani innego personelu odpowiedzialnego za edukację w zakresie kariery i za poradnictwo. Zgodnie z przepisami prawnymi usługi poradnictwa dla uczniów świadczone były przez centra. Jednak ich personel i wyposażenie nie były wystarczające, aby zaspokoić potrzeby wszystkich potrzebujących pomocy.

Rozporządzenie MENiS z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [*Rozporządzenie MENiS 2003*] wyznaczyło polskim szkołom nową rolę. Na wszystkich poziomach edukacji każda szkoła może teraz zatrudnić szkolnego doradcę zawodowego. Nie jest to obowiązkowe, więc przypuszczalnie minie jeszcze trochę czasu nim ta nowa rola pojawi się w szkołach w całym kraju. Pierwsze szkoły, które się do niej ustosunkowują to szkoły kształcące młodzież mającą w najbliższym czasie podejmować decyzje co do wyboru zawodu i wejścia na rynek pracy, czyli licea oraz szkoły zawodowe. W mniejszych placówkach doradca może obejmować więcej niż jedną szkołę lub funkcja ta może być łączona z innymi, np. z nauką przedsiębiorczości.

Jednym z podstawowych zadań poradnictwa zawodowego jest kierowanie ambicjami zawodowymi i edukacyjnymi uczniów od szkół podstawowych po licea ogólnokształcące i szkoły zawodowe. W świadomości uczniów trzeba wyrobić przekonanie, że ustalając własne plany życiowe, wybierając szkołę zawód, mają prawo kierować się własnymi zainteresowaniami i uzdolnieniami [Parzęcki 2004, s. 212]. Stąd konieczność kontynuowania systematycznej pracy doradcy

szkolnego w szkołach podstawowych, liceach, technikach, jak również w pracy wyższych uczelni, różnych poradni i placówek.

Zadania szkolnego doradcy zawodowego określa również m.in. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Zadania te przedstawia schemat 1.



Schemat 1. Zadania szkolnego doradcy zawodowego

Źródło: L. Jaroń, *System doradztwa edukacyjno-zawodowego we Wrocławiu*, w: *Edukacja zawodoznawcza i edukacja projakościowa w szkole*, red. A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz, Wrocław 2005, s. 34.

Zakres obowiązków szkolnego doradcy zawodowego to przede wszystkim przygotowanie:

- młodzieży do trafnego wyboru zawodu i drogi dalszego kształcenia oraz opracowania indywidualnego planu kariery edukacyjnej i zawodowej,
- ucznia do radzenia sobie w sytuacjach trudnych i nietypowych (bezrobocie, adaptacja do nowych warunków),
- ucznia do roli pracownika,
- rodziców do efektywnego wspierania dzieci w podejmowaniu przez nie decyzji edukacyjnych i zawodowych, wspierania działań szkoły, pomocy nauczycielom w realizacji tematów związanych z wyborem zawodu w ramach lekcji przedmiotowych.

Szkolny doradca powinien posiadać umiejętności postępowania z ludźmi oraz zdolności przekonywania. Bardzo ważne jest wzajemne zrozumienie, dlatego powinien on mówić jasnymi, prostymi zdaniami oraz wykazywać umiejętność słuchania i obserwacji. Z tym łączy się również empatia, czyli dostrzeganie i wczuwanie się w problemy innych. Doradca powinien charakteryzować się takimi cechami, jak obiektywizm i tolerancja, czyli traktowanie uczniów bez uprzedzeń, w poszanowaniu dla ich wartości i indywidualności, a także komunikatywność, szacunek dla autonomii ucznia, wzbudzanie zaufania, dyskrecja, operatywność, przedsiębiorczość, otwartość na zmiany, umiejętność współpracy, świadomość własnych ograniczeń w zakresie udzielania pomocy [Kowalczyk 2005, s. 94].

### Doradca w procesie poradnictwa – poradnictwo indywidualne a grupowe

Chcąc, aby poradnictwo zawodowe wykonywane było skutecznie i ku zadowoleniu wszystkich zainteresowanych, potrzebny jest kompetentny doradca zawodowy.

Doradca zawodowy to nowy zawód wprowadzony w 1995 roku do klasyfikacji zawodów i specjalności [Baraniak 2004, s. 204]. Jest to osoba udzielająca pomocy w formie grupowych i indywidualnych porad zawodowych, młodzieży i osobom dorosłym w wyborze zawodu i kierunku kształcenia lub szkolenia zawodowego, uwzględniając ich możliwości psychofizyczne i sytuację życiową, a także potrzeby rynku pracy oraz możliwości systemu edukacyjnego, współpracując z rodzicami i nauczycielami. Praca doradcy zawodowego polega na udzieleniu specjalistycznej pomocy młodzieży w wyborze zawodu, szkoły. Pro-

blemy związane z pracą stają się tak skomplikowane, że wymagają dużej wiedzy i stałego śledzenia zmian. W związku z tym do zadań doradcy należy m.in.: gromadzenie, opracowywanie i upowszechnianie aktualnych informacji o zawodach, drogach uzyskania kwalifikacji zawodowych i potrzebach rynku pracy.

Wyposażenie stanowiska pracy doradcy stanowią: informatory o szkołach, instytucjach szkolących i prowadzonych przez nie szkoleniach, teczki informacji o zawodach, opracowania dotyczące sytuacji na lokalnym rynku pracy i inne materiały informacyjne.

Podstawowym narzędziem pracy doradcy jest rozmowa doradcza. Doradca wyposażony w wiedzę z zakresu psychologii człowieka dorosłego oraz mechanizmów podejmowania decyzji posiada również bazę informacyjną w postaci banku informacji. Dużą rolę w publikacji tekstów z zakresu poradnictwa zawodowego odgrywa Urząd Pracy w Warszawie. Dostępność do tych tekstów w połączeniu z odbytymi już różnorodnymi szkoleniami, znacznie udoskonaliły warsztat pracy doradców [Juraś-Krawczyk 2000, s. 67–68].

W procesie poradnictwa zawodowego doradca wykorzystuje również programy komputerowe oraz aparaturę audiowizualną (telewizor, magnetowid, rzutnik, pisma), prezentując filmy i materiały o zawodach, szkołach i technikach poszukiwania pracy. Udziela porad zawodowych osobom niezdecydowanym, co do wyboru szkoły i zawodu, osobom z problemami zdrowotnymi oraz pragnącymi zmienić szkołę lub zawód.

Do metod, które pomagają doradcy w procesie podejmowania decyzji zawodowej zaliczamy:

- rozmowę,
  - ćwiczenia,
  - testy zainteresowań i preferencji zawodowych,
  - testy psychologiczne, testy zdolności intelektualnych, testy osobowości.
- B. Wojtasik [1887, s. 12] wyróżnia następujące typy doradców:

1. Doradca – ekspert, „wie, co jest dobre, pożądane” i steruje, a nawet niekiedy manipuluje radzącym się, dając gotowe rozwiązania. Ekspert dysponuje dużą wiedzą i doświadczeniem. Udziela instrukcji, wskazówek, poleceń, dokonuje wyboru i ponosi za niego odpowiedzialność.
2. Doradca – informator, zajmuje się głównie informacją o możliwościach zatrudnienia, o zawodach i proponowaniem zawodu najlepszego – jego zdaniem – dla radzącego się.
3. Doradca – leseferysta, nie jest zorientowany na zawody, ale na ucznia. Nie ma gotowych odpowiedzi, jaki zawód uczeń powinien wybrać, bo wie, że

każda jednostka jest inna. Taki doradca poświęca wybierającemu zawód wiele czasu, pobudza do poznania siebie, również pod kątem wykonywania zawodu, ale nie udziela konkretnych porad. Ostateczną decyzję pozostawia radzącemu się.

4. Doradca – spolegliwy opiekun, jest ciepły, otwarty, stymuluje do aktywności, nie narzuca zdania, udziela porady. Radzący się sam podejmuje decyzję zawodową przy akceptacji doradcy, zatem odpowiedzialność za decyzję jest rozłożona, większa jednak po stronie radzącego się.
5. Doradca – konsultant, zwraca uwagę na motywy, którymi kieruje się wybierający zawód. Doradca zakłada, że informacje płynące z wewnątrz, ze struktur poznawczych jednostki, a także ze środowiska zewnętrznego, ukierunkowują radzącego się. Odpowiedzialność za wybór zawodu podzielona jest między obie strony.

Do zawodów spokrewnionych z zawodem doradcy należą: psycholog, pedagog, analityk pracy, doradca pracy i pośrednik pracy [Kowalczyk 2005, s. 96].

Doradca zawodowy, pomagając radzącemu się w rozumieniu siebie w zależności od świata pracy, może zastosować indywidualne i grupowe poradnictwo.

Poradnictwo indywidualne to spotkanie lub kilka spotkań indywidualnych klienta z doradcą zawodowym, podczas których wspólnie pracują nad rozwiązaniem problemów, które mogą dotyczyć:

- wyboru zawodu, pracy,
- zmiany kwalifikacji zawodowych, rodzaju doskonalenia,
- rozwoju kwalifikacji zawodowych,
- poszukiwania zatrudnienia,
- dostosowania zawodowego do warunków rynku pracy oraz świata pracy.

Zadaniem poradnictwa indywidualnego jest także wyzwalanie aktywności i inicjatywy, czyli wspomaganie rozwiązywania problemów – chodzi tu o to, że doradca pomaga klientowi ustalić fakty i sformułować problem, określić jego wagę oraz pomóc rozwiązać. Ponadto do zadań poradnictwa indywidualnego należy również doprowadzenie do podjęcia decyzji przez osobę poszukującą porady w sposób samodzielny [Parzęcki 1999, s. 81].

W procesie poradnictwa indywidualnego, musi dojść do kontaktu doradcy z klientem zgłaszającym się ze swoim problemem [Backus, Chapien 1992, s. 75]. Kontakt taki jest możliwy w trakcie rozmowy doradczej, która jest podstawową metodą stosowaną w poradnictwie indywidualnym, a jednocześnie jest chyba najtrudniejszym sposobem poznawania człowieka oraz udzielania mu pomocy [Gerstmann 1985, s. 186]. Dla przebiegu rozmowy doradczej duże znaczenie

ma profesjonalne przygotowanie doradcy, jego umiejętności, praktyka zawodowa i cechy osobiste. Ponadto doradca zawodowy to człowiek zrównoważony emocjonalnie, życzliwy dla innych, schludny, pogodny, cierpliwy i wyrozumiały, tolerancyjny, obiektywny, rzetelny, naturalny, twórczy, a w czasie rozmowy wykazujący elastyczność w myśleniu i reagowaniu na wypowiedzi radzącego się [Parzęcki 1999, s. 82].

Grupowe poradnictwo zawodowe to zajęcia warsztatowe prowadzone pod kierunkiem doradcy zawodowego, który poprzez realizację określonego programu stymuluje grupę w działaniach zmierzających do uzyskania przyjętych celów. Zajęcia odbywają się w małych grupach (8–15 osób) przy zastosowaniu aktywizujących technik pracy. W poradnictwie grupowym przyjmuje się zasadę, że każdy człowiek ma szansę i możliwość własnego rozwoju. Zakłada się również, że każda jednostka po spełnieniu podstawowych warunków może pomóc sobie sama. Do warunków tych na ogół zalicza się pozostawanie w kontakcie psychicznym z inną osobą, bezwarunkowo pozytywnie ustosunkowaną, potrafiącą zrozumieć i odczuć intelektualną oraz emocjonalną sytuację partnera [Rogers 1984].

W przebiegu procesu grupowego możemy wyróżnić cztery fazy: wstępną, przejściową, właściwą fazę pracy oraz zakończeniową [Bańka 1992, s. 47]. W fazie wstępnej następuje wprowadzenie poszczególnych osób do grupy, prezentacja ich sytuacji osobistych oraz problemów. W fazie przejściowej dąży się do stabilizacji grupy (każdy uczestnik stara się znaleźć w grupie swoje miejsce, przez co rozwija się jego potrzeba przynależności, chęć pracy i zaangażowanie). Faza właściwa pracy charakteryzuje się poczuciem wspólnoty i wzajemnej akceptacji. Grupa samodzielnie realizuje powierzone jej przez doradcę zadania. Ostatnia faza – zakończeniowa to kroki podejmowane w stronę planowania przyszłości, układanie planu działania.

Tym, co przesądza o większej skuteczności poradnictwa grupowego w porównaniu z poradnictwem indywidualnym jest proces dynamiki grupowej, a więc wszystkie relacje i interakcje, zachodzące pomiędzy członkami grupy. Proces grupowy jest siłą, która ma wpływ na to, jak grupa pracuje i jak się zachowuje. Wreszcie proces pomaga członkom grupy jako całości wykonać swoją pracę [Parzęcki 1999, s. 85].

Prowadzący grupę wykorzystuje w swojej pracy przede wszystkim umiejętności będące podstawą kierowania profesjonalną rozmową doradcą [Parzęcki, Smela, Zawadzki 1995, s. 9]. Są to umiejętności, które sprawiają, że klient odczuwa, iż jest wysłuchany i zrozumiały. Doradca musi także posiadać umiejęt-



ności zespalandia grupy oraz rozwijania procesu grupowego. Ponadto służy informacjami i konsultacjami z zakresu poradnictwa zawodowego pracownikom instytucji, w której jest zatrudniony, pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznych, pedagogom szkolnym, dyrektorom szkół.

Na tym stanowisku ważna jest także stała współpraca z instytucjami zajmującymi się poradnictwem i orientacją zawodową, kształceniem zawodowym, opieką zdrowotną, pomocą społeczną itd. Czasem klient potrzebuje usługi wykraczającej poza kompetencje instytucji, w której pracuje doradca, wtedy powinien zostać skierowany do właściwej placówki [Figurski, Symela 2004, s. 67].

Doradca zawodowy prowadzi również wymaganą przez instytucję, w której jest zatrudniony, dokumentację udzielonych porad indywidualnych i grupowych oraz sporządza sprawozdania ze swej pracy [tamże, s. 69].

## Zakończenie

Znaczenie poradnictwa zawodowego dla młodych ludzi i dla kształtowania ich aspiracji edukacyjnych i zawodowych jest bardzo duże. Poprzez poradnictwo doradca zawodowy może wpływać i kształtować postawy, aspiracje edukacyjne, zainteresowania młodzieży licealnej, która nie jest dostatecznie przygotowana do podejmowania ważnych decyzji życiowych, zarówno z uwagi na brak doświadczenia, rozeznania w świecie zawodów, jak i ze względu na chwiejność zainteresowań, jaka pojawia się w tym okresie rozwojowym człowieka. Aby decyzja dotycząca wyboru przyszłej szkoły i zawodu była trafna, wymaga ona pomocnej, dobrej ingerencji ze strony doradcy. Pod wpływem udzielonej przez niego pomocy aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży mogą ulegać zmianom. Młodzi ludzie będą potrafili rozeznąć się z zapotrzebowaniem zawodów na rynku pracy oraz dostrzegą jak ważne znaczenie przy dokonywaniu wyboru szkoły i zawodu mają predyspozycje do pełnienia danej funkcji zawodowej, warunki rozwojowe, zdrowotne i psychofizyczne. Poradnictwo zawodowe przygotowuje młodzież do korygowania niesłusznych, nietrafnych wyborów i do podejmowania szybkich decyzji o zmianach swoich kwalifikacji. Takie działanie poradnictwa jest bardzo ważne dla obecnych licealistów, głównie ze względu na zachodzące zmiany cywilizacyjne, edukacyjne i zawodowe.

Na koniec warto podkreślić, że to właśnie dzięki poradnictwu zawodowemu wybory szkół, specjalności i zawodów dokonywane przez młodzież będą wyborami w pełni uświadomionymi i samodzielnymi.

## BIBLIOGRAFIA:

- Backus W., Chapien M., 1992, *Mówienie prawdy sobie samemu. Jak radzić sobie z problemami życia*, przekł. i red. Andrzej Gandecki, Lublin.
- Bańka A., 1992, *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*, Poznań.
- Baraniak B., Figurski J., 2004, *Praca doradcy zawodowego w placówkach oświatowych*, w: *Pedagogika pracy – doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, t. 128, Radom.
- Drabik-Podgórna V., 2005, *Innowacja edukacyjna w poradnictwie zawodowym, Aplikacja rozwiązań francuskich*, Kraków.
- Figurski J., Symela K., 2004, *Doradca zawodowy – wymagania kwalifikacyjne*, w: *Pedagogika pracy – doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, t. 128, Radom.
- Gerstmann S., 1985, *Rozmowa i wywiad w psychologii*, wyd. 5 rozsz., Warszawa.
- Juraś-Krawczyk B., 2000, *Edukacyjny i społeczny wymiar bezrobocia (na przykładzie dużego miasta)*, Łódź.
- Kowalczyk J., 2005, *Doradca zawodowy w szkole*, w: *Edukacja zawodoznawcza i edukacja jakościowa w szkole*, red. A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz, Wrocław.
- Parzęcki R., 1999, *Podstawy wiedzy o edukacji i poradnictwie zawodowym*, Włocławek.
- Parzęcki R., Smela K., Zawadzki B., 1995, *Orientacja i poradnictwo zawodowe: materiały informacyjno-metodyczne*, Radom.
- Raport syntetyczny „Przegląd polityki w zakresie poradnictwa zawodowego w 11 krajach przystępujących i kandydujących do Unii Europejskiej”, oprac. R. G. Sultan (autorzy rozdziału poświęconego Polsce: W. Trzeciak, W. Kreft, lipiec 2003) [online] [http://www.praca.gov.pl/nczpz/pliki/dok/ENL\\_Career\\_ok\\_pl.pdf](http://www.praca.gov.pl/nczpz/pliki/dok/ENL_Career_ok_pl.pdf) [dostęp: 12 09 2006].
- Rogers C., 1984, *Teoria terapii, osobowości i relacji interpersonalnych, rozwinięta w oparciu o podejście skoncentrowane na kliencie*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 2–3.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dziennik Ustaw Nr 11 z 2003 r., poz. 114).
- Sołtysińska G., 2002, *Career Guidance In the Polish Educational System*, Warszawa.
- Wojtasik B., 1997, *Warsztat doradcy zawodu: aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa.
- Wojtasik B., 2003, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny.

## Summary

The history of occupational guidance services in Poland has already a centennial tradition. Occupational guidance is chronologically the oldest term because it defines activities which appeared at the beginning of the 20th century as the answer to economic, technological and social transformations. The idea of occupational guidance was predication about the usefulness of an individual to execute a given occupation. It was based on psychological tests. Occupational guidance was connected with the work of psychologists and most often it was reduced to a single interview. The decisive date of the change of the function and shape of occupational guidance centres was the year 1989 when Poland adopted the application of the French model of vocational orientation. The decentralization of the central authority led to renaming the educational-vocational centres to psychological-pedagogic centres. The beginning of the 1990s witnessed the emergence of vocational guidance institutions, created both by the state and private persons. Among new state institutions one ought to mention Labour Clubs and Centres of Professional Information (renamed from Centres of Vocational Information and the Planning of Vocational Career), which have been established at job centres, and among private institutions mention should be made of cadres banks, consulting firms, personal consulting agencies. The key aims of national policy within the range of occupational guidance have been described in the National Strategy for the Employment and the Development of Human Resources. The basic aim of this strategy is the achievement of a higher commitment of the population in the process of work. It is of paramount importance to create the system which assures a wider access to professional information and the improvement of the quality of the accessibility of advisory services. It is also necessary to create a greater integration of all respective institutions and interested parties. This will increase the efficiency and complementarity of such services.



## Nauczyciel wychowawca – organizator czasu wolnego we współczesnej szkole

Teacher educator – social director in contemporary school

Rodzina, powszechnie uznawana za podstawowe i naturalne środowisko wychowawcze, jest głównym ośrodkiem rozwoju sfery emocjonalnej osobowości i postaw moralnych dzieci. Jest również grupą społeczną, w której kształtuje się umiejętność współżycia zespołowego dziecka w życiu społecznym. Nie każda rodzina jednak posiada elementarną wiedzę psychologiczną i pedagogiczną niezbędną w procesie opieki i wychowania dziecka. Takim rodzicom (ale również i tym „świadomym pedagogicznie”, tylko cierpiącym na permanentny brak czasu dla własnych dzieci) z pomocą powinna przychodzić szkoła, a raczej ci, którzy szkołę tworzą przede wszystkim, czyli nauczyciele i wychowawcy.

Współczesna szkoła jako środowisko wychowawcze musi w większym stopniu dbać o bezpieczeństwo psychiczne i fizyczne, zachowywać dobre samopoczucie uczniów, korygując i kształtując ich osobowość, przygotowując równocześnie do społecznej odpowiedzialności i przyszłej samodzielności życiowej [Śliwińska 2009]. Zadania te osobowo realizuje współczesny wychowawca, który musi na bieżąco i w ramach potrzeb współpracować z rodzicami ucznia, a także starać się o to, aby „przedłużeniem” domu była szkoła – ciepła, życzliwa, z odpowiednią atmosferą, a „przedłużeniem” szkoły – dom. Aby taka integracja mogła zachodzić, obie te instytucje muszą ściśle współdziałać. Każdy nauczyciel i wychowawca musi aktywizować rodziców do dobrze zorganizowanego procesu opieki i wychowania, którego niezwykle istotnym elementem jest czas wolny.

Kiedy nauczyciel zostaje wychowawcą? Bogdan Suchodolski powiedział kiedyś, że nauczyciel powinien mieć coś z postawy Sokratesa, który kierując rozwojem poznawczym swoich uczniów potrafił sam w tym procesie coś odkryć, a także który w toku nauczania nie ogranicza się do niezaangażowanego i nudnego podawania dobrze mu znanych treści

[Rostańska 1999]. Wykorzystuje on zatem edukacyjne funkcje czasu wolnego, czyli z nauczyciela zmienia się w wychowawcę. Staje się nim wtedy, gdy umie rozwiązywać problemy swoich podopiecznych, zaspokaja ich potrzeby bezpieczeństwa, unika dystansowania się od swoich uczniów, ale również wtedy, gdy umie przyznać się do swoich błędów, z dnia na dzień buduje coraz większe zaufanie i wspólną więź pomiędzy nim a uczniami, także poza obowiązkami (a może przede wszystkim?).

H. Muszyński pisał o nauczycielu:

potrzebny nam jest dziś nauczyciel przewodnik i opiekun w pracy i działaniu każdego ucznia, organizator życia i działania zbiorowego uczniów, człowiek o dyspozycjach czyniących go zdolnym do autentycznej współpracy z uczniami, w atmosferze prawdziwej życzliwości i twórczości, a zarazem wyposażony w umiejętności kierowania nimi [tamże].

Wzorując się na powyższym opisie można określić, jaki nauczyciel jest „poszukiwany” w nowoczesnej szkole. Jest to niewątpliwie człowiek, który posiada wiedzę, cechuje go erudycja i kultura osobista, poprzez stosowanie odpowiednich metod stara się przekazać swoim uczniom wiedzę o otaczającym ich świecie, wpoić pewne normy zachowań, a przy tym jest to przyjaciel dzieci i młodzieży, człowiek doskonalący się i umiejący współpracować ze środowiskiem dla dobra szkoły i uczniów, którzy są podmiotem jego oddziaływań pedagogicznych. Nauczyciel musi posiadać wiedzę o społeczeństwie, o procesach społecznych, o interesach społecznych i o potrzebach ludzi w ogólności. Potrzebna jest bowiem ponadzawodowa wiedza o wartościach realizowanych w toku pracy nauczyciela, o celach pracy w danej strukturze społecznej szkoły [Lewowicki 1997].

Prawdziwy nauczyciel i wychowawca nie jest tylko zwykłym pośrednikiem między wiedzą a uczniem, między programem nauczania a jego wychowaniem – lecz jest jednostką wychowującą, która uczy i wychowuje zawsze swoim stylem, manierami, osobowością i zaangażowaniem. Wewnętrzne przekonania, własna etyka nauczycieli pozostaje wytworem nie tylko czynników światopoglądowych i ustrojowych, ale również czynników ekonomicznych oraz społecznych i jednostkowych, czynników profesjonalnych i prywatnych i jest przekazywana. Nauczyciel ma szansę poprzez przykład osobisty wpływać na wychowanie dzieci i młodzieży, szczególnie w sytuacjach pozalekcyjnych, gdzie nie ma przymusu ściśle określonego zachowania uwarunkowanego koniecznością przekazania i wyegzekwowania konkretnej partii materiału [Maciaszkowa 1989].

W czasie wolnym nauczyciel staje się wychowawcą, przekazując uczniom siebie. Oczywiście szkoła jako instytucja ma obowiązek organizować czas wolny dzieciom i młodzieży<sup>1</sup>, ale to tak naprawdę od postawy wychowawcy zależy czy będzie to czas spędzony z korzyścią czy czas zmarnowany. Wyrozumiały i przyjazny stosunek wychowawcy wobec uczniów warunkuje w dużej mierze ich osobiste życzliwe ustosunkowanie się do jego osoby i chętnie spędzanie z nim czasu wolnego. Wychowawca taki cieszy się ich sympatią i zaufaniem. Jego zachowanie przybiera dla nich wartość wzoru osobowego. Dzięki temu zwiększa się znacznie siła oddziaływań wychowawcy na ucznia. Ewidentnym uzewnętrznieniem pożądanej ze wszech miar postawy wychowawcy jest demokratyczny styl kierowania wychowawczego.

Demokratyczny styl kierowania wychowawczego polega w dużej mierze na okazywaniu uczniom życzliwości i zrozumienia, pozyskiwaniu sobie ich sympatii i zaufania, umożliwianiu im wspólnego i samodzielnego podejmowania decyzji. Wychowawca ma zachęcać ich do aktywności i samodzielności w wykonywaniu różnego rodzaju działań praktycznych, umożliwiać wspólne przedyskutowanie nurtujących uczniów problemów, wykonywanie konkretnych zadań oraz liczyć się z celami i decyzjami zespołu klasowego. Warto także pamiętać, że nauczyciel posługujący się demokratycznym stylem kierowania wychowawczego, spełnia wobec uczniów rolę inicjatora i doradcy. Liczy się z ich potrzebami psychospołecznymi, szczególnie zaś uznania i samorealizacji. W swym oddziaływaniu preferuje wyraźnie nagradzanie przed karaniem.

Wychowawca inicjuje działania przejawiające się w wykonywaniu zadań społecznie użytecznych, takich jak: reperacja sprzętu szkolnego, porządkowanie boiska, sprzątanie pomieszczeń w szkole, zbieranie surowców wtórnych. Nie zapomina również o działaniach o charakterze rozrywkowo-zabawowym umożliwiających uczniom udział w rozgrywkach sportowych, wycieczkach, dyskotekach, imprezach artystycznych. Działania polegające na spełnianiu zadań społecznie użytecznych zobowiązują uczniów do czynnego uczestnictwa

---

<sup>1</sup> Do odpowiedniego zagospodarowania uczniom czasu wolnego ogólnie obliguje szkołę ustawa o systemie oświaty, gdzie w art. 1 pkt. 15 zapisano, że system oświaty poprzez działalność placówek oświatowych (a więc przez szkoły, przedszkola i inne placówki wymienione w artykule 2 ustawy) zapewnia dzieciom między innymi warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego (*Ustawa o systemie oświaty*, Dziennik Ustaw z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami).

w przeobrażeniu bliskiego im środowiska społecznego. Natomiast działania o charakterze rozrywkowo-zabawowym zapewniają zaspokojenie potrzeb indywidualnych.

W każdej szkole, szczególnie w podstawowej, w której dzieci z racji swojego młodego wieku są najbardziej podatne na wpływ wychowawczy, kluczowa rola przygotowania ucznia do racjonalnego zapełniania pozytywnymi treściami zajęć pozalekcyjnych powinna przypadać odpowiednio przygotowanemu wychowawcy. Oznacza to, że powinien on umieć świadomie i intencjonalnie stwarzać sytuacje wychowawcze związane z czasem wolnym i realizować zadania wolnoczasowe. Jakie więc charakterystyczne „cechy powinny określać wychowawcę czasu wolnego”? Są to [Pięta 2004]:

1. Właściwe kompetencje, tzn. umiejętność manipulowania wzorami wychowawczymi i uruchamiania adekwatnych procesów wychowawczych w grupie. Od wychowawcy oczekuje się, że będzie dysponował wiedzą psychopedagogiczną i umiejętnościami diagnozowania potrzeb wolnoczasowych. Kompetencji takich powinien nabywać w toku instytucjonalnego kształcenia i samokształcenia.
2. Czynniki efektywności – efekty wychowania są sumą emocjonalnego zaangażowania wychowawcy, przejawiania przez niego postawy partnerskiej, stylu kierowania zespołem, sposobu zaistnienia wychowawcy w zespole.
3. Model osobowości, w który wpisują się niezwykle ważne właściwości adekwatne dla osobowości i kompetencji wychowawcy. Są nimi: zamiłowanie do pracy z dziećmi i młodzieżą, własne hobby, pasje twórcze, które pomagają być atrakcyjnym, umiejętności przewodzenia oraz poczucie odpowiedzialności, rozległa wiedza i kultura ogólna, będące podstawą autorytetu, a także wysokie morale, ponieważ wychowuje się również przez przykład własny.
4. Cechy uniwersalne, które przejawiają się w tym, że wychowawca przygotowany do realizacji zajęć pozalekcyjnych związanych z czasem wolnym, musi charakteryzować się wysokim poziomem umiejętności komunikowania się z ludźmi, życzliwym do nich nastawieniem, równowagą emocjonalną, jak i dobrym zdrowiem i poczuciem humoru.

Nauczyciele, aby sprostać zadaniu organizacji czasu wolnego swoich uczniów zarówno w trakcie jednostek lekcyjnych, jak i podczas pozalekcyjnej działalności szkoły, angażują się w opracowywanie różnego rodzaju programów profilaktycznych, których celem jest aktywizacja dzieci w zakresie uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych. Zadowolające jest to, że coraz częściej tworzenie takich autorskich programów profilaktycznych przez nauczycieli na różnych



szczeblach nauczania poprzedza solidna diagnoza środowiska, a dzięki temu, że programy te skierowane są do małych grup uczniowskich mają większą możliwość powodzenia.

Konieczne jest, aby w podejmowaniu decyzji o budowie programu profilaktycznego pamiętać, że współczesna polska rodzina, różnie radząca sobie w sytuacji zmiany społecznej nie zawsze wypełnia wszystkie swoje funkcje. Powoduje to konieczność podejmowania w programach profilaktycznych zagadnień, których realizacja powinna się mieścić standardowo w funkcjach rodziny. Dotyczy to tematyki związanej głównie z zagrożeniami i zdrowiem, niejednokrotnie również ze wzorami spędzania wolnego czasu. Programy autorskie zapewniają tutaj możliwość nie tylko określenia tych potrzeb, ale także takiego sposobu realizacji, który odpowiada konkretnym potrzebom.

Dla przykładu: nauczyciele gimnazjum mogliby w ramach tworzenia programu profilaktycznego dla uczniów swojej szkoły uwzględnić w tematyce profilaktyki uzależnień, obok różnych bloków tematycznych z danej problematyki, zagadnienia dotyczące programowania zdrowego stylu życia, aktywnego spędzania czasu wolnego i znaczenia higieny osobistej. Gotowym przykładem takiego programu profilaktycznego dla II etapu edukacyjnego jest program „Dwa światy – wybierz właściwy” [*Program profilaktyczny dla*], w którym ważnym elementem zapobiegania uzależnieniom jest nauka wartościowego spędzania wolnego czasu. Obok modułów: radzenie sobie w trudnych sytuacjach, profilaktyka uzależnień, zapobieganie przemocy, istnieje olbrzymi moduł: „CZAS WOLNY INACZEJ” – zagospodarowanie wolnego czasu:

Tabela 1. Sposoby zagospodarowania wolnego czasu

Cele operacyjne	Uczeń:	Sposoby realizacji
Wypoczynek czynny i bierny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poznaje rolę sportu jako czynnika wpływającego na harmonijny rozwój człowieka</li> <li>• rozróżnia wypoczynek czynny i bierny</li> <li>• potrafi zaplanować prawidłowy plan zajęć</li> <li>• określa zależności między stanem zdrowia, zdrowym stylem życia</li> <li>• rozumie wpływ wysiłku fizycznego na zdrowie</li> </ul>	<p>mapa mentalna</p> <p>wycieczka do muzeum</p> <p>indywidualna praca na temat: „Mój dzień na osi liczbowej”</p> <p>spotkanie z pielęgniarką</p>

Cele operacyjne	Uczeń:	Sposoby realizacji
Wolontariat jako forma bezinteresownej pomocy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zna rolę więzi społecznych w życiu człowieka</li> <li>• dostrzega potrzeby i problemy drugiego człowieka</li> <li>• nabywa umiejętności nawiązywania i utrzymywania kontaktów z innymi</li> <li>• kształtuje pozytywne cechy charakteru otwartości na ludzi</li> </ul>	udział w zbiórce żywności udział w WOŚP
Turystyka jako jedna z form spędzania wolnego czasu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozwija wrażliwość na piękno</li> <li>• poznaje korzyści z wycieczek do różnych miejsc</li> </ul>	wycieczki klasowe
Rola własnych zainteresowań (pasji) w zagospodarowaniu wolnego czasu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zna znaczenie dobrej zabawy i wypoczynku dla zdrowia psychicznego i fizycznego</li> <li>• dostrzega możliwości racjonalnego wykorzystania wolnego czasu</li> <li>• wie jaką rolę odgrywają zainteresowania i pasje na kształtowanie swojej osobowości</li> </ul>	projekt planu zajęć pogadanka

Innym rzeczywistym przykładem realizowania przez szkołę funkcji pozalekcyjnych jest program stworzony przez nauczycieli Szkoły Podstawowej nr 6 w Pruszkowie, którzy opracowując szkolny program profilaktyki przeprowadzili ewaluację skuteczności działania swojego poprzedniego programu. Sporządzili ją na podstawie obserwacji i rozmów z wychowawcami, nauczycielami przedmiotów, rodzicami i dziećmi. Budując podstawy programowe nowego projektu dokonali analizy dokumentów szkolnych (księga protokołów rady pedagogicznej, protokolarz zespołu wychowawczego, dokumentacja pedagoga i psychologa szkolnego oraz świetlicy szkolnej). Badania ankietowe, które przeprowadzili przed przystąpieniem do pracy, a będące częścią ewaluacji działań poprzednich wykazały, że największymi problemami w ich placówce są nadal zachowania agresywne (agresja werbalna i fizyczna), brak zainteresowania nauką, niska kul-

tura osobista uczniów, sięganie po papierosy, wagary, uzależnienie od telewizji i komputera. Zamierzone działania realizowali przez trzy lata, w tym czasie założyli takie oto cele do realizacji (spójne ze Statutem i Programem Wychowawczym Szkoły):

1. Przeciwdziałanie wszelkim formom przemocy i agresji.
2. Aktywizacja uczniów do nauki.
3. Propagowanie zasad dobrego zachowania.
4. Profilaktyka antynikotynowa.
5. Przeciwdziałanie nieuzasadnionej absencji w szkole.
6. Umiejętne spędzanie wolnego czasu.

Charakter działań profilaktycznych kierowany był na populację dzieci i młodzieży z grupy niskiego ryzyka (nie podejmują jeszcze zachowań ryzykownych, są przed inicjacją). Była to więc profilaktyka pierwszorzędowa, polegająca na promocji zdrowia i zapobieganiu zagrożeniom poprzez rozwijanie umiejętności radzenia sobie z wymogami codziennego życia. Jej celem było odroczenie inicjacji. Odbiorcami programu byli uczniowie klas I–VI, będący w okresie dzieciństwa i dojrzewania (duża dynamika zmian rozwojowych). Spodziewany efekt to:

1. Nawiązanie bliższego kontaktu z uczniami, co pozwoli na lepsze zrozumienie ich problemów i ukierunkowanie ewentualnych działań profilaktycznych.
2. Zmniejszenie zjawiska patologii wśród dzieci i młodzieży.
3. Uwrażliwienie na potrzeby i uczucia innych.
4. Uatrakcyjnienie czasu wolnego od zajęć szkolnych.
5. Rozwinięcie poczucia własnej wartości, niesienia pomocy innym.

Projekt przedstawia tabela 2.

Czas wolny jako jeden z elementów szkolnych programów profilaktycznych wbrew zaprezentowanym poniżej przykładom nie jest jeszcze w pełni rozpoznany i wykorzystany. Zaobserwowałam, że bardzo często w programach takich wskazuje się zagrożenia, różne formy zapobiegania patologiom, natomiast niewiele treści poświęca się na rozpoznanie faktycznych możliwości korzystania z ofert spędzania wolnego czasu w lokalnej społeczności. To także wyzwanie dla szkoły, która we współpracy ze swoim otoczeniem powinna zapewnić uczniom możliwość nabycia umiejętności korzystania z wolnego czasu, a przede wszystkim kreować te jego formy, które są akceptowane społecznie i pozwalają na kształtowanie pozytywnych wzorów zachowań. Nie należy traktować tej formy jako próby wyręczenia rodziny, ale raczej jako wypełnienie opiekuńczej funkcji szkoły. A na poparcie tej tezy proponuję przyrzeć się jeszcze jedynie niewielkim fragmentom planu pracy wychowawcy klasowego kl. IV (tabela 3), który starał się w roczną pracę wpleść zagadnienia związane z czasem wolnym.

Tabela 2. Szkolny program profilaktyki

Cele szczegółowe	Zadania	Sposoby realizacji	Odpowiedzialni
1. Kształtowanie umiejętności współpracy w grupie.	1) Integracja zespołów klasowych.  2) Uwrażliwianie dzieci i rodziców na potrzeby innych.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zajęcia integracyjne,</li> <li>• zawody sportowe,</li> <li>• wspólne spotkania z okazji andrzejek, Dnia Matki, Dnia Babci itd.,</li> <li>• wycieczki,</li> <li>• apele,</li> <li>• dyskoteki.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gieldy na rzecz rodzin ubogich,</li> <li>• współpraca z domem dziecka,</li> <li>• akcje charytatywne,</li> <li>• kontakty z Domem Złotej Jesieni,</li> <li>• pomoc koleżeńską,</li> <li>• giełda podręczników.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psycholog,</li> <li>• pedagog,</li> <li>• wychowawcy,</li> <li>• nauczyciele,</li> <li>• samorząd uczniowski.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dyrektor,</li> <li>• wychowawcy,</li> <li>• nauczyciele,</li> <li>• rodzice,</li> <li>• samorząd uczniowski.</li> </ul>
2. Przeciwdziałanie wszelkim formom agresji.	1) Dostarczenie informacji na temat przyczyn powstawania agresji i sposobów przeciwdziałania.  2) Modernizacja zasad i norm obowiązujących w naszej szkole.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Szkolenia rady pedagogicznej i pracowników szkoły.</li> <li>• Pedagogizacja rodziców na zebraaniach.</li> <li>• Warsztaty dla klas IV-VI „Spójrz inaczej na agresję”.</li> <li>• Warsztaty dla nauczycieli i rodziców na temat „Praca z dzieckiem nadobudliwym psychoruchowo”.</li> <li>• Stopniowe doposażenie biblioteki szkolnej w fachowe materiały i publikacje z zakresu agresji.</li> <li>• Współpraca z instytucjami wspomagającymi pracę szkoły: MOPS, policja, sąd rejonowy.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zapoznanie wszystkich pracowników szkoły, uczniów i rodziców z przyjętymi zasadami i normami.</li> <li>• Tworzenie klasowych regulaminów zachowania.</li> <li>• Właściwa i natychmiastowa reakcja na zachowania agresywne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagog,</li> <li>• psycholog,</li> <li>• dyrektor,</li> <li>• wychowawcy,</li> <li>• specjaliści,</li> <li>• terapeuci.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dyrektor,</li> <li>• pracownicy szkoły,</li> <li>• pedagog,</li> <li>• psycholog,</li> <li>• wychowawcy.</li> </ul>

Cele szczegółowe	Zadania	Sposoby realizacji	Odpowiedzialni
3. Upowszechnianie i popularyzacja wiedzy społeczno-prawnej.	1) Uświadomienie uczniom i rodzicom konsekwencji zachowań niezgodnych z ogólnie przyjętymi normami społecznymi. 2) Podkreślenie roli policji i pracowników sądu jako instytucji wspierających w sytuacjach zagrożenia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spotkania z policjantami, strażnikami miejskimi i kuratorami sądowymi.</li> <li>• Wycieczki do wymienionych instytucji.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wychowawcy,</li> <li>• pedagog,</li> <li>• policja,</li> <li>• sąd.</li> </ul>
4. Budowanie poczucia bezpieczeństwa ucznia, eliminowanie wagarów.	1) Stworzenie przyjaznej atmosfery wokół ucznia. 2) Rozpoznawanie i eliminacja grup negatywnych. Redukowanie ich oddziaływań. 3) Eliminowanie sytuacji wpływających na powstawanie lęków i stresów szkolnych.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okazywanie dzieciom ciepła i serdeczności.</li> <li>• Docenianie starań i chwalenie postępów.</li> <li>• Obserwacja.</li> <li>• Warsztaty budujące poczucie własnej wartości.</li> <li>• Nauka odmawiania (umiejętność zachowania asertywnego).</li> <li>• Dostosowanie wymagań do możliwości dziecka.</li> <li>• Zajęcia kompensacyjno-wyrównawcze i reedukacyjne.</li> <li>• Stworzenie dziecku sytuacji umożliwiających wykazanie się innymi umiejętnościami.</li> <li>• Stosowanie się do systemu interwencji wewnątrzszkolnej.</li> <li>• Kierowanie uczniów do specjalistycznych placówek.</li> </ul>	Wszyscy pracownicy szkoły.

Cele szczegółowe	Zadania	Sposoby realizacji	Odpowiedzialni	
5. Rozbudzanie zainteresowań nauką szkolną.	1) Stymulowanie rozwoju ucznia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wprowadzenie metod aktywizujących na lekcjach.</li> <li>• Stosowanie atrakcyjnych pomocy dydaktycznych.</li> <li>• Wycieczki tematyczne, lekcje muzealne, edukacja teatralna i muzyczna.</li> </ul>	Wszyscy nauczyciele.	
	2) Uświadomienie przydatności zdobywanej wiedzy.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spotkania z ludźmi różnych zawodów.</li> <li>• Udział w giełdach edukacyjnych.</li> <li>• Stosowanie nagród rzeczowych, dyplomów uznania.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wychowawcy,</li> <li>• nauczyciele,</li> <li>• dyrektor,</li> <li>• rada rodziców.</li> </ul>	
	3) Stwarzanie możliwości wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Udział w konkursach i olimpiadach organizowanych na terenie szkoły i miasta.</li> </ul>		
	4) Otoczenie opieką uczniów zdolnych.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tworzenie kół zainteresowań.</li> <li>• Indywidualizacja pracy.</li> <li>• Umożliwienie udziału w różnych konkursach.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dyrektor</li> <li>• wychowawcy,</li> <li>• rada rodziców,</li> <li>• nauczyciele,</li> <li>• samorząd uczniowski.</li> </ul>
	5) Mobilizacja rodziców do współpracy ze szkołą.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zapraszanie rodziców na wszystkie uroczystości szkolne i klasowe.</li> <li>• Bieżący skuteczny przepływ informacji, (zebrania, tablice ogłoszeń, itd.).</li> <li>• Współorganizowanie imprez szkolnych i klasowych przez rodziców, nauczycieli i uczniów.</li> </ul>		

Cele szczegółowe	Zadania	Sposoby realizacji	Odpowiedzialni
6. Profilaktyka uzależnień.	<p>1) Uświadamianie uczniom i rodzicom zagrożeń wynikających z uzależnień.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podejmowanie działań informacyjno-edukacyjnych na temat zagrożeń (zebrania z rodzicami, gazetki, itd.).</li> <li>• Poszerzanie i propagowanie oferty spędzania wolnego czasu (koła zainteresowań i przedmiotowe, zajęcia rekreacyjno-towarzystkowe).</li> <li>• Realizacja programów profilaktycznych („Spójrz inaczej” kl. I–VI, „Profilaktyka uzależnień w szkole humanistycznej” kl. I–III, „Jak żyć z ludźmi” kl. IV–VI).</li> <li>• Opracowanie ulotek dla rodziców na temat uzależnień.</li> <li>• Realizacja programu prozdrowotnego z zakresu profilaktyki antynikotynowej.</li> <li>• Wykorzystanie lekcji przedmiotowych w celu ukazywania uczniom negatywnych skutków uzależnień – szkody dla zdrowia i społecznych, które za sobą niosą.</li> <li>• Udział uczniów w konkursie plastycznym na plakat w związku z obchodami Światowego Dnia bez Tytoniu.</li> <li>• Kierowanie rodziców do placówek wspomagających rodzinę.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagog,</li> <li>• psycholog,</li> <li>• nauczyciele,</li> <li>• wychowawcy,</li> <li>• pielęgniarka,</li> <li>• samorząd uczniowski.</li> </ul>
7. Promowanie zdrowego stylu życia (umiejętne spędzanie wolnego czasu).	<p>1) Starania mające na celu zapewnienie uczniom alternatywnych możliwości spędzania czasu wolnego.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizowanie różnorodnych, atrakcyjnych zajęć pozalekcyjnych, propagowanie aktywnych form spędzania wolnego czasu: wycieczek krajoznawczo-turystycznych, rajdów, wyjazdów na zielone szkoły, udział w zajęciach sportowych, zawodach, uczęszczanie na basen.</li> <li>• Szerzenie wiedzy wśród uczniów i rodziców na temat zapobiegania wadom postawy.</li> <li>• Przeprowadzanie zajęć z rodzicami uczniów uczestniczącymi na gimnastykę korekcyjną.</li> <li>• Spotkania z uczniami na temat „Dbam o swój wzrok”.</li> <li>• Szerzenie wiedzy z zakresu ochrony środowiska.</li> <li>• Organizowanie Olimpiady Sportowej z okazji Dnia Dziecka.</li> <li>• Wyrabianie umiejętności właściwego korzystania z telewizji, komputera, Internetu oraz krytycznego i refleksyjnego odbioru przekazywanych treści.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dyrektor,</li> <li>• nauczyciele,</li> <li>• wychowawcy,</li> <li>• pielęgniarka,</li> <li>• samorząd uczniowski.</li> </ul>

Tabela 3. Czas wolny w planie pracy wychowawcy

Tematyka godzin	Cele operacyjne – uczeń:	Ścieżki edukacyjne
Poznajmy się lepiej – zabawy integracyjne.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi określić swoją wizytówkę (imię, rzeczy, które lubi robić, zainteresowania);</li> <li>• dopowiada rozpoczęte zdania, typu:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– jestem szczęśliwy, kiedy...</li> <li>– najbardziej w szkole lubię ...;</li> </ul> </li> <li>• ustala kontrakt obowiązujący na zajęciach;</li> </ul>	Edukacja prozdrowotna: podstawowe zasady i reguły obowiązujące w relacjach międzyludzkich.
Organizujemy miejsce pracy ucznia w szkole.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi określić numer ławki i krzesła do swojego wzrostu;</li> <li>• określa prawidłową postawę ciała podczas pracy;</li> <li>• wie, jak bezpiecznie zagospodarować czas wolny podczas przerw;</li> </ul>	Edukacja prozdrowotna: organizacja odrabiania lekcji i czasu wolnego, prawidłowa postawa ciała.
Chcemy, aby w naszej klasie było dobrze.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wie, co to znaczy zgrana klasa;</li> <li>• określa i podejmuje zadania w tym kierunku; wzajemne i grzeczne odnoszenie się do siebie, poprawiamy wyniki w nauce, używamy słów: dziękuję, proszę, przepraszam);</li> </ul>	Edukacja prozdrowotna: radzenie sobie w sytuacjach trudnych i umiejętność szukania pomocy.
Urządzamy andrzejki klasowe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wymienia tradycje andrzejkowe;</li> <li>• organizuje wróżby i konkursy oraz zabawy przy muzyce;</li> </ul>	–
Zachęcamy rodziców do aktywnego wypoczynku.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wie, jakie jest znaczenie aktywnego wypoczynku;</li> <li>• pisze list do rodziców zachęcający do organizowania wspólnych zabaw;</li> </ul>	Edukacja prozdrowotna: zabawy ruchowe i rekreacja, organizacja czasu wolnego.
Organizacja odrabiania lekcji i czasu wolnego.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi zorganizować miejsce do nauki i bezpiecznego wypoczynku;</li> <li>• układa plan własnego dnia;</li> </ul>	Edukacja prozdrowotna: organizacja odrabiania lekcji i czasu wolnego.



Tematyka godzin	Cele operacyjne – uczeń:	Ścieżki edukacyjne
Codzienna troska o higienę warunkiem zdrowia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• określa czynności związane z utrzymaniem ciała w czystości;</li> <li>• wie, że ćwiczenia fizyczne zwiększają odporność organizmu na choroby;</li> <li>• określa rolę snu i aktywnego wypoczynku;</li> </ul>	Edukacja prozdrowotna: higiena ciała, odzieży, obuwia, miejsca pracy i wypoczynku.
Jak bezpiecznie wypoczywać w czasie ferii?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• przedstawia sposoby spędzania czasu wolnego;</li> <li>• wymienia bezpieczne formy wypoczynku w okresie ferii zimowych;</li> </ul>	Edukacja prozdrowotna: organizacja czasu wolnego, bezpieczeństwo na drodze oraz podczas gier i zabaw ruchowych.
Moje ulubione książki i czasopisma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wymienia książki i czasopisma najchętniej czytane;</li> <li>• przedstawia swoje ulubione czasopisma i zachęca innych do ich czytania;</li> </ul>	Edukacja czytelnicza i medialna: wydawnictwa informacyjne, literatura popularnonaukowa, czasopisma dziecięce i młodzieżowe.
Rola aktywności ruchowej w życiu człowieka.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wie, jak bezpiecznie organizować życie sportowe w domu;</li> <li>• organizuje i przeprowadza gry i zabawy ruchowe;</li> </ul>	Edukacja prozdrowotna: zabawy ruchowe i rekreacja, organizacja czasu wolnego; bezpieczeństwo podczas gier i zabaw ruchowych.
Pamiętamy o bezpiecznym wypoczynku podczas wakacji.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wie, jak bezpiecznie spędzić wakacje;</li> <li>• wymienia warunki bezpiecznej organizacji gier i zabaw ruchowych, przebywania w lesie i nad wodą oraz podczas wycieczki.</li> </ul>	Edukacja prozdrowotna; bezpieczeństwo na drodze, podczas gier i zabaw ruchowych; organizacja czasu wolnego.

## BIBLIOGRAFIA:

- Kamiński A., 1974, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Lewowicki T., 1997, *Przemiany oświaty*, Warszawa.
- Łączna E., 2004, *Edukacja wyjazdowa*, „Nowe w Szkole”, nr 3.
- Maciaszkowa J., 1989, *O możliwości wychowawczego wpływu na ucznia*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 2.
- Pięta J., 2004, *Pedagogika czasu wolnego*, Warszawa.
- Program profilaktyczny dla II etapu edukacyjnego „Dwa światy – wybierz właściwy”*, oprac. M. Czapła, M. Czapła [online] 30.06.2009 [www.pggilza.one.pl%2Fdwa-swiaty.doc](http://www.pggilza.one.pl%2Fdwa-swiaty.doc) [dostęp: 05.04.2008].
- Program Profilaktyki Szkoły* [online] [www.sp312 ids.edu.pl/dokumenty /profilaktyka.doc](http://www.sp312.ids.edu.pl/dokumenty/profilaktyka.doc) z dn. 05.11.2007 [dostęp: 05.04.2008].
- Rostańska E., 1999, *Wielostronność nauczyciela jako podstawa twórczej interpretacji standardu programowego*, Warszawa.
- Śliwińska I., [online] 13.07.2009 <http://www.pbw.waw.pl> [dostęp: 05.04.2008].
- Ustawa o systemie oświaty, Dziennik Ustaw z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami.
- Wroczyński R., 1966, *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Wychowawca. Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich [online] 05.11.2007, [www.wychowawca.pl](http://www.wychowawca.pl) [dostęp: 05.04.2008].
- Żelazkiewicz M., 1978, *Szkoła podstawowa jako jeden z organizatorów czasu wolnego uczniów*, w: *Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce*, red. K. Przeclawski, Warszawa.
- Żelazkiewicz M., 1974, *Zajęcia pozalekcyjne i opiekuńcza działalność szkoły*, Warszawa–Poznań.

## Summary

The author makes an attempt to present the teacher educator who becomes an organizer of pupils' free time. The article presents a few examples of preventive programmes which developed by teachers who are engaged in extra-lesson activity and attempt to organize free time for their pupils after lessons. The article categorizes features that characterize the free-time educator as well educational control styles which favour the development of children and youth.

## Rola i zadania pedagoga w placówce wsparcia dziennego

The role and tasks of the educator in a day social support centre

### Wprowadzenie

Od ponad 20 lat w naszym kraju można zauważyć pogłębiający się proces pogarszania kondycji rodzin. Nasilają się czynniki utrudniające lub uniemożliwiające prawidłowe funkcjonowanie tych najbardziej podstawowych środowisk wychowawczych. Do tych czynników można zaliczyć m.in. szybkie i zbyt gwałtowne przemiany społeczno-gospodarcze generujące problem bezrobocia, biedy oraz ubóstwa, które z kolei powodują spadek bezpieczeństwa socjalnego rodzin, wzrost zachowań patologicznych (np. alkoholizm, przemoc, przestępczość), a także problemy przystosowawcze dzieci i młodzieży.

Rozpoczęta w 1999 roku reforma systemu profilaktyki i opieki nad dzieckiem miała na celu wprowadzenie takich oddziaływań, których podmiotem byłaby rodzina, a miałyby one służyć jej wzmocnieniu. Istotne znaczenie nadane zostało placówkom wsparcia dziennego, które mają wspomagać rodzinę w realizacji jej funkcji oraz umożliwiać dzieciom kontakt z osobami prezentującymi prawidłowe normy społeczne bez izolowania dziecka od rodziny naturalnej.

Działalność placówek wsparcia dziennego regulowana jest przepisami *Ustawy o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r.* oraz *Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych*. Określają one organizację oraz zasady funkcjonowania tych placówek.

Niezwykle istotna rola w realizacji zadań placówek wsparcia dziennego przypada zatrudnionym w nich pedagogom. Celem niniejszego opracowania jest prezentacja działalności podejmowanej przez wychowawców tych placówek, w odniesieniu do takich instytucji, jak świetlica środowiskowa, świetlica socjoterapeutyczna oraz ognisko wychowawcze.

## Rola pedagoga w realizacji funkcji placówek wsparcia dziennego

Placówki wsparcia dziennego przeznaczone są przede wszystkim dla dzieci z rodzin o niskim statusie materialnym, niepełnych, zaniedbanych moralnie i wychowawczo, co powoduje, że stają się one rodzinami dysfunkcyjnymi. Do podstawowych zadań tych instytucji, określonych przepisami prawa należy przede wszystkim zapewnienie dzieciom właściwej opieki, łagodzenie niedostatków wychowawczych i niwelowanie zaburzeń zachowania, a także pomoc w nauce, wspieranie rozwoju moralnego, umysłowego, emocjonalnego i fizycznego, wspomaganie rozwoju zainteresowań oraz zapobieganie zjawiskom niekorzystnym. Dzieci uczęszczające do świetlicy powinny mieć również dostęp do profesjonalnej pomocy psychologicznej, której celem jest m.in.: pogłębianie wiedzy na temat własnej osoby i kształtowanie pozytywnej samooceny, harmonijna rozbudowa życia emocjonalnego, połączona z akceptacją własnych ograniczeń, kształtowanie woli i charakteru, wyzwalamie inwencji twórczej i pozytywnej inicjatywy oraz rozbudzanie wrażliwości społecznej [Wojciechowska-Charlak 2002, s. 154].

Z zadaniami placówek wsparcia dziennego wiążą się funkcje, jakie powinny one realizować. Wśród nich wyróżnić można: funkcję opiekuńczą, wychowawczą, dydaktyczną, społeczną i kompensacyjną [Brańka 1995, s. 50 i nast.]. Funkcje te wskazują jednocześnie kierunki działalności podejmowane przez wychowawców-pedagogów.

Jedną z podstawowych funkcji realizowanych w placówkach jest **funkcja opiekuńcza**. W jej zakres wchodzi przede wszystkim zapewnienie dzieciom opieki w czasie, gdy nie mogą tego czynić rodzice. Ponadto istotne jest również organizowanie racjonalnego wypoczynku, dbałość o rozwój fizyczny i zdrowotny dziecka, wpajanie nawyków higienicznego trybu życia, zapewnienie bezpieczeństwa, udzielanie pomocy i wsparcia zgodnie z indywidualnymi i grupowymi potrzebami oraz zaspokojenie i ukierunkowanie potrzeb emocjonalnych [Róg 2009, s. 501].

Z funkcją opiekuńczą ściśle wiąże się **funkcja wychowawcza**. Pedagodzy w jej ramach podejmują takie zadania, jak: kształtowanie i rozwijanie zainteresowań, przygotowanie do samodzielnego podejmowania decyzji i kształcenie pracy twórczej, wszechstronny rozwój osobowości, wpajanie nawyków racjonalnego spędzania czasu wolnego oraz wdrażanie do przestrzegania ogólnie przyjętych norm społecznych.

Pedagodzy, realizując funkcję opiekuńczo-wychowawczą, wykorzystują szereg zróżnicowanych form i metod pracy. Często duży nacisk kładą na wykorzystanie zajęć plastycznych. Poza walorami rozrywkowymi, zajęcia te pozwalają również na rozwijanie wyobraźni u dzieci, kształcenie zdolności manualnych oraz pogłębianie zainteresowań. Pedagodzy sięgają po takie formy zajęć plastycznych, jak: szkicowanie, rysowanie, malowanie farbami, tworzenie figurek z masy solnej, przygotowywanie okolicznościowych wystaw oraz wykonywanie upominków z okazji określonych świąt (np. Dzień Matki, Boże Narodzenie, Wielkanoc). Ciekawą formą organizacji czasu wolnego są także zajęcia umuzykalniające, takie jak: śpiew, zabawy przy muzyce lub odbiór i interpretacja utworów muzycznych.

Niejednokrotnie pedagodzy sięgają również po inne zajęcia artystyczne, wśród których wymienić należy przede wszystkim dramę i teatryk. Często zajęcia te wykorzystywane są w celu kształcenia u dzieci określonych norm i sposobów postępowania oraz rozwijania umiejętności dostrzegania i interpretowania zachowań nagannych (poprzez wchodzenie w odpowiednie role).

W placówkach wsparcia dziennego wychowawcy dużą wagę przywiązują także do aktywności fizycznej dzieci i młodzieży. Doskonałą formą realizacji tego zadania jest organizacja zajęć na basenie, stadionach sportowych lub w ośrodkach sportu i rekreacji. Niektórzy wychowawcy organizują dla dzieci zajęcia z aerobiku. Ponadto dzieci wychodzą na spacer, które nie tylko zapewniają pobyt na świeżym powietrzu, ale są również bardzo dobrą okazją do poznawania historii i współczesnej infrastruktury miasta. Dzieci pozostające pod opieką pedagogów mogą także w czasie wolnym grać w bilard, tenis stołowy i gry planszowe.

Bardzo często stosowaną, choć niejednokrotnie niedocenianą formą pracy pedagogów są indywidualne rozmowy z dziećmi. Ułatwiają one młodemu człowiekowi rozwiązywanie wielu nurtujących go problemów, uzyskanie cennych rad i wskazówek, dzięki którym łatwiej jest podejmować trudne decyzje. Rozmowy te mogą dotyczyć m.in. problemów szkolnych, wyboru przyszłej szkoły, rozwiązania konfliktu z rówieśnikami, przełamania trudnych sytuacji rodzinnych. Posiadanie bliskiej osoby, budzącej zaufanie, do której można zwrócić się w trudnych sytuacjach życiowych jest szczególnie ważne dla podopiecznych placówek wsparcia dziennego. Niejednokrotnie wychowawca w świetlicy lub ognisku jest jedyną taką osobą w życiu dziecka pochodzącego z rodziny dysfunkcyjnej.

W realizacji funkcji opiekuńczej pedagodzy podejmują również współpracę z lokalnymi instytucjami wspierającymi rodzinę, takimi jak: ośrodki pomocy społecznej, komisje rozwiązywania problemów alkoholowych, sądy rodzinne

(zwłaszcza kuratorzy), policja, straż miejska, ośrodki dla ofiar przemocy, stowarzyszenia oraz szkoły, do których uczęszczają podopieczni placówki.

W ramach przygotowania dzieci do samodzielnego życia i podejmowania określonych ról w rodzinie, wychowawcy organizują zajęcia kulinarne oraz wdrażają dzieci do podejmowania codziennych obowiązków poprzez wprowadzenie dyżurów polegających na porządkowaniu placówki. Ponadto zobowiązuje się dzieci do posprzątania miejsca, w którym pracowały. Służy to kształceniu systematyczności i właściwych nawyków porządkowych [Róg 2009, s. 503].

W placówkach wsparcia dziennego wychowawcy dużą wagę przywiązują do wypracowania u dzieci umiejętności przestrzegania norm i odpowiedzialności za własne czyny, co sprzyja właściwemu funkcjonowaniu społecznemu. Wychowankowie w sposób jasny i przystępny informowani są o konsekwencjach naruszania regulaminu obowiązującego w placówce i znają kary, które mogą być wobec nich stosowane. Najczęściej wychowawcy sięgają po takie środki, jak zakaz korzystania z komputera, niemożność uczestnictwa w określonych zajęciach lub całkowity zakaz przebywania w placówce. Pedagodzy muszą się tu wykazać dużą znajomością dziecka oraz posiadać określoną wiedzę psychologiczną, by móc dobrać karę najbardziej skuteczną.

Pracownicy placówek wspierających rodzinę dbają również o rozwój kulturalny dzieci. W związku z tym organizowane są wyjścia do kin, muzeów oraz na imprezy kulturalne odbywające się w mieście. Ponadto mogą być przygotowywane i obchodzone szczególne święta, takie jak Dzień Matki, Wigilia Bożego Narodzenia, Wielkanoc, urodziny koleżanek i kolegów. Uroczystości takie są świetną okazją do integrowania zespołu wychowawczego, jak również umożliwiają dzieciom poznawanie określonych tradycji i zwyczajów.

Kolejną funkcją jest **funkcja społeczna**. Pedagodzy starają się w jej obrębie wdrażać dzieci do działań zespołowych, podejmowania aktywności dla wspólnego dobra, wykonują z podopiecznymi wspólne prace, angażują ich do współpracy ze środowiskiem lokalnym oraz podejmują działania w celu aktywizacji rodziców. Realizacja tej funkcji następuje głównie poprzez zajęcia grupowe i organizowanie uroczystości, podczas których obecni są również mieszkańcy lokalnej społeczności, zwłaszcza rodzice i opiekunowie podopiecznych placówki.

Doskonałą formą wykorzystywaną przez wychowawców do realizacji zadań wynikających z tej funkcji jest np. organizacja sportowych, literackich, plastycznych turniejów i konkursów w ramach placówki, jak i między instytucjami, które poza tym, że dostarczają wspaniałej rozrywki, są także świetną okazją do rozwijania u dzieci umiejętności zdrowej rywalizacji.

Pedagodzy prowadzą również zajęcia mające na celu przygotowanie dzieci do radzenia sobie z wymogami życia codziennego, poprzez kształcenie u nich umiejętności niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w różnych grupach społecznych. W związku z tym dzieci uczestniczą w zajęciach, których celem jest rozwijanie u nich umiejętności radzenia sobie ze stresem, wyrażania emocji w sposób konstruktywny, nawiązywania właściwych, opartych na wzajemnym szacunku relacji międzyludzkich oraz budowania poczucia własnej wartości.

Dosyć trudnym zadaniem, przed którym stoją pedagodzy realizujący funkcję społeczną, jest aktywizacja rodziców i współpraca z nimi. Niemniej jednak bardzo ważne jest utrzymywanie stałego kontaktu z rodzicami wychowanków oraz podejmowanie wobec nich działań mających na celu podniesienie kultury pedagogicznej, co skutkuje lepszym wywiązywaniem się przez rodziców ze swoich obowiązków wobec dzieci. Dosyć istotna wydaje się także współpraca z rodzicami w celu wspólnego rozwiązywania problemów i trudności, z którymi borykają się podopieczni. Kontakt z rodzicami jest dla wychowawców doskonałym źródłem informacji na temat sytuacji dziecka, dzięki czemu możliwe jest trafniejsze postawienie diagnozy i dobranie lepszych oddziaływań wychowawczych lub korekcyjno-kompensacyjnych.

Należy pamiętać, że nawiązanie skutecznego kontaktu i współpracy z rodzicami należy do najtrudniejszych zadań, przed jakimi stoją wychowawcy pracujący w placówkach wsparcia dziennego. Często rodzice wykazują niski stopień zaangażowania we wspólne działanie, co z kolei może zniechęcać niektórych wychowawców do podejmowania dalszych prób. Jak pokazują badania [Róg 2009, s. 507], najslabiej z tym problemem radzą sobie wychowawcy opiekujący się dziećmi w placówkach przyparafialnych. Sporadycznie podejmują próby kontaktu z rodzicami, wychodząc z założenia, że ci i tak nie byłiby skłonni do współpracy. Być może wynika to z faktu, iż w placówkach tych najczęściej pracują osoby niemające przygotowania pedagogicznego i psychologicznego [Róg 2009; Badora, Marzec 1999, s. 89].

Ważną funkcją realizowaną przez pedagogów w placówkach wsparcia dziennego jest **funkcja dydaktyczna**. W jej ramach wychowawcy pomagają dzieciom w nauce, motywują do uzyskiwania wyższych osiągnięć szkolnych, organizują gry i zabawy dydaktyczne, wycieczki tematyczne oraz zajęcia czytelnicze.

Szczególnego znaczenia w pracy wychowawców nabierają indywidualne zajęcia z dzieckiem w zakresie przygotowania do zajęć szkolnych oraz wyrównywania zaistniałych braków. Dla dzieci placówka jest często jedynym miejscem, gdzie mogą w spokoju, z pomocą wychowawcy odrobić lekcje i systematycznie, bez zaległości realizować obowiązek szkolny. Pedagodzy mogą również zadbać

o to, by dzieci miały w placówce dostęp do pomocy dydaktycznych i edukacyjnych w postaci słowników, encyklopedii, atlasów itp., dzięki którym mogą pogłębiać swoją wiedzę i lepiej oraz skuteczniej przygotowywać się do zajęć szkolnych.

Nacisk kładzie się także na szeroko rozumiany rozwój intelektualny dzieci. W tym celu wychowawcy wykorzystują łamigłówki, szarady, krzyżówki, kalam-bury, wierszyki i zagadki. Wspólnie oglądane programy telewizyjne i filmy edukacyjne stanowią podstawę do dyskusji i realizowania zadań z zakresu edukacji medialnej. W placówkach mogą się odbywać zajęcia czytelnicze – czytanie książek i bajek.

Ostatnią, ale również niezwykle istotną funkcją, jaką realizują pedagodzy w placówkach wsparcia dziennego jest **funkcja kompensacyjna**, mająca na celu niwelowanie różnic kulturowych, likwidowanie skutków zaniedbań wychowawczych i organizowanie warunków do pomocy w nauce. Często dzieci uczęszczające do świetlic i ognisk przejawiają wiele braków we wszystkich sferach rozwojowych, co jest skutkiem zaniedbań wychowawczych w środowisku rodzinnym. Już sama obecność dziecka w placówce i kontakt z wychowawcami stają się niejako gwarantem przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu dziecka. Świetlica lub ognisko staje się miejscem, w którym koryguje się zachowania tak, by wpasowały się one w normy społeczne [Matyja 2007, s. 40].

Podstawową formą służącą realizacji funkcji kompensacyjnej jest organizowanie przez wychowawców dodatkowych zajęć dla dzieci mających zaległości i braki w zakresie wiadomości szkolnych. Zatrudnieni w świetlicach socjoterapeutycznych wykwalifikowani terapeuci prowadzą zajęcia, których celem jest korygowanie zaburzeń zachowania u dzieci, zmiana sądów poznawczych i postaw społecznych oraz wprowadzenie w pełnowartościowy świat społeczny. Aby zajęcia korekcyjne, wyrównawcze i socjoterapeutyczne były skuteczne, wychowawcy przygotowują je w oparciu o szczegółową diagnozę sytuacji dziecka oraz konsultacje ze specjalistami zatrudnionymi m.in. w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Pedagodzy zatrudnieni w placówkach wsparcia dziennego muszą pamiętać, że powinny być one dla dzieci terenem aktywnego udziału w zajęciach oraz racjonalnego wypoczynku. Powinny być miejscem umożliwiającym budzenie i rozwijanie zainteresowań oraz kształtowanie osobowości, przy uwzględnieniu potrzeb rozwojowych wychowanków. Należy brać również pod uwagę fakt, że placówki takie wpływają nie tylko na stałych uczestników, ale także na środowisko lokalne, co sprawia, że ich oddziaływania wychowawcze się pogłębiają [Elias 2004, s. 4].



## Cechy dobrego wychowawcy-pedagoga

Powyższe rozważania wskazują na niezwykle istotną rolę, jaką pełnią wychowawcy-pedagodzy w placówkach wsparcia dziennego. To od ich wykształcenia, zaangażowania, cech osobowości, talentu pedagogicznego zależeć będzie skuteczność podejmowanych oddziaływań wychowawczych, opiekuńczych oraz korekcyjno-kompensacyjnych.

Już Janusz Korczak w swoich poglądach na temat opiekuna-wychowawcy wyrażał przekonanie, że dla skutecznej pracy ważne jest umiejętne poznawanie dziecka i dostosowywanie oddziaływań do jego możliwości i potrzeb. Zwracał również uwagę na właściwy stosunek opiekuna do podopiecznego. Według Korczaka dobrych rezultatów wychowawczych nie osiągnie wychowawca, który prezentuje wobec dzieci postawę władczą, autorytarną, wymaga ślepego posłuszeństwa lub stosuje przymus. Pedagogicznych korzyści nie przynoszą także wychowawcy zbyt pobłażliwi, liberalni, naiwni oraz życzliwi na pokaz [Kamińska 2002, s. 105].

Jaki zatem powinien być pedagog-wychowawca pracujący w placówce wsparcia dziennego, by móc skutecznie realizować przypisane jej funkcje? Według Janusza Korczaka jest to osoba, świadoma swoich powinności wobec dzieci i potrafiąca organizować proces wychowawczy. Starająca się stworzyć warunki rozwoju wszystkim dzieciom oddanym pod jej opiekę, a tym, które z racji swojego zdrowia, temperamentu lub zaniedbań wymagają indywidualnych oddziaływań poświęca więcej czasu. Musi także umieć poznawać dziecko i diagnozować jego indywidualne potrzeby. Rozumny wychowawca to taki, który nie nadużywa zakazów i nakazów, ale poprzez zachętę motywuje wychowanków do działania. Ostatnią cechą jaką wskazuje Korczak jest umiejętność poznawania siebie i świadomy stosunek do samego siebie oraz stałe kształcenie i doskonalenie swoich umiejętności [Badora 1999, s. 86–87].

Rozporządzenie w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych [*Rozporządzenie Ministra Pracy*] precyzuje z kolei wymagania dotyczące wykształcenia i ustala, że wychowawca powinien mieć ukończone studia wyższe z zakresu pedagogiki, psychologii, pracy socjalnej, nauk o rodzinie itp. lub inne studia uzupełnione studiami podyplomowymi z wyżej wymienionych zakresów.

Jednakże doskonale wiadomo, że sama wiedza uzyskana w toku nauki nie wystarczy, aby być sprawnym, skutecznym pedagogiem i wychowawcą. Jak pisze Urszula Kamińska [2002, s. 101] osoba realizująca działalność opiekuńczo-wychowawczą powinna być świetnym animatorem z żywym intelektem,

rychliwością, dynamicznym charakterem, potrafiącym pobudzić do działania i „zarażać” pasją. Ważne jest tu również zamiłowanie do pracy z dziećmi i młodzieżą oraz umiejętność kształcenia właściwych stosunków interpersonalnych.

Charakterystykę współczesnego opiekuna-wychowawcy prezentuje także Bożena Matyjas. Wśród pożądaných predyspozycji wychowawcy wymienia ona pomysłowość, uzdolnienia przywódcze, opiekuńcze zainteresowanie i ambicję wnoszenia radości i atrakcyjności powierzonych sobie dzieci. Opiekun w placówce opiekuńczo-wychowawczej powinien prezentować twórczy styl pracy oraz krytyczny stosunek do tego co robi i jakie osiąga efekty. Niezwykle istotne jest także, by dzieci traktował podmiotowo. Ważne miejsce w jego pracy powinny ponadto zajmować wartości etyczno-ogólnoludzkie, które pozwalają czynić dobro innym [Matyjas 2008, s. 511–512].

Podsumowując rozważania dotyczące charakterystyki dobrego pedagoga-wychowawcy w placówce opiekuńczo-wychowawczej, w tym w placówce wsparcia dziennego, można powiedzieć, że powinny go cechować [Kamińska 2002, s. 107]:

- postawa twórcza, wyrażająca się działaniami kompensacyjnymi dotyczącymi rzeczywistości społecznej, duża chłonność poznawcza, umiejętność wykorzystywania własnych doświadczeń;
- wiedza i umiejętności pedagogiczno-psychologiczne w stosowaniu metod rozwoju indywidualnego swoich podopiecznych oraz specjalizacja zawodowa;
- nieskazitelna moralność, wrażliwość etyczna i estetyczna, takt pedagogiczny oraz szeroko rozumiana tolerancja wobec różnych postaw społecznych;
- umiejętność diagnozowania i prognozowania potrzeb dziecka w zakresie opieki, wychowania i nauczania oraz otwartość na wspieranie jego rodziców i opiekunów;
- świadomość odgrywania roli animatora działań wychowawczych i społeczno-kulturowych i pomocnika podopiecznych w rozwiązywaniu ich problemów.

## Zakończenie

Współczesne rodziny, uwikłane w szereg szybko postępujących zmian cywilizacyjnych, przełomów społecznych, politycznych i gospodarczych nie zawsze są w stanie bezproblemowo przystosowywać się do otaczającej rzeczywistości.

Pojawiają się w ich funkcjonowaniu zakłócenia, co przekłada się na niepełne i niewłaściwe realizowanie zadań przypisanych temu środowisku wychowawczemu.

Poważne zaburzenia w realizacji przez rodziców nałożonych na nich obowiązków mogą skutkować koniecznością odizolowania dziecka od rodziny i umieszczenia go w określonej formie opieki zastępczej. Jest to bardzo trudne, niejednokrotnie traumatyczne przeżycie dla dziecka nie w pełni rozumiejącego sytuację, w jakiej się znalazło. W celu uniknięcia takich zdarzeń, w lokalnych środowiskach zagrożonych patologiami zaczęto tworzyć placówki wspierające rodzinę w wykonywaniu jej funkcji i otaczające dodatkową opieką dzieci żyjące w tych środowiskach.

Dzięki dobrze przygotowanym wychowawcom, pedagogom zatrudnionym w tych placówkach dzieci mogą zyskać ciepło i zrozumienie, którego często brakuje w rodzinie. Zyskują również kogoś, kogo mogą obdarzyć zaufaniem, kto da im poczucie bezpieczeństwa i pewności, że nie zostaną same w trudnej sytuacji.

Dlatego tak ważne jest kładzenie dużego nacisku na właściwy dobór wychowawców podejmujących pracę w placówkach wsparcia dziennego. To od nich w ogromnym stopniu zależy stworzenie dzieciom warunków do dobrego, zdrowego wzrastania i rozwoju oraz stawiania się dobrze przygotowanym, prawidłowo zsocjalizowanym członkiem społeczeństwa.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Badora S., Marzec D., 1999, *Twórcy polskiej pedagogiki opiekuńczej. Wybrani przedstawiciele*, Częstochowa.
- Elias A., 2004, *Świetlica środowiskowa*, „Głos Nauczycielski”, nr 16.
- Kamińska U., 2002, *Zarys metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej w rodzinnych i instytucjonalnych formach wychowania*, Katowice.
- Matyja A., 2007, *Świetlice socjoterapeutyczne w opinii wychowawców*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1.
- Matyjas B., 2008, *Wychowawca w placówce opiekuńczo-wychowawczej*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. 7, V-Ż, red. T. Pilch, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 roku w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych*, 2007, Dziennik Ustaw nr 201, poz. 1455.
- Róg A., 2009, *Funkcje i zadania placówek wsparcia dziennego oraz ich realizacja (na przykładzie placówek z terenu Tarnobrzega)*, w: *System opieki i pomocy – założenia a rzeczywistość*, red. R. Stojęcka-Zuber, A. Róg, Tarnobrzeg.
- Wojciechowska-Charlak B., 2002, *Środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Kielce.
- Z problematyki pedagogiki społecznej i opiekuńczej*, 1995, red. Z. Brańka, Warszawa.

### Summary

The present paper contains an analysis of assignments and the role played by the educator in a daily family support centre. Functions and tasks of such centres are described. In the context of such functions as care, upbringing, socialization, learning, compensation, actions which the educator should undertake are indicated in order to most fully support the families in their obligations and to help children in the process of socialization so that they can have care at an optimal level. Features of the optimum educator are also characterized and their desirable predispositions are described. Referring to current legislation, professional competences, which the educator should have in the care and upbringing daily family support centres, are also indicated.

## Pedagog czy rodzic? O matkach zastępczych w Wioskach Dziecięcych SOS

Educator or parent? On mother substitutes in SOS Children's Villages

### Wprowadzenie

Opieka nad dzieckiem opuszczonym, pozbawionym wartościowego, dobrze funkcjonującego środowiska rodzinnego jest przedmiotem zainteresowania, rozważań i analiz już od kilkuset lat. Poszukiwano takiej formy opieki zastępczej, która byłaby najkorzystniejsza z punktu widzenia potrzeb dziecka osieroconego. Najwyżej cenione były zawsze koncepcje opieki kompensacyjnej, opartej na wzorach rodzinnych. Taką formę opieki zapoczątkował w 1775 roku Jan Henryk Pestalozzi, organizując dom rodzinny dla grupy sierotanych dzieci.

Obecnie jedną z form opieki kompensacyjnej nad dziećmi są wioski dziecięce. Co prawda idea ich tworzenia w Polsce sięga czasów Kazimierza Jeżewskiego, ale obecnie funkcjonujące placówki oparte są na koncepcji stworzonej po II wojnie światowej przez Hermanna Gmeinerja. W 1949 roku powołał on Towarzystwo Społeczne – Dzieło Pomocy dla sierotanych dzieci, którego łacińskie miano Societas Sociales dała początek nazwie SOS. Stworzona przez Gmeinerja idea zakłada, że prawidłowe warunki rozwoju i wzrostu może zapewnić dzieciom jedynie środowisko rodzinne. Jeśli dziecko nie może wychowywać się w swojej rodzinie naturalnej konieczne jest stworzenie mu środowiska zastępczego z matką otaczającą dzieci nie tylko profesjonalną opieką i troską, ale również miłością.

Czy matka zastępcza w wiosce jest wobec tego wykwalifikowanym i kompetentnym pedagogiem czy kochającym rodzicem? Niniejsze opracowanie jest próbą odpowiedzi na to pytanie.

## Matki zastępcze w Wioskach Dziecięcych SOS — charakterystyka zawodu

Wioski Dziecięce SOS to placówki opiekuńczo-wychowawcze typu rodzinnego, zatrudniające odpowiednio przygotowaną kadrę mającą sprawować opiekę nad powierzonymi dziećmi i wprowadzać je w świat obowiązujących norm i wartości. To od jej zaangażowania i merytorycznego przygotowania zależy poziom realizacji funkcji przypisanych tego typu placówce.

Ogromną rolę w pracy opiekuńczo-wychowawczej w wioskach pełnią zatrudnione w nich matki, bezpośrednio odpowiedzialne za rozwój dzieci pozostających pod ich opieką. Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce dąży do tego, by rozwijać zawód matki w każdym kraju, co możliwe jest dzięki zagwarantowaniu jasnego procesu rekrutacji, stawianiu określonych wymagań w zakresie kwalifikacji, zapewnieniu wysokich standardów permanentnego szkolenia oraz stałego wsparcia udzielanego matkom.

W Polsce funkcjonują obecnie cztery Wioski Dziecięce SOS – w Biłgoraju, Kraśniku, Siedlcach i Karlinie, zatrudniające około 50 matek. Kobiety chcące podjąć pracę w wiosce muszą legitymować się wykształceniem pedagogicznym. Obecnie obowiązujące przepisy obligują matki do posiadania wykształcenia wyższego. Te, które go nie posiadają, zobowiązane są uzupełnić te braki. Nie jest konieczne, aby były to studia z zakresu pedagogiki, ale wówczas matka musi ukończyć dodatkowe studium dające kwalifikacje pedagogiczne. Z pewnością wykształcenie w tym kierunku ułatwia pracę z dziećmi, daje bowiem szeroką wiedzę z zakresu prawidłowości rozwojowych dzieci, zaburzeń w różnych sferach, potrzeb podopiecznych oraz skutecznych metod pracy, zwłaszcza z dzieckiem osieroconym [Róg 2009, s. 53].

Dla zapewnienia pełnego profesjonalizmu w pracy matek zastępczych, istotny jest także właściwie przeprowadzony proces rekrutacji. Jest on niezwykle złożony, co ma służyć wyborowi kobiet dających gwarancję należytego wypełniania swoich obowiązków i umiejętne stworzenia rodziny dla dzieci pozbawionych swoich naturalnych środowisk wychowawczych.

Funkcję matki może pełnić kobieta w wieku 30–40 lat, stanu wolnego (panna, wdowa, osoba rozwiedziona), również taka, która samotnie wychowuje nie więcej niż dwoje dzieci.

Pierwszy etap rekrutacji to wypełnienie przez kandydatki specjalnie przygotowanej ankiety dotyczącej danych personalnych, informacji o wykształceniu, przebiegu pracy zawodowej, zainteresowań, motywów skłaniających do podjęcia pracy w Wiosce Dziecięcej SOS, sytuacji rodzinnej, życiu osobistym,

wspomnień z dzieciństwa, stosunku do rodziny itp. Po wstępnej weryfikacji przeprowadzany jest wywiad środowiskowy specjalnie powołanej Komisji z kandydatką i jej najbliższą rodziną. Jego celem jest bliższe poznanie kandydatki na matkę. Kobiety chcące podjąć zatrudnienie w wiosce poddawane są również badaniom psychologicznym za pomocą wywiadów, obserwacji oraz specjalistycznych standaryzowanych narzędzi badawczych.

Istotnym elementem przygotowania kandydatek na matki jest ich szkolenie teoretyczne obejmujące zagadnienia z zakresu psychologii, pedagogiki, zasad żywienia i higieny, prowadzenia domu, prawa rodzinnego, gier i zabaw dla dzieci oraz literatury dziecięcej, a także praktyczne – odbywające się w już istniejących wioskach [Róg 2009, s. 53–54].

Matki pracujące w wioskach w celu efektywnego realizowania swoich obowiązków muszą stale się kształcić i doskonalić zawodowo. Raz w roku odbywają się szkolenia dla matek – najczęściej w formie warsztatowej – dotyczące zagadnień związanych z pracą pedagogiczną, a także rozwijające umiejętności intra- i interpersonalne. Na podkreślenie zasługuje fakt, że szkolenia te często są efektem sugestii ze strony matek.

Kobiety pełniące funkcje matek zastępczych w trakcie swojej pracy w wiosce mogą liczyć na stałe wsparcie i pomoc, co służyć ma jak najefektywniejszemu wypełnianiu zadań wynikających z wykonywanego zawodu. Wsparcie to realizowane jest w kilku etapach. Pierwszy z nich obejmuje stworzenie warunków do przyjęcia dzieci, uczestnictwo matki w procesie przyjmowania dzieci oraz wspieranie jej w tworzeniu rodziny. Następnie ustalany jest zakres wsparcia dotyczący indywidualnych potrzeb dzieci i matki. Niezwykle istotne jest również budowanie autorytetu matek i wzmacnianie ich poczucia własnej wartości, przejawiające się w akceptacji mocnych i słabych cech osobowości matki przez zwierzchników, docenianiu jej osobistego zaangażowania oraz stałym podkreślaniu kompetencji wobec powierzonych dzieci [Róg 2009, s. 55–56].

Osoby odpowiedzialne za wspieranie matek i udzielanie im pomocy w wykonywaniu codziennych obowiązków to ciotki i wujkowie SOS, pracownicy pedagogiczni (pedagog, psycholog, pracownik socjalny) oraz dyrektor wioski [Wioski Dziecięce SOS 2004, s. 13]. Pracownicy wiosek wspierają rodzinę zgodnie z potrzebami matki i powierzonych jej opiece dzieci w zakresie rozwoju każdego z nich, tworzeniu integralnej wspólnoty rodzinnej oraz nawiązywaniu relacji z lokalną społecznością [tamże, s. 16].

Konieczne jest również zapewnienie matkom możliwości kompensacji energii fizycznej i psychicznej w celu uniknięcia syndromu wypalenia zawodo-

wego. W związku z tym organizowane są m.in. wycieczki lub wyjścia do teatru [Róg 2009, s. 55–56].

Matki zatrudniane są w wioskach na podstawie umowy o pracę, co skutkuje określonymi konsekwencjami związanymi z wykonywaniem pracy zawodowej. Przede wszystkim otrzymują one wynagrodzenie, a także dodatkowe środki na prowadzenie domu. Matce za każdy przepracowany tydzień przysługuje jeden dzień urlopu. Dodatkowo przysługuje jej urlop w następującym wymiarze: 14 dni – po pół roku pracy ogółem, 17 dni – po 3 latach, 20 dni – po 6 latach oraz 26 dni – po 10 latach. Poza tym ma ona dodatkowe dwa dni wolne, gdy pod jej opieką jest jedno dziecko poniżej 14 roku życia, pięć dni, gdy jest dwoje dzieci w tym wieku i dziewięć dni, gdy dzieci tych jest przynajmniej troje [Róg 2009, s. 55]. Kobiety mogą wolny czas spędzać poza wioską, indywidualnie, zgodnie z własnymi preferencjami. Jest to czas przeznaczony na refleksję oraz odpoczynek od codziennych zawodowych obowiązków.

Zasady zatrudniania matek określają również sytuacje, w których mogą być one zwolnione z zajmowanego stanowiska. Ma to miejsce wówczas, gdy kobieta zaniedbuje swoje obowiązki, narusza regulaminy lub nie przestrzega obowiązku zachowania tajemnicy. Może być ona zwolniona także wówczas, gdy zawrze związek małżeński albo wejdzie w związek pozamałżeński. W takiej sytuacji Stowarzyszenie SOS może wyrazić zgodę na wychowywanie przez matkę dzieci we własnym gospodarstwie domowym, jeśli jest to zgodne z dobrem tychże dzieci. Każdej matce przysługuje okres wypowiedzenia: 2 tygodnie, gdy matka pracowała krócej niż rok, 1 miesiąc – gdy co najmniej rok oraz 3 miesiące – gdy przepracowała przynajmniej 10 lat [Róg 2009, s. 55].

### Rola matek w realizacji funkcji rodziny wioskowej

Wioski Dziecięce SOS to placówki funkcjonujące bazując na wzorcach rodzinnych. Dlatego też, analizując ich działalność rozpatruje się funkcje, jakie powinna realizować rodzina. Podstawową jest **funkcja opiekuńcza**, podejmowana z dwóch zasadniczych powodów:

- w celu organizowania normalnych warunków dla pełnego rozwoju dzieci i młodzieży;
- w celu likwidowania sytuacji, które zagrażają temu rozwojowi albo nawet życiu jednostki [Kawula 2000, s. 101].

Osobą w najwyższym stopniu odpowiedzialną za organizację procesu opiekuńczego w wioskowej rodzinie jest matka. To ona, dzięki indywidualnemu



podejściu do każdego z dzieci, przez otoczenie ich troską, zapewnia im zaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych, takich jak potrzeba miłości, akceptacji, przynależności i bezpieczeństwa. Codzienny kontakt matki z dziećmi, stałe zajmowanie się nimi, pozwala na wytworzenie w nich poczucia pewnej stabilizacji. Ponadto ogrom cierpliwości, jaką matka wykazuje w opiece nad dziećmi pozwala im nabyć przekonanie, że tworzą prawdziwą rodzinę.

Niezwykle istotnym aspektem realizowanej przez matki funkcji opiekuńczej jest rozwijanie u dzieci właściwego poczucia własnej wartości. Wymaga to dużo czasu i zaangażowania i polega na przekonywaniu dziecka, że jest ono pełnowartościowym człowiekiem z ogromem zalet i możliwości.

Każdy rodzic, w tym również matka w wiosce, zobowiązany jest do zaspokajania podstawowych potrzeb dzieci związanych z ich rozwojem fizycznym. Zadaniem matki jest dbałość o racjonalne odżywianie dzieci, wyrabianie nawyków higienicznych, przywiązywanie wagi do schludności i czystości odzieży oraz pilnowanie ładu i porządku w całym domu. Matki starają się także zapewnić dzieciom właściwe warunki mieszkaniowe oraz dostęp do wszystkich niezbędnych przedmiotów i urządzeń codziennego użytku.

Z funkcji opiekuńczej rodziny wynika również działalność stymulująca, której głównym celem jest pobudzanie rozwoju dziecka, zgodnie z jego indywidualnymi możliwościami i potrzebami. Zadaniem matki jest tu zachęcanie dzieci do udziału w zróżnicowanych zajęciach, służących rozwojowi zainteresowań dzieci i rozbudzaniu pasji.

W ramach omawianej funkcji matki podejmują również działalność aseku-racyjną, którą według Stanisława Kawuli można także nazwać profilaktyką, a jej głównym celem jest zapobieganie potencjalnym zagrożeniom w rozwoju dziecka [Kawula 2000, s. 101]. W związku z tą działalnością matki kładą duży nacisk na ochronę zdrowia swoich podopiecznych. Realizowane jest to przez szczepienia, systematyczne kontrole stomatologiczne, badania profilaktyczne oraz leczenie specjalistyczne w przypadku poważniejszych schorzeń. Ponadto matki prowadzą wśród dzieci preorientację seksualną dotyczącą świadomego rodzicielstwa oraz chorób przenoszonych drogą płciową. Działania profilaktyczne podejmowane przez matki dotyczą także problematyki uzależnień i innych zachowań ryzykownych [Róg 2009, s. 77].

Ostatnim zakresem działań realizowanych w obrębie funkcji opiekuńczej jest działalność kompensacyjna. Dzieci przybywające do wiosek wykazują bardzo często wiele braków i zaburzeń we wszystkich sferach rozwoju wynikających z nieprawidłowego funkcjonowania środowiska, w którym dotychczas się wychowywały. Zdecydowana większość braków wyrównywana jest przez

matki wioskowe na terenie domu. Często muszą one poświęcać dużo czasu na indywidualną naukę dzieci z zaległościami edukacyjnymi. Poza tym starają się na bieżąco korygować nieprawidłowe zachowania i wdrażać podopiecznych do przestrzegania społecznie przyjętych norm. W przypadku poważniejszych trudności matki, podobnie jak rodzice w każdej prawidłowo funkcjonującej rodzinie, zwracają się o pomoc do specjalistów zatrudnionych w wiosce, jak i poza nią.

Stopień nasilenia opieki wobec dzieci i młodzieży jest odwrotnie proporcjonalny do wzrostu samodzielności podopiecznych. Początkowo matki wypełniają niemal wszystkie czynności opiekuńcze, jednocześnie ucząc dzieci samodzielności w zaspokajaniu własnych, indywidualnych potrzeb. Wdrażają również dzieci do opieki nad młodszym rodzeństwem, ucząc je tym samym zaspokajania potrzeb innych, mniej samodzielnych jednostek. Z czasem opieka realizowana przez matkę zaczyna się przekształcać w działalność pomocową. Działania te nie kończą się wraz z zakończeniem pobytu dziecka w placówce. Matki wioskowe, tak jak matki w rodzinach naturalnych, są dla swoich podopiecznych ostoją i służą wsparciem również w ich dorosłym życiu.

Drugą, niezwykle istotną funkcją wiosek, wynikającą z ich rodzinnego charakteru jest **funkcja wychowawcza**. W jej ramach dzieci są przede wszystkim wdrażane do przestrzegania norm uznanych za obowiązujące w danym społeczeństwie. Początkowo przyswajanie tych norm przez dzieci przejawia się w reagowaniu na nieprawidłowe zachowania innych mieszkańców wioski, zwłaszcza rodzeństwa. Dostrzegają one nieprawidłowości, sygnalizują je matce, oczekując reakcji z jej strony. Z czasem o zinternalizowaniu obowiązujących zasad postępowania świadczy fakt, stają się one wyznacznikami określonych działań dziecka. Niekiedy zdarza się, że matki ograniczają swoim dzieciom kontakt z innymi wychowankami, zwłaszcza przejawiającymi wysoki stopień demoralizacji, co ma na celu nie tyle izolację dzieci, ile uchronienie ich przed negatywnymi wpływami. Jest to postępowanie normalne, w pełni akceptowane w przypadku każdej dobrze funkcjonującej w społeczeństwie rodziny, a taką ma być również rodzina wioskowa.

Konsekwencją wdrażania dziecka do życia społecznego jest bez wątpienia kształtowanie u niego postaw społeczno-moralnych. Doskonale sprawdza się tu metoda dawania dobrego przykładu, opierająca się na autorytecie matek. Swoimi codziennymi działaniami wskazują one dzieciom prawidłowe sposoby postępowania i postawy w życiowych sytuacjach oraz kontaktach międzyludzkich. Dawanie dobrego przykładu polega na właściwym wykonywaniu przez matki codziennych czynności oraz przejawianiu zachowań spójnych z głoszo-

nymi przez nie poglądami. Dzieci, obserwując matki, uczą się czym jest szacunek dla drugiego człowieka i jakie zachowania pozwalają respektować jego godność. Z czasem dzieci nabywają umiejętności moralnego postępowania i odróżniania dobra od zła.

Ważnym zadaniem wynikającym z funkcji wychowawczej jest wdrażanie dzieci do mówienia o swoich uczuciach, a także okazywanie ich pozostałym członkom rodziny. Sprzyja to budowaniu silnej więzi między matką a dziećmi oraz między rodzeństwem, co skutkuje pozytywnymi relacjami również w dorosłym życiu, po opuszczeniu wioski. Ponadto rozumienie uczuć drugiego człowieka stanowi podstawę rozwoju szacunku wobec niego. Matki surowo i jednocześnie konsekwentnie reagują na wszystkie zachowania dzieci, które naruszają godność lub bezpieczeństwo kogoś z jej podopiecznych albo innych mieszkańców wioski. Rozmawiają one z dziećmi również na temat nieuczciwości oraz braku odpowiedzialności w codziennym życiu. Odwołują się tutaj do sytuacji, które dzieci zaobserwowały w szkole lub w lokalnym otoczeniu.

Szczególne miejsce w życiu wioskowej rodziny zajmuje tradycja. To dzięki organizowanym przez matki Świątom Bożego Narodzenia i Wielkiej Nocy dzieci uczą się przyrządzania regionalnych potraw i poznają charakterystyczne dla tego okresu zwyczaje. Dzieci wspólnie z matką zajmują się przedświątecznymi porządkami, robią zakupy, ubierają choinkę, później wspólnie przygotowują wieczerzę wigilijną, dzielą się opłatkiem i wręczają sobie prezenty. W czasie Wielkanocy natomiast święcą pokarmy i uczestniczą w uroczystych mszach.

Szacunku dla tradycji matki uczą dzieci również przez wspólne uczestnictwo w innych świątach religijnych i państwowych. Kobiety dbają również o to, by podopieczni poznawali tradycje i święta obchodzone w regionie, w którym zlokalizowana jest wioska.

Istotnym zadaniem każdej prawidłowo funkcjonującej rodziny, a zatem również rodziny wioskowej, jest zapewnienie dzieciom warunków do prawidłowego rozwoju intelektualnego. Wiąże się to głównie z zapewnieniem dzieciom możliwości realizacji obowiązku szkolnego. W związku z tym, że dzieci wykazują szereg opóźnień edukacyjnych, matki muszą dużo czasu poświęcać na pomoc wychowankom w poprawieniu osiągnięć szkolnych. Starają się wpoić im nawyki systematycznej pracy, minimalizującej ryzyko nawarstwiania się trudności oraz motywują dzieci do nauki przez okazywanie zainteresowania zarówno doświadczanym przez podopiecznych problemom, jak i osiąganym przez nich sukcesom.

Matki dbają również o organizowanie dzieciom czasu wolnego i rozwój ich zainteresowań. W związku z tym zabierają je na spacer, na wycieczki rowerowe,

do kina, teatru, muzeum, na basen; uczestniczą z nimi w lokalnych imprezach sportowych i kulturalnych oraz organizują zajęcia sportowe. Matki, dostrzegając u swoich podopiecznych szczególnie pasje i uzdolnienia, starają się zapewnić im możliwość rozwoju w placówkach kulturalno-oświatowych. Istotne dla matki jest, by móc kontrolować sposób spędzania przez dzieci czasu wolnego, co minimalizuje prawdopodobieństwo wystąpienia niepożądanych zachowań u podopiecznych i jednocześnie wdraża ich do konstruktywnego organizowania tego czasu.

Ważnym zadaniem stojącym przed matkami jest przygotowanie dzieci do samodzielności. Doskonale sprawdza się tu metoda zadaniowa, polegająca na wdrażaniu młodych ludzi do aktywnego udziału w życiu rodziny i całej wioskowej społeczności. Każde dziecko ma swoje jasno określone obowiązki dostosowane do jego możliwości i wie, że musi się z nich wywiązywać. Matki nie stosują dyżurów, nadawałoby to bowiem pracy opiekuńczej i wychowawczej zbyt instytucjonalny charakter.

Matka wioskowa, podobnie jak matka w każdej innej rodzinie, stosuje wobec dzieci zarówno kary, jak i nagrody, chcąc u swoich podopiecznych wykształcić cechy pozytywne i wyeliminować negatywne.

## Zakończenie

Praca wychowawcza z dziećmi w Wioskach Dziecięcych SOS nie należy do łatwych, co w dużej mierze uwarunkowane jest całym bagażem negatywnych doświadczeń, jakie objęte opieką dzieci nabyły wcześniej w swoim nieprawidłowo funkcjonującym domu rodzinnym lub w różnego rodzaju placówkach.

Trzeba jednak pamiętać, że każde dziecko ma wrodzoną potrzebę matczynej miłości, związanej z jego fizyczną, psychiczną i emocjonalną niedojrzałością. Potrzebuje ono kochającej matki, która da mu szansę na normalny i zdrowy rozwój [Kowalski 1999, s. 174].

Kobiety pracujące w wioskach, dzięki swej altruistycznej postawie, cierpliwości, miłości i zaangażowaniu oraz codziennym byciu z dziećmi, umożliwiają im zbudowanie poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji, stanowiących niezbędny kapitał w późniejszym dorosłym życiu.

Kim zatem są kobiety pracujące w Wioskach Dziecięcych SOS? Niewątpliwie są to doskonale wykształceni pedagodzy, potrafiący korzystać w swej pracy z wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Ale są to również kochające matki, wykazujące troskę o los powierzonych im opiece dzieci, starające się, jak każda

prawdziwa matka, być z nimi na co dzień, z ich troskami i radościami, przygotować do samodzielnego życia oraz uchronić przed zagrożeniami, jakie niesie za sobą rzeczywistość, w której żyją.

Hermann Gmeiner mówił, że dzieciom, które utraciły swoją rodzinę naturalną trudno jest przywrócić wszystkie ważne dla niego wartości, dlatego trzeba przynajmniej starać się stworzyć mu rodzinny dom prowadzony przez oddaną matkę [Brażel 1997]. Dodawał jednocześnie: „... musimy stworzyć nowoczesną profesję jak zawód pielęgniarki i pracownika socjalnego” [Wioski Dziecięce SOS, s. 19].

Można zatem stwierdzić, że matka, która dzieli swoje życie z powierzonymi jej opiece dziećmi, daje im poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego i stabilne życie, ale jest jednocześnie profesjonalną opiekunką dbającą o zaspokojenie potrzeb swoich podopiecznych.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Brażel J., 1997, *Wioski dziecięce*, w: *Formy pracy opiekuńczo-wychowawczej*, red. J. Brażel, S. Badora, Częstochowa.
- Kawula S., 2000, *Funkcja opiekuńcza współczesnej rodziny polskiej*, w: *Pedagogika rodziny*, red. S. Kawula, J. Brażel, A. W. Janke, Toruń.
- Kowalski S., 1999, *Wioski Dziecięce SOS w świecie i w Polsce 1949–1999*, Kraśnik.
- Róg A., 2009, *Wioski Dziecięce SOS w Polsce. Funkcjonowanie w lokalnych społecznościach*, Tarnobrzeg.
- Róg A., 2008, *Wioski dziecięce*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7 V–Ż, red. T. Pilch, Warszawa.
- Wioski Dziecięce SOS. Podręcznik dla organizacji*, 2003, Warszawa.

#### Summary

The present article deals with an analysis of work, assignments and the role played by substitute mothers in SOS Children's Villages in Poland. The aim of the article is to show the dualism of the function which is executed by women in charge of child care in these centres. One part of the article concerns the characterization of substitute parenthood undertaken by women in SOS Children's Villages. Requirements expected from candidates to be substitute mothers and the rights and obligations resulting from contracts signed are described. **The second part** discusses how substitute mothers execute their family obligations in the centre. The family aspect of everyday upbringing and tasks of substitute mothers are described.



## Zadania pedagoga w zakresie pomocy rodzinie ubogiej

### Educator's tasks in poor family assistance

Przed współczesnymi pedagogami, mającymi wpływ na wychowanie i rozwój dzieci i młodzieży stają coraz nowsze i bardziej złożone zadania. Rozwój społeczny, który wiąże się z szeregiem czynników zagrażających właściwemu funkcjonowaniu rodzin, niesie ze sobą wiele zagrożeń dla prawidłowości przebiegu procesu ich wychowania. Wraz z rozwojem cywilizacji zmieniają się normy i wartości społeczne. Pojawia się akceptacja zjawisk negatywnie wpływających na proces wychowania oraz widoczna staje się rozbieżność w poziomie życia członków polskiego społeczeństwa. Powszechnością jest ubóstwo, bezrobocie i wynikające z nich uzależnienia. Wobec tych niekorzystnych zjawisk niezwykle istotne miejsce w procesie ich kompensacji zajmuje szkoła i jej pracownicy, a szczególnie pedagog, który zobowiązany jest do realizacji działań profilaktycznych, resocjalizacyjnych, reedukacyjnych itp. skierowanych na dziecko i jego rodzinę [Matyjas 2005, 85–87].

U podłoża wymienionych wyżej zadań leży założenie, że rodzina jest podstawą i najważniejszą instytucją społeczną, która powinna być wspierana przez państwo, w tym szkołę. Takie założenie jest jednocześnie misją pedagoga szkolnego, realizowaną poprzez jasno wytyczone cele, które państwo chce nadrzędnie realizować, tworząc warunki dla rozwoju rodziny i zaspokojenia jej potrzeb bytowych i kulturalnych.

Aby pedagogiczna pomoc była skuteczna niezbędna jest rzetelna diagnoza uwarunkowań, potrzeb, problemów, doświadczeń, warunków, ale również silnych cech osobowościowych [Matyjas 2008, s. 367].

W priorytetach prorodzinnego systemu opieki nad dzieckiem podkreśla się rolę państwa we wspieraniu rodziny w wypełnianianych przez nią funkcjach. Wprawdzie deklaracje takie znalazły się w wielu programach polityki rodzinnej, jednak analiza procesów realnych wskazuje na regres w tym zakresie [Balcerzak-Paradowska].

Jednym z dominujących dziś problemów, względem których wymagana jest pomoc pedagoga szkolnego to problem ubóstwa. Współcześnie, zjawisko to ma charakter wielowymiarowy i nie da się go jednoznacznie określić. Może być ono związane z niezaspokojeniem podstawowych potrzeb życiowych człowieka, jak również oznaczać pozbawienie człowieka możliwości dokonywania wyborów lub brak sprzyjających dla jego rozwoju okoliczności.

Ubóstwo w Polsce przybiera dziś alarmujące rozmiary. Sytuację tę pogłębiają ukazywane w różnych mediach obrazy nowocześnie żyjących, bogatych rodzin – odbiegające od stylu życia większości Polaków.

Długotrwałe ubóstwo wymusza zmianę stylu życia rodziny, powoduje wzrost poczucia beznadziejności i negatywnie wpływa na kierunek podejmowanych decyzji. Często może oznaczać rezygnację z zakupu niezbędnych dóbr, leków, przyborów szkolnych, co w rezultacie powoduje pogłębianie się trudności. Brak możliwości rekompensowania kolejnych potrzeb powoduje drastyczny spadek poziomu życia rodziny, a to z kolei prowadzi do powstawania zaniedbań w sprawach wychowawczych i opiekuńczych [*Strategia Polityki Społecznej*, s. 10].

Ubóstwo to także okres wielu trudnych doświadczeń, w których pojawiają się liczne konflikty i napięcia. Załamują się dotychczasowe konstelacje wychowawcze i rodzinna wspólnota wartości, zmniejszają się szanse pomyślnego rozwoju i wychowania dzieci.

W rodzinach ubogich obserwuje się przede wszystkim zmiany w realizacji funkcji opiekuńczej nad dzieckiem (czyli realizacji czynności mających chronić jego życie i zdrowie, głównie poprzez zapewnienie właściwego pożywienia, ubrania, pomieszczenia). Ciężka sytuacja materialna rodzin powoduje zachwianie zasad prawidłowej opieki nad dziećmi. Dzieci ubogie często są zaniedbywane. Przejawia się to w odmiennych od rówieśników atrybutach wyglądu zewnętrznego takich, jak: brzydkie, nieadekwatne do pory roku ubranie, niechlujne uczesanie, zniszczone obuwie. Dzieci z rodzin biednych osiągają także słabe wyniki w nauce ze względu na brak niezbędnych podręczników, przyborów szkolnych, jak również z powodu zaniżonej samooceny i braku wiary we własne możliwości. Niemożność realizacji przez biednych rodziców tego rodzaju potrzeb uniemożliwia dzieciom normalne funkcjonowanie w rolach szkolnych (ucznia, kolegi, członka społeczności szkolnej). Brak realizacji podstawowych potrzeb stanowi zaś zagrożenie dla prawidłowego rozwoju psychofizycznego i pełnienia adekwatnych do wieku ról społecznych.

W rodzinach najuboższych z powodu niewłaściwego odżywiania oraz długotrwałego stresu mogą wystąpić niekorzystne zmiany w stanie zdrowia dzieci. Dzieci postrzegają sytuację swojej rodziny jako gorszą w stosunku do innych.



W rodzinach mniej ubogich, w których rodzice zaspokajają podstawowe potrzeby dzieci, brakuje jednak środków na potrzeby wtórne takie, jak: modne ubranie, kieszonkowe dla dzieci, kino, zajęcia dodatkowe, wycieczki szkolne, wyjazdy wakacyjne. Nowe, atrakcyjne produkty rozbudzają niemożliwe do zaspokojenia potrzeby posiadania, co powoduje u dzieci uczucie krzywdy i pewnego rodzaju represji. Brak realizacji tych potrzeb nie jest więc zagrażający, ale naznaczający, niejako stygmatyzujący ubogie dzieci [Wolska-Długosz 2007].

Jak podkreśla B. Matyjas, odczuwanie własnej sytuacji jako gorszej prowadzi również do stopniowej izolacji środowiskowej i ograniczenia kontaktów z kolegami. Potrzeba kontaktów z innymi jest naturalną potrzebą wieku szkolnego. Dzieci, które nie mogą dorównać rówieśnikom w posiadaniu atrakcyjnych przedmiotów, nie są akceptowane w szkole i poza nią (nie są zapraszane do domów kolegów i koleżanek) [Matyjas 2003, s. 68].

Obraz sytuacji społecznej dzieci z rodzin ubogich, wyrażony w ich pozycji socjometrycznej w klasie szkolnej uzyskała w trakcie swoich badań M. Wolska-Długosz. Badania pozwoliły stwierdzić, że dzieci ubogie są zazwyczaj częściowo akceptowane w grupie społecznej. Ponadto okazało się, że są one częściej izolowane i odrzucane w zespole uczniowskim niż badani z rodzin normalnych. Jednak nie tylko fakt bycia dzieckiem z ubogiej rodziny wpływa na pozycję dziecka, dużą rolę odgrywa również jego zachowanie oraz stosunek do otoczenia. Dla potwierdzenia tego faktu wyżej wymieniona autorka przytacza kilka odpowiedzi uczniów uzasadniających wybory negatywne: „sam izoluje się od grupy i jest nerwowy”, „przeszkadza na lekcji”, „nie umie dochować tajemnicy, roznosi plotki”, „wywołuje różne spięcia w klasie”, „bywa arogancki w stosunku do nauczycieli”<sup>1</sup>.

Badania dotyczące dziecięcych doświadczeń biedy przeprowadziła także B. Smolińska-Theiss [1993] w miasteczku Węgrów na Mazurach. Z badań tych wynika, że dzieci postrzegają zjawisko biedy w trzech wymiarach:

1. Bieda pojawia się jako przeciwieństwo dobrobytu, to znaczy jako stan posiadania rodziny i jest przez dzieci opisywana za pośrednictwem różnych dóbr i świadczeń dostępnych ludziom zamożnym.
2. Dziecięcy obraz biedy łączy się z indywidualną zaradnością człowieka, jego staraniem o unikanie sytuacji trudnych.
3. Zjawisko biedy dzieci kojarzą z upadającą gospodarką i kryzysem ekonomicznym [tamże, s. 45].

---

<sup>1</sup> Niepublikowana praca doktorska M. Wolskiej-Długosz, nt. *Aspiracje edukacyjno-zawodowe licealistów pochodzących z rodzin bezrobotnych*, UP, Kraków 2008.

Pedagoga powinno interesować szerokie ujęcie dzieciństwa w ubóstwie. Wyżej wymienione badania pozwoliły na określenie związku między ubóstwem rodziny a sytuacją dziecka.

B. Smolińska-Theiss w interpretacji własnych badań dotyczących warunków życia rodziny i dziecka oraz działań i doświadczeń socjalizacyjnych związanych z biedą wyróżniła cztery rodzaje związków między biedą a sytuacją dziecka. Są one następujące:

1. Ochranianie dziecka przed biedą.
2. Pozytywny i negatywny udział dziecka w pokonywaniu biedy.
3. Skazywanie dziecka na biedę przez alkoholizm rodziców.
4. Bieda jako skrajna nieporadność rodziców i izolacja dziecka od życia społeczno-kulturowego [tamże, s. 67].

Dziecko w rodzinie ubogiej czerpie więc od różnych osób odmienne wzory zachowań, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Przykładem tych drugich zachowań, często nałogowych, może być nie tylko stosunek dziecka do alkoholu, papierosów, narkotyków, ale także obżarstwo, lekomania i nadmierne oglądanie telewizji. Liczne badania potwierdzają międzygeneracyjną zależność dzieci od różnego rodzaju środków oraz uwidaczniają sytuację młodych osób, które powielają wzory zachowań swoich rodziców, np. dzieci wzrastające w rodzinach, w których jest duże natężenie konfliktów, są bardziej narażone na ryzyko przestępczości i narkomanii.

Dzieci z ubogich domów, pomimo posiadania rodziców, często żyją same albo na ulicy. Doświadczają przez to odrzucenia, obojętności, wykorzystania, lub izolacji. Drogą wyjścia z trudnych sytuacji niejednokrotnie staje się dla nich ucieczka, kradzież albo przemoc. Żyjąc w środowisku ulicznym, przenosząc się z miejsca na miejsce, nawiązują nowe kontakty z grupą rówieśniczą lub z innymi grupami na ulicy. Adresem tych dzieci jest adres rodziców, jednak wysoce znamienne jest fakt, że z rodzicami, którzy ponoszą za nie odpowiedzialność dzieci te mają słaby lub żaden kontakt. Namiastkę rodzin, fizyczne i psychiczne wsparcie młodzi ludzie znajdują w ulicznych bandach. Tu także zapewniają sobie namiastkę zaspokojenia potrzeb, których dotkliwy brak odczuwali w swoim dotychczasowym życiu.

Poważnym problemem ubogich rodzin wydaje się też fakt, że rodzice stopniowo przestają być wzorem do naśladowania dla swoich dzieci, a co za tym idzie ulegają zahamowaniu podstawowe zadania rodziny. Młody człowiek nie ma gdzie nauczyć się entuzjazmu, zadowolenia i radości, ponieważ w jego rodzinnym domu panuje apatia, zniechęcenie i narzekanie spowodowane brakiem perspektyw.

Ubóstwo, którym zostaje dotknięta rodzina tylko w nielicznych przypadkach niesie za sobą pozytywne zmiany w zachowaniach dzieci. Przykłady pozytywnych zachowań to większa odpowiedzialność, chęć pomocy w zajęciach domowych, lepsze wykonywanie obowiązków szkolnych. Starsze dzieci wyrażają zaś chęć szybszego usamodzielnienia się.

W procesie wychowania dzieci ważna jest zatem reakcja pedagoga szkolnego, gdyż to on odpowiedzialny jest w szkole za kompensację wyżej wymienionych braków i podjęcie interwencji w sytuacji kryzysowej rodziny wywołanej ubóstwem. Ten obszar oddziaływań pedagoga szkolnego jest konieczny zwłaszcza w momencie, gdy zła sytuacja materialna rodzin warunkuje osiągnięcie przez dzieci słabych wyników w nauce, trudności w szkole, problemy z zrozumieniem materiału i otrzymywanie zazwyczaj przeciętnych i miernych ocen. W takiej sytuacji również rodzice są bezradni, gdyż większość ubogich matek i ojców ma niższe wykształcenie niż rodzice zamożniejszych rówieśników. Trudniej jest im wspierać dzieci, gdyż często oni sami nie rozumieją omawianego w szkole materiału lub w ogóle nie przywiązują większego znaczenia do nauki. Połączenie tego problemu z postawami życiowymi, jakie reprezentują rodzice, nie sprzyja rozwiązywaniu problemów dzieci ubogich, dotyczących zaległości w nauce oraz powiększa trudności wychowawcze typu: niechęć do nauki, ucieczki z lekcji, agresywność w stosunku do rówieśników.

Podstawowymi aktami normatywnymi, określającymi rolę i zadania pedagoga szkolnego są:

- *Zarządzenie MOiW z dnia 7 listopada 1975 roku w sprawie pracy nauczyciela – pedagoga szkolnego wraz z załącznikiem,*
- *Zarządzenie MOiW z 15 września 1982 roku w sprawie obowiązkowego wymiaru godzin pracy pedagoga szkolnego, które weszło w życie 1 września 1983 roku,*
- *Zarządzenie MEN z dnia 25 maja 1993 roku w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej,*
- *Rozporządzenie MENiS z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* [Forma, Wolska-Długosz 2008/2009, s. 37–45].

W myśl tych dokumentów we wszystkich przydziałach czynności pedagogów szkolnych winna znaleźć się pomoc wychowawcom klas, w szczególności w zakresie [Rozporządzenie MENiS 2003]:

- rozpoznawania indywidualnych potrzeb uczniów oraz analizowania przyczyny niepowodzeń szkolnych,
- określania form i sposobów udzielania pomocy uczniom, w tym uczniom wybitnie uzdolnionym odpowiednio do rozpoznawanych potrzeb,

- koordynacji prac z zakresu orientacji zawodowej,
- działania na rzecz organizowania opieki i pomocy materialnej uczniom, znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej. Zadania te należy realizować we współdziałaniu z nauczycielami, rodzicami (opiekunami prawnymi), pielęgniarką szkolną, organami szkoły i instytucjami pozaszkolnymi, we współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi poradniami specjalistycznymi w zakresie konsultacji metod i form pomocy udzielonej uczniom oraz w zakresie specjalistycznej diagnozy w indywidualnych przypadkach.

Zarządzenia obligują pedagoga szkolnego również do:

- współorganizowania zajęć dydaktycznych, prowadzonych przez nauczycieli nauczania specjalnego dla uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych,
- udzielania różnych form pomocy psychologicznej i pedagogicznej uczniom realizującym indywidualny program lub tok nauki.

Natomiast bezwzględnie wszyscy pedagodzy powinni zwracać szczególną uwagę na przestrzeganie przez szkołę lub placówkę postanowień Konwencji o Prawach Dziecka. W myśl cytowanych dokumentów pedagog szkolny prowadzi dziennik pracy i teczki indywidualne dzieci i młodzieży, zawierające dokumentację prowadzonych badań oraz czynności uzupełniających.

Pomocne w pracy pedagoga szkolnego mogą i powinny być wytyczne w sprawie pracy nauczyciela-pedagoga szkolnego. Wytyczne ujmują szczególne zadania pedagoga szkolnego w zakresie:

- zadań ogólnowychowawczych,
- profilaktyki wychowawczej,
- pracy korekcyjno-wychowawczej,
- indywidualnej opieki pedagogiczno-psychologicznej,
- pomocy materialnej.

Uszczegółwiając, w praktyce szkolnej, w swych planach pracy wychowawczej, pedagog szkolny powinien uwzględnić szereg zadań, tj.:

- dbanie o realizację obowiązku szkolnego przez uczniów,
- poznawanie trudności wychowawczych i dydaktycznych uczniów,
- roztoczenie opieki nad uczniami trudnymi, niedostosowanymi, społecznie zagrożonymi negatywnym oddziaływaniem środowiska,
- podejmowanie działań zapobiegających niedostosowaniu uczniów poprzez wykrywanie niekorzystnych zachowań i zmian rozwojowych (np. agresja, apatia, odosobnienie, niewłaściwe normy współżycia) i wykrywanie negatywnych czynników wychowawczych w środowisku lokalnym uczniów,

- systematyczne konsultacje z wychowawcami klas w sprawach uczniów przejawiających różnorodne zaburzenia i natychmiastowe podejmowanie wszelkich działań o charakterze interwencyjnym,
- praca indywidualna z uczniami trudnymi, zagrożonymi i niedostosowanymi społecznie,
- współpraca z rodzicami poprzez kontakty z domem rodzinnym ucznia, udział w spotkaniach z rodzicami na wywiadówkach oraz indywidualnie,
- współpraca z organami szkoły (komitetem rodzicielskim, samorządem uczniowskim, dyrekcją, pielęgniarką, księdzem itd.),
- współpraca z instytucjami wspomagającymi,
- utrzymywanie stałych kontaktów z metodykiem pedagogów szkolnych, czynny udział w szkoleniach, warsztatach, współpraca z innymi pedagogami szkolnymi,
- koordynowanie pracy w zakresie problematyki opiekuńczo-wychowawczej, dbałość o dokumentację, troska o własny warsztat pracy itd.

Jak wynika z powyższych rozważań, główną formą pracy pedagoga szkolnego jest poradnictwo. Dotyczy ono nauczycieli, dzieci i rodziców. Polega na pomocy w rozwiązywaniu aktualnych problemów, powstających w codziennej pracy szkoły [Matyjas 2002, s. 17–18].

Dużą pomoc w oddziaływaniu na uczniów sprawiających trudności wychowawcze, jak i organizowaniu pomocy materialnej, mogą okazać organizacje i stowarzyszenia: TPD, PCK, Studium Pomocy Psychologicznej, Towarzystwo Pomocy Młodzieży, stowarzyszenia kościelne i inne.

Ważną dziedziną działalności pedagoga szkolnego, mającą na celu wczesne zapobieganie niepożądanym społecznie zachowaniom dzieci i młodzieży, jest praca z rodzicami. Powinien on więc szukać takich form, aby kształtować ich kulturę pedagogiczną.

Pedagog szkolny, udzielając wsparcia materialnego rodzinie ubogiej, ma wachlarz szerokich możliwości, których celem jest wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i umożliwienie im lepszego startu w dorosłe życie. Celem tych działań jest także zapobieganie segregacji uczniów ze względu na sytuację materialną oraz stworzenie im możliwości równego uczestnictwa w życiu społeczności szkolnej.

Formy pomocy materialnej dla uczniów z rodzin ubogich reguluje ustawa o systemie oświaty. Rozdział 8 ustawy „Pomoc materialna dla uczniów” szczegółowo opisuje świadczenia, jakie mogą być przyznawane uczniom:

1. **Stypendium szkolne** – może być przyznane uczniowi, który znajduje się w trudnej sytuacji materialnej wynikającej z niskich dochodów w rodzi-

nie, tj. 351 zł na osobę miesięcznie. W ramach stypendium uczeń może się ubiegać o całkowite lub częściowe pokrycie kosztów udziału w zajęciach edukacyjnych oraz pomoc rzeczową o charakterze edukacyjnym, jak zakup podręczników i przyborów szkolnych. Wysokość przyznanego stypendium waha się od 51,20 zł do 128 zł miesięcznie.

2. **Zasiłek szkolny** – o niego może się ubiegać uczeń, „przejściowo” znajdujący się w trudnej sytuacji materialnej spowodowanej zdarzeniem losowym. Zasiłek szkolny, podobnie jak stypendium szkolne, może być przyznany w formie świadczenia pieniężnego na pokrycie wydatków związanych z procesem edukacyjnym lub w formie pomocy rzeczowej o charakterze edukacyjnym tyle, że tę formę pomocy uczeń może otrzymać raz lub kilka razy do roku. Wysokość tego zasiłku to pięciokrotność zasiłku rodzinnego, tj. 280 zł.
3. **Stypendium za wyniki szkolne lub za osiągnięcia sportowe** – przyznawane jest uczniom, którzy uzyskali wysoką średnią ocen oraz tym, którzy uzyskali wysokie wyniki we współzawodnictwie sportowym na szczeblu co najmniej międzyszkolnym.
4. **Stypendium Prezesa Rady Ministrów** – stypendystą może zostać uczeń, który w wyniku rocznej klasyfikacji uzyskał najwyższą średnią ocen, uprawniającą do otrzymania świadectwa promocyjnego z wyróżnieniem i co najmniej dobrą ocenę z zachowania. O stypendium Prezesa Rady Ministrów może ubiegać się również uczeń o wybitnych, wyraźnie ukierunkowanych uzdolnieniach, poświadczonych ocenami celującymi w jakiejś dziedzinie wiedzy i mający co najmniej oceny dobre z pozostałych przedmiotów.
5. **Stypendium Ministra Edukacji Narodowej** – przyznawane jest wybitnie uzdolnionym uczniom szkoły średniej, w szczególności: laureatom olimpiad międzynarodowych i krajowych, konkursów na pracę naukową lub uczniom uzyskującym celujące i bardzo dobre wyniki w nauce wg indywidualnego programu lub toku nauczania.
6. **Stypendium organizacji pozarządowych**, np. fundacji niosących pomoc dzieciom i rodzinie z obszarów wiejskich.

Ponadto w 2006 roku zostały uchwalone trzy dodatkowe programy wyrównywania szans edukacyjnych. Pierwszy z nich, zatytułowany „Aktywizacja i wspieranie jednostek samorządu terytorialnego i organizacji pozarządowych w zakresie udzielania uczniom pomocy materialnej o charakterze edukacyjnym”, ma zaangażować środowiska lokalne w problemy i pomoc dzieciom oraz wspierać aktywność tych środowisk w zakresie pomocy uczniom. Program ad-

resowany jest do dzieci pochodzących z rodzin ubogich, potrzebujących szczególnego wsparcia. Jego celem jest nie tylko zmniejszanie rozmiarów biedy, ale również przeciwdziałanie bezradności społecznej oraz kształtowanie aktywnych postaw obywatelskich. W ramach programu dzieci będą mogły korzystać m.in. z dodatkowych zajęć rozwijających wiedzę, umiejętności, zainteresowania i zdolności, wspierających ich rozwój, kształtujących postawy przedsiębiorczości oraz uczących podejmowania aktywności edukacyjnej i zawodowej. Program obejmuje także pomoc stypendialną.

Kolejną inicjatywą Ministerstwa był „Program wyrównywania szans edukacyjnych uczniów pochodzących z rodzin byłych pracowników państwowych przedsiębiorstw gospodarki rolnej na lata 2006–2008”. Stanowił on część Narodowego Programu Stypendialnego, w ramach którego uczniowie mogą liczyć na dofinansowanie m.in.: wyżywienia, zakwaterowania, dojazdów do szkoły, zakupu podręczników i pomocy szkolnych, zakupu niezbędnej odzieży i obuwia, kieszonkowego i innych wydatków związanych z edukacją, np. nauki języków obcych i innych zajęć fakultatywnych, zajęć edukacyjnych realizowanych poza szkołą, wycieczek szkolnych. Pocieszający jest fakt, że Ministerstwo Edukacji Narodowej w najbliższej przyszłości zamierza wdrażać także inne programy skierowane do mieszkańców obszarów wiejskich. Obecnie trwają prace nad programem rozwoju edukacji na tych obszarach.

Praktyką godną naśladowania i kontynuowania jest również program „Pomoc państwa w zakresie dożywiania” prowadzony w latach 2006–2009 przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej. Pomoc w zakresie dożywiania może być przyznana dzieciom, w których domach dochód na osobę nie przekracza 474 zł na osobę w rodzinach wielodzietnych.

Pomoc materialna udzielana w ramach Narodowego Programu Stypendialnego może zostać przeznaczona jedynie na pomoc uczniowi w dostępie do edukacji i wyrównywanie jego szans edukacyjnych. Dodatkową formą pomocy pedagoga szkolnego rodzinie ubogiej jest dofinansowanie zakupu podręczników oraz jednolitego stroju szkolnego.

Analiza sił społecznych w kontekście pedagogicznej pomocy rodzinom ubogim wskazuje na konieczność uwzględnienia zarówno oddziaływań jednostkowych, instytucjonalnych, jak też nieinstytucjonalnych, naturalnych, występujących równolegle, wzajemnie dopełniających się i od siebie uzależnionych. W tym procesie ważną kwestią jest, aby podejmowane inicjatywy wspomagające dziecko i rodzinę ubogą, działały w sposób względnie uporządkowany, stanowiąc układ komplementarnych i krzyżujących się oddziaływań

wychowawczych [Forma 2007, s. 23]. Tym różnorodnym (jeżeli chodzi o kierunek, zakres, charakter) czynnościom wspomagającym dziecko i rodzinę powinno towarzyszyć przekonanie, że nawet w najbardziej zagrożonym destrukcją środowisku podejmowanie działań, które mają pomóc człowiekowi jest nie tylko konieczne, ale i możliwe, pod warunkiem nadania im postaci oddolnej, podmiotowej, przy współdziałaniu różnych profesjonalnych i amatorskich sił społecznych [Izdebska 2004, s. 168].

Głównym wyzwaniem dla działań wspomagających i wspierających rodzinę powinna być wiara w człowieka, akceptowanie go takim, jaki jest, zaufanie, wyjście naprzeciw, dialog – otwarcie się wzajemne, będące podstawowym i niezbędnym warunkiem skuteczności procesu wspomagania. Wspomaganie dzieci powinno być humanitarną misją ludzi dobrej woli, w wyniku której może następować przemiana zła w dobro, destrukcji w rozwój, poprzez tworzenie warunków i sytuacji społecznych do godnego życia i wielostronnego rozwoju. Obowiązkiem społeczeństwa dorosłego jest tworzyć takie warunki [Homilia Jana Pawła II 1999].

#### BIBLIOGRAFIA:

- Balcerzak-Paradowska B., *Raport podsumowujący Konferencję „Polska Rodzina – wyzwania, działania, perspektywy”*, [online] [http://www.unic.un.org.pl/rok\\_rodziny/raport\\_podsumowanie.php](http://www.unic.un.org.pl/rok_rodziny/raport_podsumowanie.php) [dostęp: 15.06.2009].
- Forma P., 2007, *Uwarunkowania realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczych w rodzinach wielodzietnych*, w: *Opieka i wychowanie w rodzinie, szkole i środowisku*, red. B. Matyjas, R. Stojeczka-Zuber, Kielce.
- Forma P., Wolska-Długosz M., 2008/2009, *Rola pedagoga szkolnego w procesie wychowania dziecka*, „Zeszyty Kieleckie, Szkoła środowiskiem wychowawczym małego dziecka, Nauczanie Początkowe”, nr 3.
- Homilia Jana Pawła II w Toruniu 7.06.1999 r.*, w: *Bóg jest miłością. VII pielgrzymka Jana Pawła II do ojczyzny*, Olsztyn 1999.
- Izdebska J., 2004, *Dziecko osamotnione w rodzinie*, Białystok.
- Matyjas B., 2002, *Profilaktyka i resocjalizacja w pracy pedagoga szkolnego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9.
- Matyjas B., 2003, *Dzieciństwo w rodzinie bezrobotnych w środowisku małego miasta*, Kielce.
- Matyjas B., 2005, *Pedagog szkolny*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, P, red. T. Pilch, Warszawa.
- Matyjas B., 2008, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa.



- Rozporządzenie MENiS z dn. 7 stycznia 2003 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dziennik Ustaw 2003, Nr 6, poz. 65.
- Smolińska-Theiss B., 1993, *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa.
- Strategia Polityki Społecznej na lata 2007–2013*, dokument towarzyszący realizacji Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007–2013, przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 13 września 2005, Ministerstwo Polityki Społecznej.
- Wolska-Długosz M., 2007, *Społeczno-ekonomiczne wyznaczniki ubóstwa w Polsce*, w: *Współczesne problemy pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. B. Matyjas, Kielce.
- Wolska-Długosz M., 2008, *Aspiracje edukacyjno-zawodowe licealistów pochodzących z rodzin bezrobotnych* (niepublikowana praca doktorska), UP, Kraków.
- Wolska-Długosz M., 2008, *Czynniki utrudniające realizację funkcji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinach ubogich*, w: *W kręgu problemów edukacyjnych i wychowawczo-resocjalizacyjnych*, red. R. Stojeczka-Zuber, M. Kaliszewska, M. Cholewiński, Kielce.

## Summary

Contemporary educators, who have influence on the upbringing of children and youth, face more and more complex and new challenges. Social development involves many threats for the correctness of the process of the upbringing of children and youth. Norms and social values change along with the development of civilization. Phenomena which have a negative influence on the educational process are accepted and the divergence in the living standards of Polish society becomes apparent. Poverty, unemployment and resulting addictions are visible outcomes. School, and particularly a school educator, plays a very important role in the process of compensation of these unfavourable phenomena. The educator is obliged to apply preventive, re-socializational, re-educational measures targeted at children and their family. The assumption which lies at the foundation of the above-mentioned tasks is that the family is the most important social institution which should be supported by state institutions including school. Such an assumption is simultaneously a mission of the school educator, which are realized through clearly outlined aims by the state in order to create conditions for the development of family and the satisfaction of its vital and cultural needs. In order that pedagogic assistance could be effective, it is necessary to have a reliable diagnosis of the determinants, needs, problems, experiences, conditions, and also strong personal features.



**sprawozdania i opinie**

**Recenzje**



Wiga Bednarkowa, *O talentach w szkole, czyli Siedmiu wspaniałych*,  
Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o, 2010, Warszawa, ss. 155

Námětem této knihy je sedm autentických příběhů polských žákyň a žáků (mnoho z nich již většinou opustila školní zdi a rozvíjí svůj talent studiem nebo v zaměstnání). Titul záměrně navazuje na dva známé filmové obrazy: japonský od Akiry Kurosawy z roku 1954 – *Sedm samurajů* a na americký western režiséra Johna Sturgese z roku 1960 – *Sedm statečných*, který se o něj opíral.

Oba tyto epické příběhy vyprávějí o heroickém boji se zlem. Ve filmu *Sedm samurajů* obranu japonské vesnice před 40 útočníky, darebáky, kteří ukradli výsledek celoroční těžké práce, svěrují obyvatelé za příslovečnou hrst rýže roninům, samurajům bez pána. Naproti tomu v *Sedmi statečných*, se zdánlivě neproveditelné mise, také obranné, ale tentokrát na mexickém venkově, a to před bandou vybírající výkupné, ujímá sedm kovbojů.

Příběhy o zkušenostech *Sedmi statečných* mají za úkol pomoci budovat bez boje a v duchu japonské filozofie *kaizen* takový pořádek ve školách, který dovolí všem statečným mladým žákyním a žákům rozvíjet svá individuální křídla, rozevírat je ku prospěchu svému a také jiných uživatelů matky Země. Protože *O talentech ve škole neboli Sedm statečných* je příběh o talentech a schopnostech, o práci učitelů a pedagogů, ředitelů škol, zkrátka o škole 21. století, v níž se vychází vstříc potřebám žáků.

Konstatování, že žák je ve skupině **SPE** (Speciálních vzdělávacích potřeb), nezlepší kvalitu vzdělání, dokud za potvrzením tohoto stavu nebudou následovat **konkrétní rady, recepty**, jak se vůči žákovi mají chovat učitelé, co mu mají navrhnout, nabízet, před čím ho chránit, co mu mají vymlouvat, čeho se má vyvarovat. Jak připravit a vést vyučovací hodinu, když jsou ve třídě také žáci s dysleksií a jazykově nadaní a také extroverti a zavření do sebe, aby pro všechny byla přínosem?

Tato kniha – ***o talentu ve škole*** – není kuchařka, sbírka hotových receptů pro okamžité použití, i když obsahuje mnoho konkrétních námě-

tů jak pracovat ve škole, aby to bylo moderní, lidské, přátelské a radostné, podle potřeb, možností a očekávání různých dětí a diferencované mládeže, a také aby použitá metodika byla v duchu moderní didaktiky.

Autorka nás motivuje k diskuzi na téma, jakou chceme školu, jakou školu potřebují mladí lidé z kybernetické civilizace, jakou my – dospělí – jsme schopni jim nabídnout.

Kapitola 1. – *O škole 21. století* je o problémech transformace: o rozdílech nejen generačních a kulturních, o aktuálních výchovných nabídkách: skutečných a virtuálních a o *pěti vědomích*, které je nutno v době globalizace, multikulturality a informatizace ve škole vzdělávat na stejné úrovni jako *vědomí disciplíny*.

Kapitola 2. – *O talentech neboli jak „multiinteligentně“ řídit a podporovat talenty dětí a mládeže* připomene, co o talentech mluví bajky a jaký to má vztah k současné společensko-kulturní skutečnosti. Řeč bude o *různorodých inteligencích* a o jejich doménách, o specifických potřebách současných mladých lidí, jejichž potřeba radosti vyplývá z hravého a *znovu objevujícího* přístupu k životu.

Kapitola 3. – *Sedm statečných – zachycené autoportréty* představuje sedm velmi odlišných portrétů talentovaných mladých lidí. Použití *metody dramatu* umožnilo získat sedm virtuálních pomníků hrdinů příběhů a sedm obrazů školy. Když poznáváme jakoby různé potřeby jednotlivých *statečných* lze z toho vyvozovat závěry, kdy škola podporuje schopnosti a talenty a kdy bohužel ne...

V kapitole 4. – *Na křídlech místo na zádech neboli konkrétně o vyučování ve třídě* autorka ukazuje, jak pracuje škola, která pomáhá žákyním a žákům rozvíjet křídla. Zabývám se také takovými případy, kdy mladí lidé namísto aby se učili stát se člověkem a učili se demokracii, tak se učí obracet se k sobě... zády. Vysvětluje také, na čem se zakládá naslouchání a slyšení „čtyřma ušima“.

Kapitolu 5. – *Dvě strany mince neboli není všechno zlato, co se třpytí* autorka uvádí proto, abych povzbudila ke změně perspektivy pohledu na každou věc. Obraz práce školy z pohledu mladých talentovaných lidí má dvojstrannou podobu: na jedné straně jsou učitelé, vyučování, zásady hry, jež podporují tyto *statečné* v jejich rozvoji, v pouštění se do ohromného úsilí, – na druhé straně – je odhaleno všechno to, co podsekne křídla, co vyvolává zlého ducha – co je dehet, který otravuje sladkou chuť medu...

V kapitole 6. – *Ewa, Lu, Acja – o tom, jak oceňovat* poukazuje, jak povzbuzovat školním hodnocením, jako z WSO (školní vnitřní systém hodnocení) učinit *etickou „školní promoci“*, která nebude ani manipulovat, ani podvádět a díky které lze očekávat nárůst poptávky po tom, co se ve škole „prodává“...

Kapitola 7. – *Dát věci vhodné slovo...* – Čtenářky a čtenáři jistě postřehnou hrst speciálních termínů, které používá autorka. Nedělá to proto, aby odradila „vědeckostí“, ale aby pojmenovala pojmy, na které se odvolává. „Obtížná slova“ uvádí také proto, aby se nejen učitelé mohli zdokonalovat, prohlubovat svoje vědomosti, aby věděli, co a kde mají hledat, aby nebloudili v meandrech problémů současnosti.

DODATEK 1 – Chtěla bych, aby byl milou hračkou – vzdělávací! Je to test, který zjišťuje naslouchání... „čtyřma ušima“.

DODATEK 2 – ať je povzbuzením k diskuzi o tom, jakou školu chceme, jakou potřebují děti, jakou my – dospělí – jsme jim schopni nabídnout.

Předložená práce přináší množství zajímavých a originálních podnětů a může významným způsobem přispět k obohacení práce Učitelů, Pedagogů a Ředitelství škol.

*Alois Suchanek (Katowice)*





## *Edukacja dla rozwoju*, red. J. Szomburg P. Zbieranek, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010

Kongresy Obywatelskie – to miejsce spotkań i dyskusji różnych środowisk i pokoleń zarówno Polski metropolitalnej, jak i lokalnej<sup>1</sup>. Służą stymulowaniu rozwoju wspólnotowości Polek i Polaków i kapitału społecznego w Polsce oraz wspólnemu kształtowaniu refleksji modernizacyjno-rozwojowej nad przyszłością Polski. I Kongres Obywatelski – „W stronę rozwoju opartego na wartościach i dialogu” – odbył się w 2005 roku, kolejne: „Rozwój przez wspólnotę i konkurencyjność” w 2007; „Jaka modernizacja Polski” w 2008.; „Razem wobec przyszłości” w 2009.

W bieżącym roku, z inicjatywy Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową i we współpracy z Fundacją Konrada Adenauera oraz Polskim Towarzystwem Pedagogicznym, wiele osób, których nazwiska znaczą nie tylko w pedagogice, zogniskowało swą uwagę na **Edukacji dla rozwoju**. Omawiana tu publikacja jest owocem zorganizowanego w czerwcu 2010 roku w Warszawie seminarium o tym samym co V Kongres Obywatelski tytule: **Edukacja dla rozwoju**.

Stawiając pytanie: Czy idziemy w dobrym kierunku? dr Jan Szomburg – Dyrektor Polskiego Forum Obywatelskiego i Prezes Zarządu Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową – zaprosił gości seminarium do refleksji nad takim systemem edukacyjnym, w którym obowiązują odgórnie zdefiniowane wymagania (cele edukacyjne) i ilościowa kontrola (egzamin, testy). Jego kolejne pytania w obrazowy sposób nakreśliły obawy o wizję przyszłości, jaką realizowany model edukacyjny wypracuje: szkołę, która raczej będzie kształciła „trybiki” pod potrzeby międzynarodowych korporacji, międzynarodowego rynku pracy, analityków i specjalistów niż innowatorów i liderów zmian społecznych i gospodarczych; szkołę, dla której tylko teoretycznie najważniejszy jest „sam proces edukacyjny (sposób nauczania i uczenia się)”.

---

<sup>1</sup> Polskie Forum Obywatelskie: „Edukacja dla rozwoju”. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010.

Publikacja, którą tu przedstawiam, ma służyć zarówno popularyzacji stanowisk, jakie wobec niekończących się reform edukacyjnych przyjmują naukowcy, badacze, nauczyciele i nauczyciele akademicy, jak również – a może przede wszystkim – stymulowaniu obywatelskiej debaty z udziałem różnych środowisk, nie wyłączając z niej szczególnie zaangażowanych i predestynowanych do zabierania głosu w sprawach edukacji pedagogów i pedagożki.

Książka składa się z dwu części: *Teraźniejszość – diagnoza sytuacji i jej uwarunkowania* oraz *Zmiana – projekty i mechanizmy*.

Truizmem jest stwierdzenie, że aby uniknąć leczenia intuicyjnego, potrzebna jest dobra diagnoza. A tę, dotyczącą zarówno kondycji polskiej edukacji, jak i sposobów jej „reformowania” postawiło wielu współautorów *Edukacji dla rozwoju*.

Zdaniem Jana Truszczyńskiego, dyrektora generalnego ds. edukacji i kultury Unii Europejskiej, „musimy przeformułować nasze systemy edukacji i kształcenia, tak aby przygotować wszystkich do przystosowania się do zmian, do innowacyjności i kreatywności. Uczenie się przez całe życie musi się stać rzeczywistością dostępną dla wszystkich”. Jako Przewodniczący Wydziału Komisji Europejskiej uważa, że popularyzacji wymagają założenia strategii rozwoju „Europa 2020”:

1. Rozwój inteligentny, czyli rozwijanie gospodarki opartej na wiedzy i innowacji;
2. Wzrost zrównowagony, czyli proekologiczny, oszczędny w gospodarowaniu surowcami;
3. Rozwój globalny prowadzący do spójności społecznej i terytorialnej.

Te trzy priorytety stanowią fundament europejskich polityk edukacyjnych, dla których najważniejsza wydaje się mobilność edukacyjna (inicjatywa *Youth on the Move* [*Młodzi w drodze*]) i związana z nią potrzeba transparentności systemów edukacyjnych, zwłaszcza konieczność upowszechniania informacji pozwalających potencjalnym studentkom i studentom oraz ich rodzinom dokonywać świadomych wyborów dróg edukacyjnych.

Doktor hab. Zofia Agnieszka Kłakówna odniosła się do uczniowskiej i nauczycielskiej **podmiotowości** w szkole, nazywając kolejne reformy MEN „zaklinaniem rzeczywistości słowami” i „obrotem pustosłowiem”. Kwestionując rozwiązania, które czynią ze szkoły „przechowalnię dla dzieci i młodzieży” na czas, gdy rodzice są zajęci pracą, i „zbiurokratyzowaną fabrykę statystyk” zamiast „środowiska sprzyjającego nauce samodzielnego interpretowania świata”, zaproponowała konkretyzację owej **podmiotowości**. W takiej szkole istotne są:

- samodzielność;
- poczucie własnej wartości;

- świadomość konieczności stałego uczenia się i – w kontekście nowych informacji – stałego weryfikowania oraz modyfikowania tego, co wyuczone;
- świadomość konieczności współpracy i przestrzegania reguł pracy zespołowej;
- świadomość obywatelskiej odpowiedzialności (element równoważenia tego, co społeczne, z tym, co indywidualne).

Podmiotowy wymiar rozwoju człowieka, społeczeństwa i gospodarki podjął również profesor dr hab. Mirosław Szymański, wywodząc z własnych obserwacji wprowadzania reform następujący wniosek: „podejmowanie wielkich reform społecznych, które są niezbędne, nie może – jak dawniej – polegać na administracyjnym wdrażaniu mniej lub bardziej dojrzałych koncepcji „na górze”. Niewątpliwie powinny mieć one powszechną akceptację społeczną oraz integralnie łączyć cele wspólnotowe oraz podmiotowe potrzeby i dążenia obywateli.”

Profesor dr hab. Zbigniew Kwieciński – prezes Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – zaprezentował opracowaną przez amerykańskiego filozofa kultury i edukacji Theodore’a Bramelda typologię, pojawiających się coraz to nowszych, zachowań w sytuacji gwałtownej zmiany:

- peranializm, czyli restauracja przeszłości (powrót do czystych źródeł chrześcijańskich i religijne odrodzenie);
- esencjalizm, czyli odtwarzanie przez szkołę ustalonego kanonu wiedzy i jej interpretacji;
- progresywizm, czyli dostosowująca się do charakteru i tempa zmian w kulturze i rozwoju dzieci i młodzieży modernizacja programu i stylu kształcenia i wychowania;
- rekonstrukcjonizm edukacyjny, czyli taka transformacja systemu w nowy, demokratycznie wypracowany ład (lepszy, bo bardziej sprawiedliwy, nowoczesny i dynamicznie się rozwijający), który będzie sprzyjał ludziom w transgresji siebie i zmianie społecznej.

Zwieńczeniem swego artykułu uczynił Profesor prezentację **edukacji w oktagonie końców**, pokazując konieczność zmian w edukacji ze względu na:

- „koniec kultury czytania” (generowany przez prawa rynku);
- „koniec historii” (i klęskę lewicowości jako konsekwencję demokratyzacji życia);
- „koniec tożsamości” (w wyniku pluralizmu pojawia się „nowa wieża Babel”);
- koniec narodowego patriotyzmu (bo jesteśmy w nowej rodzinie, pełnej emigrantów);

- koniec postępu (i „eksplozja ignorancji” – nostalgia za tym, co było przed 1939 r.);
- koniec geografii (bo żyjemy w ponadnarodowej hiperprzestrzeni sterowanej z satelitów);
- koniec ciągłości (owoc ponowoczesności, wszechogarniającego postmodernizmu);
- koniec wspólnoty (przechodzenie od kolektywizmu do indywidualizmu, od zaangażowania do autonomii i obywatelskiego samowylączenia).

Po prowokacyjnie postawionym przez siebie pytaniu: czy pedagogika humanistyczna nie jest jednak objawem końca nauki? Z. Kwieciński konstatuje, że nadzieję można pokładać w Unii Europejskiej i w obnażaniu przez Europę powszechnej polskiej gry pozorów, a także, że owa nadzieja leży w zwrocie pedagogiki ku „portretowaniu” dobrych praktyk i ich upowszechnianiu.

Problemem „końca szkoły” w drugiej części książki *Zmiana – projekty i mechanizmy* – zajął się dr Tomasz Mazur, przewrotnie trawestując znane hasło: umarła szkoła, niech żyje szkoła. Jego zdaniem „jedynym wyjściem z zarysowanego impasu jest rozwiązanie instytucji szkoły i powołanie do życia nowej instytucji, jakiejś postszkoły, z nowymi zadaniami i zupełnie nowym modelem funkcjonowania. Ta nowa instytucja lub parainstytucja miałyby wyrastać na gruncie wolnego rynku ideałów. [...] Tak skonstruowane nauczanie będzie rozliczane nie przez rynek, nie przez zastęp urzędników, ale przez siłę oddziaływania ideału”.

Zdaniem przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prof. dr. hab. Stefana Kwiatkowskiego, odmienne niż dotąd spojrzenie na edukację, pozwalające uwierzyć w jej autentyczny rozwój, uwarunkowane jest przede wszystkim pojawieniem się standardów kwalifikacji zawodowych i krajowych ram kwalifikacji. Szczególną zaś uwagę przypisać należy doskonaleniu **procesu kształcenia**, który właściwie prowadzony może przynosić pozytywne efekty odroczone w czasie.

Osiąganie przez osoby uczące się celów daleko oddalonych od szkolnego tu i teraz wymaga od pedagogów otwartości na potrzeby, możliwości, motywacje młodych i odpowiedzialności w organizowaniu im procesu edukacyjnego. Oby tym kwestiom w edukacji dla rozwoju poświęciła swój tekst pisząca te słowa.

Kolejny raz o potrzebie uspołeczniania polskiej szkoły traktuje profesor dr hab. Bogusław Śliwerski, przypominając, jakimi wartościami kierowano się wtedy, gdy z Solidarności rodziła się wizja nowej, samorządnej, społecznej szkoły, której definicję można by ująć w kilku punktach:

- szkoła uspołeczniona, niezależnie od tego, kto jest jej właścicielem, sama podejmuje decyzje odnośnie do treści, form i metod edukacji;
- szkoła uspołeczniona to pierwsze w życiu dzieci i młodzieży „laboratorium” demokracji;
- szkoła uspołeczniona nie jest własnością państwa, partii, ale własnością społeczną, narodową, a jej funkcją jest służba na rzecz społeczeństwa, jego edukacji.

Zdaniem badacza współcześnie istniejące rady rodziców stwarzają pozory demokratyzacji szkoły i aktywizacji społeczeństwa.

Etyce iluzorycznych, pozornych, a nawet wręcz groteskowych zachowań tekst poświęcił dr Sławomir Krzychała, poruszając problem przystosowania do zmian. Dotykając dualizmu aksjologicznego pracy rutynowej, codziennej, etatowej i tej „projektowej” („unijnej”), obnażył całą prawdę o polskiej szkole – jako działalność idealną, ale tylko na papierze, i tę w krzywym zwierciadle praktyki.

Włodzimierz Zielicz, nauczyciel warszawskiego liceum ogólnokształcącego, przyczyn takiego, a nie innego działania szkoły upatruje w:

- przymusie, np. uczeniu się przez dzieci i młodzież wymienionych szczegółowo przedmiotów;
- biurokracji, a szczególnie tej wymaganej bezrefleksyjnie na samym dole piramidy hierarchii urzędniczej (Autor przywołuje konkretny przykład nadinterpretacji przepisów i złej woli przełożonych w kontekście komentarza samej Pani Minister MEN);
- przepisach BHP, które w mariażu z biurokracją i specyficznie interpretującymi przepisy urzędnikami potrafią niejedno dziecko wyłać z kąpielą;
- motywacji – tej wewnętrznej i zewnętrznej (a raczej w jej braku);
- braku możliwości wykorzystywania zdolności uczniów;
- w egzotycznych procedurach wyłaniania i nagradzania szkolnych dyrektorów.

Szkoła, której uwaga i aktywność są nakierowane na szczyt piramidy Masłowa – samorealizację – pokazuje tylko czubek góry lodowej swych problemów, z którymi powinna sobie poradzić, a których woli nawet nie dostrzegać, jak dziecko zamykając na nie oczy. Seminarium „Edukacja dla rozwoju” pokazało, że w poruszanych kwestiach powinniśmy czuć duży niepokój. „Jednak zamiast czuć niepokój, powinniśmy zrobić wszystko, aby nie było do niego powodów” – apeluje w swym artykule dr Sławomir Krzyśka.

Choć wydaje się niepozorna, bo to zaledwie około 150-stronicowa książeczka, to *Edukacja dla rozwoju* pod redakcją Jana Szomburga i Piotra Zbieranka,

jest niewątpliwie ważną pozycją traktującą o polskiej szkole w XXI wieku. Jej wartością są zarówno ważne tematy, które podjęli autorzy zamieszczonych w niej tekstów, jak i opublikowane propozycje radzenia sobie z chorobami, na jakie współczesna szkoła zapada i w efekcie nieleczenia których może umrzeć.

Sposoby reagowania na ujawniane problemy są różne, jak różni są ludzie, którzy problemy prowokują, lub którzy pokazują, jak tym problemom zaradzić. Tym, co łączy wszystkie artykuły, jest zapewne przesłanie, że nic o nas bez nas i że nie jesteśmy, bo nie możemy być, samotnymi wyspami na oceanie. Potencjał ludzkiego geniuszu potrzebuje energii, która płynie z pozytywnej synergii współdziałania i współtworzenia zespołów ludzkich. Ludzki geniusz zaś rodzi się z możliwości transgresji siebie samej lub siebie samego.

I choć motta, które wybrali sobie dwaj autorzy tekstów, poprzedzały ich artykuły, przywołam je na zakończenie tego sprawozdania z wartej rekomendacji lektury: „Droga w górę i w dół jest jedna i ta sama” (Heraklit z Efezu), dołożmy więc wszelkich starań, by „jacyś Eskimosi nie wymyślili nam, Murzynom z Afryki, instrukcji zachowania się w trakcie upałów” (Stanisław Jerzy Lec), bo czy to od upału, czy od mrozu można doznać takiego zawirowania w umyśle, że się kierunki mogą pomylić i człowiek pobłądzi.

*Wiga Bednarkowa (Częstochowa)*

Bertrand Russell, *Education and the Social Order*, Routledge Classics, London and New York 2010, ss. 186

Filozofów piszących o edukacji można podzielić na dwie kategorie: twórców utopii, zadowolających się czysto teoretycznymi wizjami i tych niecierpliwych, próbujących wcielić swoje pomysły bez zwłoki, uzasadniając to najczęściej koniecznością naprawy katastrofального stanu rzeczy. Klasyfikacja wydaje się naturalna. Czysto teoretyczne projekty edukacji z racji oderwania od rzeczywistości zawsze były i zapewne powinny być traktowane nieufnie. Praktycy to zupełnie co innego! Oni zawsze wzbudzali większy szacunek, a może raczej ciekawość – toż przecież czynem świadczyli o jakości swoich pomysłów.

Niestety, powyższy podział z trudem daje się obronić przed zarzutem przypadkowości. Weźmy najsłynniejszą utopię filozoficzną – *Państwo* Platona. Wcielenie jej w życie uniemożliwił zupełny przypadek, matematyczna indolencja ówczesnego króla Sycylii. Można sobie jedynie wyobrażać, jakże inaczej wyglądałaby edukacja, gdyby Platon napotkał na swej drodze władcę rozumiejącego wagę matematyki w projekcie idealnego państwa. A *casus* rodziny Millów? Gdyby nie przypadkowa neurastenia Johna Stuarta Milla eksperyment wychowawczy jego ojca zakończyłby się sukcesem, ustanawiając liberalno-empiryczny wzorzec wychowania dla wielu kolejnych pokoleń.

Podobnie rzecz ma się z Bertrendem Russellem, autorem recenzowanej tu *Education and the Social Order*. Książka wznowiona niedawno przez Routledge wydana została po raz pierwszy prawie sto lat temu – w 1932 roku. Był to czas największej świetności założonej przez Russela i jego żonę szkoły Beacon Hill, stanowiącej próbę empirycznego uzasadnienia słuszności tez *Education*. Ostateczne niepowodzenie projektu Beacon Hill, związane z problemami finansowymi i rozpadem małżeństwa Russellów, przez wielu może być uznane za uderzające w teoretyczną stronę przedsięwzięcia<sup>1</sup>. Życzliwa interpretacja powinna

---

<sup>1</sup> Szkoła została zamknięta w 1934 roku.

jednak wstrzymać się z tak surowym osądem. Wszak krach finansowy szkoły złożyć można na karb nie tak dawnego Wielkiego Kryzysu, a romans Russella z jedną z nauczycielek, prowadzący do rozłamu w rodzinie dyrektorów, to konsekwencja zwykłej ludzkiej słabości, której nie powinniśmy wiązać z treścią *Education*.

Brak przesłanek empirycznych dyskwalifikujących edukacyjny projekt Russella, nie może jednak być uznany za zachętę do jego lektury. Po co więc sięgać do takich staroci dziś, gdy wiele z propozycji *Education* uznanych zostało za oczywiste (przynajmniej w warstwie ustawowej)? Wskażmy tu choćby postulat szacunku dla indywidualności ucznia (rozdział I), świadomość wagi emocjonalnego klimatu w procesie wychowania (rozdział IV), czy zalecenia higieniczno-dietetyczne (Rozdział V). Otóż, powody mogą być dwa.

Jednym z nich jest jakość argumentacji Russella. Skrupulatne, wręcz pedantyczne podejście autora *Education* można uznać za wzorcowe dla tej dziedziny. Miernikiem jakości jest tu zwykle redukcja arbitralnych rozstrzygnięć. Russell w wielu przypadkach wręcz otwarcie zaprzecza słuszności jego ulubionych rozwiązań liberalnych. Decydujące są bowiem nie preferencje, lecz argumenty. Jeśli więc argumenty mówią, że liberalne promowanie indywidualizmu w wychowaniu może spowodować osłabienie państwa, powinniśmy sięgnąć do rozwiązań konserwatywnych, kształtujących postawy konformistyczne oraz umiejętność akceptacji *status quo*.

Z kolei bezkrytyczne wcielanie w życie podstawowej zasady edukacji negatywnej (inaczej liberalnej), mówiącej, że „celem edukacji jest dostarczanie możliwości rozwoju i usuwanie przeszkód” (s. 15) może prowadzić do oplakanych konsekwencji. Stąd postulat szeregu ograniczeń formułowany przez autora *Education*: zmniejszenia ilości podawanych dziecku informacji dla zachowania – jak to określa – Russell „naturalnego pragnienia wiedzy” (s. 18), nawoływanie do wstrzemięźliwości w szkoleniu muzycznym czy plastycznym, pozwalającej na pielęgnację spontanicznego odbioru sztuki, jak też postulat ograniczenia szczegółowego instruktarzu młodych pasjonatów techniki.

Innym przykładem uczciwości intelektualnej, polegającej na unikaniu arbitralnych rozstrzygnięć może być dyskusja teorii uznających charakter z jednej strony za wrodzony i niekorygowany, z drugiej – za powstający w procesie warunkowania (rozdział III). Tradycyjny związek doktryny liberalnej z wizją człowieka pozbawionego wyraźnych determinacji dziedzicznych powinien uczynić rozwiązanie drugie atrakcyjniejszym dla autora *Education*. A jednak wstrzymuje się on od opowiedzenia po którejś ze stron, wskazując na brak jednoznacznych uzasadnień empirycznych.



Uczciwość argumentacji Russella jest szczególnie widoczna w dyskusji podstawowych założeń jego projektu (i tu dochodzimy do drugiego powodu, dla którego warto wrócić do *Education and The Social Order*). Propozycja umiarkowanej wersji edukacji negatywnej, jaką formułuje Russell, wynika z określonej wizji człowieka. Nie jest to w żadnym razie arystotelesowski *zoon politikon*, czy tomaszowy *animal sociale et politicum*. Dobro indywiduum – powiada Russell – nie ma wiele wspólnego z dobrem społeczeństwa lub państwa. Człowiek to przede wszystkim istota dysponująca indywidualną wolą, własną perspektywą poznawczą, czy swoistymi emocjonalnymi relacjami ze światem. Państwo by istnieć musi ujednoczyć cele, sposoby myślenia i reakcje afektywne swoich obywateli. Jeśli jednak chcemy zachować coś z „prawdziwego człowieczeństwa” pamiętajmy o niespolecznej naturze człowieka. Edukacja negatywna wydaje się właściwym narzędziem jej pielęgnacji.

Ostatecznie więc trzeba zapytać na ile owa leżąca u podstawy Russellowej wizji edukacji opozycja indywiduum – społeczeństwo dobrze oddaje naturę człowieka. Odpowiedź autora *Education and The Social Order* jest prosta i godna szczególnej uwagi: nie wiem i nie chcę nikogo przekonywać do mojej wizji (s. 2).

A ilu z nas miałoby odwagę przyznać, że buduje zamki na piasku?

Paweł Bankiewicz (Kraków)

Druk i oprawa  
Poligrafia Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego  
Jana Kochanowskiego  
25-369 Kielce, ul. Żeromskiego 5  
tel. 41 349 72 36