NAUCZYCIEL
we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej

EDUKACJA W DIALOGU I PERSPEKTYWIE

Redakcja naukowa
Anna Karpińska
Monika Zińczuk
Karol Kowalczuk

NAUCZYCIEL
we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej

Białystok 2021

Recenzenci
dr hab. Jolanta Andrzejewska, prof. UMCS
ks. dr hab. Mariusz Śniadkowski, prof. PL

Opracowanie graficzne
Janina Knap

Redakcja i korekta
Elżbieta Kozłowska-Świątkowska

Redakcja i korekta tekstów w języku angielskim
Marcin Pędich

Skład i redakcja techniczna
Wiesław Wróbel

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku
Białystok 2021

ISBN 978-83-7431-658-3
DOI: 10.15290/nwwre.2021

Wydanie publikacji zostało dofinansowane ze środków
Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
ul. Świerkowa 20B, 15-328 Białystok
tel. (85) 745 71 20, (85) 745 71 02, (85) 745 70 59
e-mail: wydawnictwo@uwb.edu.pl
www: http://wydawnictwo.uwb.edu.pl

Druk i oprawa
volumina.pl Daniel Krzanowski

Spis treści

Wprowadzenie 13

Część 1.
Dynamiczne przemiany społeczne w kontekście zawodu nauczyciela

Elżbieta Gaweł-Luty
Nauczyciel wobec współczesnej rzeczywistości społecznej 23

Beata Pituła
Nauczyciel wobec zawodowych znaków zapytania 39

Anna Pogorzelska
Nauczyciel w warunkach zmian społecznych – misja, służba czy zawód na rynku pracy? 55

Agata Popławska
Autonomia nauczyciela w reformowanej szkole 77

Helena Słotwińska
Wzór osobowy nauczyciela gwarancją sukcesu edukacyjnego ucznia 97

Andrzej Mamroł
Sukcesy pedagogiczne w pracy współczesnego nauczyciela szkoły podstawowej 121

Agata Jacewicz
Nauczyciel kształcenia zintegrowanego a edukacja dla zrównoważonego rozwoju 133

Piotr Remża
Tutor, trener, mentor i coach – współczesny nauczyciel matematyki 149

Część 2.
Kompetencje i postawy nauczyciela wobec rzeczywistości edukacyjnej

Ewa Smak
Eksperyment inspiracją doskonalenia pracy zawodowej nauczyciela 167

Grzegorz Godawa
Kompetencje nauczyciela wobec wyzwań tanatopedagogicznych 181

Fabian Andruszkiewicz
Znaczenie kompetencji zawodowych nauczyciela szkoły podstawowej w realizacji treści programowych wychowania komunikacyjnego 195

Tomasz Majewski, Dorota Kurek
Dylematy kształcenia i doskonalenia oficerów w zakresie kompetencji przywódczych 209

Mirosław Laskowski
Kompetencje emocjonalne kadry dydaktycznej uczelni wojskowej jako istotny element funkcjonowania zawodowego ... 223

Magdalena Barabas
Kompetencje nauczyciela w zakresie profilaktyki w szkole 239

Monika Zińczuk
Kompetencje terapeutyczne nauczyciela w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej 251

Grażyna Bartkowiak
Postawy nauczycieli wobec kształcenia dzieci imigrantów w polskich szkołach. Problemy związane z ich edukacją 267

Paweł Rafał Ostolski
Kompetencje metodyczne nauczycieli akademickich 287

Noty o Autorach 301

Contents

Introducion 13

Part 1.
Dynamic social change in the context of the teacher's profession

Elżbieta Gaweł-Luty
The teacher in the face of contemporary social reality 23

Beata Pituła
The teacher in the face of professional question marks 39

Anna Pogorzelska
The teacher in conditions of social change – mission, service or a profession in the labour market? 55

Agata Popławska
Teacher autonomy in a reformed school 77

Helena Słotwińska
A teacher's personal formula guarantees the student's educational success 97

Andrzej Mamroł
Pedagogical successes in the work of a modern primary school teacher 121

Agata Jacewicz
Integrated education teachers and education for sustainable development 133

Piotr Remża
Tutor, coach, and mentor – a modern mathematics teacher 149

Part 2.
Teacher's competences and attitudes against educational reality

Ewa Smak
The experiment that inspired an improvement to the teachers' professional work 167

Grzegorz Godawa
Teachers' competences for tanathopedagogical challenges 181

Fabian Andruszkiewicz
The importance of professional competences of a primary school teacher in the implementation of the curriculum content of communication education 195

Tomasz Majewski, Dorota Kurek
Dilemmas in educating and improving officers in the field of leadership competences 209

Mirosław Laskowski
Emotional competences of the teaching staff of the military university as an important element of professional activity 223

Magdalena Barabas
Teacher competences in educational deficit prevention in a school setting 239

Monika Zińczuk
The therapeutic competences of the teacher
in a changing educational space 251

Grażyna Bartkowiak
Teachers' attitudes towards the education of immigrant children
in Polish schools. Problems related to their education 267

Paweł Rafał Ostolski
Methodological competences of academic teachers 287

Notes about Authors 301

DOI: 10.15290/nwwre.2021.01

Wprowadzenie

Teoretycy kształcenia i wychowania są zgodni, że spośród różnych czynników decydujących o jakości i efektywności pracy szkoły – najważniejszym jest nauczyciel. Dobrą szkołę tworzą nauczyciele pracujący nieschematycznie i zaskakujący rozwiązaniami, nauczyciele będący projektodawcami własnego programu kształcenia, a nie odtwórcami „gotowej" wiedzy z podręczników. Z pewnością współczesna szkoła potrzebuje odważnych, autonomicznych i innowacyjnych nauczycieli, którzy staną się kreatorami klimatu sprzyjającego sukcesom pedagogicznym ich samych oraz ich uczniów. Nauczycieli odpowiedzialnych za edukację dla zrównoważonego rozwoju, które stanie się realną praktyką, a nie tylko nośnym, modnym hasłem.

Treści artykułów monografii koncentrują się wokół powinności i roli nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej. Podejmowana w książce problematyka profesji nauczycielskiej jest obecnie niezwykle istotna, ponieważ nauczyciel pełni strategiczną rolę w funkcjonowaniu i efektywności systemu edukacji. W trakcie zmian społecznych, cywilizacyjnych, zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości edukacyjnej rola ta jest redefiniowana, a nauczyciel staje ciągle wobec nowych wyzwań i zadań. Teksty usytuowane są w obszarze pedeutologii – w jej aspekcie teoretycznym i praktycznym.

Autorzy artykułów w pierwszej części podejmują kwestie związane ze zmianą roli nauczyciela, którą wymusza charakter współczesnych

przemian społecznych. W problematykę tej części wprowadza tekst Elżbiety Gaweł-Luty, który dotyczy analizy struktury społecznej przez pryzmat roli i powinności współczesnego nauczyciela. Jego usytuowanie w rzeczywistości społecznej można rozpatrywać zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym. Nauczyciele podlegając zinstytucjonalizowanym normom społecznym ujętym w formie obowiązującego systemu oświatowego realizują swoją funkcję zawodową, ale także jako jednostki podejmując aktywność w roli stanowiącej indywidualny namysł nad nią, decydują jednocześnie o kształcie struktury. Dla właściwego funkcjonowania społeczeństwa potrzebna jest tożsamość społeczna poszczególnych jednostek, grup społecznych i zawodowych.

Rozważania o współczesnej rzeczywistości edukacyjnej nieodmiennie implikują pytania o nauczyciela, o jego wartość, prestiż, autorytet, funkcje i zadania. Artykuł Beaty Pituły dowodzi, iż nauczyciel często staje wobec zawodowych znaków zapytania. Dotyczą one teleologii kształcenia i wychowania, wagi tych procesów w jego działalności oraz możliwości i ograniczeń budowania własnego autorytetu. Próby odpowiedzi na te dylematy zilustrowano wypowiedziami badanych nauczycieli. W konkluzji wskazano, iż lista pytań z natury rzeczy musi pozostać otwarta, a próby odpowiedzi winny uwzględniać wielowymiarowość wyzwań współczesnej rzeczywistości oraz dynamikę zmian implikowaną przez wieloaspektowość roli zawodowej i wielokontekstowość warunków, w których jest ona realizowana.

Tekst Anny Pogorzelskiej jest refleksją nad ustawicznie dokonującą się zmianą społeczną i rolą nauczyciela w tych procesach. Opisane zostały współczesne teorie społeczne oraz ich odniesienia do pragmatyki życia społecznego. Sformułowano także katalog ról nauczycielskich, jakich w warunkach zmieniającego się środowiska społecznego oczekuje się od nauczycieli. Autorka zauważa, że dobrym sposobem zgłębienia tej problematyki może być analiza indywidualnych losów nauczycieli, ich prerogatyw, sposobu myślenia na temat osobistych ról oraz sposobów ich kreowania.

Stałe czynienie refleksji nad własnym działaniem sprzyja poprawie jego efektywności i pozwala na optymalne wykorzystanie osobistego potencjału nauczyciela w sytuacji ciągłej zmiany. Z funkcjonowaniem w sferze osobistej i z pełnieniem roli zawodowej wiąże się problematyka autonomii nauczyciela opisana w artykule Agaty Popławskiej. Na tle charakterystyki kolejnych reform szkolnictwa

przeprowadzanych w demokratycznej Polsce zwrócono szczególną uwagę na regulacje zawarte w prawie oświatowym związane z autonomią nauczycieli i jej uwarunkowaniami. Zaprezentowano wybrane wyniki cyklicznie prowadzonych badań nad pracą zawodową nauczycieli uwzględniając zwłaszcza ich autonomiczne funkcjonowanie.

Sukces edukacyjny ucznia zależy od nauczycieli jako inicjatorów wyzwalania u uczniów pozytywnych relacji. Analiza przeprowadzona w artykule Heleny Słotwińskiej pozwala stwierdzić, że nauczyciel, który jest wzorem osobowym dla swoich uczniów, ma ogromne możliwości pozytywnego oddziaływania na ich sferę intelektualną, emocjonalną i duchową. Proces rozwoju ucznia uzależniony jest nie tylko od czynników wewnętrznych (potrzeby) i zewnętrznych (wpływ wychowania), ale także osobowościowych, czyli cech duchowych, decydujących o samodzielnym kierunku rozwoju danego wychowanka.

Doświadczanie sukcesów pedagogicznych pożądane jest także przez nauczycieli, czego dowodzi Andrzej Mamroł. W tekście zaprezentowano różne kategorie sukcesu, które są wyrazem skuteczności pracy współczesnego nauczyciela szkoły podstawowej. Przedstawione zostały niektóre cechy i nastawienia nauczycieli determinujące efektywność w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Ponadto zaprezentowano opinie nauczycieli szkół podstawowych na temat sukcesów pedagogicznych odnośnie do ich pracy w szkole.

W wyzwania przyszłości wpisuje się koncepcja zrównoważonego rozwoju, która najczęściej jest łączona z edukacją ekologiczną lub środowiskową. Nowe możliwości tej idei w kontekście modernizacji szkoły (przedszkola) oraz możliwości zmiany modelu i kultury edukacji dziecka w Polsce zauważa Agata Jacewicz. W artykule przybliżone zostało pojęcie i założenia koncepcji dla zrównoważonego rozwoju, jej cele. Szczególną uwagę poświęcono nauczycielowi, który jest odpowiedzialny za organizację tejże edukacji.

Na znaczącą rolę nauczyciela matematyki we współczesnej przestrzeni społeczno-dydaktycznej wskazuje artykuł Piotra Remży, w którym autor dokonuje zestawienia cech tutora, coacha, mentora i trenera z klasyczną rolą nauczyciela. Autor przybliża kompetencje społeczne współczesnego nauczyciela matematyki oraz dokonuje pogłębionego wglądu w ich specyfikę. Artykuł porusza potrzebę zmiany sposobu nauczania, w celu polepszenia efektów pracy w szkole, ale też zwraca uwagę na stosowanie innowacyjności bez pogłębionego wglądu

w zasadność jej wdrażania i stosowanie jej nie dla efektów, ale dla samego zaistnienia.

Część druga monografii obejmuje teksty, których spoiwem jest zainteresowanie kompetencjami pedagogicznymi nauczycieli oraz czynnikami determinującymi przebieg ich pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zamieszczone tu artykuły mają charakter ogólnej refleksji nad zawodem nauczycielskim i jego wykonawcami w kontekście roli nauczyciela, społecznego wizerunku i zadań przed nim stawianych.

Zachodzące zmiany społeczno-ekonomiczne w kraju oraz reformująca się szkoła wymusza wprowadzanie zmian w proces dydaktyczno-wychowawczy. Jest to okres intensywnego uzupełniania i podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Tak, więc od nauczyciela oczekuje się nowych ról: działań badawczych, refleksyjnych i innowacyjnych. Zdaniem Ewy Smak za najcenniejszą formę działań badawczych uważane są badania eksperymentalne, które dają szansę na dokonanie zmian strukturalnych, programowych, organizacyjnych i innych w placówkach oświatowych. Problematyka zawarta w artykule oscyluje wokół pojęć eksperymentu dydaktycznego/pedagogicznego, cech eksperymentu, form i metod prowadzenia badań eksperymentalnych. Prezentuje organizacyjne cztery etapy badań sprzyjające skuteczności zaplanowanego programu badań.

Nauczyciele często stoją w obliczu wyzwań edukacyjnych postrzeganych jako trudne, skomplikowane sytuacje, którym trzeba w danym momencie sprostać. Przeszkody pojawiające się w życiu społeczności szkolnej wśród których cierpienie i śmierć stanowią szczególne zagrożenia opisuje artykuł Grzegorza Godawy. Autor podkreśla, że nauczyciele mogą ułatwić przeżywanie tych trudnych doświadczeń dzięki swoim kompetencjom o charakterze tanatopedagogicznym. Dzięki nim nieuniknione doświadczenia życiowe stają się dla uczniów bardziej zrozumiałe, a społeczność szkolna otrzymuje wsparcie ze strony edukatorów. W tym celu niezbędne jest uwzględnienie wątków tanatycznych w kształceniu nauczycieli. Ważne jest, by w tej edukacji nie zabrakło odniesień aksjologicznych, kontaktu ze środowiskiem cierpienia, osobistej refleksji oraz możliwości wymiany myśli i doświadczeń.

Zagrożenia wynikające z rozwoju cywilizacyjnego naszych czasów stawiają przed nauczycielami nowe zadania. Sylwetkę nauczyciela, w kontekście wymagań odnośnie do nauczycieli szkoły podstawowej

w celu zabezpieczenia prawidłowego przebiegu procesu kształcenia i przygotowania uczniów szkoły podstawowej jako samodzielnych użytkowników dróg publicznych i innych prezentuje artykuł Fabiana Andruszkiewicza. W pracy przedstawiono zagrożenia związane z ruchem drogowym, w szczególności jego młodych niechronionych uczestników. Zdaniem autora, reforma edukacji, zwiększająca nacisk na wychowanie komunikacyjne, budowanie świadomości młodych ludzi z zakresu bezpieczeństwa w ruchu drogowym, kształtowanie prawidłowych zachowań i nauczanie ich od możliwie najmłodszych lat jest najlepszym sposobem na budowanie „bezpiecznego jutra" w ruchu drogowym.

Kształcenie kadry dydaktycznej uczelni wojskowej w zakresie kompetencji przywódczych uczyniono przedmiotem rozważań w tekście Tomasza Majewskiego i Doroty Kurek. Szczególną rolę pełni nauczyciel, zwłaszcza, że proces kształtowania przywództwa jest trudnym zadaniem, wymagającym zdobywania nowej wiedzy, intencjonalnych, przemyślanych działań dydaktycznych oraz autorefleksji popełnianych błędów i uzyskiwanych sukcesów. W artykule wyjaśniono pojęcie i istotę przywództwa w dowodzeniu, uzasadniono potrzebę zachowań przywódczych w siłach zbrojnych oraz wyszczególniono i opisano dylematy związane z kształceniem i doskonaleniem kadry dowódczej w zakresie przywództwa. Dyskusja w artykule skupiła się na kwestii cech przywódczych, adekwatności użycia posiadanych sił do otrzymanych zadań, doboru nauczycieli przywództwa, lojalności oraz zjawiska kapitanozy.

Funkcjonowanie zawodowe kadry dydaktycznej uczelni wojskowej zdeterminowane jest w sposób szczególny przez kompetencje emocjonalne, co akcentuje Mirosław Laskowski. Kompetencje te bazujące na potencjale zdolności określonych przez poziom inteligencji emocjonalnej dotyczą przede wszystkim wypracowanych umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach społeczno-zawodowych. Szczególna rola nauczyciela w systemie edukacji wymaga pewnych cech osobowych pozwalających na wypełnianie swojej odpowiedzialnej misji jako pedagoga. Autor badając kompetencje emocjonalne wśród nauczycieli akademickich uczelni wojskowej postanowił ukazać nowy wymiar potrzeb nie tylko dla edukacji wojskowej, ale szeroko pojętej edukacji szkoły wyższej. Posługując się sprawdzonym narzędziem pomiarowym przedstawił swoje wnioski na podstawie wyników badań przeprowadzonych w Akademii Sztuki Wojennej w Warszawie analizując

rozpoznawanie, rozumienie, wyrażanie i kontrolowanie emocji oraz ich wykorzystywanie do wspomagania myślenia i działania.

Kompetencje nauczyciela warunkują efektywność podejmowanych przez niego zadań i realizowanych funkcji, a zmieniająca się rzeczywistość sprawia, że mają one charakter dynamiczny i ulegają ewolucji. Współczesność wymusza więc na nauczycielach konieczność dokonywania rewizji własnych kompetencji i poszerzania swego warsztatu o nowe – konieczne dla prawidłowej realizacji zadań zawodowych. Celem artykułu Magdaleny Barabas jest zwrócenie uwagi na problematykę kompetencji nauczyciela także w zakresie oddziaływań profilaktycznych, które powinny stanowić kompleksową interwencję ukierunkowaną na deficyty wychowawcze i deficyty dojrzałości. Autorka podkreśla koncepcję profilaktyki pozytywnej, opierającej się na wiedzy o czynnikach chroniących, zasobach odpornościowych człowieka i pozytywnym klimacie środowiska społecznego.

W klasyfikacjach kompetencji nauczycielskich coraz częściej pojawiają się także kompetencje terapeutyczne, które zostały opisane w artykule Moniki Zińczuk. Ukształtowały się one na bazie orientacji terapeutycznej w psychologii humanistycznej. To m.in. dzięki tym kompetencjom nauczyciel w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej może w porę dostrzec trudności i zdolności dziecka, rozpoznać jego indywidualne możliwości psychofizyczne oraz potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Koncepcja terapeutycznego podejścia w nauczaniu ma na celu podejmowanie działań sprzyjających rozwojowi potencjału uczniów zwiększając efektywność uczenia się i poprawę ich funkcjonowania. Artykuł podkreśla umiejętności nauczyciela, szczególnie wartościowe w obszarze pomocowym i wspomagającym rozwój uczniów.

Kompetencje nauczyciela wobec dynamiki przemian społecznych związanych z migracją ludności i mieszaniu się wzorców kulturowych stanowią kanwę analiz badawczych Grażyny Bartkowiak. Przedmiotem rozważań opracowania są postawy nauczycieli wobec kształcenia dzieci imigrantów w Polsce i problemy wynikające z kształcenia tychże dzieci. Na podstawie badań autorka opisuje także działania, jakie powinni podejmować nauczyciele, aby usprawniać proces dydaktyczny i integrować środowisko szkolne poprzez wdrażanie zarządzania różnorodnością.

Uzasadnienie podejmowania działań, które mają na celu nabywanie i doskonalenie kompetencji metodycznych nauczyciela akademickiego stanowi artykuł Pawła Rafała Ostolskiego. Głównym celem artykułu jest przedstawienie klasyfikacji kompetencji nauczyciela oraz wyszczególnienie elementów kompetencji metodycznych, na podstawie wybranych przykładów. Autor jest świadomy złożoności problemów związanych z kompetencjami nauczyciela akademickiego, dlatego stwierdza, że nie jest możliwe wyczerpanie tematu, a jedynie zasygnalizowanie kluczowych problemów związanych z obszarem badawczym, jaki stanowią kompetencje metodyczne nauczycieli akademickich.

Prezentowane tezy oraz wyniki badań nabierają szczególnego znaczenia w dzisiejszej skomplikowanej i złożonej praktyce szkolnej stanowiąc ważny głos w dyskusji nad kondycją i rozwojem edukacji. Nauczyciel XXI wieku powinien być przygotowany do kształcenia człowieka wielowymiarowego, tzn. autonomicznego, wolnego, twórczego, a także otwartego i samodzielnego. Zadaniem nauczyciela jest więc organizowanie procesu uczenia się wspierając rozwój myślenia i aktywność uczących się, a także ich poznanie i zadbanie o możliwie najlepsze warunki rozwoju, czego dowodzą zgromadzone w monografii teksty. Wyrażamy nadzieję, że problematyka roli i zadań nauczyciela we współczesnym wymiarze oświaty stanie się przyczynkiem do dalszych, pogłębionych analiz teoretycznych i badawczych.

Redaktorzy

Część 1.

Dynamiczne przemiany społeczne w kontekście zawodu nauczyciela

DOI: 10.15290/nwwre.2021.02

Elżbieta Gaweł-Luty
ORCID: 0000-0001-8966-6842

Nauczyciel wobec współczesnej rzeczywistości społecznej

Każda istota ludzka funkcjonuje w ramach obowiązującej rzeczywistości społecznej, stanowiąc jednocześnie jej współtwórcę. Społeczny byt człowieka obejmuje również swoiste wyobrażenia swojego społeczeństwa oraz jego określenie, ponieważ jednostka stanowi koherentny element rzeczywistości, w której przebywa, partycypuje, rozwija się i poszukuje sensu swojego życia.

Mając na uwadze zajmowanie przez każdego z nas własnego miejsca w społeczeństwie, w strukturze społecznej naznaczonej siecią złożonych, wieloaspektowych i wielowarstwowych uwarunkowań, zasadne jest wskazanie na teoretyczne odniesienia, interpretację i reinterpretację funkcjonowania całego społeczeństwa.

Dokonując analizy stanowisk można zauważyć, iż odnoszą się one do rzeczywistości społecznej poprzez pryzmat aktywności jednostki, jednak zwracają uwagę na różne jej aspekty. I tak odniesienia ekonomiczne wskazują na relacje pomiędzy kosztami a efektami ludzkich działań; historia bada jednostkowe czyny w ramach czasowych; nauki polityczne analizują wpływ ludzkich działań, które zmieniają postawy innych podmiotów, albo są przez nich zmieniane; psychologia określa sytuacje społeczne, które wpływają na zachowania się ludzi. Z pewnością w sposób specyficzny do wymienionych odniesień obejmujących namysł nad rzeczywistością, podejmują analizy nauki społeczne. Mając na uwadze, iż samo pojęcie naznaczone jest wieloznacznością

w odniesieniach społecznych najczęściej wykorzystywane jest ono do opisu pewnych całości współtworzących szerzej pojętą rzeczywistość ludzką, jak i projektowania jej urządzenia, regulowania stosunków międzyludzkich, określenia i egzekwowania wzajemnych zobowiązań i powinności, tworzenia warunków egzystencjalnych czy dysponowania dobrami przez ludzi identyfikującymi się ze sobą w rozmaitych postawach zarówno natury formalnej jak i nieformalnej[1]. Wedle takiej interpretacji pojęcie społeczeństwa i struktury społecznej są przez nauki społeczne często utożsamiane, ponieważ w ramach społeczeństwa zawsze występują hierarchiczne stosunki, role i więzi społeczne. Analiza struktury społecznej może być czyniona za pomocą kilku podejść:

- teoria funkcjonalno-strukturalna podkreślająca, że społeczeństwo jest całością składającą się ze wzajemnie zależnych elementów, co daje możliwość funkcjonowania i rozwoju całej zbiorowości. Zatem wszystkie wchodzące w jej skład części tworzą niepodzielną całość (H. Spencer A. Comte),
- koncepcja konfliktowa, wedle której społeczeństwo składa się z grup dążących do dominacji, więc pozostających względem siebie w opozycji. Konflikt klasowy staje się czynnikiem zmian społecznych (T. Hobbes, K. Marks),
- koncepcja interakcyjna, uznająca, że istotą życia społecznego są interakcje, jakie występują między ludźmi w ramach wspólnie realizowanego działania. Struktura społeczna jest więc procesem, układem porozumień między jednostkami. Podstawą funkcjonowania społeczeństwa jest rodzina i religia (H. Blumm),
- koncepcja strukturalistyczna, podkreśla, iż formułowane struktury społeczne stanowią tylko modele wykorzystywane do analiz mechanizmów życia społecznego, które sensu stricte kształtowane są poprzez struktury głębokie ludzkich mózgów (C. Levi-Strauss),
- koncepcja strukturalizacji, zakłada, że rzeczywistość społeczna ma dualną naturę. Z jednej strony, struktura jest układem reguł działania, natomiast umożliwiając ich zaistnienie, jest elementem dynamizującym działanie społeczne (A. Giddens),
- ujęcie holistyczne, wskazujące na to, że struktura jest mechanizmem homeostatycznym, będącym w równowadze poprzez to,

[1] Por. A. Giddens, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2004.

że ludzie przypisywani są do ról pełnionych w społeczeństwie, natomiast o kształcie struktury decydują zinstytucjonalizowane normy społeczne. W ujęciu mikrospołecznym o kształcie struktury decydują mechanizmy psychologiczne poszczególnych jednostek, które kształtują ją dzięki własnej aktywności.

Niezależnie od podejść koncepcyjnych struktury społecznej można uznać, że każdy system społeczny składa się z:

- osób o różnych sposobach pojmowania obowiązującej rzeczywistości społecznej, a w związku z tym o różnych wyobrażeniach własnej roli w społeczeństwie,
- mechanizmów, czyli pewnych zasad warunkujących określony sposób funkcjonowania społeczeństwa,
- utrwalonej wiedzy występującej w formie zapisów.

Struktura społeczna nie jest zjawiskiem trwałym, bowiem społeczeństwo ciągle podlega własnej restrukturalizacji. Podstawą ładu społecznego jest standaryzacja działania jednostek. W przypadku, gdy owe działania podlegają wzajemnej typizacji powstaje instytucjonalizm. Zatem instytucje określają wymagania wobec sposobu funkcjonowania człowieka w przestrzeni społecznej. Dlatego też świat instytucjonalny jest z jednej strony, postrzegany jako obszar obiektywny, z drugiej zaś jest wytworzony przez ludzi. Zasadniczym składnikiem dostępnego obiektywnie świata według Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna są role społeczne, czyli pewne typy działające w kontekście zobiektywizowanego zasobu wiedzy, wspólnego dla funkcjonujących zbiorowości. Do tego zasobu wiedzy należą standardy wykonywania ról, które są dostępne dla wszystkich członków społeczeństwa, a przynajmniej dla tych, którzy mogą potencjalnie te role wypełniać. Sankcjonują one porządek instytucjonalny, umożliwiając istnienie instytucji w rzeczywistych doświadczeniach jednostek[2]. Porządek obowiązującej rzeczywistości społecznej związany jest również z legitymizacją, którą P. Berger ujmuje jako społecznie zobiektywizowaną wiedzę, służącą wyjaśnieniu i usprawiedliwieniu porządku społecznego[3]. Legitymizacja pierwszego rzędu, czyni świat obiektywnie, powszechnie dostępnym

---

2 P. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983, s. 123-127.

3 P. Berger, *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 1997, s. 61-62.

i indywidualnie uznanym, zaś legitymizacja drugiego rzędu pojawia się wówczas, gdy faktyczność społecznego świata zaczyna budzić kontrowersje. Wtórnych legitymizacji wymaga każda próba kontroli społecznej, gdy jest ona kwestionowana. Ze względu na pluralistyczny obraz współczesności pojawiają się odmienne perspektywy odniesień społecznych związanych z interesami społecznymi grup będących ich nośnikami, ukierunkowując ich przedstawicieli na określony sposób spostrzegania faktów społecznych i podejmowania aktywności prowadzącej do społecznych obiektywizacji. Berger i Luckmann wskazują na cztery poziomy wtórnej legitymizacji[4]:

- poziom pierwszy, przedteoretyczny, formułowany na bazie obiektywizacji występujących w prostych wyrażeniach,
- poziom drugi występuje w formie przysłów, zasad moralnych, legend, pieśni, aforyzmów i mitów. Ma on układ pragmatyczny i egzemplifikuje się w formie wskazań co do pożądanego zachowania w określonych sytuacjach,
- poziom trzeci obejmuje teorie budowane na bazie wyspecjalizowanych systemów wiedzy, które wyjaśniają określone obszary porządku społecznego,
- poziom czwarty tworzą uniwersa symboliczne, czyli kompleksy tradycji teoretycznej łączące różne obszary znaczeń i ujmujące instytucjonalny porządek jako symboliczną całość.

Analizy empiryczne struktury społecznej obejmują głównie: wykształcenie, dochód oraz prestiż wykonywanego zawodu.

Mając na uwadze, że w skład struktury społecznej zawsze wchodzą określone podmioty, chciałabym określić usytuowanie nauczyciela w rzeczywistości społecznej zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym.

Do tego sposobu ujęcia miejsca nauczycieli szczególnie przydatne jest odniesienie holistyczne, zarówno w kontekście makro, gdzie nauczyciele podlegając zinstytucjonalizowanym normom społecznym (ujętym w formie obowiązującego systemu oświatowego) realizują swoją rolę zawodową, jak i w skali mikro, gdzie poszczególne jednostki podejmując aktywność w roli stanowiącej indywidualny namysł nad nią, decydują jednocześnie o kształcie struktury.

---

[4] P. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie...*, s. 153-155.

Wymiar pierwszy: polityka oświatowa

Polityka oświatowa stanowi integralną część polityki społecznej. Określa ustrój szkolnictwa, organizację procesu nauczania, metod kształcenia i wychowania. Są to więc działania państwa w dziedzinie szkolnictwa i wychowania, realizowanie celów kształcenia oraz podstawy materialno-technicznej, funkcjonowania przyjętego systemu oświatowego jak i zarządzanie instytucjami zajmującymi się tym zakresem pracy. Mając na uwadze, że system oświatowy winien być dostosowany do warunków ekonomicznych, społecznych, ustrojowych i kulturalnych minister edukacji narodowej na rok 2018/2019 określił cztery kierunki realizacji polityki oświatowej:

1) 100. rocznica odzyskania niepodległości – wychowanie do wartości, kształtowanie patriotycznych postaw uczniów.
2) Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kształcenie rozwijające samodzielność, kreatywność i innowacyjność uczniów.
3) Kształcenie zawodowe oparte na ścisłej współpracy z pracodawcami. Rozwój doradztwa zawodowego.
4) Rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli. Bezpieczne korzystanie z zasobów dostępnych w sieci.

Wobec powyższych przesłanek, co do formułowanej polityki oświatowej można zauważyć, że mamy do czynienia z kolejną już tzw. reformą systemu oświaty. Wydaje się jednak, iż obecna propozycja MEN, jak i kilka poprzednich nie tyle stanowi o polityce oświatowej państwa, a o kolejnej próbie centralnego zarządzania oświatą, co zwykle kończy się niepowodzeniem. Szczególnego znaczenia nabiera tutaj postawa odbiorców oświaty: uczniów, ich rodziców, a także samorządów i nauczycieli. Trudno oprzeć się wrażeniu, iż oczekiwania każdej z tych grup różnią się przynajmniej w części, a polityka oświatowa nie wywiązuje się z zadania łączenia różnic w myśl dobra wspólnego. Z uwagi na to, iż głównym realizatorem polityki oświatowej na szczeblu szkoły jest nauczyciel należy zastanowić się nad tym, czy wobec ciągle zmieniających się wymogów (choćby w zakresie podstawy programowej, systemu oceniania uczniów), gdzie kolejna zmiana podawana jest jako konieczna ze względu na nowe potrzeby cywilizacyjne, a w związku z tym oczekiwania społeczne, nauczyciel może czuć się pogrążony w chaosie różnorodności znaczeń w i dla edukacji? Zupełnie nie dziwi

mnie fakt, że nauczyciele mając świadomość kolejnych przekształceń, które być może skończą się niepowodzeniem coraz bardziej zbiurokratyzowanego systemu kontroli, a nie stabilnej polityki oświatowej, zaczęli kwestionować faktyczność społeczno-edukacyjnego świata. Mamy tu więc do czynienia z procesem legitymizacji drugiego rzędu, gdzie nauczyciele dążą do restrukturyzacji przyjętego porządku społecznego przez pryzmat własnej roli zawodowej. Owe działania wynikają z odmiennego, aniżeli prowadzona polityka państwa, postrzegania faktów oświatowych. Zważywszy, że struktura społeczna nie ma charakteru stałego, nauczyciele dążą do jej zmiany, która będzie spójna z interesami własnej grupy zawodowej. Podejmowana aktywność w tym zakresie ma doprowadzić do społecznych obiektywizacji. Być może rozwiązaniem dającym możliwość wyjścia z tego impasu byłoby zaproszenie nauczycieli do współuczestnictwa w kreowaniu obowiązującej polityki oświatowej, wolnej od uprzedmiotowienia jej realizatorów i odbiorców, a zatem zgodnie z raportem Polska 2030 uznanie, że warunkiem sukcesu ekonomicznego, politycznego i cywilizacyjnego Polski i Polaków jest zbudowanie (powiększenie) kapitału społecznego, czego nieodzownym elementem jest właściwie prowadzona polityka społeczna i oświatowa.

Wymiar drugi: nauczyciel jako zawód i powinność

Nauczyciel – to osoba ucząca innych poprzez przekazywanie wiadomości, wprowadzająca w świat wartości oraz kształtująca kompetencje i umiejętności, w tym umiejętność uczenia się przez całe życie. Współczesny nauczyciel to profesjonalista, przygotowany merytorycznie, pedagogicznie, psychologicznie oraz metodycznie. Jest źródłem wiedzy i etycznych wartości oraz doświadczenia społecznego i życiowego, w zmieniającym się świecie; wyzwala aktywność uczących się i wspomaga ich rozwój[5]. Oznacza zatem osobę uczącą innych przez przekazywanie wiadomości (treści), wprowadzającą w świat wartości oraz kształtującą kompetencje i umiejętności, w tym uczenia się przez całe życie[6]. Ujmowany jest także jako „specjalność zawodowa; odpowied-

[5] Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 548.

[6] Ibidem, s. 549.

nio przygotowany specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (nauczającej) w instytucjach oświatowo-wychowawczych (w szkołach, przedszkolach, na konkursach lub innych placówkach pozaszkolnych albo poszkolnych)"[7].

Pod wpływem zmian społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych funkcje nauczyciela uległy znacznej ewaluacji:

- od poczucia bezpieczeństwa, wyznaczonego stabilnością środowiska życia, do poczucia zagrożenia powodowanego powszechnością ryzyka,
- od odpowiedzialności instytucjonalnej (grupowej) do odpowiedzialności indywidualnej (personalnej),
- od przystosowania się człowieka do rzeczywistości do jej modyfikowania, przekształcania,
- od pracy z dominacją czynności podstawowych do pracy z przewagą czynności twórczych, innowacyjnych,
- od dominacji techniczności do dynamicznego wzrostu intelektualności; od kształtowania własnego życia według wzorów tradycji do tworzenia jego koncepcji (myślenie przyszłościowe i umiejętność rozumienia procesu przemian)[8].

Aby sprostać powyższym zadaniom, nauczyciel winien być wyposażony we właściwe kompetencje, obejmujące nie tylko kwalifikacje, których wyznacznikiem, przynajmniej z założenia jest dyplom ukończonych studiów, ale także umiejętności przejawiające się w określonych zachowaniach.

Pojęcie kompetencje jest rozpatrywane z punktu widzenia wielu nauk, naznaczone odmiennością zapatrywań poszczególnych badaczy, a w związku z tym reinterpretowane na wiele różnych sposobów. Etymologicznie „kompetencja" odnosi się do zdolności i możliwości podmiotu w zakresie wykonywania określonych działań, przy czym kompetencja może wskazywać na adaptacyjny lub transgresyjny potencjał podmiotu. Ktoś kompetentny to: „uprawniony do działania, decydowania; mający kwalifikacje do wydawania sądów, ocen;

---

7 Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 439.

8 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia. Pedagogika wobec przyszłości*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

autorytatywny, miarodajny”[9]. Zatem w skład kompetencji wchodzą kwalifikacje oraz uprawnienia do działania.

W rozważaniach autorów obejmujących kompetencje nauczyciela, występują odmienne podejścia metodologiczne, w konsekwencji czego mamy do czynienia z odmiennością formalną, znaczeniową i zadaniową. I tak R. Kwaśnica wyróżnia kompetencje praktyczno-moralne i techniczne, S. Dylak – kompetencje bazowe, konieczne oraz pożądane, K. Pacławska – traktuje o pragmatycznym, aktywistycznym i etycznym aspekcie umiejętności, H. Kwiatkowska – odnosi się do sprawności interpretacyjnych, komunikacyjnych, metodologicznych[10].

Można zauważyć, iż pomimo tego, że wszyscy autorzy wskazują na kompetencje podstawowe – konieczne i kompetencje wyższego rzędu – intencjonalne, to jednak zakres i rodzaj tych spostrzeżeń jest różny.

Niezależnie od odmiennych poglądów w tym zakresie można uznać, że pedagog winien posiadać kompetencje:

- poznawczo-merytoryczne: wiedzieć, znać fakty, zjawiska, zależności i relacje, rozumieć nieoczywistość, wielowarstwowość i nielinearność obrazu świata, rozumieć konsekwencje wariantowości w spostrzeganiu i interpretacji różnych sfer rzeczywistości,
- sprawnościowo-działaniowe: umieć posługiwać się wyobraźnią i intelektem w rozwiązywaniu nowych problemów, mieć myśli konstruktywne, alternatywne i antycypacyjne, umieć coś dobrze zrobić, wiedzieć jak to zrobić i dlaczego,
- stymulujące wybór określonej etyki i filozofii życia; orientacje aksjologiczne, strategie postępowania, kierunki aktywności i dążeń autokreacyjnych, przyswajanie mechanizmów radzenia sobie ze stanami iluzji oraz próbami emocjonalnego uwiedzenia, podporządkowania i uprzedmiotowienia: uwrażliwienie na ludzki ból, krzywdę i poczucie poniżenia[11].

---

9 W. Opaliński, *Podręczny słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Rytm, Warszawa 1999, s. 406.

10 Por. D. Kowalczyk, *Kompetencje nauczyciela w zreformowane szkole*, [w:] P. Przybysz (red.), *Edukacja wobec różnorodności*, Wydawnictwo AMW, Gdynia 2001, s. 335-336.

11 A. Kotusiewicz, *Trzy kategorie edukacyjne w myśleniu i działaniu nauczyciela*, [w:] G. Koć-Seniuch, A. Cichocki (red.), *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000, s. 29.

Uważam również, że strukturą porządkującą podział kompetencji byłoby potraktowanie kompetencji nauczyciela jako zakresu jego wiedzy poznawczo-merytorycznej, umiejętności realizacyjnych oraz prezentowanej postawy etycznej. W tym ujęciu mieści się wskazanie na kompetencje wynikające z konieczności wykonywania zawodu, jak i na metakompetencje, traktujące o indywidualizacji, niepowtarzalności, odmienności zapatrywań nauczających wobec formującej się wokół nich struktury świata kreowanego przez młodych.

Niestety, współcześnie występuje brak wygenerowanego pojęcia kompetencji nauczyciela. Zatem dążenie do ścisłego określenia formuły kształcenia pedagoga w celu osiągnięcia przez niego właściwego, wielowymiarowego ujmowania edukacji jest działaniem nieco na oślep, bardziej wyrazem konieczności respektowania określonych standardów, jakie stanowi kształcenie społeczeństwa nowej ery, aniżeli immanentne przekonanie samych podmiotów edukacyjnych co do potrzeby wprowadzania wielowymiarowości do systemu oświatowego. Istota kształcenia nauczycieli tkwi w określaniu granicy pomiędzy przymusem a swobodą bycia pedagogiem wielu dróg. Z pewnością przymus zewnętrzny doprowadzi do powstania postaw obronnych, natomiast nieograniczona swoboda do zagubienia się w chaosie różnorodności.

Pojęcie kompetencji ściśle związane jest z powinnością zawodową, która najczęściej traktowana jest jako obowiązek, konieczność czy przymus. Ciekawą koncepcję dotyczącą powinności czy obowiązku sformułował Jeremy Bentham. Uznał on, że prawa i nakazy biorą zawsze swój początek z motywów, stąd zasada użyteczności stanowi kryterium postępowania człowieka. Edward George Moore powinność utożsamiał z określonym nakazem wykonywania lub niewykonywania pewnej klasy czynów, o których stanowi prawo moralne. Analizy pojęcia w kontekście etycznym dokonali również Jean Marie Guyau, S. Miles, J. Simon oscylując wokół teorii dobra i zła moralnego i ich oceny. William David Ross rozpatrywał powinność w ujęciu węższym, gdy powinność czynu ma pokrycie w realnych możliwościach działania oraz szerszym, przy ignorowaniu powyższego warunku.

Ciekawego zestawienia powinności nauczyciela w ujęciu Mikołaja Kozakiewicza, Stanisława Krawcewicza, Heliodora Muszyńskiego,

Marii Grzegorzewskiej, Mieczysława Nijakowskiego dokonali Aldona Molesztak, Andrzej Tchorzewski, Wiesława Wołoszyn[12]:

Tabela 1. Zestawienie powinności nauczyciela

Powinności	M. Kozakiewicz	S. Krawcewicz	H. Muszyński	M. Grzegorzewska	M. Nijakowski
Życzliwość wobec dziecka	*	*	*	*	*
Kontakt z dzieckiem	*	*	–	*	*
Dobroć wobec dziecka	*	–	*	*	*
Okazywanie szacunku	*	*	–	*	*
Troska o dziecko	*	*	*	*	*
Sprawiedliwe traktowanie	*	*	*	–	*
Odpowiedzialność za dziecko	–	*	*	*	–
Doradztwo	*	*	*	*	*
Przygotowanie do pełnienia ról społecznych	–	*	–	–	–
Kształtowanie pożądanych wartości moralnych	*	*	*	*	*
Humanizm wobec dziecka	–	–	–	*	–
Organizacja form pozalekcyjnej aktywności	*	*	*	–	–
Identyfikacja z zawodem	*	*	*	*	*
Integracja ze środowiskiem	*	*	*	*	*
Troska o godność zawodu	*	*	*	*	–
Odpowiedzialność za pracę	*	*	*	*	–
Dobra atmosfera w zespole	*	–	–	*	*
Inicjatywa i wytrwała praca	–	–	–	*	–
Sens wartości swojej pracy	–	–	–	*	–
Znajomość problemów swego środowiska	*	*	*	*	*
Troska o podniesienie poziomu życia społecznego	*	*	*	*	*

[12] A. Molesztak, A. Tchorzewski, W. Wołoszyn, *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1994, s. 105-106.

Powinności	M. Kozakiewicz	S. Krawcewicz	H. Muszyński	M. Grzegorzewska	M. Nijakowski
Współpraca ze środowiskiem i domem dziecka	*	*	*	*	*
Wychowanie dla przyszłości	–	*	*	*	*
Dobro społeczne jako nadrzędne nad dobrem własnym	*	*	–	*	*
Stabilizacja światopoglądu	*	*	*	–	*
Zaangażowanie społeczne	*	*	*	*	*

Źródło: A. Molesztak, A. Tchorzewski, W. Wołoszyn, *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1994, s. 105-106.

Wobec powyższego, można uznać, iż wykonywanie zawodu nauczyciela nie jest procesem łatwym, bo wymagającym posiadania nie tylko wiedzy, ale i umiejętności jej tworzenia, reinterpretowania i towarzyszenia wychowankowi w procesie nabywania nowych znaczeń. Oznacza to potrzebę przyjęcia przez nauczycieli nowej kategorii w i dla edukacji, którą stanowi wielość pojmowana jako realny wymiar współczesnej rzeczywistości, w którym nie ma miejsca na określenie jego poszczególnych elementów strukturalnych. Kategoria wielości w edukacji to pejzaż różnorodności namysłu nad jej pojmowaniem. Interpretacja realności wymaga orientowania się w wielości.

> Uzyskiwanie orientacji jest zawsze zarysowe, zawiera w sobie element pozytywnie zakładanej niecałkowitej kompetencji, ogarniania wielu wątków naraz, wyodrębniania wśród nich punktów uznanych chwilowo za kluczowe, które jednak mogą tracić na znaczeniu. Oznacza ona dla podmiotu zachowanie poznawczej postawy czujnego niepokoju, liczenie się z ryzykiem, optymizmem i nastawieniem na radzenie sobie z trudnościami, które traktuje się jako naturalne[13].

[13] J. Rutkowiak, *Pulsujące kategorie jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1995, s. 24.

Współczesny nauczyciel jest czynnym uczestnikiem edukacji. Z jednej strony partycypuje w tym, co stworzyli inni, korzysta z ich dorobku. Z drugiej, analizuje zastaną wiedzę tworząc własny ogląd edukacyjny. Jednak jego działanie niezależnie od przyjętej postawy ograniczone jest epizodycznie, uwikłane w obowiązujące struktury społeczne i systemy polityczne. Zatem jego wybory i tworzone narracje będą zawsze dokonywane poprzez pryzmat tego, co zastane.

Poszukiwanie przez nauczyciela własnej, właściwej dla siebie drogi zawsze naznaczone jest także jego oceną, wiedzą, wartościami i normami, wymogami wewnętrznymi, oczekiwaniami społecznymi. Jednak niezależnie od rodzaju wyboru musi wziąć pod uwagę przestrzeń edukacyjną, która zawiera całą mozaikę osobowości uczestników edukacji, dróg, kierunków, i modeli kształcenia tzn. wielopoziomowych, wieloaspektowych i zróżnicowanych elementów rzeczywistości społecznej. W innym wymiarze ta przestrzeń edukacyjna jest mozaiką dróg i ich kierunków, a każdy na miarę swoich potrzeb, z pełnym poczuciem odpowiedzialności musi wybrać tę, właściwą dla siebie, która stanie się sensem jego życia[14].

Wymiar trzeci: nauczyciel wobec polityki oświatowej

Traktując o miejscu zawodu nauczyciela w obowiązującej rzeczywistości oświatowej należy z pewnością podnieść problem wzrostu wymagań wobec nauczycieli i związanej z tym potrzeby modyfikowania oczekiwań społecznych, wynikających z nowych rozwiązań strukturalnych i programowych, zarówno w zakresie funkcjonowania całego społeczeństwa, jak i systemu oświatowego. Zatem społeczna rola nauczyciela może być ujmowana z perspektywy organizacji społecznej, która zbudowana jest z różnych statusów, wokół których nauczyciele wypełniają swoje role i oczekiwań co do ich sposobu zachowań ze względu na określony status. Może być także rozpatrywana w odniesieniu do roli indywidualnej, realizacja której stanowi wypadkową pomiędzy strukturalnymi oczekiwaniami a możliwościami sprostania

[14] E. Gaweł-Luty, I. Surina, *Pedagog przed wyborem własnej drogi*, [w:] T. Zacharuk (red.), *Pedagog jednej, czy wielu dróg?*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008, s. 163-167.

im przez jednostkę[15]. W ramach pierwszego ujęcia można zauważyć, niejasność i brak wewnętrznej spójności zarówno w ramach poszczególnych statusów społecznych składających się na całość systemu oraz braku możliwości pełnego określenia statusu roli nauczyciela, czego konsekwencją jest trudność w określeniu oczekiwań co do pożądanych zachowań nauczyciela. W odniesieniu do drugiej perspektywy należy przyjąć założenie, że jednostka z jednej strony jest kształtowana przez rolę, z drugiej, tworzy jej kreację. Z tego punktu widzenia nauczyciel pozostający pod wpływem niedookreślonych, często sprzecznych oczekiwań poddaje się obowiązującej ideologii oświatowej, bądź też podejmuje działania, by ją zmienić. Obecnie możemy zauważyć tendencję wskazującą na dążenie do zmiany struktury systemu oświatowego, wyjścia poza podporządkowanie się patrykularnym interesom grup sprawujących władzę.

W moim przekonaniu, mamy do czynienia z chaosem wywołanym brakiem spójności całego systemu oświaty w Polsce. Podejmowane są tylko pozorowane działania nazywane reformą, skądinąd wprowadzaną w ostatnich latach zawsze wraz z objęciem władzy przez kolejnego z ministrów. W efekcie tego pojawiają się ciągłe zmiany, chociażby zmiana w ośmioklasowej szkole podstawowej na rzecz gimnazjów, by znowu powrócić do poprzedniego systemu, aniżeli kompleksowa zmiana całego systemu edukacji. Dlatego też uważam, że należy przeprowadzić konsultacje społeczne, które nie byłyby tylko pozorowanym działaniem, na bazie których obowiązujący system oświaty byłby spójny z oczekiwaniami uczniów, nauczycieli i rodziców, przy założeniu potrzeby dostosowania go do wymogów współczesnego świata. Takie działanie dałoby poczucie stabilności zawodowej nauczycieli, możliwości samorozwoju uczniów oraz partycypacji rodziców w działaniach szkoły.

Zakończenie

Struktura społeczna obejmuje określone podmioty, naznaczone zarówno obowiązującymi zinstytucjonalizowanymi normami społecznymi, jak i indywidualnym namysłem nad własną rolą w społeczeństwie.

---

15 K. Rubacha, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000, s. 101.

Struktura społeczna nie jest zjawiskiem trwałym, bowiem społeczeństwo ciągle podlega własnej restrukturalizacji. Podstawą ładu społecznego jest standaryzacja działania jednostek, w przypadku, gdy owe działania podlegają wzajemnej typizacji powstaje instytucjonalizm. Zatem instytucje określają wymagania wobec sposobu funkcjonowania człowieka w przestrzeni społecznej. Jednostki w ramach obowiązujących struktur podejmują role zawodowe, których sposób realizacji również wyznaczony jest przez obowiązujące normy społeczne. Dla właściwego funkcjonowania społeczeństwa potrzebna jest zatem tożsamość społeczna poszczególnych jednostek, grup społecznych i zawodowych.

Abstract

Social structures include specific entities marked by both institutionalized social norms and by their own individual reflections on their role in society. Social structures are not a permanent phenomenon, because society is constantly restructuring itself. The basis of a social order is the standardization of the actions of individuals, when these activities are subject to typification, institutionalism is created. Thus, institutions define requirements for the way people function in the social space.

Individuals also undertake professional roles with existing social structures, the performance of which is likewise determined by social norms.For the proper functioning of society, therefore, social and professional identities of individuals and of groups are both needed.

Bibliografia

Banach Cz., *Nauczyciel*, [w:] E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.

Banach Cz., *Nauczyciel*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.

Berger P., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.

Berger P., *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 1997.

Gaweł-Luty E., Surina I., *Pedagog przed wyborem własnej drogi*, [w:] T. Zacharuk (red.), *Pedagog jednej, czy wielu dróg?*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008.

Giddens A., *Socjologia*, PWN, Warszawa 2004.

Kotusiewicz A., *Trzy kategorie edukacyjne w myśleniu i działaniu nauczyciela*, [w:] G. Koć-Seniuch, A. Cichocki (red.), *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000.

Kowalczyk D., *Kompetencje nauczyciela w zreformowane szkole*, [w:] P. Przybysz (red.), *Edukacja wobec różnorodności*, Wydawnictwo AMW, Gdynia 2001.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia. Pedagogika wobec przyszłości*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Molesztak A., Tchorzewski A., Wołoszyn W., *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1994.

Opaliński W., *Podręczny słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Rytm, Warszawa 1999.

Rubacha K., *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.

Rutkowiak J., *Pulsujące kategorie jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1995.

DOI: 10.15290/nwwre.2021.03

Beata Pituła
ORCID: 0000-0002-7691-3821

Nauczyciel wobec zawodowych znaków zapytania

Błądzenie przy próbach rozwiązywania zagadnień istotnych jest na pewno ważniejsze od postępu nauki i subiektywnie ciekawsze niż nienaganna słuszność w sprawach marginesowych[1].

Wstęp

Stawianie pytania o współczesność nieodmiennie implikuje pytanie o nauczyciela, o to, czy w ogóle jest potrzebny (a może już nie, skoro przypisywane mu odwieczne funkcje związane z przekazywaniem wiedzy z powodzeniem realizują media, a dostęp do niej jest nieograniczony), o jego wartość, prestiż, autorytet, funkcje i zadania.

Na te pytania staramy się odpowiedzieć posiłkując się wiedzą o okresie minionym (tzw. analiza historyczna), wiedzą wynikającą z badań pedeutologicznych i innych.

Nieodmiennie też konstatujemy, że są to jedynie mniej lub bardziej wyczerpujące odpowiedzi, a wnioski często nie są dostatecznie uprawnione, zatem brak podstaw do uogólnień.

Można także zauważyć, że podejmując jakiekolwiek próby opisu fenomenu nauczyciela nie sposób pominąć słowa DYLEMAT, jako klucza/wstępu do rozważań czy refleksji nad profesją, czy też człowiekiem – nauczycielem.

W niniejszym tekście pozwalam sobie zaprezentować kilka wątpliwości, które – jak wynika z przeprowadzonych w 2018 i 2019 roku

[1] T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii,* PWN, Warszawa 1967, s. 6.

badań[2] oraz uważnej obserwacji praktyki edukacyjnej towarzyszą każdemu, kto podjął/podejmuje wysiłek stawania się nauczycielem.

Jednocześnie pragnę zaznaczyć, iż przywołane wyniki służą jedynie pewnej egzemplifikacji prowadzonych tu rozważań, dlatego też nie są prezentowane w formie raportu i dyskusji nad uzyskanymi rezultatami. Aby uporządkować poglądy i wątpliwości osób badanych zebrałam je w formie odpowiedzi na ważne – z punktu widzenia obecnych dylematów nauczycielskich – pytania.

Pytanie pierwsze: w jakim celu nauczyciel idzie do szkoły?

Prosta odpowiedź zapewne brzmiałaby, aby nauczać i wychowywać, ale czy na pewno? Mimo powtarzanych bezustannie haseł o wadze i doniosłości edukacji nie sposób nie dostrzec, że współczesna szkoła ciągle traci swój dotychczasowy status centrum kultury i postępu, o moralnym autorytecie nie wspominając. Nauczyciel jako jej reprezentant staje się obiektem nieustającej krytyki i rosnącego niezadowolenia[3]. Jednocześnie do szkoły i nauczyciela właśnie zwraca się społeczeństwo z prośbą o pomoc w walce ze zjawiskami kryzysu społecznego, egzystencjalnego czy aksjologicznego[4]. Do szkoły zredukowanej przez panujący ekonomizm i technokratyczną świadomość, do instytucji mającej jedynie przygotować

---

2 Badania nad problemami i pytaniami, na które nauczyciel poszukuje odpowiedzi, bądź weryfikuje lub aktualizuje już sformułowane, były realizowane w ramach prowadzonych seminariów dyplomowych jako ćwiczenie/badania wstępne przed właściwymi dla podjętego przez seminarzystów zagadnienia pracy licencjackiej i magisterskiej. W badaniach wykorzystywano kwestionariusze ankiet, wywiadów, bądź technikę swobodnej rozmowy. Respondenci otrzymywali tylko niezbędne informacje o badaniach bez podania rzeczywistego ich celu. Zdecydowano o takim sposobie realizacji badań, by uniknąć zniekształceń materiału empirycznego wynikającego z faktu (który wielokrotnie i w badaniach wielu pedeutologów został potwierdzony), iż nauczyciele w sposób świadomy starają się kreować własny wizerunek zawodowy i obraz własnej praktyki zgodnie z wymaganiami i oczekiwaniami społeczeństwa i ustawodawcy. W badaniach wzięło udział 212 nauczycieli (178 nauczycieli szkół podstawowych i 34 nauczycieli szkół ponadpodstawowych).

3 E. Wolter, *Radykalna krytyka szkoły i nowe strategie edukacyjne w II połowie XX wieku*, „Seminare. Poszukiwania naukowe" 2015, t. 36, nr 2, s. 105-114.

4 L. Ries, *Společnost – škola – povoláni učitele,* [w:] H. Lukašová-Kantorková (red.), *Profesionalizace vzdélávání učitelu a vychovatelu*, Pedagogická Fakulta Ostravské Univerzity, Ostrave 2002, s. 63.

> wydajnego pracownika w gospodarce, przemyśle, handlu, bankowości, polityce, administracji publicznej itd. Egzystencjalnie – etyczna strona edukacji jest w całości marginalizowana (...), zadanie wychowania i kształcenia zostało zawężone do utylitarnego serwisu przede wszystkim ekonomiczno-technokratycznie zorientowanej cywilizacji[5].

Społeczeństwo postrzega nauczyciela w kategoriach efektywnego pracownika – transmitera i egzekutora wiedzy, a raczej zbioru często niepowiązanych lecz uznanych za ważne informacji, skutecznego reduktora niepożądanych zachowań, kreatora właściwych postaw[6].

Powyższe stwierdzenia stanowią podstawę smutnego wniosku, że z ogromnego wachlarza funkcji i zadań przypisywanych szkole i nauczycielowi jest realizowana tylko jedna – socjalizacyjna. Chyba, że to nauczyciel jest w pełni świadomy celów, które winien realizować, co więcej utożsamia się z nimi, jest zmotywowany do ich osiągania, potrafi i wie jak to uczynić. Ilu zatem nauczycieli ma wyraźnie sprecyzowane cele nauczania i wychowania? Którzy z nich zaplanowali, w jaki sposób je osiągną?

Pytania można by mnożyć. Na pewno jednak trzeba zmierzyć się z pytaniem o podmiotowość celów dotyczących tego, dla kogo i przez kogo są one formułowane.

Przyjmując perspektywę ucznia nauczyciel powinien ustalać wartości, zadania i czynności, które najlepiej zaspokoją jego potrzeby i będą efektywnymi stymulatorami jego rozwoju[7].

Optyka nauczyciela wskazuje na potrzebę realizowania celów zorientowanych na własny rozwój, własne interesy[8]. Z kolei perspektywa społeczna narzuca konieczność formułowania celów z uwagi na potrzeby szeroko rozumianego państwa i władzy, które tę szkołę powołały i zgodnie z przyjętą ideologią formują. Tymczasem chodzi o to, by cele nauczania i wychowania były celami na wskroś humanistycznymi, dynamicznie ewoluującymi zgodnie z potrzebami i aspiracjami realizujących je podmiotów.

---

5 Ibidem, s. 64-65.

6 M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 134-135.

7 B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki,* Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 91-98.

8 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia,* Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2000.

Niestety, jedynie w teoriach pedagogicznych i przy przyjęciu założeń utopijnych mówi się o spójności celów kształcenia decydentów i adresatów. W praktyce edukacyjnej rozbieżności te często są tak znaczne, że uniemożliwiają realizację zadań zawodowych nauczycielowi i prowadzą do jego wypalenia zawodowego bądź (co rzadziej) rezygnacji z zawodu, a dążenie do uzyskania optymalnej spójności teleologicznej jest stale aktualnym postulatem[9].

Sytuacja ta wymaga od nauczyciela podejmowania decyzji, jakie cele będzie realizował i prób wyjaśnienia dlaczego właśnie te i/lub dokonywania codziennych wyborów spośród celów mu narzuconych. Oznacza to konieczność podejmowania działań na rzecz wzrostu demokratyzacji życia szkoły, co wobec centralizującej się dzisiaj oświaty wydaje się zadaniem paradoksalnym.

Odwołując się do zebranego materiału empirycznego można wskazać, że większość badanych (ponad 60 %) ma świadomość swoistej „gry pozorów". Podstawowy dokument, do którego odwołać się musi każdy nauczyciel tj. podstawa programowa kształcenia opiera się na założeniu wywiedzionym z ustawy o systemie oświaty[10], iż głównym celem jest zapewnienie każdemu uczniowi warunków do wszechstronnego, harmonijnego rozwoju „w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji i wolności"[11]. Tymczasem cele kształcenia w przywołanym dokumencie formułowane są w kategoriach pożądanych działań tj. przyswojenie określonego *quantum* wiedzy, nabycie określonych umiejętności, kształtowanie postaw umożliwiających sprawne i odpowiedzialne działanie[12]. Nie spełniają zatem warunku aksjomatu czy wartości autotelicznych, kierując tym samym praktyki edukacyjne nauczyciela na wartości utylitarne legitymizujące zadanie szkoły: „przygotowanie suwerennego przedsiębiorcy, konsumenta i polegającą

9 W. Komar, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów? Którędy do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących ludzi – nauczycieli: blokady i szanse?*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.

10 Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

11 Preambuła ustawy o systemie oświaty.

12 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

na sobie jednostkę”[13]. Badani nauczyciele borykają się więc ze swoistym funkcjonowaniem „pomiędzy”, które przejawia się m.in. w deklarowaniu orientacji na potrzeby ucznia i takiej też narracji w relacji z uczniem przy równoczesnej formalnej poprawności działania, korzystaniu z tzw. praktyki „nie wychylania się”, czy „praktyk na papierze” (dokumentowanie zalecanych działań, przy jednoczesnej realizacji innych, zgodnych z systemem aksjonormatywnym nauczyciela)[14]. Respondenci podejmują wysiłek redukowania napięć wynikających z zarysowanych tu rozbieżności przyjmując postawę dystansowania się od problemu, obojętności i bierności, dla których wyjaśnieniem stają się utarte sądy o szkole jako instytucji niemożliwej do zmiany i słabości jednostki wobec ogółu.

Respondenci, którzy nie zadają sobie trudu refleksji nad istotą i treścią celów kształcenia odnoszą swoje powinności w tym zakresie do praktycznych umiejętności związanych z ich konkretyzacją uszczegóławianiem/operacjonalizacją, dokonując tym samym autoewaluacji swoich działań jedynie z perspektywy optymalizacji procesu dydaktycznego. Zwalniają tym samym siebie z odpowiedzialności za jakość kształcenia rozumianą w kategoriach moralnych i doświadczając „błogiego poczucia niewinności”, uzasadniając tym samym konieczność dalszego rozwoju w kierunku uzyskiwania coraz większej sprawności w zakresie przekazywania i egzekwowania wiedzy uczniów.

Pytanie drugie: co jest ważniejsze, nauczanie czy wychowanie?

Wydaje się, że obydwa zakresy działań nauczyciela są równie ważne, ale czy w istocie tak jest?

Nie ulega wątpliwości, że współczesność stawia przed młodym pokoleniem wymagania bardziej złożone niż kiedykolwiek, a „dezaktualizacja tradycyjnych, powszechnie obowiązujących, ułatwiających orientację w świecie wartości”[15] nie ułatwia, a nawet wręcz dezorganizuje proces socjalizacji. Zatem rośnie popyt na każdą działalność, która okaże się skuteczna i pomocna w procesie stawania się pełnoprawną,

[13] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary...*, s. 136.
[14] Por. ibidem, s. 145-148.
[15] O. Speck, *Być nauczycielem,* przekł. E. Cieślik, GWP, Gdańsk 2005, s. 12.

autonomiczną jednostką społeczeństwa[16]. Pozwala to na stwierdzenie, że w społeczne oczekiwania wpisywać się będzie działanie nauczyciela o atrybutach nauczania wychowującego, realizowanego z poszanowaniem zasady podmiotowości, ale czy szkoła zapewnia warunki, by takowe mogło zaistnieć?

Zważywszy na ciągle hierarchiczną i preferującą przyporządkowania szkołę zauważa się działania sankcjonujące podział czynności nauczyciela na te związane z nauczaniem i te przypisujące im charakter wychowawczy. Dychotomia ta jest rezultatem wyznaczonych odgórnie zadań przez ustawodawcę, określającego zasady, treści i organizacyjne ramy procesu nauczania oraz waloryzację nauczyciela głównie przez pryzmat uzyskanych przez uczniów wyników w nauce wyrażonych w notach, na skalach, czy miejscem w konkursach wiedzy i umiejętności. Z jednej strony, taka sytuacja jest wygodna dla nauczyciela, gdyż zdejmuje zeń ciężar odpowiedzialności, z drugiej uprzedmiotawia go minimalizując szanse na rozwój ucznia, blokując jego potrzeby rozwojowe, jeśli te są inne, niż założone i z góry uznane za właściwe.

Bycie nauczycielem sprowadzać się tu może, choć nie musi, do realizacji metodycznie i merytorycznie poprawnych lekcji, systematycznie poszerzających wiedzę ucznia i bazę jego umiejętności.

Analizując te dwa konstytuujące nauczyciela obszary działań nie sposób uniknąć pytań o to, czym kierować się w nauczaniu, czym kierować się w wychowaniu; pytania o wartości, zasady prawa i reguły.

Odpowiadając na te pytania badani – w zdecydowanej większości (ponad 80%) – wskazywali „dobro ucznia" jako kardynalną zasadę wszelkich działań nauczyciela. Wydaje się też, że opierając się na zaprezentowanych wyjaśnieniach/uzasadnieniach tych działań można wskazać, że „dobro" respondenci ujmują w kategoriach wspierania/pomocy w rozwoju ucznia. Zatem można uznać, iż takie podejście bliskie jest stanowisku personalistycznemu, w myśl którego osoba ludzka jest wartością nadrzędną, stąd jej doskonalenie i aktualizacja jest celem samym w sobie i nie może być traktowana jako środek/narzędzie do realizacji innych celów[17]. Implikacją tej tezy winno być zatem dążenie do stworzenia i pielęgnowania takiej relacji nauczyciela z uczniem, która

16 Ibidem.

17 B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2001.

jest przestrzenią dla rozwoju zarówno potencjalności ucznia jak i nauczyciela[18]. By takowa mogła zaistnieć potrzebne jest spełnienie kilku warunków m.in. poczucie własnej wartości i godności, pełne respektowanie podmiotowości ucznia, uznanie jego praw oraz podejmowanie wysiłków na rzecz poznania ucznia, kształtowania jego adekwatnej samooceny, uwrażliwienia go na świat i potrzeby drugiego człowieka, kształtowania umiejętności dialogu, tworzenie warunków dla wspólnego uczenia się i konstruowania własnych znaczeń. Wypowiedzi badanych nauczycieli sugerują, że spełnianie tych warunków nie jest ani łatwe, ani oczywiste, co więcej rzeczywistość szkolna często im przeczy i wręcz wymusza działania będące w jawnej sprzeczności z przyjętymi przez nauczyciela dezyderatami. Taki stan rzeczy ilustrują przywołane tu sądy nauczycieli: „często czuję się jak sprężynka, trybik w machinie szkoły", „czasami mam wrażenie, że robię zupełnie coś innego niż powinnam, ale muszę, bo trzeba, bo takie są wytyczne", „żałuję, że mam tak mało czasu, żeby poznać moich uczniów", „tak naprawdę to nie wiem czy znam moją klasę, ale robię co możliwe, by ich lepiej poznać", „chcę być naprawdę dobrym nauczycielem, ale czy dzisiaj to możliwe, jak od ucznia ważniejsze są papiery"[19]. Opinie te nieodparcie prowadzą do wniosku, że owo „dobro ucznia" jest bardziej (z powodu braku czasu, zmęczenia, rozczarowania szkołą, przytłoczenia biurokracją) jedynie deklaratywnym drogowskazem, aniżeli rzeczywistą przesłanką w kreacji i realizacji zadań zawodowych nauczyciela.

O ile jednak analizując czynności nauczyciela, zwane wychowawczymi, zauważa się ich związek z wartościami, o tyle w obszarze nauczania często są one całkowicie lekceważone, trochę jakby nauczanie było od nich oderwane i od nich niezależne. Można zauważyć, a i potwierdzają to badania, że nauczyciele dość chętnie i często uprawiają tzw. technologię nauczania. Technologia w istocie swej ma wpisaną pewną stałość, określoność, efektywność, powtarzalność, schematyczność, mierzalność. W takim ujęciu metoda konstytuuje istotę nauczania. To nie dochodzenie do „prawdy, dobra, piękna" jest celem procesu nauczania, ale dobór właściwych, optymalnych (z punktu widzenia

[18] K. Gabryś, *Relacja nauczyciel-uczeń przestrzenią urzeczywistniania wartości*, [w:] A. Stankowski (red.), *Niedoceniane obszary edukacji. Rzecz o nauczycielu*, Wydawnictwo GNOME – Wydawnictwa Naukowe i Artystyczne, Katowice 2005, s. 69.

[19] Źródło: przytoczone dosłowne wypowiedzi badanych nauczycieli.

progresu poznawczego ucznia) metod/strategii dydaktycznych. Bycie dobrym nauczycielem staje się synonimem sprawnego dydaktyka. W przywołanych tu badaniach, takie technokratyczne podejście do nauczania znalazło wielu zwolenników. Ilustrują to wypowiedzi: „wydaje mi się, że jestem dobrym nauczycielem, prawie zawsze udaje mi się zrobić cały materiał na lekcji", „moi uczniowie radzą sobie z materiałem", „większość uczniów pracuje na moich lekcjach", „zawsze się przygotowuję do lekcji, wiem jak wytłumaczyć i co zadać, żeby zapamiętali"[20]. Jedna trzecia badanych zadeklarowała realizację humanistycznego modelu nauczania, wskazując, iż w zależności od ucznia dobiera treści i metody, starając się tym samym w możliwie najpełniejszy sposób indywidualizować proces nauczania. Wszyscy badani zadeklarowali znajomość zasad i prawideł dydaktycznych oraz starania, by tym dezyderatom uczynić zadość. Jednocześnie wskazywali, że „trudno zająć się poszczególnym uczniem, bo klasa wówczas się nudzi", „że tych, którzy wymagają zindywidualizowanej opieki jest za dużo i jeden nauczyciel nie ma szans, by to zadanie dobrze wykonać", „tak naprawdę żal mi zdolnych uczniów, dla nich zupełnie nie mam czasu, muszę przecież wyrównywać szanse", „robię co możliwe, by uczniowie się uczyli, ale tego nie doceniają", „w sumie jest ok., uczymy się razem ja tego, jak moi uczniowie chcą się uczyć, a oni tego, czego ja wymagam"[21].

Znaczna część badanych skrytykowała programy nauczania usprawiedliwiając się przy tym, że wiedzą, iż mogą je modyfikować, ale brak czasu i wymogi egzaminacyjnie skutecznie ich do tego zniechęcają. Pojawiły się też zdania krytyczne o wyposażeniu szkół, koniecznego dla realizacji nowoczesnego nauczania. Bardzo trudne okazało się dla badanych pytanie o prawa i wartości, którymi kierują się w nauczaniu. Odpowiedzi były dość ogólnikowe i enigmatyczne: „kieruję się prawem oświatowym i tymi wartościami, które ma realizować polska szkoła", „uwzględniam to, co jest w dokumentacji szkoły", „robię tak jak każdy", „kieruję się prawem dobra ucznia", „realizuję tak proces dydaktyczno-wychowawczy jak należy w zgodzie z rozporządzeniami i regulaminami"[22].

[20] Źródło: przytoczone dosłowne wypowiedzi badanych nauczycieli.
[21] Źródło: przytoczone dosłowne wypowiedzi badanych nauczycieli.
[22] Źródło: przytoczone dosłowne wypowiedzi badanych nauczycieli.

Z nielicznych wypowiedzi można było odczytać, iż badani kierują się prawami nauki, prawami społecznymi, prawami przyrody czy prawami naturalnymi. Pozwala to na konstatację, że respondenci kierują się intuicją, prawami zwyczajowymi, praktykami uznanymi z jakiś powodów za dobre i właściwe. Można więc obserwując lekcję i analizując jej przebieg określić wedle jakiego schematu dydaktycznego nauczyciel ją realizuje, jakie zasady i reguły (w sposób mniej lub bardziej świadomy) stosuje, ale niezwykle trudno zdobyć wiedzę o jego przekonaniach wartościujących, będących podstawą podejmowanych działań, co prowadzi do wniosku, iż cele nauczania często nie są spójne z potrzebami i możliwościami poznawczymi uczniów, a nauczyciel realizując materiał nie kształtuje jego zdolności poznawczych, nie inspiruje, nie poszerza horyzontów myślowych lecz „zwiększa objętość informacji", które są przydatne w testach wiedzy i sprzyjają utrwalaniu się dobrych opinii o nauczycielu jako osobie, która potrafi nauczyć.

Pytanie trzecie: jak sprawić, by stać się autorytetem?

Próba odpowiedzi na to pytanie musi się wiązać z pytaniem o to, czy wzory osobowe są współcześnie jeszcze potrzebne, a jeśli tak to komu i po co? Badani nauczyciele są zgodni co do tego, że w dobie galopującego relatywizmu aksjologicznego znacznie utrudniającego proces budowania własnej tożsamości wzory osobowe są warunkiem *sine qua non* jego pozytywnych skutków. Zdaniem badanych, wzory osobowe/autorytety są swoistym punktem odniesienia/drogowskazem dla podejmowanych przez jednostki wyborów i decyzji. Spełniają wiele istotnych funkcji: wspomagają rozwój jednostek, zezwalając na ich kształtowanie zgodnie z indywidualnymi i społecznymi potrzebami; utrwalają wartości i postawy ogólnie akceptowane; aktywizują jednostkę czyniąc proces dydaktyczno-wychowawczy bardziej atrakcyjnym. Respondenci cenią i uznają za ważne „spotkanie" z autorytetami historycznymi oraz współczesnymi poznawanymi w sposób pośredni za pomocą mediów. Jednak za najbardziej osobowo kreacyjny uznają kontakt bezpośredni z osobą znaczącą, czyli uznanym dla danej jednostki autorytetem. Wszyscy w sposób mniej lub bardziej jednoznaczny wyrażają pragnienie „bycia autorytetem" dla swoich uczniów. Potwierdzają to m.in. wypowiedzi: „ważne jest dla mnie, by uczniowie mnie szanowali", „chciałabym, żeby młodzież bardziej liczyła się

z moim zdaniem", „dawniej to nauczyciel miał autorytet, o którym dzisiaj może tylko pomarzyć"[23].

W literaturze pedeutologicznej można znaleźć wiele badań poświęconych problematyce autorytetu, wizerunkowi idealnego nauczyciela oraz warunków koniecznych dla budowania autorytetu w ramach pełnionej roli zawodowej[24], niemniej ich wnikliwa analiza prowadzi do wniosku, że bycie autorytetem w zawodzie nauczyciela wymaga nie tylko kwalifikacji i kompetencji określonych formalnie w standardach kształcenia nauczycieli, czy też w rozporządzeniach o szczegółowych kwalifikacjach nauczycielskich, ale nade wszystko kwalifikacji osobowych: empatii, otwartości na inność, życzliwości, siły moralnej, odwagi, niezależności, odpowiedzialności. Te przymioty pozwalają na dobrowolne poddawanie się ucznia pewnym zabiegom wychowawczym: stymulującym, kształtującym, korygującym jego postawy i osobowość, towarzyszenie mu w rozwoju[25]. Próba autorefleksji i autodiagnozy w zakresie „bycia" i/lub „możliwości stawania się autorytetem" badanych nauczycieli wskazała na pewne niedostatki i deficyty w zakresie posiadanych/rozpoznanych (przypisywanych sobie) cech osobowych. Sugeruje także wiele ograniczeń natury formalnej uniemożliwiających lub utrudniających budowanie własnego autorytetu.

Rozpoznając problem w jakim stopniu i zakresie proces budowania autorytetu badanych ma „szanse" na powodzenie, podjęto próbę ich diagnozy. Zgodnie z deklaracjami prezentowany poziom kompetencji „twardych" odnoszących się do posiadanej wiedzy specjalistycznej o nauczanym przedmiocie można uznać za satysfakcjonujący. Nauczyciele, w znakomitej większości, czują się ekspertami w swojej dziedzinie, dodatkowo – jak twierdzą – (ponad 70%) ustawicznie tę wiedzę aktualizują, korzystając z najnowszej literatury, a także uczestnicząc w różnych formach doskonalenia i dokształcania. Prawie 40% z nich wskazuje, że pasjonuje ich dyscyplina wiedzy, której nauczają. Podobnie rzecz ma się z kompetencjami dydaktycznymi związanymi z realizacją procesu nauczania (planowanie, kierowanie klasą,

---

23 Źródło: przytoczone dosłowne wypowiedzi badanych nauczycieli.

24 A. Jakubowicz-Bryx, *Zdobywanie i budowanie autorytetu przez nauczycieli wczesnej edukacji*, „Roczniki Pedagogiczne" 2014, t. 6, nr 2.

25 J. Malinowska, *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich u/formowania,* Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2008.

motywowanie, ocenianie, korzystanie z nowoczesnych technologii). Tu oceny oscylują głównie w przedziale dobry do bardzo dobry, nieliczna grupa przyznaje się do pewnych niedostatków w tym zakresie i ocenia swoją wiedzę i umiejętności w tym obszarze jako dostateczne, wystarczające[26]. Zgoła inaczej przedstawia się autoocena kompetencji pedagogiczno-psychologicznych (wiedza odnośnie do budowania relacji interpersonalnych i rozumienia ich istoty, procesów nimi rządzących, wywierania wpływu, efektywnego komunikowania się, rozwiązywania konfliktów, umiejętności związane z tworzeniem dobrego klimatu). Duża grupa badanych (prawie 30%) ocenia poziom tych kompetencji jako niewystarczający, dostateczny, wymagający poprawy. Można zatem zauważyć wyraźną asymetryczność kompetencji zawodowych nauczycieli (wysoki i bardzo wysoki poziom kompetencji merytorycznych i metodycznych) względem kompetencji pedagogiczno-psychologicznych, co w dużej mierze wyjaśnia, dlaczego nauczyciele chętniej realizują się w roli dydaktyka aniżeli wychowawcy (co potwierdzają obserwacje praktyki edukacyjnej oraz opinie uczniów i rodziców), a także jest częstą przyczyną dysocjacji tych dwóch, konstytuujących nauczyciela funkcji[27].

Dokonując swoistej „wiwisekcji" respondenci odpowiedzieli na pytania dotyczące posiadanych cech osobowościowych niezbędnych, by stać się autorytetem. W ich poczet zaliczono: otwartość, gotowość do działania, gotowość do zmiany, elastyczność i nieschematyczność myślenia, kreatywność, refleksyjność, odwagę moralną, poczucie odpowiedzialności, empatię. Generalnie nauczyciele dostrzegają te przymioty u siebie, niemniej różnice dotyczą wartości deklarowanych cech.

Ujawnianie tych cech, zdaniem prawie połowy badanych, blokowane jest przez dominujący wzorzec funkcjonowania zawodowego wypracowany w danej szkole i powielany przez kolejnych nauczycieli. Fakt ten ilustrują wypowiedzi: „chciałabym coś zrobić, zmienić, ale każda propozycja jest duszona w zarodku, pytają po co, daj spokój, nikomu to niepotrzebne", „gdy próbuję wprowadzić inne rozwiązanie to

---

26 Por. wyniki badań*: Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013 MEN*, IBE, Warszawa 2014. s. 15.

27 Por. wyniki badań: M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą,* Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014, s. 133-180; T. Chmiel, *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela,* Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014, s. 51-61.

słyszę, że to już było i się nie sprawdziło, albo, że więcej będzie z tego problemów niż pożytku".

Badani nauczyciele wskazują, że właśnie poczucie odpowiedzialności za siebie, swoją rodzinę, uczniów, blokuje chęć do wyrażania odmiennych niż powszechnie czy zwyczajowo przyjęte sądy i opinie. Jednocześnie tłumacząc, że „szkoła jest instytucją państwową i podejmując w niej pracę trzeba przyjąć zasady ustanowione przez ustawodawcę". Obawa przed generowaniem napięć w środowisku, uzyskaniem niepochlebnej opinii osoby konfliktowej, czy przykrymi konsekwencjami, sprzyja utrwalaniu postaw posłuszeństwa i konformizmu. Problem też tkwi w tym, iż nauczyciele mają poczucie „sprzeniewierzania się sobie". Z jednej strony deklarują chęć bycia i funkcjonowania jako niezależny, w pełni autonomiczny podmiot dążący do samorealizacji i spełnienia zawodowego, z drugiej czują się uwikłani w pułapkę „między" daną im formalnie wolnością (nauczyciel nie jest już pośrednikiem między władzą a społeczeństwem[28]) a powinnościami, które muszą spełniać.

Konkluzja

W tekście postawiono pytania, które uznano za kluczowe dla podjęcia wysiłku stawania się nauczycielem. Każde z nich może i powinno stanowić impuls dla zadawania kolejnych. W pełnienie roli nauczyciela wpisana jest bowiem problematyczność, nieoczywistość i złożoność. Stawianie tych i innych pytań pozwoli na zachowanie świeżości działań i zapobiegnie rutynie, która ciągle zbyt często obecna jest w naszych szkołach.

Wydaje się też, iż na drodze poszukiwania prawdy o sobie jako o człowieku-nauczycielu, nauczyciel „stający się" powinien pamiętać, że:

– w dobie natychmiastowości, nieograniczonych możliwości i niczym nieskrępowanej wolności – „nauczyciel staje się – gdy próbuje nadać sens temu, co wymyka się porządkowi, ma odwagę wychowywania w świadomości nieskończonej prowizoryczno-

[28] T. Lewowicki, *Marzenia o wyzwolonym nauczycielu – o emancypacji i odpowiedzialności,* [w:] R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, s. 60-61.

ści wszelkiego ostatecznego uporządkowania docelowej wizji własnej pracy”[29];

- edukacja to proces ustawicznego „mierzenia się z życiem”, „mierzenia się z twórczym ryzykiem”, gdyż człowiek jest istotą niezbadaną, zatem wszelkie pedagogiczne dyrektywy i dezyderaty winno się traktować jako hipotezy do weryfikacji z jednoczesną świadomością, iż wymagają one każdorazowo jednostkowego potwierdzenia;
- zawód nauczyciel, to ciągłe bycie w drodze i poszukiwanie coraz to nowych dróg do „dobrostanu osobowego ucznia i nauczyciela”, wymagające „utrzymywania umysłu w stanie ciągłego napięcia i niepewności twórczej”, a także podejmowanie walki z pedagogicznymi dogmatami;
- nauczycielstwo to niekończący się proces tłumaczenia, wyjaśniania uczniom i na nowo sobie rzeczywistości „zmiennej i kapryśnej” łudzącej bogactwem wyborów często prowadzących do cywilizacyjnego zagubienia, przed którym właśnie trzeba chronić siebie i ucznia[30].

Abstract

The presented text presents fundamental questions that arise during the process of becoming a teacher. They concern the teleology of education and upbringing, the importance of these processes in teaching and the possibilities and limitations of building the teacher's authority. Attempts at answering these questions have been complemented with statements by surveyed teachers. The article concludes that the list of questions must remain open, and attempts to answer them should take into account the multidimensional challenges of contemporary life, the dynamics of change implied by the multifaceted nature of the teaching profession and the varied nature of the conditions under which it is performed.

Bibliografia

Chmiel T., *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela,* Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.

29 T. Szkudlarek, cyt. za W. Komar, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000, s. 367.

30 Ibidem, s. 363-369.

Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Gabryś K., *Relacja nauczyciel-uczeń przestrzenią urzeczywistniania wartości,* [w:] A. Stankowski (red.), *Niedoceniane obszary edukacji. Rzecz o nauczycielu*, Wydawnictwo GNOME – Wydawnictwa Naukowe i Artystyczne, Katowice 2005.

Jakubowicz-Bryx A., *Zdobywanie i budowanie autorytetu przez nauczycieli wczesnej edukacji,* „Roczniki Pedagogiczne" 2014, t. 6, nr 2.

Komar W., *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.

Komar W., *Współczesność i nauczyciel-perspektywy edukacji bez dogmatów? Którędy do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących ludzi – nauczycieli : blokady i szanse?*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia,* Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2000.

Lewowicki T., *Marzenia o wyzwolonym nauczycielu – o emancypacji i odpowiedzialności,* [w:] R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.

Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013 MEN, IBE, Warszawa 2014.

Malinowska J., *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich u/formowania,* Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2008.

Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki,* Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą.* Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.

Preambuła ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.

Ries L., *Společnost – škola – povoláni učitele,* [w:] H. Lukašová-Kantorková (red.), *Profesionalizace vzdélávání učitelu a vychovatelu*, Pedagogická Fakulta Ostravské Univerzity, Ostrave 2002.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.

Speck O., *Być nauczycielem,* przekł. E. Cieślik, GWP, Gdańsk 2005.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2001.

Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii,* PWN, Warszawa 1967.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.

Wolter E., *Radykalna krytyka szkoły i nowe strategie edukacyjne w II połowie XX wieku*, „Seminare. Poszukiwania naukowe" 2015, t. 36, nr 2.

DOI: 10.15290/nwwre.2021.04

Anna Pogorzelska
ORCID: 0000-0002-4006-2682

Nauczyciel w warunkach zmian społecznych – misja, służba czy zawód na rynku pracy?

Wprowadzenie – jakie czasy, taki nauczyciel?

Wpisywanie nauczycieli w rozmaite konteksty, przypisywanie im różnych ról i wyznaczanie zadań społecznych, znane jest od wieków. Wiele przykładów podaje m.in. historia myśli pedagogicznej. Rozważania w tym zakresie osadzić można na osi czasu: starożytność – współczesność. Starożytność, to przede wszystkim Sokrates, Arystoteles i Platon, których poglądy pedagogiczne i społeczne do dziś są aktualne. Sokrates, był nie tylko wspaniałym nauczycielem i obecnie uznawanym za wzorzec nauczycielski, ale także osobą zabierającą głos w sprawach publicznych. Znany jest porządek społeczny ustanowiony przez Platona. Swój ustrój idealnego państwa oparł na trzech stanach społecznych: rządcach, strażnikach i żywicielach. Z kolei Arystoteles zabierając głos w sprawach państwowych pisał w *Polityce*: „Państwo jest wówczas cnotliwe, jeśli wszyscy obywatele uczestniczący w jego rządach są cnotliwi, według mnie zaś wszyscy obywatele w zarządzie państwa uczestniczą”[1]. Dalej Arystoteles postuluje, aby „obywatele winni być tak wychowywani, by zdobyli przygotowanie do

[1] Cyt. za S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyd. 2, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1995, s. 59.

swoich zadań, by umieli za młodu słuchać, a w starszym wieku rządzić"[2]. Najbardziej znany rzymski nauczyciel Marek Fabiusz Kwintylian w swoim pedagogicznym dziele *Kształcenie mówcy*[3] wiele miejsca poświęcił obyczajowości i powinnościom nauczyciela. Podkreślił m.in. jego społeczną rolę w podnoszeniu poziomu wykształcenia wszystkich obywateli bez względu na status społeczny. Obywatel powołany do kierowania sprawami publicznymi i prywatnymi, który mógłby rozważnie rządzić państwem, zasadzać je na prawach, wyzwalać z błędów wyrokiem sądowym, musi być człowiekiem moralnie dobrym[4]. Wieki mijały, a koncepcje pracy nauczyciela i jego role niewiele się zmieniały. Bogaty dwudziestowieczny dorobek pedagogiczny pozwala odwołać się m.in. do poglądów Johna Deweya i jego koncepcji szkoły stanowiącej miniaturę społeczeństwa. Aspektami jego edukacyjnej filozofii są: „1) edukacja jako przechowywanie i rekonstrukcja, 2) kształcenie a społeczeństwo, 3) społeczeństwo demokratyczne a edukacja, 4) nauczanie i uczenie się w ujęciu eksperymentalnym, 5) rozwój jako cel edukacji, 6) doświadczeniowy program nauczania, 7) rekonstruowanie doświadczenia a edukacja"[5]. Innymi słowy, John Dewey pojmował edukację jako rekonstrukcję i reorganizację doświadczenia, wzmacniającą jego znaczenie i powiększającą zdolność do kierowania jego biegiem. Wychowanie rozumiał jako przekaz doświadczenia życiowego, dzięki któremu zostaje utrzymana społeczna ciągłość życia[6].

Nie można też pominąć działalności pedagogiczno-społecznej Marii Montessori, której poglądy społeczne zasadzały się na ścisłym związku człowieka z kulturą oraz cywilizacją i na postulatach o prawa kobiet i potrzebie reform społecznych. W polskim wymiarze wśród wielu znaczących pedagogów powołać się można na społeczne konteksty pedagogiki Jana Władysława Dawida, Anieli Szycówny, Stefanii Sempołowskiej czy Heleny Radlińskiej. Na szczególne podkreślenie zasługuje działalność pedagogiczno-społeczna Janusza Korczaka.

---

2 Ibidem, s. 60.

3 M.F. Kwintylian, *Kształcenie mówcy*, przekł. M. Brożek, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1951.

4 S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów...*, s. 107.

5 G.L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, GWP, Gdańsk 2007, s. 97.

6 J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, PWN, Warszawa 2005, s. 9-10.

Druga połowa XX wieku zapisała się znanymi protestami środowisk nauczycielskich i akademickich przeciwko skostniałym systemom edukacyjnym, brakowi reform społecznych, niedemokratycznym podziałom społecznym, konserwatywnym normom społecznym, ograniczaniu wolności słowa i wolności osobistej. Uczestnicy wydarzeń 1968 roku postulowali głównie, by społeczeństwa zaczęły patrzeć w przyszłość, a nie zwracały się wciąż w kierunku przeszłości i powielały stare formy i schematy życia społecznego. Protesty, głównie nauczycieli, wykładowców oraz uczniów i studentów z 1968 roku, jak piszą znawcy tematu, przyczyniły się nie tylko do rewolucyjnych zmian w sferze społecznej czy edukacyjnej, ale również obyczajowej. W Polsce wystąpienia studentów i wykładowców nazywane są Marcem 1968. Niestety zostały one brutalnie spacyfikowane, a rządowa propaganda nazywała ich „wrogami ludu". Nie można uznać jednak, że protesty te nie przyniosły żadnego skutku. Jak się wydaje, znacząco przyczyniły się do konsolidacji środowisk opozycyjnych oraz uświadomiły społeczeństwu, że można przeciwstawiać się apodyktycznej władzy.

O tym jak ważną rolę w społecznej świadomości odgrywają nauczyciele, można było się przekonać podczas strajku wiosną 2019 roku. Jeszcze żadna z protestujących grup zawodowych nie wzbudziła tak powszechnego zainteresowania. Nie było tak wielu komentarzy i opinii, skrajnie odmiennych na ten temat. Wśród wielu ocen tego wydarzenia można wyodrębnić trzy podstawowe nurty. W pierwszym, zawód nauczyciela traktowany być powinien jako misja. W związku z tym nauczyciele nie mają prawa do strajku. Powinni skupiać się tylko na nauczaniu i wychowywaniu swoich podopiecznych kosztem nawet swojego życia osobistego. Wykonywać ten zawód powinny tylko osoby o właściwych predyspozycjach i cechach osobowych. W związku z tym, że jest to zawód misyjny, nauczyciele nie powinni zabiegać o ekonomiczną stronę życia. Być kimś na kształt współczesnego „Doktora Judyma" czy „Siłaczki". Natomiast nauczyciele niezadowoleni z warunków wykonywania zawodu powinni bezwzględnie z niego rezygnować. *Nota bene* w obecnym systemie edukacyjnym nie ma przestrzeni dla takich nauczycieli. Potrzebni są raczej tacy, którzy sprawnie będą funkcjonować w ramach określonych schematów i reguł.

Drugi nurt opinii społecznych był skoncentrowany na myśleniu, że zawód nauczyciela to służba. W związku z tym mają oni wykonywać swoje zadania określone w zawodzie i polecenia przełożonych oraz nie

podejmować samodzielnych inicjatyw, zwłaszcza jeśli chodzi o protesty czy wyrażanie braku zaufania dla systemu. Nikt nie wspominał o tym, że tylko kreatywny i nowatorski nauczyciel będzie w stanie wychować uczniów na samodzielnie myślących, otwartych, potrafiących krytycznie postrzegać rzeczywistość i doceniających dziedzictwo kulturowe ludzi. W tym miejscu warto zasygnalizować kwestię, że angażowanie się nauczycieli w proces edukacyjny uczniów obecnie rozumiany być powinien jako oferta, propozycja, która jest przedłożona w sposób otwarty. Nauczanie nie może być utożsamiane z instruktażem i szkoleniem. Jurgen Habermas pisze, że preferowana jest postawa oświeconego mistrza, aktywnie oczekującego na oświecenie uczniów[7]. W swoim dialogu pedagogicznym gość wspiera, mistrz wyjaśnia, partner modeluje postawy, zgodnie z potrzebami uczniów. Wśród metod dydaktyczno-wychowawczych istotne znaczenie powinny posiadać metody skupione na procesie uczenia się, w których ze strony nauczyciela uczący powinien spodziewać się wsparcia, zrozumienia i życzliwości. Taka rzeczywistość edukacyjna wymaga dużego potencjału metodycznego i komunikacyjnego oraz wrażliwości pedagogicznej. Nauczyciel pełniąc jedynie „służbę" nie będzie zdolny do takich zachowań pedagogicznych.

Trzeci nurt opinii społecznych potraktował zawód nauczyciela, jak każdy na rynku pracy. W wielu opiniach pojawiły się tezy, że zarówno wymagania, jak i prawa pracownicze nauczycieli winny być tożsame z innymi zawodami. Za efektywną pracę nauczyciele powinni być należycie opłacani, przynajmniej na poziomie specjalistów w gospodarce. Natomiast nauczyciele niepotrafiący podołać swoim obowiązkom powinni odejść z zawodu. Takie *stricte* rynkowe podejście do zawodu nauczycielskiego nieść może za sobą niebezpieczeństwo, że stanie się on zawodem drugorzędnego wyboru. Osoby, które nie sprawdzą się w realiach gospodarczych, będą trafiały do szkół. Trend ten wydaje się szczególnie niepożądany w edukacji zawodowej i w odniesieniu do nauczycieli kształcenia zawodowego.

Jak wynika z powyższego, rozbieżność stanowisk i oczekiwań społecznych jest biegunowo odmienna. Wobec tak różnych wymagań zasadne wydaje się pytanie o podstawowe prerogatywy tego zawodu.

---

[7] J. Habermas, *Teoria i praktyka. Wybór pism*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.

Literatura pedagogiczna podaje wiele odpowiedzi na to pytanie. W warunkach współczesnej zmienności, niepewności, braku autorytetów, pejoratywności przestrzegania norm oraz życia społeczeństwa opartego na dobrowolności, nauczyciele uznawać winny prawo do wolności swoich wychowanków, ale również odnosić je do siebie. Wychowawca, jako podmiot praw i zobowiązań, ponosić winien osobistą odpowiedzialność za własne działania pedagogiczne. Wymagania roli, to transformatywny intelektualista, który pełni służbę w dyskursie wolności i wartości. Jak twierdzi Artur Bruhlmeier, ma być on **„rzecznikiem porządku wartości absolutnych"**[8]**.** Praktyczna adaptacja tej koncepcji niesie za sobą obietnicę pozytywnych zmian w obszarze edukacji i wychowania. Wspomina o tym również Leszek Kołakowski, pisząc: „Potrzeba nam czegoś więcej, co nie może być ubocznym produktem instytucjonalnych i technologicznych ulepszeń – potrzeba nam reorientacji zarówno indywidualnej, jak i zbiorowego podejścia do wartości"[9]. Pomimo że wartości są „abstrakcyjnymi pojęciami mówiącymi o tym, co społeczeństwo uważa za dobre, słuszne i pożądane"[10] w ich urzeczywistnieniu człowiek powinien wykraczać poza swoją jednostkowość i kierować się ku społeczeństwu. Między innymi chodzi o przygotowanie młodych ludzi do ustawicznego poszukiwania, a nawet do podejmowania ryzyka w kreowaniu swojej wizji świata. Jest to ogromny wysiłek i wiąże się z nieustanną konfrontacją między bezpieczną adaptacyjną formą życia a dążeniem do poszukiwania nowej, niekonwencjonalnej i indywidualnej ścieżki.

Bogdan Suchodolski pisze:

> W akceptacji rzeczywistości wyraża się ludzka potrzeba pewności i trwałości form istnienia, potrzeba zaufania i szczęścia wynikających z powtarzalnego uczestnictwa w tym, co dobrze znane, bardziej swojskie, zabezpieczające przed chaosem i niepewnością rzeczy nowych. Ale w przekraczaniu czy odrzucaniu tej rzeczywistości manifestuje się śmiałość i ryzyko, nieustępliwa wola szukania innych kształtów życia, choćby za cenę klęsk i rozczarowań, dumne przekonanie, iż godne akceptacji jest tylko to, co osiągamy, i tylko tak długo, jak to osiągamy[11].

---

8 B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010, s. 111.

9 L. Kołakowski, *Niepewność epoki demokracji*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2017, s. 207.

10 N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 40.

11 B. Suchodolski, *Wychowanie i strategia życia*, WSiP, Warszawa 1983, s. 116.

Inną niezmiernie ważną kwestią, na którą nauczyciele winni być uwrażliwieni, to kształtowanie u uczniów potrzeby i postaw wobec niezbywalnej wartości, jaką jest wolność. Chodzi tu nie tylko o to, by rozumieć potrzebę wolności, ale umieć o nią zabiegać i korzystać z niej w codziennym życiu. Jest to zagadnienie o tyle ważne, gdyż wiele źródeł naukowych podaje, że często ludzie niechętnie chcą korzystać z przypisanej im wolności i jak to określił Fiodor Dostojewski, „najbardziej męczącą troską człowieka jest to: znaleźć kogoś, komu można jak najprędzej oddać dar wolności, z którym ta nieszczęsna istota się rodzi”[12]. Poza tym, jak uczyć wolności uczniów w sytuacji funkcjonowania w ściśle określonej strukturze? Fenomen ucieczki współczesnych ludzi od wolności analizował Erich Fromm: „Czyż wolność od wszystkich pierwotnych więzów czyni człowieka tak samotnym i izolowanym, że musi on niechybnie uciekać w nowe więzy”[13]. Z nadzieją badacz pisał dalej, że istnieje „jakiś stan wolności pozytywnej, w którym jednostka żyje jako niezależne «ja» i nie tylko nie jest izolowana, lecz przeciwnie – jest zjednoczona ze światem, z innymi ludźmi, z przyrodą”[14]. Na tym powinna polegać tajemnica wychowania, które nie powinno „zaciągać ludzi w niewolę, lecz powinno czynić człowieka dojrzałym do tego, by w sposób wolny wybierał i kształtował wartościową drogę swego życia”[15]. Rzeczywistość wskazuje jednak, że ciągle trwa konflikt między wiernością a twórczością, między adaptacją a innowacją, między tym, co jest a tym, co być może. Zdaniem Barbary Skargi „Człowiek wolny i dzielący wolność z innymi zobowiązuje się do troski o innych, o całość społecznego bytu i jego racjonalne urządzenie. Obywatel na równi z innymi tworzy prawa społeczne i domaga się ich przestrzegania”[16]. Niewiara we własną wolność wystarcza, by upodlenie człowieka stało się pełne[17].

Kończąc należy zaakcentować, że w publicznych i naukowych debatach na ogół na plan pierwszy wysuwane są zagrożenia, które realnie

---

12 F. Dostojewski, *Bracia Karamazow*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978, s. 308.

13 E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1970, s. 242.

14 Ibidem.

15 B. Suchodolski, *Wychowanie...*, s. 20.

16 Hasło: *Barbara Skarga*, [w:] A. Klich (red.), *Lapidarium mistrzów*, Biblioteka „Gazety Wyborczej”, Warszawa 2011, s. 180.

17 L. Kołakowski, *Nasza wesoła apokalipsa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010, s. 204.

mogą wpływać na jakość i kształt życia społecznego. Z drugiej strony, to w edukacji upatruje się szansę na minimalizowanie społecznego ryzyka i niepowodzeń. Jak stwierdza Bogusław Śliwerski, „chodzi o to, by edukacja stawała się czynnikiem czy instrumentem samoregulacji społecznej, sprzyjającej rozwojowi systemu społecznego i rozwojowi ludzi”[18]. Dlatego też potrzebni są nauczyciele mądrzy, odważni w swoim działaniu i myśleniu, otwarci na różnorodność i odmienność, innowacyjni i wrażliwi na problemy innych.

Współczesne teorie i wizje społeczeństwa – zarys problemu

Świat społeczny jest z natury wieloznaczny. Tym samym zdarzeniom przez różne osoby nadawane są rozmaite interpretacje czy znaczenia. Najczęściej dokonuje się to przez pryzmat rozmaitych schematów, przyswojonych przez człowieka struktur wiedzy, sposobu rozumienia, konstrukcji i rekonstrukcji sądów. Posługiwanie się znanymi schematami ułatwia funkcjonowanie człowieka w świecie społecznym. Co jednak się zdarzy, gdy zmienność życia społecznego nie pozwala na utrwalanie się tych schematów? Czy człowiek zdany jest na chaos, brak punktów odniesienia, nieprzewidywalność zdarzeń i brak rozumienia tego, co nas otacza? Jednoznaczną odpowiedź na te pytania trudno odnaleźć zarówno w źródłach naukowych, jak i potocznym myśleniu i działaniu. W literaturze przedmiotu łatwiej jest natknąć się na rozmaite opisy rzeczywistości społecznej niż jej jednoznaczną interpretację. W obszar życia społecznego „wrzucono” takie pojęcia, jak „płynne społeczeństwo” czy „płynne życie”[19], w którym warunki życia człowieka stale ulegają zmianom i brak jest jakichkolwiek punktów orientacyjnych, wyznaczających kierunki przyszłości. W podobnej konwencji odczytać można stanowisko Piotra Sztompki[20] o „społecznym stawaniu się”, gdzie życie społeczne toczy się w warunkach permanentnych zmian, nic nie dzieje się samoczynnie i jest efektem podmiotowego sprawstwa jednostek. Znany jest także pogląd Ulricha

---

18 B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 330.

19 Patrz Z. Bauman, *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007 i inne pozycje tego autora.

20 Patrz P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.

Becka[21] o „społeczeństwie ryzyka", w którym każde działanie ludzkie obciążone jest ryzykiem, a jego poziom wzrasta wraz z poziomem wykształcenia człowieka. Natomiast Richard Sennett[22] zapowiada koniec „człowieka publicznego" ponieważ obecne modele zarządzania organizacjami zabijają w pracownikach lojalność, solidarność czy wspólnotowość. Z kolei Anthony Giddens[23] pisząc o nowoczesności wprowadził pojęcie „refleksyjność instytucjonalna", pod którym kryje się zrywanie z przejawami rutyny w życiu społecznym oraz zdolność ludzi do refleksji nad własnymi warunkami życia i wykorzystania jej do planowania przyszłości. Kończąc to zagadnienie warto jeszcze przywołać „krytyczną teorię społeczną" Jurgena Habermasa[24], w której autor stara się aktywnie włączyć w dyskurs na temat wyzwań, jakie stawia globalizacja ekonomiczna, w tym problemy polityczne i etyczne związane ze stopniowym odejściem od skali narodowej oraz jak w tej sytuacji można zagwarantować poszanowanie praw człowieka. Do słownika socjologicznego Manuel Castells wprowadził określenie „społeczeństwo sieci". Jego zdaniem:

> Nowa technologia informacyjna przedefiniuje procesy pracy i role samych pracowników, a co za tym idzie strukturę zatrudnienia i zawodów. Wzrost wyuczonych kwalifikacji, ogólnych lub specjalistycznych, wymaganych na nowych, przekształconych stanowiskach struktury zawodowej, jeszcze bardziej przyczynia się do segregacji siły roboczej według kryterium wykształcenia, które samo wiąże się z systemem wysoce obciążonym segregacją[25].

Nawiązując do konwencji Manuela Castellsa w literaturze i dyskursach publicznych pojawia się określenie „społeczeństwo informacyjne", w którego ramach dominujący staje się sektor informacyjny, a dostęp do informacji staje się powszechny. Dalej mówi się o społeczeństwie „rynkowym", gdzie człowiek traktowany jest jedynie jako uczestnik gier rynkowych opartych na prawach „popytu" i „podaży".

---

21 Patrz U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2004.

22 R. Sennett, *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2013.

23 A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, PWN, Warszawa 2009, s. 84.

24 Patrz J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, PWN, Warszawa 2008.

25 Patrz M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, PWN, Warszawa 2013, s. 240.

Podobnych przymiotnikowych dookreśleń społeczeństwa w literaturze, jak i publicznych dyskursach jest wiele.

Rozważając tezy zawarte w książce Patricka Bearta i Filipe Carreira da Silva pt. *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*[26] współczesną teorię społeczną podzielić można na dwa wyraźnie różniące się nurty. Najkrócej rzecz ujmując pierwszy z nich rysuje dość pesymistyczną wizję życia współczesnego człowieka. Stawiane są w nim tezy o jego zagubieniu we współczesnym świecie, o alienacji, braku trwałych punktów odniesienia, braku poczucia bezpieczeństwa i zatracaniu się w łatwych wzorcach zachowań, np. w konsumeryzmie. W takim duchu odczytywać można m.in. prace Zygmunta Baumana, Ulricha Becka, Anthony'ego Giddensa, Richarda Sennetta czy Ericha Fromma. Zdaniem tych badaczy, trudne życie społeczne wynika m.in. z przemian gospodarczych, w tym ze sposobu zatrudniania i zwalniania pracowników, procesów globalizacyjnych, z rezygnacji wielu państw z rzeczywistej opieki nad swoimi obywatelami, np. poprzez prawodawstwo związane z rynkiem pracy oraz nieprzystosowaniem systemów edukacji do zachodzących przemian społeczno-gospodarczych i do związanych z tym potrzeb środowisk społecznych.

Drugi nurt teoretycznych rozważań na temat stanu współczesnego społeczeństwa niesie ze sobą pozytywną obietnicę postępu. Są to stanowiska, które uzasadniają konieczność dokonujących się zmian techniczno-technologicznych i ich pozytywnych konsekwencji dla jakości życia społecznego. Wspomniany wyżej M. Castells sformułował pojęcie „społeczeństwa sieciowego", które cechuje transgraniczność, wielotożsamość czy kosmopolityzm. Jego istotą jest natomiast sieć relacji społecznych oraz swobodny dostęp do uczestniczenia w różnych organizacjach i grupach społecznych czy kręgach zainteresowań przez jednostkę. Za istotny czynnik zmian uważa się rozwój nowoczesnych technologii telekomunikacji oraz rozbicie tradycyjnych form interakcji ludzkich. Zdaniem M. Castellsa, analiza ewolucji zatrudnienia ujawnia pewne cechy wspólne, które wydają się charakteryzować społeczeństwo informacyjne. Są to m.in. ograniczenia tradycyjnych form zatrudnienia, wzrost znaczenia usług i ich dywersyfikacja,

[26] P. Baert, F. Carreira da Silva, *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2013.

przyrost zawodów menadżerskich, specjalistycznych i technicznych, podwyższanie struktury zawodowej[27]. W podobnej konwencji odczytywać można pojęcie „społeczeństwa wiedzy", w którym wiedza traktowana jest jako zasób strategiczny. W społeczeństwie tym duże znaczenie przypisuje się wiedzy naukowej, sprofilowanej praktycznie oraz rozwojowi intelektualnemu. Przyjmuje się, że społeczeństwo wiedzy powstaje na podłożu nowych technik informatycznych po to, aby mądrze wykorzystywać narastające pokłady informacji do realizowanych celów, które ludzie uznają za pożądane.

Jak wynika z zarysowanych wyżej koncepcji i nurtów teorii społecznych współczesny świat oferuje zarówno szereg możliwości, jak i strat. Charakteryzuje się, zdaniem Piotra Sztompki[28], pewnymi fundamentalnymi właściwościami. Są nimi m.in.: ambiwalencja, niejednoznaczność występujących tendencji i stojących za nimi wartości, a często ich wzajemna przeciwstawność. Dlatego należy mówić o dylematach, które stają się immanentną cechą współczesności. Badacz rozpatruje dziesięć dylematów i wyzwań dla przyszłości społeczeństw w XXI wieku: indywidualizm czy wspólnota? Globalizacja czy tożsamość lokalna? Interesy czy wartości? Społeczeństwo masowe czy jakość życia? Kult nowości czy afirmacja tradycji? Dorywcze zajęcia czy życiowa kariera? Konsumpcja czy samorealizacja? Kontraktowa intymność czy trwała rodzina? Demokracja w rękach wybranych czy dyskurs polityczny? Informacja czy mądrość?

Zdaniem P. Sztompki w obecnym kształcie życia społecznego dominują akcenty wymienione jako pierwsze. Wydaje się, że indywidualizm, interesowność, masowość, kult nowości, dorywczość pracy, konsumpcjonizm, kontraktowa intymność, idea demokracji elitarnej i fetysz informacji nadają sens życiu społecznemu. Szansą na zmianę tego trendu, jest czynnik, określany przez socjologów jako „społeczna refleksyjność". Chodzi o to, że ludzie dysponują możliwością świadomej refleksji nad swoją sytuacją i kierunkiem, w jakim zmierza świat. Jest to nadzieja na pozytywny rozwój społeczny i alternatywa dla życia zorientowanego tylko na materialną stronę, bowiem, jak pisze Ryszard Kapuściński: „Boję się świata bez wartości, bez wrażliwości, bez myślenia. Świata, w którym wszystko jest możliwe. Ponieważ wówczas

[27] M. Castells, *Społeczeństwo...*, s. 251.
[28] P. Sztompka, *Dziesięć dylematów XXI wieku*, „Wprost" 2003, nr 1.

najbardziej możliwe staje się zło”[29]. Na scenie współczesności każdy z nas ma świadomość potęgi narzędzi, które posiada. „Jesteśmy aktorami w wielkim teatrze świata, ale kiedy wszystkie reflektory zwracają się na nas, jak obuchem uderza nas ideacyjna agnozja”[30].

Zmienność świata społecznego, jego teoretycznych i praktycznych odniesień dotyczy również obszaru psychologii społecznej, w którym rozpatrywane są takie pojęcia, jak przynależność społeczna, kontrola, objaśnianie sensów życia, kapitał społeczny, zaufanie społeczne czy cynizm społeczny. Dwa ostatnie pojęcia, silnie skorelowane, są ideologiami tragicznej i humanistycznej wizji człowieka. W pierwszej, człowiek jest egoistyczny i jak twierdził Tomasz Hobbes „życie człowieka jest samotne, nędzne, wstrętne, brutalne i krótkie”[31]. W ideologii humanistycznej mającej swe korzenie w teorii dobra Arystotelesa[32] człowiek jest z natury szlachetny i cnotliwy, a współpraca z innymi jest jego powołaniem. W humanistycznej wersji człowieka umieścić można zaufanie społeczne, które polega na założeniu, że większość osób jest uczciwa, pomocna oraz godna zaufania. Wysokiemu zaufaniu społecznemu towarzyszy wiele korzystnych zjawisk społecznych, takich jak zadowolenie z demokracji, działalność na rzecz bezpośredniego otoczenia społecznego, udział w wyborach, wspieranie dobroczynności czy zawieranie większej liczby przyjaźni. Generalnie rzecz ujmując jest to zjawisko budujące wspólnotowość społeczną. Natomiast cynizm społeczny, czyli negatywny pogląd na naturę ludzką, wyraża przekonanie, że ludzie łatwo ulegają deprywacji, są egoistyczni i leniwi. Społeczeństwo takie cechuje wiara w negatywne stereotypy, łamanie zasad moralnych, rywalizacja, szybkie tempo życia, obniżona satysfakcja z życia i pracy zawodowej. Cynizm społeczny porównać można do gry o sumie zerowej: jeśli ktoś ma wygrać, to ktoś inny musi przegrać.

---

29 R. Kapuściński, *Lapidaria*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2006, s. 323.

30 Z. Bauman, T. Leoncini, *Płynne pokolenie*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2018, s. 109.

31 T. Hobbes, *Lewiatan czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, PWN, Warszawa 1954, s. 51.

32 Dla Arystotelesa miarą słuszności był żywy wzór dobrego i mądrego człowieka. Patrz W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, PWN, Warszawa 1978, s. 118 i in.

Odnosząc te problemy do Polski, to jak pokazuje wiele badań społecznych[33], Polaków cechuje niski poziom zaufania do ludzi w ogóle. Jak informują autorzy *Diagnozy Społecznej 2015*[34]:

> Społeczeństwo obywatelskie w Polsce rozumiane jako udział w organizacjach dobrowolnych oraz włączanie się Polaków w jakieś działania na rzecz własnej społeczności, jest na bardzo niskim poziomie. Ponadto akceptacja demokracji, jako ustroju politycznego, jest niewielka. Natomiast między rokiem 2011 a 2015 o jedną czwartą wzrosły postawy ksenofobiczne Polaków.

Wśród wielu przyczyn tego typu postaw wymienia się dwie podstawowe – materializm i doświadczenia generujące nieufność. W trudnym okresie transformacji społeczeństwo polskie najłatwiej przejęło z „zachodu" najprostsze formy dobrobytu – zwiększoną konsumpcję i nastawienie na zysk za wszelką cenę. Druga przyczyna, będąca jeszcze w pamięci wielu Polaków, to historyczne doświadczenia, czyli powszechna bieda, gospodarka niedoboru oraz życie w systemie opartym na powszechnym kłamstwie. Jest to poważny problem, ponieważ powszechna nieufność hamuje, m.in. procesy przedsiębiorczości, wykrzywia i deformuje obrazy życia społecznego. Jak pisze Bogdan Wojciszke: „spostrzegany świat społeczny człowieka jest w dużej części wytworem jego umysłu, a właściwie wytworem umysłów społeczności, w której człowiek żyje i która nadaje mu określoną tożsamość"[35]. Stąd też duże nadzieje pokładane w edukację i nauczycieli, że potrafią przełożyć na język społeczny i rozszyfrować symbolikę zmian, procesów, zjawisk, jakie nieustannie towarzyszą współczesnemu człowiekowi, by uchronić go przed manowcami i być dla nich racjonalną podporą. „Największą z ludzkich mocy jest ta, na którą składa się moc wielu ludzi złączonych umową w jedną osobę fizyczną czy prawną, która posługuje się wszystkimi mocami jednostek zależnie od swej woli"[36].

---

33 Patrz m.in. J. Czapiński i T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2015*, Vizja Press, Warszawa 2015 oraz K. Skarżyńska, *Człowiek i polityka. Zarys psychologii społecznej*, seria Wykłady z Psychologii, t. 13, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2005.

34 J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2015...*, s. 322-325.

35 B. Wojciszke, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2013, s. 111.

36 T. Hobbes, *Lewiatan czyli materia...*, s. 74.

Społeczne role nauczycieli w warunkach zmienności społecznej – misyjność, służba, zadaniowość czy...

Zarysowane wyżej problemy życia środowisk społecznych, jak i indywidualnych losów, mają swoje przełożenie m.in., na systemy, za pomocą których państwo reguluje swoje funkcjonowanie. Chodzi o systemy polityczne, ekonomiczne, ochrony zdrowia, pomocy społecznej czy edukacyjne. Jak zauważa Joanna Szempruch, w kontekście dynamicznych zmian społecznych szkoła staje się miejscem nie tylko twórczego poszukiwania i samodzielnego konstruowania obrazu świata, ale staje się środowiskiem życia społecznego młodzieży przebiegającego według wzorów kulturowych wyznaczonych przez szkołę i jej społeczne otoczenie[37]. Wokół niej tworzy się określony klimat społeczny związany z potrzebami i oczekiwaniami, hierarchią wartości i transmisją kulturową, komunikacją, reprodukcją ustalonego ładu społecznego. Coraz częściej postrzega się szkołę jako miejsce, w którym rozgrywa się większość relacji społecznych związanych z kulturą, rozpowszechnianiem wiedzy i informacji, aktywności sportowej czy miejscem, w którym świadczy się rozmaite usługi o charakterze edukacyjnym. Zwłaszcza w lokalnym wydaniu szkoła staje się płaszczyzną transgresji wiedzy teoretycznej, „lakmusową" przestrzenią społecznego kształcenia powszechnego, w której nadawany jest, przez rodzinę i szkołę, kształt osobowości społecznej młodych ludzi.

> Każdy z nas „oddaje" społeczeństwu to, co od niego wziął w procesie wzrastania w to społeczeństwo w rodzinie, w szkole, wśród rówieśników (...) trzeba więc dobrze zdawać sobie sprawę z tego, co się wzięło. Lecz oryginalnego wkładu w dorobek społeczny możemy wnieść tylko tyle, ile możemy wypromieniować z własnej niepowtarzalnej indywidualności. Bez refleksji nad korzeniami tej indywidualności dla siebie nie zdefiniujemy i nie potrafimy sami określić[38].

Uznając szkołę za czynnik socjalizujący Zbyszko Melosik stwierdza, że:

---

37 J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2012, s. 8.

38 J. Szczepański, *Korzeniami wrosłem w ziemię*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1984, s. 8.

rozwija zaangażowanie jednostki na rzecz wartości społecznych i na rzecz wypełniania ról społecznych; wyposaża ją również w techniczne kwalifikacje i społeczne „umiejętności", będąc tym samym środkiem „podtrzymywania" systemu kulturowego. Edukacja jest jednak także – w jej funkcji selekcyjnej – środkiem dostarczania odpowiedniego „materiału ludzkiego" dla struktury społecznej[39].

W kontekście opisywanej wyżej zmienności społecznej, refleksji wymaga problem ról nauczycielskich, zwłaszcza społecznych. Pojęcie roli społecznej sformułował Robert Merton. Jego zdaniem, każdy człowiek funkcjonujący w określonym środowisku społecznym posiada przypisaną przez to środowisko, rolę społeczną wynikającą z organizacji danego społeczeństwa. Stąd też „ Rola społeczna zakłada zbiór norm i wartości związanych z określoną pozycją społeczną"[40]. Rola społeczna jest zatem wyznaczana w momencie obecności w strukturze społecznej, niezależna od woli jednostki wkraczającej fizycznie w społeczność, spójna z innymi rolami społecznymi[41]. W opinii Krzysztofa Rubachy[42] pełniona rola społeczna generuje normatywne postrzeganie oczekiwane wobec osób wykonujących dane role. Należy mieć na uwadze, że współcześnie pełnienie jednej roli jest niemożliwe. Każdy człowiek przynależy jednocześnie do wielu społecznie zróżnicowanych kategorii, grup i struktur społecznych. Społeczną rolę nauczyciela można też przedstawić jako system normatywnych powiązań pomiędzy jednostką a częścią środowiska społecznego. Jak pisze Florian Znaniecki, system ustala funkcję społeczną, czy zespół obowiązków, któremu jednostka musi sprostać, warunkuje jej jaźń społeczną, tj. obraz tego, czym winna być w oczach innych i dla siebie jako istota cielesna i psychiczna: ustanawia jej stan socjalny, czyli zespół praw, jaki ma jej przyznawać dany krąg społeczny oraz ustala jej funkcję społeczną[43]. Rozpatrywanie roli społecznej, jak zauważa K. Rubacha,

---

39 Z. Melosik, *Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 1993, s. 83.

40 Cyt. za H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 37.

41 Ibidem.

42 K. Rubacha, *O społecznej roli nauczyciela w świetle teorii indywidualnej Levinsona*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej" 2001, nr 4, s. 39-57.

43 F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych i historyczne cechy wiedzy*, [w:] F. Znaniecki (red.), *Społeczne role uczonych*, PWN, Warszawa 1984, s. 530-531.

z perspektywy organizacji społecznej, kładzie nacisk na możliwe statusy, wokół których każdy człowiek wypełnia swoją rolę. Rodzi to oczekiwania dotyczące zachowań w stosunku do osób wykonujących dane role. Dla identyfikacji roli społecznej nauczyciela ważne jest rozróżnienie między jednostką a społeczeństwem. Rola indywidualna staje się wypadkową społecznych nakazów roli i subiektywnej interpretacji przepisu przez jednostkę[44]. Kontynuując ten wątek można też, za Iwanem Illichem, stwierdzić, że „W strukturze systemu oświatowo-społecznego nauczanie stapia się z przydziałem ról społecznych"[45].

Prezentowane wyżej opinie dają podstawę, aby wysnuć wniosek, że na status społeczny roli nauczyciela wpływ może mieć pozycja w hierarchii społecznej nauczyciela, zespół normatywnych zobowiązań, subiektywna interpretacja przepisu roli przez nauczyciela oraz potrzeby i oczekiwania zewnętrznego środowiska.

Fenomenem społecznej aktywności nauczyciela, jego relacji z uczniami i społecznymi grupami środowiskowymi, jego podmiotowej i przedmiotowej działalności zawrzeć można w idei przywództwa edukacyjnego, gdzie rola społeczna jest podstawą aksjologiczną, warunkiem innowacji kulturowej i pedeutologiczną afirmacją autorytetu. Henryka Kwiatkowska[46] patrząc na nauczyciela z perspektywy podmiotowego sposobu bycia w świecie, wskazuje na trzy sposoby jego zawodowego funkcjonowania. Pierwszy z nich to bycie w roli, gdzie wykonanie przepisu roli jest tożsame ze spełnieniem nauczycielskich zobowiązań zawodowych. Drugi sposób funkcjonowania w zawodzie to bycie autonomicznym podmiotem. Bycie sobą i bycie nauczycielem nie kolidują ze sobą. Trzeci sposób to bycie bezrefleksyjnym. Cechą tego sposobu bycia jest powierzchowność w odbiorze rzeczywistości pedagogicznej, przy braku pogłębionej interpretacji i rozumienia faktów. Autorka analizuje role nauczycielskie przez pryzmat tożsamościowy. Wskazuje na tożsamość anomijną, która w działaniu pedagogicznym występuje wówczas, gdy nauczyciel w pracy koncentruje się głównie na własnym interesie. Kolejna sprawa to tożsamość roli,

---

44 K. Rubacha, *O społecznej roli...*, s. 39.

45 I. Illich, *Społeczeństwo bez szkoły*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974, s. 44.

46 H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli: konteksty – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa 1997, s. 74-75.

Tabela 1. Role społeczne nauczycieli, parametry i dylematy roli

Role społeczne nauczycieli	Parametry roli	Dylematy roli
Rzecznik wartości absolutnych	– jedność w myśleniu i działaniu, – kierowanie się wartościami w pracy pedagogicznej i relacjach społecznych, – akceptacja i afirmacja wartości uniwersalnych, w tym m.in. wolności, godności osoby ludzkiej, równości, tolerancji, – akceptacja odmienności i różnorodności	– afirmacja wartości uniwersalnych *versus* dopasowanie się do wartości znaczących w danym środowisku społecznym
Kreator edukacyjnych postaw i nastawień środowiska społecznego	– przywództwo edukacyjne, – transgresja wiedzy, – rozpowszechnianie wiedzy, – wychodzenie poza schematyzm programowo-organizacyjny, – innowacyjność w myśleniu i działaniu edukacyjnym, – otwartość na potrzeby edukacyjne środowiska, – wrażliwość pedagogiczna i społeczna, – transformatyzm intelektualny, – wybór doktryn krytyczno-kreatywnych w działaniach pedagogicznych, – aktywność w sferze wywierania wpływu na uregulowania normatywne w zakresie edukacji	– rzecznik prawd naukowych i postępu techniczno-technologicznego *versus* świadomość negatywnych skutków postępu i rozwoju cywilizacyjnego

Role społeczne nauczycieli	Parametry roli	Dylematy roli
Inicjator działań kulturalnych w środowisko oraz rozwijania jego świadomości kulturowej	– świadomość znaczenia relacji społecznych związanych z upowszechnianiem kultury, – świadomość znaczenia transmisji kulturowej, – otwartość na nowe trendy i kierunki szeroko rozumianej kultury, – umiejętność przekazu kulturowego, – umiejętność pobudzania do refleksji dotyczącej korzeni społecznej tożsamości oraz zmian wynikających z rozwoju społeczeństwa	– rzecznik kultury znaczącej w rozwoju cywilizacyjnym *versus* powszechność popkultury w środowiskach społecznych – rzecznik obiektywistycznych prawd kulturowych *versus* wybiórcza świadomość kulturowa
Aktywista społeczny; moderator relacji społecznych; mediator konfliktów	– umiejętność pobudzania środowiska społecznego do działań na rzecz jego zmian, zarówno w warstwie materialnej, jak i symbolicznej, – umiejętność kształtowania w środowisku nastawień prospołecznych, proekologicznych, proobywatelskich, – umiejętność komunikacji, nawiązywania i utrzymywania relacji społecznych, – umiejętność mediacji sporów, odmienności sposobów postrzegania rzeczywistości społecznej, – umiejętność inicjowania działań związanych z organizacją przestrzeni społecznej oraz indywidualnych nastawień, – refleksyjność indywidualna i zbiorowa	– aktywność w działaniach prospołecznych *versus* brak świadomości wspólnotowej i proobywatelskich postaw

Źródło: opracowanie własne.

która w pracy nauczyciela przejawia się dążeniem do zadośćuczynienia w spełnianiu wszelkich zobowiązań przepisu roli. Dalej chodzi o tożsamość autonomicznego „Ja", która zaznacza potrzebę i zdolność do działań we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność. Tożsamość ta zakłada uczestnictwo w definiowaniu sytuacji i warunków działania, wywierania wpływu na uregulowania normatywne. Nauczyciel o tej tożsamości nie poddaje się biernie konwencji, dąży do wywierania wpływu na bieg zdarzeń[47].

Rekapitulując wybrane stanowiska teoretyczne, jak i doświadczenia pragmatyki edukacyjno-społecznej można sformułować kilka, najbardziej charakterystycznych ról społecznych nauczycieli. Analizując je nietrudno odnieść wrażenie, że nawiązują one do wartości maksymalnych i zapewne w pragmatyce oświatowej trudno osiągalnych. Ale jak inaczej formułować je skoro wokół rzeczywistość stawia przed ludźmi ogromne wyzwania i karze być nastawionym na sukces.

Zaproponowany katalog ról społecznych nauczycieli jak i jego konfiguracja jest kwestią otwartą. Jego zawartość może być zmienna w zależności od tego, jak będzie zmieniało się środowisko społeczne nauczyciela oraz jak będzie reagował na te zmiany. Nie ulega wątpliwości, że czynniki środowiskowe, takie jak poziom społecznego wewnętrznego zorganizowania, aspiracje, potrzeby, oczekiwania, a także poziom ekonomicznego rozwoju czy nawet usytuowanie geograficzne znacząco oddziaływać może na zachowania i postawy nauczycieli. Nie ulega wątpliwości również, że stymulujące otoczenie wpływa na pozytywną motywację i pobudza do działania. Środowisko takie otwiera nauczycielom możliwość autonomii w działaniu i myśleniu, postępowania zgodne z własnym i uniwersalnym systemem wartości, a także uświadamia, że przyszłość ich uczniów zależy w dużej mierze od nich samych. Sprzyja to nastawieniu misyjnemu nauczycieli do pracy w szkole i poza nią. Natomiast środowisko apatyczne, bez dążeń i oczekiwań, życiowo zorientowane na filozofię „tu i teraz", dezawuować może każdą aktywność, nauczycieli również. W takich okolicznościach nauczyciele ograniczają się najczęściej tylko do spełniania podstawowych obowiązków, a w ich świadomości kreuje się myśl, że przyszłość uczniów leży poza ich mocą i kontrolą. Umacnia to służbową formułę

[47] H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005, s. 85.

nauczycielskiego zaangażowania, a więc postępowania zgodnego z regułami narzuconymi z góry lub zadaniową formułę, czyli poruszanie się tylko w obrębie wykonywania zadań koniecznych, zleconych przez przełożonego.

Jakość realizowanych społecznych ról uwiarygodniać powinna osoba nauczyciela. Ale tak, jak dzieje się to w innych zawodach, również i w tym zawodzie są osoby oddane swojej pracy, ale również i takie, które trafiły do zawodu np. w wyniku negatywnej selekcji. Przyczynił się do tego zapewne *boom* edukacyjny w szkolnictwie wyższym, w tym również na studiach pedagogicznych. Temat ten porusza, m.in. Teresa Hejnicka-Bezwińska pisząc:

> Jeżeli uwzględnimy jeszcze, że w Polsce nie ma certyfikatów ani egzaminów państwowych, dopuszczających do zawodu nauczyciela, to musimy uznać, że każdego roku mury różnych uczelni opuszcza ogromna liczba absolwentów legitymujących się formalnymi kwalifikacjami, uprawniającymi do zatrudnienia w instytucjach systemu oświatowego[48].

Pytania o jakość kształcenia są otwarte. Niepokój w tym zakresie wyrażał, m.in. Bogusław Śliwerski, który uważa, że w dalszym ciągu aktualne są kwestie związane z podnoszeniem jakości pracy dydaktycznej przez samych nauczycieli, zwiększenia refleksji nad własnym działaniem, ustawiczne samokształcenie oraz przyczynianie się do zmiany kultury pracy szkoły[49].

Zagadnienia ról nauczycielskich czy przypisywanych formuł jego pracy nie można jednoznacznie określać i nadać im charakter przypisu roli czy formuły pracy. Problemu tego nie rozstrzyga ani teoria pedeutologiczna ani pragmatyka edukacyjna. Zbyt wiele jest wyznaczników i układów odniesienia, by zamknąć pracę nauczyciela w jednej „czystej" formule czy przypisać mu ściśle określoną rolę. W społecznej roli nauczyciela wpisany jest bowiem problem edukacji społecznej, wychowawczego oddziaływania na różnego rodzaju środowiska, propagowania i egzekwowania spektrum kulturowego akceptowanego przez osoby dorosłe i młode pokolenie. Interesującym nawiązaniem

---

48 T. Hejnicka-Bezwińska, *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, PWN, Warszawa 2015, s. 405.

49 B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 328.

do omawianego problemu jest społeczna ideia steinerowskiej edukacji, w której

> nie należy pytać: co człowiek musi wiedzieć i umieć dla istniejącego porządku społecznego, lecz, do czego człowiek jest uzdolniony i co w nim można rozwiązać? Wtedy stanie się możliwe, aby dorastające pokolenia dostarczały społeczeństwu nowych sił. Wtedy, w takim porządku społecznym ciągle żyć będzie to, co uczynią z niego wkraczający do niego w pełni rozwinięci ludzie; natomiast nigdy z dorastającym pokoleniem nie czyni się tego, co chce z niego uczynić istniejący porządek społeczny[50].

Zakończenie

Problematyka ról społecznych nauczycieli jest na tyle obecnie znaczącym problemem, iż wymaga wnikliwej analizy i to nie tylko na poziomie zbiorowym, ale chyba przede wszystkim biograficznym. Pragmatyka oświatowa wskazuje bowiem na to, że jest to grupa zawodowa wewnętrznie bardzo zróżnicowana. Przykładem tego są m.in. bardzo odmienne postawy i zachowania nauczycieli wobec strajku – od aktywnego uczestnictwa poprzez bierność, aż do zdecydowanie krytycznego nastawienia i działania antystrajkowego. Dobrym sposobem zgłębienia tej problematyki może być analiza indywidualnych losów nauczycieli, ich prerogatyw, sposobu myślenia na temat osobistych ról oraz sposobów ich kreowania.

Abstract

The text is a reflection on the ongoing social changes and the role of the teacher in these processes. Contemporary social theories and their references to the pragmatics of social life have been described. A catalogue of teacher roles, which are expected from teacher by the changing social environment, was also formulated.

Bibliografia

Baert P., Carreira da Silva F., *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2013.

Bauman Z., *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.

[50] J. Prokopiuk, *Pedagogika Rudolfa Steinera*, [w:] J. Prokopiuk (red.), *Labirynt herezji*, Wydawnictwo Literackie MUZA S.A., Warszawa 1999, s. 170.

Bauman Z., Leoncini T., *Płynne pokolenie*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2018.

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2004.

Castells M., *Społeczeństwo sieci*, PWN, Warszawa 2013.

Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza Społeczna 2015*, Vizja Press, Warszawa 2015.

Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, PWN, Warszawa 2005.

Dostojewski F., *Bracia Karamazow*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.

Fromm E., *Ucieczka od wolności*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1970.

Giddens A., *Europa w epoce globalnej*, PWN, Warszawa 2009.

Goodman N., *Wstęp do socjologii*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.

Gutek G.L., *Filozofia dla pedagogów*, GWP, Gdańsk 2007.

Habermas J., *Teoria i praktyka. Wybór pism*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.

Habermas J., *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, PWN, Warszawa 2008.

Hejnicka-Bezwińska T., *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, PWN, Warszawa 2015.

Hobbes T., *Lewiatan czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, PWN, Warszawa 1954.

Illich I., *Społeczeństwo bez szkoły*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.

Kapuściński R., *Lapidaria*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 2006.

Klich A. (red.), *Lapidarium mistrzów*, Biblioteka „Gazety Wyborczej", Warszawa 2011.

Kołakowski L., *Nasza wesoła apokalipsa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010.

Kołakowski L., *Niepewność epoki demokracji*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2017.

Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli: konteksty – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa 1997.

Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Kwintylian M.F., *Kształcenie mówcy*, przekł. M. Brożek, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1951.

Melosik Z., *Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 1993.

Prokopiuk J., *Pedagogika Rudolfa Steinera*, [w:] J. Prokopiuk (red.), *Labirynt herezji*, Wydawnictwa Literackie MUZA S.A., Warszawa 1999.

Rubacha K., *O społecznej roli nauczyciela w świetle teorii indywidualnej Levinsona*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej" 2001, nr 4.

Sennett R., *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2013.

Skarżyńska K., *Człowiek i polityka. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2005.

Suchodolski B., *Wychowanie i strategia życia*, WSiP, Warszawa 1983.

Szczepański J., *Korzeniami wrosłem w ziemię*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1984.

Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2012.

Sztompka P., *Dziesięć dylematów XXI wieku*, „Wprost" 2003, nr 1.

Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.

Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1, PWN, Warszawa 1978.

Wojciszke B., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2013.

Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyd. 2, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1995.

Znaniecki F., *Społeczne role uczonych i historyczne cechy wiedzy*, [w:] F. Znaniecki (red.), *Społeczne role uczonych*, PWN, Warszawa 1984.

DOI: 10.15290/nwwre.2021.05

Agata Popławska
ORCID: 0000-0002-2519-6121

Autonomia nauczyciela w reformowanej szkole

Charakter reform edukacyjnych w Polsce

Zmiana ustroju polityczno-społecznego w Polsce w roku 1989 zapoczątkowała reformy edukacyjne. Po latach totalitaryzmu, w wolnym kraju oczekiwano uspołecznienia szkoły, samorządnego funkcjonowania wszystkich jej podmiotów[1]. Ważnym dokumentem, stała się ustawa z roku 1991, w której zawarto szereg zapisów sprzyjających decentralizacji i demokratyzacji oświaty. Przyznano nauczycielom, uczniom i rodzicom większą autonomię. Nauczyciele mogli decydować o programach nauczania, metodach kształcenia i środkach dydaktycznych. Uczniowie i rodzice uzyskali prawo do reprezentowania swoich interesów w adekwatnych instytucjach tj. samorząd uczniowski, rada rodziców i rada szkoły. Decentralizacja umożliwiała powstawanie szkół niepaństwowych, wdrażanie innowacji, prowadzenie eksperymentów pedagogicznych.

W 1999 podjęto kompleksową reformę, wprowadzono zmiany ustroju szkolnego, inne niż dotychczas zasady zarządzania i finansowania oświaty, radykalną reformę programów i metod pracy

[1] A. Popławska, *Idea samorządności. Podmiotowość – autonomia – pluralizm*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2001.

dydaktyczno-wychowawczej, czterostopniowy awans zawodowy nauczycieli, a jako jej główny cel wskazano: „podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego, wyrównanie szans edukacyjnych, sprzyjanie poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia”[2].

System oświatowy z dwuszczeblowego przekształcono w trójszczeblowy – wprowadzono sześcioletnią szkołę podstawową, trzyletnie gimnazjum, trzyletnie licea i dwuletnie szkoły zawodowe. Informacji o osiągnięciach uczniów dostarczał system sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych. Walorem oceniania z wykorzystaniem testów przygotowywanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną była obiektywizacja ewaluacji i możliwość porównywania wyników. Wprowadzono pluralizm programowy, zaproponowano nauczycielom dokonywanie wyboru spośród kilku ofert programów i podręczników szkolnych, ale też opracowanie programów autorskich lub modyfikacje programów. Obowiązywały tzw. podstawy programowe i standardy wymagań, które miały zagwarantować uczniom posiadanie odpowiedniego zakresu wiedzy i umiejętności. Dążono do urzeczywistnienia w szkole idei nauczania zintegrowanego i blokowego, aby dostosować kształcenie do potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci oraz by uczniowie poznawali świat jako całość.

Kolejna reforma – w roku 2009 – była reformą programową, związaną niejako z obniżeniem wieku rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. We wrześniu 2009 roku w I klasach obok siedmiolatków pojawiły się dzieci sześcioletnie, których rodzice zadecydowali, że rozpoczną naukę szkolną. Wprowadzono też zmiany w organizacji kształcenia zawodowego.

Zaproponowana nowa podstawa programowa określała czego ma się nauczyć uczeń o przeciętnych uzdolnieniach z poszczególnych przedmiotów na każdym etapie edukacyjnym. Zdefiniowano zakres treści nauczania przedmiotów na kolejnych etapach edukacyjnych; treści przedstawiono w formie koniecznych do uzyskania efektów kształcenia. Skutkowało to zmianą programów nauczania i podręczników.

[2] *Reforma systemu edukacji. Projekt*, WSiP, Warszawa 1998, s. 10.

Ministerstwo[3] zrezygnowało z zatwierdzania programów nauczania i zachęcało nauczycieli do opracowywania własnych programów, które mogły być zatwierdzane do użytku przez dyrektora danej szkoły po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej. W praktyce nauczyciele uzyskali możliwość opracowania samodzielnie lub we współpracy z innymi nauczycielami programu nauczania lub zaproponowania programu wybranego autora.

W roku 2017 podjęto bardziej kompleksową reformę o charakterze strukturalnym i programowym. Rozpoczęto likwidację gimnazjów, zaproponowano powrót do ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum ogólnokształcącego oraz pięcioletniego technikum, a także powstanie szkół branżowych (zamiast zawodowych). Koniecznym następstwem zmian ustroju szkolnego stała się reforma programowa. W podstawie programowej wskazano co uczeń powinien umieć z danego przedmiotu po danym etapie edukacyjnym, powrócono do spiralnego układu treści tj. uczniowie wiedzę zdobytą na II etapie edukacyjnym mogą powtarzać i rozszerzać w trakcie dalszego kształcenia w wybranym typie szkoły ponadpodstawowej. Nauczyciele są zobowiązani do realizacji treści zawartych w podstawie, a programy i podręczniki muszą być z nią zgodne. Nauczyciele decydują o tym z jakich programów nauczania będą korzystać uwzględniając specyfikę szkoły i możliwości swoich uczniów.

Na podstawie analizy prawa oświatowego można stwierdzić, że kolejne reformy edukacji stwarzały warunki do autonomii nauczyciela, zwłaszcza jeśli chodzi o kwestie dydaktyczne i tworzenie lub modyfikowanie programów nauczania.

Warto sobie zadać pytanie, czy nie były to tylko deklaratywne przywileje, pozorna autonomia nauczyciela, która *de facto* nie miała szans na urzeczywistnienie ze względu na tryb przeprowadzania reform, brak odpowiedniego przygotowania podmiotów edukacji do pełnego uczestniczenia w zmianie, a także ograniczenia społeczno-ekonomiczne oraz trudne do przewidzenia i niedające się kontrolować skutki reformatorskich działań. Interesujące diagnozy dotyczące efektów reform

[3] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, Dz.U. 2009, nr 89 poz. 730.

edukacyjnych można znaleźć m.in. w pracach Kazimierza Denka, Jerzego Niemca, Bogusława Śliwerskiego, Mirosława Szymańskiego[4].

Autonomia – ustalenia terminologiczne

Termin autonomia w naukach społecznych funkcjonuje w kilku różnych znaczeniach, uznaje się ją za prawo przysługujące jednostce oraz jej potrzebę, a także za cechę osoby – jej myślenia i działania.

W ujęciu filozoficznym autonomia to zdolność jednostki do samostanowienia lub samorządności. Wyróżnia się autonomię osobistą, moralną i polityczną. Autonomię osobistą, należy rozumieć jako możliwość niezależnego decydowania o samym sobie, realizację własnych dążeń, posiadanie kierunku działania w swoim życiu[5]. Autonomię osobistą odróżnia od kantowskiej autonomii moralnej neutralność metafizyczna. Autonomia polityczna jest właściwością poszanowania i uwzględniania w swoich decyzjach kontekstu politycznego[6].

W psychologicznej teorii autodeterminacji opracowanej przez Richarda Ryana i Edwarda Deciego, autonomia wskazywana jest jako jedna z trzech podstawowych (obok kompetencji i przynależności), wrodzonych i uniwersalnych ludzkich potrzeb, których spełnienie pozwala na osiągnięcie dobrostanu[7]. Potrzeba autonomii wiąże się

---

4 K. Denek, *Tocząca się reforma edukacji*, [w:] A. Karpińska (red.), T*ocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2008; J. Niemiec, *Opinia o reformie oświaty*, [w:] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, R. Nowakowska-Siuta (red.), *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945-2005*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2005; J. Niemiec, *Edukacja „toczących się" reform*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2002; B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013; M.J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi: szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008; Idem, *Szkoła – między tradycją, dążeniem do nowoczesności i chaosem*, [w:] M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.

5 J. Dryden, *Internet Encyclopedia of Philosophy. A Peer-Reviewed Academic Resource*, http://www.iep.utm.edu/autonomy/ (dostęp: 09.09.2019).

6 Ibidem.

7 R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, „American Psychologist" 2000, t. 55, nr 1. s. 66-78.

z ludzkim pragnieniem bycia sprawcą zdarzeń, podejmowaniem działań w zgodzie ze swoim systemem wartości i zainteresowaniami oraz zaaprobowania swojego działania na drodze autorefleksji[8].

W *Słowniku pedagogicznym* autonomię zdefiniowano jako „samodzielność, niezależność, możliwość samostanowienia"[9].

Autonomia, zdaniem Kazimierza Sośnickiego, wyraża się tym, że osoba sprawuje kontrolę nad własnymi działaniami i postawami, nad własnym rozwojem i doskonaleniem się. Wymaga od osoby umiejętności poznania samej siebie oraz kierowania sobą, swoimi myślami, uczuciami, wolą i czynami[10]. W definicji Sośnickiego autonomia zostaje powiązana nie tylko z samostanowieniem, ale także z samopoznaniem, samorozwojem i samodoskonaleniem się, jednak nie chodzi tutaj o egoistyczną troskę o siebie, ale o kompetencje sprawcze podmiotu i dążenie do trwałości charakteru, u podłoża której znajduje się świadomie podjęta decyzja działania, motywowana zasadami moralnymi i związanymi z nimi wartościami.

Weronika Wilczyńska zwraca uwagę, że autonomia „implikuje osobistą swobodę, niezależność, ale i odpowiedzialność za własne wybory i działania"[11], wyraża się w rzeczywistej zdolności osoby do samodzielnego kierowania poszczególnymi aspektami swojego życia.

Warto też wspomnieć o relacyjnym ujęciu autonomii, w myśl którego kluczowe znaczenie dla funkcjonowania podmiotu mają relacje interpersonalne. Stają się one głównym źródłem poczucia tożsamości i zdolności niezbędnych do autonomicznego funkcjonowania[12].

---

8 E.L. Deci, M. Vansteenkiste, *Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology*, „Ricerche di Psichologia" 2004, nr 27, s. 17-34.

9 Cz. Kupisiewicz, M, Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009, s. 15.

10 K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania*, Warszawa 1973, cyt. za B. Śliwerski, hasło: *Autonomia*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016, s. 127.

11 W. Wilczyńska, *Analiza transakcyjna a rozwijanie autonomii w komunikacji szkolnej i obcojęzycznej*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań – Kalisz – Konin 2008, s. 77.

12 T.L. Beauchamp, J.F. Childress, *Principles of Biomedical Ethics*, Sixth Edition, Oxford University Press, New York 2009, s. 103.

Podobne stanowisko zajmuje Krzysztof Polak[13], który podkreśla, że autonomię można interpretować wyłącznie jako rodzaj stosunków łączących człowieka z innymi ludźmi; stosunków wynikających z wzajemnego uzależnienia społecznego. Jest to szczególny typ relacji, gdzie występuje dwupodmiotowość, nauczyciel i uczeń, jako dwie subiektywności, dysponują własnymi wyobrażeniami o sobie, o swoich możliwościach i aspiracjach. Symetryczność tej relacji opiera się zarówno na wzajemnej komunikacji, spostrzeganiu, jak też wyodrębnianiu drugiej osoby z szerokiego pola własnego doświadczenia świata, na koncentracji na niej i podjęciu aktywności ze względu na nią. Oba podmioty we właściwy sposób komunikują drugiej stronie gotowość „świadczenia", czyniąc to w pełni świadomie i dobrowolnie. Symetria oznacza też nastawienie obu partnerów nie tylko na przekazywanie własnych oczekiwań, opinii, przekonań, lecz przede wszystkim na wolę „uczenia się" drugiej osoby, na poznawanie jej wartości, dążeń i motywów, na ich poszanowanie i podejmowanie – w oparciu o to – aktywności wyrażającej życzliwość i akceptację.

Edukacja zorientowana podmiotowo zyskuje akceptację wielu pedagogów, którzy zwracają uwagę na zależność między autonomią nauczycieli i osób uczących się. Niewątpliwie autonomię ucznia w obszarze szkoły warunkuje autonomia nauczyciela i jego kompetencje, które pozwalają na właściwe organizowanie procesu kształcenia i realizację idei podmiotowości w szkole. Urzeczywistnienie tej idei będzie możliwe wówczas, gdy osoby ucznia i nauczyciela połączy symetryczna relacja – interakcja dwupodmiotowa oparta na dialogu, gdy nastąpi autentyczne „spotkanie osób". Nauczyciel będzie nie tylko „nadawcą", ale pozostanie otwarty na sygnały płynące od ucznia i dokona ich interpretacji, dzięki czemu uczestnicy interakcji nawzajem wytyczą drogi swojego postępowania[14].

Przyjmując jeszcze inną optykę – autonomię można również uznać za warunek profesjonalnego wykonywania ważnych społecznie zawodów tj. lekarz, prawnik, a także nauczyciel. Zdaniem

---

13 K. Polak, *Edukacja integralna a idea podmiotowości człowieka w procesach kształcenia i wychowania*, [w:] J. Kędzierska, K. Polak (red.), *Nauczanie zintegrowane w szkole*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie, Krosno 2002.

14 A. Popławska, *W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów*, Wydawnictwo NWSP, Białystok 2013, s. 81.

B. Maxwella[15] umożliwienie profesjonalistom autonomii zawodowej jest najskuteczniejszym sposobem na maksymalizację jakości ich usług.

Joanna Madalińska-Michalak analizując kwestię profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela dochodzi do wniosku, że jego wyróżnikiem jest autonomia nauczycieli, powiązana z wzmacnianą oddolnie odpowiedzialnością za proces kształcenia i wychowania w szkole[16].

Autonomia nauczyciela i jej znaczenie

Przez autonomię nauczyciela – Bogusław Śliwerski – rozumie jego samoistne myślenie oraz samodzielnie podejmowane działania pedagogiczne i (auto)edukacyjne pod jednym wszakże warunkiem, że nie naruszają one stanu wolności jednostek pozostałych i są nastawione na kontynuację własnej istoty oraz tożsamości osób w zasięgu jego wpływów[17].

Antoni Smołalski w 1987 roku oczekując na demokratyzację szkoły, charakteryzował to jak powinna funkcjonować samorządna szkoła i autonomiczny nauczyciel. Perspektywę tę opisał następująco:

> nauczyciel traktowany byłby podmiotowo, miałby prawo do opracowania programów nauczania (...), prawo opracowywania podręczników szkolnych, oraz realizowania ich w swojej szkole, (...), prawo do innej niż standardowa organizacji pracy w szkole; prawo uzyskiwania porad zawodowych ze strony władz szkolnych i aparatu doskonalenia, gdy będzie taka potrzeba[18].

Podobne stanowisko, w kwestii autonomii nauczycieli, zajmuje Julian Radziewicz – wskazując, że może ona wyrażać się tym, że nauczyciele mają prawo (i korzystają z niego) do podejmowania

---

15 B. Maxwell, *To what extent do teachers have professional autonomy?,* https://www.academia.edu/12891872/To_what_extent_do_teachers_have_professional_autonomy (dostęp: 09.09.2019).

16 J.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 116.

17 B. Śliwerski, *Lęk wobec nauczycielskiej wolności*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Wydawnictwo Trans Humana, 1998, s. 112.

18 A. Smołalski, *Koncepcja szkoły samorządnej i samoregulującej się*, „Edukacja" 1987, nr 1, s. 8.

samodzielnych – w szczególności innowacyjnych decyzji wychowawczych; samodzielnie planują, organizują, kontrolują i oceniają codzienną pracę z wychowankami. Wyjaśnia dalej, że o podejmowaniu decyzji innowacyjnych możemy mówić wówczas, gdy nauczyciel decyduje się na wprowadzenie do swojej pracy elementu nowego jeszcze niewypróbowanego i stwarzającego uzasadnioną nadzieję, że będzie on stanowił optymalne rozwiązanie jakiegoś problemu praktycznego. Rzeczywiste prawo nauczycieli do podejmowania innowacyjnych decyzji wychowawczych może świadczyć o autonomii nauczycieli w danej szkole – wówczas i przede wszystkim wtedy, gdy wyraża się ona w realizowanym prawie do oceny i zmieniania systemu wychowawczego według własnej wewnątrzszkolnie opracowanej i przyjętej przez zespół nauczycielski, uczniowski i rodzicielski – koncepcji pedagogicznej[19].

Jerzy Niemiec zwraca uwagę na istotne aspekty rozpatrywania autonomii pedagoga. Pierwszy łączy się z oczywistym faktem wielości nowych informacji, nowych umiejętności i rozwoju nowoczesnej technologii. Dlatego nauczyciel nie może czekać na sygnał czy przyzwolenie „z góry" lub „z zewnątrz", sam powinien stawać się decydentem. Może jest to najważniejsza przemiana zawodu pedagoga polegająca na przewartościowaniu go z osoby wypatrującej instrukcji, na profesjonalistę kreującego decyzje samodzielne.

Autor podkreśla, że formułą najprostszą może stać się przekonanie, że autonomia to prawo nauczyciela do eliminacji niektórych treści pedagogicznej działalności, prawo do adaptacji nowych treści tych działań oraz jednocześnie naturalna dążność do reinterpretacji wszystkiego, co temu procesowi podlegać powinno. Reinterpretacja według najnowszych osiągnięć nauki, według własnych przekonań i uznawanego systemu wartości. Walorem praktycznej realizacji tych uprawnień pedagoga stawać się powinien dialog, poszukiwanie płaszczyzny porozumienia, a także zasady twórczej, wzajemnej i partnerskiej działalności. Takie strategie postępowania prowadzą do szerokiego uwzględniania pozostałych partnerów edukacyjnych poczynań, a zatem do interautonomii[20].

---

19 J. Radziewicz, *Szkoła demokracji – demokracja w szkole*, [w:] J. Radziewicz (red.), *Nauka demokracji*, CODN, Warszawa 1993, s. 1-2.

20 J. Niemiec, *Nauczyciele w przemianie i perspektywie*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1998, s. 80.

W przypadku nauczyciela bycie autonomicznym podmiotem jest świadomą formą niezależnego nauczycielstwa, wyzwolonego z przepisów zewnętrznie narzuconej roli, nauczycielstwa indywidualnej odpowiedzialności, utożsamiającego się ze swym działaniem, biorącego za nie odpowiedzialność[21]. Tak więc przeniesienie odpowiedzialności z instytucji na osobę nauczyciela, wiąże się ze zmianą stylu działania nauczyciela.

Kazimierz Denek w swoich pracach wiąże autonomię nauczyciela z jego samowiedzą pedagogiczną oraz kompetencjami. Mianem nauczycieli podmiotowych określa tych, którzy wykazują samodzielność i swobodę w doborze celów, treści, metod, form organizacyjnych i środków dydaktycznych. Wskazuje, że brak autonomii prowadzi do zmniejszenia odpowiedzialności za wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej i ogranicza kreatywność nauczycieli[22].

Dokonawszy przeglądu literatury polskiej i światowej – Joanna Madalińska-Michalak stwierdza:

> coraz częściej w rozważaniach nad profesjonalizmem nauczyciela jako jego wyróżnik wskazuje się zatem na autonomię nauczycieli przejawiająca się w możliwościach realnego wpływu na kierunki działań i procesy zachodzące w ich środowisku pracy. Nauczyciele mogą pretendować do profesjonalizmu przez zaangażowanie się w ustanawianie i wypracowanie dobrych relacji z uczniami, rodzicami, z kolegami z pracy, ze społecznością lokalną oraz z tymi wszystkimi, którzy znajdują się niejako poza profesjonalnymi ramami tego zawodu[23].

Autonomia nauczyciela wyraża się zatem we współdecydowaniu o realizowanych treściach kształcenia, świadomym, samodzielnym wyborze strategii nauczania, odpowiednim projektowaniu zajęć, pełnym zaangażowania, relacyjnym, twórczym/innowacyjnym, odpowiedzialnym i refleksyjnym realizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Stałe czynienie refleksji nad własnym działaniem sprzyja poprawie jego efektywności i pozwala na optymalne wykorzystanie osobistego potencjału nauczyciela w sytuacji ciągłej zmiany.

Jak już wcześniej podkreślono, autonomia nauczyciela ma różne aspekty, można powiązać ją z funkcjonowaniem w sferze osobistej

---

21 H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997, s. 75.

22 K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Akapit, Toruń – Leszno 2005, s. 80.

23 J.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*..., s. 115.

i z pełnieniem roli zawodowej. Jeśli uwzględnimy wymiar edukacyjny będzie związana z zaangażowaniem w proces zmian, tworzeniem środowiska edukacyjnego zaspokajającego różne potrzeby dzieci, warunkiem niezbędnym do podjęcia indywidualizacji nauczania, pozwalającym na adekwatny dobór treści, metod, form, środków dydaktycznych i sprzyjającym wprowadzaniu innowacji.

W wymiarze osobowym autonomia umożliwia rozwój osobisty, sprzyja doskonaleniu zawodowemu, zapewnia poczucie podmiotowego funkcjonowania, wymaga krytycznej refleksji i kreatywności, pozwala na dialog i współdziałanie oraz stanowi element motywacji.

Maria Wysocka zwraca uwagę na szereg czynników ograniczających autonomię nauczyciela. Są to m.in. przekonania i postawy nauczycieli, przyjmowane przez nauczycieli strategie przetrwania, przepisy i ustalenia władz[24]. Ukształtowane w toku studiów i pracy zawodowej postawy nauczycieli mogą ograniczać poszukiwanie autonomicznych rozwiązań, ponieważ postępowania standardowe są pewniejsze i bezpieczniejsze. Podobnie utrudniać autonomiczne funkcjonowanie będą nauczycielskie strategie przetrwania. W strategii terapii zajęciowej nauczyciel skupia się tylko na dostarczeniu uczniom pracy i nie poszukuje nowych rozwiązań. Strategia rutyny, czyli stosowanie ciągle tych samych rozwiązań, strategia wycofania się, czyli niereagowanie na to, co się dzieje w klasie pozwalają nauczycielowi spokojnie przebyć zajęcia[25].

Joanna Michalak wypowiadając się w kwestii uwarunkowań autonomii nauczycieli podkreśla, że jest ona „zawsze ograniczana w pewien sposób przez regulacje rządowe, regulacje odnoszące się do pracy nauczyciela, przez regulacje administratorów oświaty. Autonomia i odpowiedzialność nauczyciela zmienia się często wraz z upływem czasu"[26].

W prowadzonych przez Eurydice badaniach nad autonomią nauczycieli w Europie[27] poszukiwano odpowiedzi na pytanie czy zmiany

---

24 M. Wysocka, *Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań – Kalisz – Konin 2008, s. 16-17.

25 Ibidem.

26 J.M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela...*, s. 109.

27 *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe,* przekł. E. Kolanowska, Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego/Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.

dokonujące się w krajach europejskich w zakresie obowiązków powierzanych nauczycielom doprowadziły do rozszerzenia autonomii i zadań dydaktyczno-wychowawczych. Raport z badań pokazuje, że

> nowe obowiązki i zadania, osadzające nauczycieli w nowej roli, pojawiły się obok tradycyjnych atrybutów związanych z tym zawodem (...). Poza ścianami klasy i codzienną interakcją z uczniami nauczyciele są coraz częściej zobowiązani do udziału w różnych pracach, jakie organizuje się w szkołach. W coraz większym stopniu wymaga się też od nich aktywnego zaangażowania w sprawy wykraczające poza szkołę – udziału w tworzeniu reform edukacyjnych lub opracowywania innowacji dydaktycznych.
>
> Oczywiście istotę zawodu nauczyciela nadal stanowią stałe podstawowe zadania związane z prowadzeniem lekcji w klasie – i w tej sferze nauczyciele mają bardzo szerokie obowiązki i autonomię. Na przykład w ogromnej większości krajów sami niemal w pełni odpowiadają za wybór metod nauczania. (...). Nauczyciele mają przeważnie jeszcze większą swobodę działania, jeśli chodzi o wybór materiałów dydaktycznych, a w szczególności podręczników. Poza krajami, które zwyczajowo zapewniały nauczycielom pełną swobodę w tym zakresie, m.in. Francji, Włoch i Szwecji, wzrasta liczba krajów, w których nauczyciele wybierają podręczniki z ustalonej listy. Kolejnym zadaniem stanowiącym istotę pracy dydaktycznej jest stałe wewnętrzne ocenianie uczniów. W większości krajów europejskich nauczyciele pozostają głównymi arbitrami w sprawach dotyczących oceny postępów uczniów w nauce. W większości przypadków odgrywają także bardzo istotną rolę w decyzjach, które zobowiązują uczniów do powtarzania klasy, jeśli nie osiągnęli poziomu warunkującego promocję do następnej klasy. (...) We wszystkich krajach europejskich rozwiązania, w ramach których szkolne programy nauczania były opracowywane na poziomie centralnym bez żadnego wkładu ze strony władz lokalnych lub szkół, zostały całkowicie zastąpione takimi, które przewidują kilkuetapowe prace nad treściami programu nauczania ze znacznym udziałem szkół i nauczycieli[28].

Zwrócono jednocześnie uwagę że „jeśli chodzi o szkolne plany nauczania, ocenianie oraz wybór metod nauczania i podręczników, rozrastanie się wewnętrznych mechanizmów koordynacji znacznie ogranicza w praktyce swobodę nauczycieli w sprawach dydaktycznych i wyznacza dyrektorom szkół nową rolę liderów”[29].

Można stwierdzić, że zmiany dokonujące się w oświacie formalnie zwiększają autonomię nauczycieli w różnych obszarach ich funkcjonowania, mogą oni podejmować decyzje dotyczące programów nauczania, tworzyć programy autorskie, decydować o wyborze podręczników, metod, form, środków dydaktycznych, wprowadzać innowacje,

[28] Ibidem, s. 69.
[29] Ibidem, s. 72.

współdecydować o planach nauczania i ocenianiu uczniów. Jednocześnie stosowanie ścisłego nadzoru i kontroli działań podejmowanych przez nauczycieli, zobligowanie ich do przestrzegania licznych procedur, biurokratyzacja, wprowadzenie standaryzowanych testów podczas sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych sprzyja uniformizacji, jest sprzeczne z indywidualizacją kształcenia i uniemożliwia podmiotowe funkcjonowanie nauczycieli i uczniów w szkole.

Warto w tym miejscu ponowić pytanie czy w reformowanej szkole mamy do czynienia z urzeczywistnieniem czy pozorem autonomii?

Autonomia nauczyciela w świetle wyników badań własnych

Celem badań była diagnoza pracy zawodowej nauczycieli w aspekcie ich autonomicznego funkcjonowania oraz porównanie stanu rzeczy w trzech okresach badawczych: I etap to rok 1998, II etap – rok 2009, III etap – rok 2019. Lata te to czas, kiedy szkoła jest w trakcie reformy i jednocześnie w przededniu wprowadzenia kolejnych zmian.

Badaniem sondażowym z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety objęto losowo wybranych nauczycieli województwa podlaskiego z dużego i małego miasta oraz ze wsi ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych. W zdecydowanej większości były to kobiety (ponad 80%) z dużym stażem pracy w szkole, z wykształceniem wyższym magisterskim. W roku 1998 było to 206 respondentów, w roku 2009 – 284 osób, w roku 2019 – 144 nauczycieli.

W trakcie badań dążono do ustalenia:

- Jak często nauczyciele decydują o istotnych elementach procesu kształcenia?
- Czy i jaka jest gotowość nauczycieli do podejmowania samodzielnych decyzji i ponoszenia odpowiedzialności za nie?
- Jak często nauczyciele podejmują czynności wymagające samodzielności myślenia i działania oraz aktywność innowacyjną?

Jak przedstawiono wcześniej w rozporządzeniach wydawanych w związku z kolejnymi reformami edukacji formalnie umożliwiano nauczycielom decydowanie o ważnych elementach procesu kształcenia. W badaniach interesowało nas jak często nauczyciele korzystają z przypisanych im uprawnień, czyli jak często podejmują decyzje lub współdecydują o programach nauczania, metodach kształcenia, środkach dydaktycznych, systemie kontroli i oceny uczniów.

Na podstawie analizy uzyskanych wyników można stwierdzić, że we wszystkich etapach (1998, 2009, 2019) większość nauczycieli – około 80% deklarowała wysoką częstotliwość decydowania o programie nauczania, w tym około połowa badanych wybierała kategorię *zawsze*. Ustalono, że to decydowanie przejawiało się zazwyczaj w dokonywaniu odpowiednich modyfikacji programu, natomiast bardzo rzadko opracowywano programy autorskie. Sytuacja taka może być warunkowana, z jednej strony, koniecznością uwzględnienia w każdym programie „podstaw programowych", z drugiej, brakiem umiejętności niezbędnych do tworzenia i ewaluacji programu nauczania i obawą nauczycieli, że nie podołają temu zadaniu.

Następnym istotnym elementem procesu kształcenia są metody, czyli sposoby pracy nauczyciela z uczniami. Odpowiedni ich dobór i wykorzystanie umożliwia wielostronny rozwój ucznia. Zgromadzone dane upoważniają do stwierdzenia, że zdecydowana większość badanych (około 95%) we wszystkich okresach (1998, 2009, 2019) często podejmowała decyzje dotyczące sposobów pracy z uczniem na lekcji. Wobec tych deklaracji pozostaje mieć nadzieję, że nauczyciele dobierając je uwzględniali nie tylko cele, treści nauczania, ale też możliwości i potrzeby uczących się. To dzięki właściwie dobranym metodom uczeń może przejawić różnorodną aktywność; wymieniać doświadczenia z innymi; rozwiązywać zadania o charakterze teoretycznym i praktycznym; eksperymentować, rozwiązywać problemy; współdziałać nie tylko z nauczycielem, ale też z rówieśnikami. Badania prowadzone przez różne zespoły badawcze dowodzą, że nauczyciele dość rzadko korzystają z metod unowocześniających proces kształcenia, dających dużo satysfakcji i uczniowi i nauczycielowi[30].

Lepszemu rozumieniu poznawanych treści i wyzwalaniu potencjału uczniów mogą też sprzyjać odpowiednio dobrane środki dydaktyczne. O podejmowanie decyzji w tej ważnej w nauczaniu kwestii zapytano badanych nauczycieli. Podobnie jak poprzednio zdecydowana większość respondentów we wszystkich okresach (1998, 2009, 2019) wybierała kategorie wysokiej częstotliwości, w tym ponad połowa kategorię

[30] S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013; A. Popławska, *W drodze ku pełnej podmiotowości...*; *Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu – problemy i wyzwania*. Raport z badań, Centrum Nauki Kopernik, Warszawa 2009.

zawsze. Wobec tych deklaracji pojawia się pytanie na ile nauczyciele – „cyfrowi imigranci" dobierają je odpowiednio do potrzeb i oczekiwań „cyfrowych tubylców", których tożsamość w dużej mierze kształtuje się w cyberprzestrzeni. Doniesienia z badań dotyczących TIK w pracy dydaktycznej, zawierają niepokojące wnioski, że niewielu nauczycieli w pełni w praktyce edukacyjnej wykorzystuje technologie cyfrowe[31]. Katarzyna Borawska-Kalbarczyk słusznie podkreśla, że specyficzne cechy funkcjonowania młodego pokolenia cyfrowych tubylców, winny „przyczynić się do redefinicji szkolnego środowiska uczenia się tak, aby odpowiadała ona na potrzeby, oczekiwania i możliwości uczenia się pokolenia Z"[32].

Kolejną kwestią, o której wypowiadali się badani nauczyciele, było decydowanie o systemie kontroli i oceny. Można stwierdzić, że stanowisko reprezentowane przez ankietowanych nie różni się w kolejnych okresach badania (1998, 2009, 2019) i zdecydowana większość deklaruje wysoką częstotliwość, jeśli chodzi o decydowanie o systemie kontroli i oceny. Szczegółowy rozkład głosów jest nieco inny niż poprzednio. Około jedna trzecia wybierała kategorię *bardzo często* i ponad 40% *zawsze*. Należy pamiętać, że w wielu szkołach funkcjonuje wewnątrzszkolny system oceniania i wszyscy nauczyciele współdecydują o jego kształcie oraz niekiedy ustalany jest przedmiotowy system oceniania.

Ważne i potrzebne jest autonomiczne funkcjonowanie nauczycieli w omawianym zakresie, jeśli chcą oni skutecznie eliminować niepowodzenia dydaktyczno-wychowawcze. Elastyczne działanie w przestrzeni kontroli i oceny uczniowskich osiągnięć, pozwala uwzględnić zmienność sytuacji, którym podlega uczeń, związanych z jego rozwojem i uwarunkowaniami społeczno-ekonomicznymi i chronić przed długotrwałym doświadczaniem porażki, które prowadziłoby do ich wykluczenia. Anna Karpińska opowiada się za traktowaniem niepowodzeń jako porażki wszystkich podmiotów edukacyjnych i wskazuje

---

31 *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017*. Raport opracowany przez zespół badawczy Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego oraz PCG Edukacja, Warszawa 2017. https://www.nck.pl/upload/attachments/319726/RAPORT%20CYFRYZCJA%20SZK%C3%93%C5%81%202017.pdf (dostęp: 09.09.2019).

32 K. Borawska-Kalbarczyk, *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, s. 462.

na determinowanie przez niepowodzenia biografii szkolnej, aspiracji edukacyjnych i życiowych uczniów[33].

Sondowano także, jaka jest gotowość nauczycieli do samostanowienia i ponoszenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Badani ustosunkowywali się do stwierdzeń świadczących o ich gotowości w tym względzie. Większość respondentów – około 70% (w każdym okresie badawczym) konstatowała, że choć nauczyciel powinien decydować sam, to należy jednak konsultować te decyzje z władzami szkoły. Tylko nieliczni nauczyciele (około 4%) przyznali słuszność tezie, że należy odwoływać swoje postępowanie do zaleceń władz szkoły. Stwierdzenie świadczące o tym, że nauczyciele są w pełni gotowi do stanowienia o sobie i swojej pracy oraz ponoszenia odpowiedzialności za swoje decyzje, wybrała około jedna trzecia (1998), ponad jedna piąta (2009) i ponad jedna czwarta (2019) badanych. Można więc powiedzieć, że tylko te grupy czuły się w pełni gotowe do autonomicznych poczynań, pozostali respondenci oczekują wsparcia lub nadzoru ze strony władz szkoły.

O tym, że nauczyciel jest jednostką niezależną świadczy z pewnością to, że ma on poczucie odpowiedzialności za swoje działanie przede wszystkim przed samym sobą. Zdecydowana większość badanych nauczycieli (80%) stwierdziła, że czują się odpowiedzialni za swoją pracę przed sobą, ale też przed swoimi uczniami i przed dyrekcją szkoły. Wyraźnie uwidacznia się tutaj uwikłanie nauczycielskiej autonomii w konieczność dostosowania się do regulacji rządowych, samorządowych, administracji oświatowej i regulacji wewnątrzszkolnych.

Samodzielność myślenia i działania nauczycieli przejawia się w tym, iż nie wymagają oni ciągłego instruowania, często podejmują działania wykraczające poza to, co jest normalne, typowe oraz analizują swoją działalność i umieją dostrzec jej pozytywne i negatywne skutki. Dokonują samooceny swojej pracy i nie pozostają bierni wobec błędów, podejmują walkę ze zjawiskami negatywnymi. Analizując deklaracje badanych stwierdzono, że wraz z upływem czasu i przeprowadzania kolejnych reform większy odsetek nauczycieli częściej oczekuje na wskazówki nadzoru pedagogicznego, wysoką częstotliwość wskazywało w roku 1998 – 15% badanych; w roku 2009 – 23%,

[33] A. Karpińska, *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2013.

a w roku 2019 – 27%, prawie dwa razy więcej niż w początkowym okresie reformowania szkoły. Natomiast we wszystkich etapach badania zbliżony, wysoki odsetek (odpowiednio 77%, 66%, 72%) nauczycieli deklarował częste wykraczanie poza to, co typowe. Jednak nie przekłada się to na wprowadzanie do praktyki edukacyjnej innowacji pedagogicznych. Około jedna trzecia badanych w kolejnych okresach (1998 – 35%, 2009 – 31%, 2019 – 33%) deklarowała wprowadzenie nowatorskich rozwiązań programowych i metodycznych służących poprawie jakości pracy nauczyciela i ucznia.

Nauczyciele postrzegają siebie jako osoby refleksyjne, prawie wszyscy badani we wskazanych okresach badawczych wybierali kategorie wysokiej częstotliwości, ustosunkowując się do twierdzenia „analizuję swoją pracę pod kątem jej efektywności".

Podsumowanie

Mimo wprowadzanych reform i związanych z nimi zmian dokonujących się w szkole odczucia nauczycieli odnoszące się do ich autonomicznego funkcjonowania w procesie dydaktycznym nie zmieniają się. Samoocena nauczycieli, wyrażona w badaniach, dotycząca niezależności zawodowej i podmiotowego sprawstwa jest wysoka. Nauczyciele są świadomi, że mają określone prawa i wyrażają przekonanie, że często podejmują autonomiczne decyzje przyjmując na siebie odpowiedzialność za przebieg procesu kształcenia. Uwikłani są jednocześnie w szereg zależności od regulacji wewnątrzszkolnych, samorządowych, rządowych i administracji oświatowej. Można przypuszczać, że są niejako rozdarci między wolnością a zależnością, między samostanowieniem a regulacjami zewnętrznymi, między potencjałem osobistym a wymogami nowoczesnej edukacji, między oczekiwaniami własnymi a zmieniającymi się oczekiwaniami społecznymi.

Raporty o stanie oświaty świadczą o tym, że obecne funkcjonowanie nauczycieli w zawodzie nie przekłada się w znaczący sposób na podniesienie poziomu jakości edukacji i trudno istniejący stan rzeczy uznać za zadowalający. Być może autonomia nauczycieli jest pozorna i warto prowadzić dalsze eksploracje w tym zakresie. Prawdziwie autonomiczny nauczyciel dba o rozwój własny, ciągle doskonali swoje umiejętności, znakomicie wypełnia swoją rolę zawodową, charakteryzuje go refleksyjność i odpowiedzialność za przebieg procesu

dydaktyczno-wychowawczego. Autonomiczny nauczyciel umożliwia także autonomiczne funkcjonowanie uczniom, a to wszystko sprzyja edukacyjnej efektywności.

Abstract

The text presents the issue of autonomy. The centre of considerations is the conceptualization of the concept of "teacher autonomy" and the exemplification of the various dimensions of teacher autonomy during constant education reforms in Poland. The work consists of three parts. The first characterizes subsequent school reforms carried out in democratic Poland. Particular attention was paid to regulations contained in educational law related to teacher autonomy. The second part discusses the concept of „autonomy" and „teacher autonomy". An attempt was made to identify the stimulators and inhibitors of teacher autonomy. The third part presents selected results of periodically conducted research on the professional work of teachers, in particular their autonomy.

Bibliografia

Beauchamp T.L., Childress J.F., *Principles of Biomedical Ethics*, Sixth Edition, Oxford University Press, New York 2009.

Borawska-Kalbarczyk K., *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.

Deci E.L., M. Vansteenkiste, *Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology*, „Ricerche di Psichologia" 2004, nr 27.

Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Akapit, Toruń – Leszno 2005.

Denek K., *Tocząca się reforma edukacji*, [w:] A. Karpińska (red.), *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2008.

Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.

Karpińska A., *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2013.

Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.

Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.

Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe tłum. E. Kolanowska, *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie,* Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego/Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.

Michalak J.M., *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

Niemiec J., *Edukacja „toczących się" reform*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2002.

Niemiec J., *Nauczyciele w przemianie i perspektywie*, [w:] W. Prokopiuk (red.), Rozwój *nauczyciela w okresie transformacji*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1998.

Niemiec J., *Opinia o reformie oświaty*, [w:] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, R. Nowakowska-Siuta (red.), *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945-2005*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2005.

Paris S.G., Ayres L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.

Polak K., *Edukacja integralna a idea podmiotowości człowieka w procesach kształcenia i wychowania*, [w:] J. Kędzierska, K. Polak (red.), *Nauczanie zintegrowane w szkole*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie, Krosno 2002.

Popławska A., *Idea samorządności. Podmiotowość – autonomia – pluralizm*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2001.

Popławska A., *W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów*, Wydawnictwo NWSP, Białystok 2013.

Radziewicz J., *Szkoła demokracji – demokracja w szkole*, [w:] J. Radziewicz (red.), *Nauka demokracji*, CODN, Warszawa 1993.

Reforma systemu edukacji. Projekt, WSiP, Warszawa 1998.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 roku w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, Dz.U. 2009, nr 89 poz. 730.

Ryan R.M., Deci E.L., *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, „American Psychologist" 2000, t. 55, nr 1.

Smołalski A., *Koncepcja szkoły samorządnej i samoregulującej się*, „Edukacja" 1987, nr 1.

Sośnicki K., *Teoria środków wychowania*, Warszawa 1973, cyt. za B. Śliwerski, hasło: *Autonomia*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016.

Szymański M.J., *W poszukiwaniu drogi: szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.

Szymański M.J., *Szkoła – między tradycją, dążeniem do nowoczesności i chaosem*, [w:] M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.

Śliwerski B., hasło: *Autonomia*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016.

Śliwerski B., *Lęk wobec nauczycielskiej wolności*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1998.

Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Wilczyńska W., *Analiza transakcyjna a rozwijanie autonomii w komunikacji szkolnej i obcojęzycznej*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań – Kalisz – Konin 2008.

Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu – problemy i wyzwania. Raport z badań, Centrum Nauki Kopernik, Warszawa 2009.

Wysocka M., *Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań – Kalisz – Konin 2008.

Netografia

Dryden J., *Internet Encyclopedia of Philosophy. A Peer-Reviewed Academic Resource*, http://www.iep.utm.edu/autonomy/ (dostęp: 09.09.2019).

Maxwell B., *To what extent do teachers have professional autonomy?* https://www.academia.edu/12891872/To_what_extent_do_teachers_have_professional_autonomy (dostęp: 09.09.2019).

Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017. Raport opracowany przez zespół badawczy Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego oraz PCG Edukacja, Warszawa 2017. https://www.nck.pl/upload/attachments/319726/RAPORT%20CYFRYZCJA%20SZK%C3%93%C5%81%202017.pdf (dostęp: 09.09.2019).

DOI: 10.15290/nwwre.2021.06

Helena Słotwińska
ORCID: 0000-0003-4473-3735

Wzór osobowy nauczyciela gwarancją sukcesu edukacyjnego ucznia

W badaniach nad wzorami osobowymi z psychologią, a w szczególności psychologią rozwojową i wychowawczą ściśle łączy się pedagogika. Miejsca dla wzorów osobowych w pedagogice należy szukać w powiązaniu z celami kształcenia i wychowania, jak też nauczycielami jako inicjatorami wyzwalania u uczniów pozytywnych relacji. Jednym z kierunków pedagogiki jest tzw. pedagogika postaci, określana także jako pedagogika spotkania[1].

Dla realizacji podjętego tematu, którego celem jest wykazanie zależności między postawą nauczyciela a osiągnięciami ucznia, omówione zostaną dwie zasadnicze kwestie, a każdą z nich tworzą cztery zagadnienia szczegółowe: Nauczyciel jako wzór osobowy: 1. Pojęcie wzoru osobowego, 2. Postawa proegzystencji zasadniczą wartością w życiu i pracy nauczyciela-wychowawcy, 3. Autoformacja przez samokształcenie i samowychowanie, 4. Pożądane cechy u nauczyciela-wychowawcy; Edukacja: 1. Pojęcie edukacji, 2. Wartości podstawą edukacji, 3. Zadania edukacji opartej na wartościach, 4. Sukces edukacyjny ucznia.

[1] Zob. M. Łobocki. *Altruizm a wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, s. 112-144.

Nauczyciel jako wzór osobowy

Pojęcie wzoru osobowego

Według *Encyklopedii katolickiej* wzór osobowy to: „osoba, której cechy bądź czyny uważa się za godne naśladowania; model idealnego członka grupy społecznej (społeczności) wyznaczony przez zespół wartości lub norm, a także wyobrażeń związanych z pełnieniem ról społecznych i zawodowych”[2].

W różnych naukach wzory osobowe są określane według specyfiki danej dziedziny wiedzy. W pedagogice personalistycznej i chrześcijańskiej osoba jest wzorem osobowym, jeśli realizuje w swoim życiu ideał doskonałości i swoje powołanie. Podkreśla się istotną rolę wzoru osobowego wychowawcy, zwłaszcza rodziców i katechety, lub postaci historycznej, a także świętych i błogosławionych. Wzór osobowy, jako postać uosabiająca wartości, wprowadza w ich świat, bazując na naturalnej tendencji młodych ludzi, do poszukiwania ideału godnego naśladowania. Wychowawcze oddziaływanie wzoru osobowego ma właściwości osobowościowotwórcze i uspołeczniające, a także pełni ważną funkcję rozwoju ich wiary i działania[3].

Problem wzorów osobowych[4] jest tym ważniejszy, że istnieje niebezpieczeństwo związane z pojawianiem się we współczesnej kulturze „autorytetów bezosobowych”, które powodując się głównie względami komercyjnymi, propagują konsumpcyjną filozofię życia, a nawet kreują wręcz postawy nihilistyczne. Stąd – jakby na przekór niszczącym człowieka propozycjom – coraz bardziej ożywia się zapotrzebowanie na prawdziwe autorytety moralne, czyli wzory osobowe. Dokonana analiza istniejących w wielu źródłach określeń wzoru osobowego, wykazała następujące wymagania, jakie są im stawiane: 1) moralna doskonałość, 2) uosabianie, a nie tylko posiadanie pozytywnych przymiotów, 3) posiadanie wymiaru osobowego, społecznego i kulturowego, 4) bycie autorytetem, bez narzucania go siłą, 5) bycie ideałem osobowym, 6) wzbudzanie u wychowanków osobistego pociągu, 7) prowadzenie wychowanków

---

2 E. Jasińska, *Wzorzec osobowy, wzór osobowy*, [w:] E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 20, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2014, kol. 1116.

3 Hasło: *Wzór osobowy*, [w:] J. Wojnowski (red.), *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 30, PWN, Warszawa 2005, s. 1117.

4 Zob. H. Słotwińska, *Wychowawcza wartość wzorów osobowych*, Wydawnictwo Gaudium, Lublin 2008.

poprzez odczucie duchowego pokrewieństwa (emocjonalne, intelektualne i wolitywne przylgnięcie), wypływającego z ich własnych duchowo-moralnych potrzeb i dążeń do przeżycia wyższych wartości oraz moralnego naśladownictwa, a także identyfikacji ze wzorem[5].

Wymienione wymagania stawiane wzorom osobowym, pozwoliły wyodrębnić trzy obszary charakteryzujące nauczyciela-wychowawcę: a) postawa proegzystencji zasadniczą wartością w życiu i pracy, b) autoformacja przez samokształcenie i samowychowanie, c) pożądane cechy u nauczyciela-wychowawcy. W takiej kolejności zostaną zaprezentowane.

Postawa proegzystencji zasadniczą wartością w życiu i pracy nauczyciela-wychowawcy

Wychowanie wpisane w służbę osobowego życia i wzrastania człowieka powinno uwzględniać całość relacji, w jakie uwikłana jest jego egzystencja. Zatem cele wychowania, będą w stałej interakcji z tymi celami, które inspirują kontekst społeczny wraz z wartościami i normami społecznymi. Jednakże nie będzie to całkowite podporządkowanie wymiarowi społecznemu. Działanie autentycznie wychowawcze będzie dążyło nie tyle do wychowania człowieka w jakimś jednym rodzaju wychowania, lecz do wspierania go we wzrastaniu w człowieczeństwie i w działaniu na rzecz pobudzania do osobowego sposobu życia, czyli do „wzbudzania osoby". Będzie zatem inicjacją, wprowadzaniem w życie oraz w postępowanie wolne i odpowiedzialne[6]. W tej pracy, w tym działaniu szczególną rolę odgrywa nauczyciel-wychowawca i jego proegzystencjalna postawa.

Termin „proegzystencja", składa się z dwóch słów z języka łacińskiego: z przedrostka „pro" („na rzecz", „na korzyść", „w obronie")[7] i rzeczownika „exsistentia" (byt, istnienie, bytowanie)[8].

Niniejsze określenie proegzystencji, zawiera bardzo ważną prawdę o osobie ludzkiej, będącej darem dla drugiej osoby. Człowiek bowiem,

---

5 Zob. Eadem, *Wychowanie chrześcijańskie szansą integralnego rozwoju człowieka. Studium z pedagogiki religii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2019, s. 249-256.

6 Por. M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa,* Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 319-320.

7 A. Jougan, *Słownik kościelny łacińsko-polski*, wyd. 3, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1958, s. 541.

8 Ibidem, s. 246.

który osiągnął swoją dojrzałość osobową, religijno-moralną, nie chce żyć egoistycznie, myśląc tylko o sobie, ale widzi swoje życie jako „dar dla", dla innych ludzi, dla rodziny, dla społeczeństwa, a szczególnie dla tych, którzy potrzebują pomocy.

W chrześcijaństwie proegzystencja to życie dla Boga i drugiego człowieka. Tak bowiem jak nie można rozdzielić przykazania miłości Boga od przykazania miłości bliźniego, tak samo chrześcijanin nie może rozdzielić „życia dla Boga", od „życia dla drugiego człowieka". Dla wcielania w życie człowieka, postawy proegzystencjalnej, fundamentalne znaczenie ma hierarchia wartości. Właściwe ułożenie jej wymaga uwzględnienia fundamentalnych pytań dotyczących celu i sensu życia ludzkiego, sensu cierpienia i śmierci; co ważniejsze: mieć? Czy być? Dobra materialne czy duchowe?

Z ideą proegzystencji spotyka się każdy człowiek bardzo wcześnie, bez względu na kraj zamieszkania, czy wyznawaną religię. Jako dziecko, od najwcześniejszych lat swojego życia, obserwuje zatroskanie rodziców o jego życie, zdrowie i wychowanie, powoli dochodzi do wniosku, że żyją oni nie dla siebie, ale przede wszystkim dla niego. Ponadto, każda praca, wykonywana dobrze i z pełnym zaangażowaniem, w której człowiek wychodzi poza siebie, poza swój „interes", ma w pewnym stopniu wymiar proegzystencjalny.

Postawa proegzystencji stanowi postawę typową i uprzywilejowaną dla nauczyciela – wychowawcy. Historia zna wiele przykładów nauczycieli, którzy żyjąc całkowicie dla wychowanków, dawali im nie tylko wiedzę i różnego rodzaju stabilizację życiową, ale przede wszystkim dawali im całego siebie. Wystarczy wymienić takie wspaniałe postacie jak Janusz Korczak[9], czy katolicki duchowny – ks. Jan Bosko[10].

---

[9] Janusz Korczak (Henryk Goldszmit), ur. 1878, zm. 1942: pedagog, lekarz, pisarz, działacz społeczny. Od 1912 roku kierował żydowskim Domem Sierot w Warszawie, współdziałał też z Marią Rogowską-Falską w Naszym Domu w Pruszkowie, a później w Warszawie. Podczas eksterminacji Żydów nie skorzystał z możliwości ocalenia. Wraz ze swymi wychowankami pozostał w warszawskim getcie, gdzie opiekował się nimi, zabiegając o żywność i przetrwanie, a następnie towarzyszył im do obozu koncentracyjnego w Treblince 6 sierpnia 1942 roku, gdzie w tymże roku zmarł. Korczak nie założył własnej rodziny, chcąc całkowicie oddać się pracy pedagogicznej, zgodnie ze swoją zasadą: „za syna obrałem ideę służenia dziecku i jego sprawie". J. Tarnowski, EK, t. 9, kol. 832-833).

[10] Jan Bosko (1815-1888), ur. w pobliżu Castelnuovo, w diecezji turyńskiej. Dzieciństwo spędził w wielkim ubóstwie, a kiedy został kapłanem, wszystkie swoje siły

Uniwersalny słownik języka polskiego, wychowawcą nazywa osobę wychowującą innych, kształtującą ich osobowość (1), względnie osobę opiekującą się przez dłuższy czas dzieckiem lub grupą dzieci; w szkole: nauczyciel opiekujący się klasą[11]. Wychowawca według *Encyklopedii katolickiej to* „główny podmiot wychowania, osoba projektująca oddziaływanie, organizująca i odpowiedzialna za jego przebieg oraz efekty"[12].

Pojęcie „wychowawca" należy rozumieć bardzo szeroko. Pierwszymi wychowawcami są rodzice, a następnie domownicy stanowiący najbliższą rodzinę. Do grona wychowawców zalicza się osoby znaczące dla wychowanka z racji pełnionej funkcji, jak nauczyciel, przywódca religijny (katecheta), a także z powodu więzi emocjonalnej – przyjaciel, wzorzec osobowy, dalsza rodzina. W socjologii wskazuje się na społeczeństwo jako wychowawcę zbiorowego. W ujęciu teologicznym, zwłaszcza w okresie patrystyki Bóg był nazywany Wychowawcą Izraela, a następnie Kościoła. Tak przedstawiali Boga m.in.: św. Ireneusz († ok. 202), Klemens Aleksandryjski († przed 215), Grzegorz z Nysy († 394)[13].

Funkcje wychowawcy i jego działalność wychowawcza zależą od przyjętej koncepcji człowieka, kontekstu środowiskowego oraz postawy (stanowiska) wobec wychowanka. Opiekun podejmujący się wychowania musi mieć przed oczyma cel tego procesu, treści przekazywane, strategie, metody, formy oraz zakładane rezultaty. Jego zasadniczym

---

poświęcił wychowaniu chłopców. Założył Zgromadzenie poświęcające się wychowaniu młodzieży. Napisał również drobne dziełka religijne. Zmarł w Turynie. Jakby podsumowując swoją ogromną pracę wychowawczą, podaje: „Zawsze postępowałem z miłością". A w swoich listach pisał m.in.: Jeśli rzeczywiście pragniemy prawdziwego dobra naszych wychowanków i przygotowania ich do wypełniania obowiązków, o tym nade wszystko powinniśmy pamiętać, że drogim naszym chłopcom zastępujemy rodziców. Dla nich pracowałem zawsze z miłością, dla nich uczyłem się, sprawowałem posługę kapłańską, zresztą nie tylko ja, ale i całe zgromadzenie salezjańskie (...). Tych, nad którymi sprawujemy jakąkolwiek władzę, uważajmy za synów. Stańmy się ich sługami, podobnie jak Jezus, który przyszedł służyć, nie zaś, aby Mu służono. Niech zawstydza nas nawet pozór chęci panowania. Nie panujmy nad nikim, chyba po to tylko, aby lepiej służyć": *Z listów św. Jana Bosko*, [w:] *Liturgia Godzin*, t. 3, Pallottinum 1987, s. 1082-1083.

11 Por. S. Dubisz (red.,) *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 4, PWN, Warszawa 2003, s. 562.

12 M. Jeziorański, hasło: *Wychowawca*, [w:] E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 20, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2014, kol. 1045.

13 Ibidem.

zadaniem jest pobudzanie rozwoju wychowanka swoim własnym życiem, co niewątpliwie jest związane z pracą w trudzie i mozole nad samym sobą i formacją permanentną[14]. Praca bowiem nad sobą, czyli „wychowywać samego siebie, to odkrywać w słabości siłę, jaka jest mi dana, to także świadomość nadziei, która pozwala człowiekowi się podnieść i prowadzi do wiary, porządkującej wszystkie przeciwności"[15]. Od wychowawcy wymaga się również „przejrzystości" względem wychowanka. Środkiem służącym przekazywaniu wartości jest zasadniczo zaufanie, które pozwala wychowankowi dostrzec w wychowawcy egzystencjalny punkt odniesienia, według którego będzie on mógł ukierunkować swoje życie. Najbardziej wyraźne, głębokie i trwałe ślady pozostawiają u wychowanka nie piękne słowa wychowawcy, a nawet nie jego argumenty, lecz uczynki świadczące o realizacji przez wychowawcę swoich wewnętrznych przekonań. W ten sposób wychowanek przekonuje się, iż zasady etyczne i światopogląd nie są czymś co się ma „za darmo", bez wysiłku, tak jak się ma ciało, albo jak się jest dzieckiem, młodzieńcem, albo jak się mówi swoim ojczystym językiem, lecz że istnieją one tylko dzięki osobistemu zaangażowaniu i są wynikiem codziennie podejmowanych odpowiednich (odpowiedzialnych) decyzji[16].

Według filozofii realistycznej i osadzonej w niej personalistycznej koncepcji człowieka, relacja wychowawcy i wychowanka ma charakter zwrotny. Wyklucza przedmiotowe traktowanie wychowanka oraz umożliwia osobowy rozwój przez uczestnictwo w człowieczeństwie drugiego, co oddane jest w filozoficznych kategoriach określeniem spotkanie i dialog. Czymś charakterystycznym dla wychowawcy i wychowanka jest obustronna otwartość i zaangażowanie, co służy wychowaniu oraz urzeczywistnianiu człowieczeństwa w każdym z nich. Drogą prowadzącą wychowanka do odkrycia godności jest świadectwo

---

14 H. Słotwińska, *Samowychowanie i samokształcenie elementami autoformacji*, „Paedagogia Christiana" 2007, nr 1(19), s. 65-81; zob. także: H. Słotwińska, *Kształtowanie postaw religijnych na katechezie*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2004, s. 272 oraz R. Guardini, *Bóg daleki Bóg bliski*, Wydawnictwo „W Drodze", Poznań 1991.

15 D. Bis, *Misja wychowawcza w ujęciu Romano Guardiniego*, [w:] A. Rynio (red.), *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego" Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2001, s. 259.

16 I. Verhack, *Wychowywać czyli wzbudzać poznanie własnego istnienia,* [w:] A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1999, s. 85-86.

godnego życia wychowawcy. To świadectwo motywuje wychowanka do postępowania zgodnego z otrzymanym wzorem osobowym[17].

Przewartościowanie swojego życia przez wychowawcę z egzystencji polegającej na życiu jedynie dla siebie, trosce o pomnażanie dóbr materialnych z pominięciem ludzi potrzebujących pomocy – na proegzystencję, czyli życie dla drugich, staje się w czasach powszechnie panoszącego się egoizmu, pierwszym wymogiem wobec autentycznego wychowawcy. Dzisiaj nie można już wychowywać tylko nakazami, zakazami czy autorytetem sprawowanego urzędu. Potrzebne jest świadectwo życia wychowawcy oddanego całkowicie, bez reszty wychowankom.

Autoformacja przez samokształcenie i samowychowanie

Wraz z rozwojem człowieka rodzi się potrzeba ciągłej konfrontacji subiektywnego rozumienia siebie z sądem obiektywnym społeczności nie tylko najbliższej, ale całego świata. Relacje te wpływają na możliwość zobiektywizowania obrazu człowieka i możliwości kształtowania jego postaw poprzez samokształcenie i samowychowanie[18].

Biorąc pod uwagę samokształcenie, to jego bardzo precyzyjne określenie podaje Irena Jundziłł. Jej zdaniem „samokształcenie jest samodzielnym zdobywaniem wiedzy oraz umiejętności poza programem szkolnym, w celu zaspokojenia własnych zainteresowań"[19].

Mechanizmem, który uruchamia samokształcenie są zainteresowania. Zainteresowanie jest to tendencja, skłonność człowieka do kierowania uwagi na określone przedmioty lub zjawiska. Nie ma zainteresowań bezprzedmiotowych, dlatego mają one zawsze charakter stosunku dwustronnego. Przedmiot, który budzi zainteresowanie, skłania do zajmowania się nim. Stąd też z zainteresowaniami związane są uczucia. Dzięki powiązaniu z uczuciami i świadomością znaczenia przedmiotu, nadają one kierunek wszystkim procesom psychicznym, stają się również motywem skłaniającym do działania[20].

---

17 A. Maj, *Wychowanie. Aspekt religijny*, [w:] E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia...*, kol. 1041.

18 J. Tarnowski, *Dojrzałość społeczna jako podstawa i wynik samowychowania*, „Ateneum Kapłańskie" 1978, nr 86, s. 53; Zob. CT 45; DOK 171; PDK 97.

19 I. Jundziłł, *O samowychowaniu*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1975, s. 171.

20 Ibidem, s. 168-169.

Drugim, obok samokształcenia, i znacznie szerszym elementem autoformacji, jest samowychowanie, określane także jako praca nad własnym charakterem. Samowychowanie jest czynnym ustosunkowaniem się podmiotu do procesu własnego rozwoju, wyrażające się w regulowaniu swego postępowania i działania według dobrowolnie przyjętych wzorów lub systemu wartości[21]. Jest to świadome i celowe kierowanie sobą. Człowiek wychowując samego siebie, staje się podmiotem wychowania, jednostką zaangażowaną w działalność wychowawczą kierowaną na nią bądź na grupę, w której uczestniczy[22]. A zatem można najogólniej stwierdzić, że samowychowanie jest wychowaniem siebie samego przez siebie samego, w którym podstawą nie jest tylko rozwój przebiegający w zakresie biologiczno-psychicznym, ale zawierający się również w procesie samourzeczywistniania się.

W opinii Ireny Jundziłł „o samowychowaniu można mówić wówczas, kiedy aktywność własna jest skierowana na podmiot. Polega ona na czynnym ustosunkowaniu się człowieka do procesu własnego rozwoju i świadomej interwencji w ten proces”[23].

Samowychowanie – według *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej*[24] to „zespół wewnętrznych i zewnętrznych czynności, podejmowanych przez osobę w celu pozytywnej zmiany samego siebie”. W celu uzupełnienia dodano także, iż

> w samowychowaniu osoba kształtująca samą siebie, staje się aktywnym podmiotem własnych działań. Owa podmiotowość objawia się między innymi w autorefleksji, kierowaniu swoim postępowaniem, podejmowaniu decyzji wobec własnej osoby, dobrowolnym dążeniem do przezwyciężania własnych słabości i wad oraz rozwijaniem zdolności i innych walorów osobowych[25].

W ujęciu chrześcijańskim, samowychowanie określone jest jako praca nad sobą. Oznacza ono staranie się o własny rozwój osobowy, to znaczy, o umocnienie pozytywnych cech osobowości i ich rozwój.

---

21 Z. Pietrasiński, *Kierowanie własnym rozwojem,* Państwowe Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1977, s. 216.

22 I. Jundziłł, hasło: *Samowychowanie*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 716.

23 I. Jundziłł, *O samowychowaniu...*, s. 92.

24 A.J. Sowiński, hasło: *Samowychowanie*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Wydawnictwo Polwen, Radom 2016, s. 1026.

25 Ibidem.

Dotyczy to także wrodzonych uzdolnień i posiadanych zainteresowań[26]. Praca nad sobą posiada cechy, które ją definiują. Utożsamia się ona z określonego rodzaju aktywnością ludzką wewnętrzną (np. samodoskonalenie na drodze kontemplacji), lub zewnętrzną (np. samodoskonalenie poprzez czyn). Zakłada pewien określony stopień dojrzałości psychofizycznej i społeczno-moralnej jednostki podejmującej tę aktywność. Jej charakter, przejawy i natężenie wiążą się w różnym stopniu z całokształtem warunków społecznych, w których jednostka żyje oraz z szeroko pojętą socjalizacją, obejmującą również wychowanie. Cele tej aktywności w różnym stopniu łączą się z koncepcjami, planami życia danej jednostki, a rozpatruje się je w kategoriach społecznych i moralnych. Aktywność w samowychowaniu cechuje różny stopień świadomości, dobrowolności, samodzielności w odniesieniu do wyboru celów, form i metod realizacji, kontroli wykonywania powziętego planu i przyjętego programu oraz oceniania wyników. Aktywność tę rozpatruje się zasadniczo w kategoriach procesu, a więc ciągu logicznie powiązanych ze sobą czynności, mających na celu wprowadzenie przez jednostkę zmian we własnej osobowości. Proces ten zachodzi, gdy jednostka odczuwa niezadowolenie z siebie, zaniepokojenie sobą i pragnie dokonać w sobie samej zmian, zgodnie z przyjętym przez siebie wzorem oraz wie, w jaki sposób może dokonać tych zmian, które przyniosą widoczne rezultaty[27].

Praca nad sobą powoduje swoisty proces kształtowania własnej osobowości i postawy twórczej, która mając prawidłowe ustosunkowanie uczuciowo-drążeniowe do świata wartości, pozwala na podnoszenie własnego ludzkiego poziomu, to znaczy, na nieustanny wzrost[28]. Wyraża się on w zwalczaniu zauważonych u siebie wad i w rozwoju posiadanych zalet (cnót).

Istotne znaczenie ma także ukształtowanie odpowiedniej postawy wobec świata. Jest to postawa twórcza, oparta na żywej ciekawości

---

26 E. Sujak, *Samowychowanie*, [w:] Cz. Bartnik i in. (red.), *Bóg-Człowiek-Świat. Ilustrowana encyklopedia dla młodzieży*, Wydawnictwo Księgarnia św. Jacka, Katowice 1991, s. 252.

27 M. Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą*, Spółka Wydawnicza Terra, Warszawa 1993, s. 16; R. Wylie, *The Self Concept,* Oxford University Press, New York 1966, s. 22-32.

28 Por. M. Grzywak-Kaczyńska, *Trud rozwoju*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1988, s. 63-66.

poznawczej oraz chęci dążenia do coraz trudniejszych i bardziej odpowiedzialnych zadań. Właśnie taka postawa w sposób najbardziej sensowny łączy samowychowanie z samokształceniem. Umysł twórczy, niespokojny i dociekliwy, nie jest właściwością daną człowiekowi. Dopracowuje się go jednostka i kształci przez rozwijanie własnych zainteresowań oraz ćwiczy go przez ciągłe rozwiązywanie problemów[29].

Człowiek powinien umieć określić swoje potencjalne wartości poprzez zrozumienie kim jest i przez znalezienie właściwego sposobu istnienia. Podstawowym warunkiem samowychowania jest nabycie świadomości, że jest się kimś odrębnym, nabycie świadomości siebie i informacji zgodnych z prawdą[30]. Ważną rolę spełnia odkrycie możliwości oddziaływania na siebie i świat.

Samowychowanie wiąże się z aktywnością samowychowawczą, rozumianą jako sfera refleksji etycznej (pojęcia, sądy etyczne, samoocena, aspiracje jednostki) i jako sfera działania, ujmująca w swym zakresie samodzielność w dążeniu do realizacji bliższych i dalszych celów[31].

Celem człowieka winno stać się kształtowanie siebie wedle obrazu Boga-Ideału przez Jezusa Chrystusa – wymaga to trudu, cierpliwości i poświęcenia. Trzeba bowiem żyć Duchem Boga-Chrystusa, za Nim postępować i Go naśladować. Jeżeli człowiek chce siebie zrozumieć do końca, musi ze swoim niepokojem, niepewnością, a także słabością i grzesznością, ze swoim życiem i śmiercią przybliżyć się do Chrystusa[32]. Przeniknięcie duchem Chrystusowym daje możliwość osiągnięcia celu doskonałości jako owocu autoformacji[33]. Doskonałością człowieka jako stworzenia Bożego, obdarzonego rozumnością i duchowością, jest kształtowanie w sobie obrazu i podobieństwa Bożego. Istotną rolę odgrywają tutaj łaska Boża, właściwy system wartości, pobudzenie i właściwa odpowiedź człowieka.

Chrystus jest najlepszym wzorem ludzkiej doskonałości. Wyraża się ona w osiągnięciu celu, jakim jest świętość i realizacja cnót. Należą do nich cnoty teologiczne (wiara, nadzieja i miłość), cnoty kardynalne

---

29 I. Jundziłł, *O samowychowaniu...*, s. 117.

30 T. Kukołowicz, *Pomagamy w samowychowaniu,* Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 42-44.

31 I. Jundzłł, *Aktywizacja dziecka w procesie wychowania,* Wydawnictwo PZWS, Warszawa 1966, s. 17.

32 Por. Encyklika Jana Pawła II *Redemptor hominis* z 4 marca 1979 roku, RH 13-17.

33 Por. Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim, DWCH 1-2.

(roztropność, umiarkowanie, męstwo, sprawiedliwość) i cnoty heroiczne. Te ostatnie posiadają swój charakter moralny, obyczajowy i regulujący życie człowieka przez częste ich powtarzanie. Istotą cnoty bowiem jest akt o charakterze stałym. Cechą cnót heroicznych jest refleksyjność, łatwość w wykonywaniu aktów cnoty, radość w ich wykonywaniu[34].

Źródłem mocy, która pozwala zrealizować postawione sobie cele jest Chrystus. On, który proponuje człowiekowi doskonałość i stawia Boga jako cel i wzór tej doskonałości, udziela siły do jej osiągnięcia, o ile człowiek otworzy się na nią, w szeroko rozumianym dialogu, zwanym modlitwą.

Należy jeszcze raz podkreślić, że aktywność własna rozpoczyna się już w niemowlęctwie i trwa aż do śmierci człowieka. Jej rozwój przez pierwszych kilkanaście lat wymaga wsparcia i pomocy zarówno ze strony rodziców jak i wychowawców. Nauka w szkole stwarza możliwości właściwego ukierunkowania aktywności własnej uczniów. Istotne jest to, aby nauczyciel potrafił uwzględnić w tym procesie fazy rozwojowe swoich wychowanków i aby sam swoją postawą świadczył o tym, jak ważną rolę odgrywa praca nad sobą w jego życiu. Taka postawa świadectwa daje szansę, że uczeń po ukończeniu szkoły rozpocznie samodzielnie wytyczać sobie cele i osiągać je przez samokształcenie i samowychowanie.

Pożądane cechy u nauczyciela-wychowawcy

Z określeń wzoru osobowego wynika, że nauczyciel powinien odznaczać się określonymi cechami, które warunkują skuteczność jego pracy. Ponieważ nauczanie powinno ściśle łączyć się z wychowaniem – będzie chodziło o cechy nauczycielskie, dydaktyczne, a także o cechy dobrego wychowawcy. Katalog pożądanych cech jest bardzo szeroki[35], ale zaprezentowane zostaną tylko te najistotniejsze i najczęściej wymieniane przez uczniów, a mianowicie:

---

34 A. Słomkowski, *Ku doskonałości,* Instytut Chrystusa Króla i Maryi Matki i Królowej, Warszawa 1993, s. 74-111; Por. J. Pastuszka, *Charakter człowieka*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1962, s. 20; Por. S. Siek, *Formowanie osobowości*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1986, s. 9-45 i 253-309.

35 Zob. W. Koska, *Katechetyka,* Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1993.

Cechy nauczycielskie:

Inteligencja. Nazywamy nią sprawność intelektualną jednostki, swoisty zespół zdolności umysłowych, które umożliwiają sprawne korzystanie z posiadanej wiedzy. Chodzi tutaj szczególnie o zdolność logicznego myślenia, o umiejętność trafnego dobierania środków prowadzących do osiągnięcia wytyczonego celu, o pewien krytycyzm wobec efektów własnego działania, o zdolność do łatwego przystosowania się do nowych warunków, nowych problemów i nowych zadań. Nauczyciel zatem powinien wykazywać się różnorodnością zainteresowań, które powinny go prowadzić do pilnego czytelnictwa, poszerzającego horyzonty myślowe i dającego orientację w szerokiej problematyce.

Wiedza. Nauczyciel winien być świadomy, jak ważną rolę w jego przygotowaniu odgrywa zdobywana wiedza; winien pamiętać o celu swego przygotowania, które ma służyć nie tylko jego własnemu rozwojowi, ale skierowane jest do służenia innym (proegzystencja). Przede wszystkim jednak chodzi o docenianie kształcenia permanentnego. Ograniczenie się do wiedzy zdobytej w trakcie studiów prowadzi w każdym zawodzie do stagnacji. Gdy w grę wchodzi jakiekolwiek nauczanie, brak stałego dokształcania prowadzi do rutyny, skostnienia, braku efektywności dydaktycznego działania.

Uporządkowany przekaz. Uporządkowane myślenie nauczyciela oznacza panowanie nad posiadaną wiedzą, która nie przytłacza i nie wywołuje poczucia zagubienia. Oznacza też umiejętność rozróżniania między rzeczami istotnymi a drugorzędnymi. Dla jasności ważna jest umiejętność budowania pewnej struktury swego nauczania, przejrzystej, logicznej kompozycji etapów, stopni, po których idąc nauczyciel doprowadza uczniów do przyjęcia pewnego kompendium wiedzy. Porządek i jasne myślenie umożliwia przyjęcie właściwego modelu lekcji oraz dobrą orientację w zagadnieniach metodycznych. Brak tej cechy prowadzi do chaotycznego przekazu, co z kolei uniemożliwia osiągnięcie zamierzonego celu lekcji.

Umiejętność przekazywania wiedzy. Chodzi tu o pewne umiejętności dydaktyczne, których można się nauczyć przez opanowanie teorii i doświadczenie praktyki. U podstaw tej umiejętności leży pewna skłonność do obdarzania mniej dojrzałych i mniej wiedzących uczniów i wychowanków tym, co się samemu posiada i uznaje. Sama umiejętność zaś zasadza się na znajomości sposobów, które najlepiej

prowadzą do przekazania posiadanej wiedzy, i to w tym wyraźnie uświadomionym celu, aby wspierać rozwój ucznia. Chodzić tu będzie o odpowiednią formę podawania wiedzy, z uwzględnieniem dostosowania się do myślenia ucznia na różnych etapach jego rozwoju, o pewną sztukę wyjaśniania, tłumaczenia, uprzystępniania tego, co sprawia uczniowi trudności. Ponadto, chodzi tu również o umiejętność rozkładania procesu dydaktycznego na szereg etapów, prowadzących konsekwentnie do głębszego poznania podawanych wiadomości. Realizacja tych etapów dydaktycznych wymaga pomysłowości i twórczego ustosunkowania się nauczającego do wyznaczonych zadań edukacyjnych.

Panowanie nad mową. Chodzi tu najpierw o ogólną kulturę języka, którym posługuje się nauczyciel, a więc o posługiwanie się językiem poprawnym i jasnym. Posługiwanie się językiem gwarowym, slangiem środowiskowym nie powinno mieć miejsca w szkolnym nauczaniu. Cechą ułatwiającą nauczanie jest też płynność mowy, do czego potrzebny jest odpowiedni zasób słów. Pojęcia, którymi posługuje się nauczyciel, winny być ścisłe i dokładne. Żywość mowy wypływa z emocjonalnego zaangażowania nauczyciela – co eliminuje męczącą monotonię. Dopiero, gdy jego mowa jest przeniknięta zasadami logicznego myślenia, jest on w stanie istotnie coś przekazać. Swoje znaczenie w przekazie słownym ma też piękno języka. Istnieje również mowa mimiki, gestu, zewnętrznej postawy nauczyciela – w gruncie rzeczy o wielkiej sugestywności. Nauczyciel więc winien dużo czytać, aby nabywać poprawności językowej i wzbogacać swój zasób pojęć i słów.

Podzielność uwagi. Uwaga jest procesem ukierunkowania czynności poznawczych na pożądany przedmiot, zjawisko, wydarzenie. Odznacza się koncentracją myśli na określonych treściach, podczas gdy inne pozostają poza polem świadomości jednostki. Uwaga podzielna jest zdolnością do jednoczesnego zwracania uwagi na kilka obiektów. Nauczycielowi prowadzącemu zajęcia w grupie bardzo przydatna jest uwaga podzielna do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych. Najpierw dlatego, że rytm pracy poszczególnych uczestników grupy nie jest jednolity, a nauczyciel musi zadbać o to, aby wszyscy przyswoili sobie podawaną wiedzę i aby wszyscy w grupie poddani byli oddziaływaniu wychowawczemu. Poza tym dla właściwego realizowania zadań dydaktycznych potrzebna jest w grupie atmosfera porządku, skupienia i zaangażowania we wspólnej pracy. Podzielna uwaga nauczyciela pozwala mu obejmować całą grupę i korygować we właściwy sposób

zachowanie uczestników grupy. Posługiwanie się uwagą podzielną przez nauczyciela ułatwia również dobre przygotowanie się do zajęć, opanowanie tematu oraz realizowanie planu lekcji.

Cechy wychowawcy:

Autorytet. Gdy mówimy, że ktoś ma autorytet, chcemy powiedzieć, że jego wpływ na innych zostaje przez nich uznany. Gdy jest mowa o wychowawcy z autorytetem, rozumiemy, że dzieci i młodzież darzą go szacunkiem, liczą się z nim i poddają się jego wpływom. Można rozróżnić autorytet obiektywny i autorytet subiektywny. Autorytet obiektywny wynika z uznanej funkcji, jaką jednostka pełni w danej społeczności. Autorytet subiektywny jest uznaniem i szacunkiem, które wychowawca, katecheta zdobywa sobie u wychowanków na podstawie swej wiedzy, doświadczenia, ze względu na cechy swego charakteru.

Życzliwość. To jedna z istotnych cech wychowawcy, element nieodzowny we wszelkim oddziaływaniu wychowawczym. Życzliwość skłania wychowawcę do zajmowania się wychowankami, do przebywania z nimi, poświęcania im czasu, nieżałowania trudu. Mieści się w niej chęć pomagania innym, szczególnie tym niedojrzałym, aby posiedli na własność to wszystko, co dla wychowawcy jest wartościowe i cenne. Mieści się w niej także cierpliwość i wyrozumiałość wypływające ze świadomości, że wychowanie jest procesem długotrwałym. Życzliwość wobec wychowanków nie oznacza słabości – wychowawca jest zdecydowany i stanowczy, gdy w grę wchodzą wartości.

Takt pedagogiczny. Jest to umiejętność takiego obcowania z wychowankami, aby nikogo nie obrażać, nie wywoływać uczucia przykrości, nie powodować konfliktów. Chodzi tu więc o pewną delikatność w kontaktach z innymi, o szacunek okazywany każdemu wychowankowi. Przykłady taktu pedagogicznego nauczyciela-wychowawcy, to: nie lekceważy się żadnej wypowiedzi, błąd poprawia się w sposób niedotykający autora wypowiedzi; nie wyróżnia się nikogo w sposób ostentacyjny; nie pyta się o sprawy bardzo osobiste; nie używa się obraźliwych określeń w stosunku do wychowanków. Przez takt pedagogiczny wychowawca nawiązuje z wychowankami więź przyjaźni. Pomocą w wypracowaniu w sobie taktu pedagogicznego jest prawdziwa znajomość samego siebie, szacunek dla godności każdego człowieka, idea poświęcania się dla pracy z dziećmi i młodzieżą.

Znajomość wychowanków. Chodzi tu przede wszystkim o znajomość praw rządzących procesami wychowawczymi, o zapoznawanie się z teoretycznymi zasadami wychowania, które są owocem doświadczeń innych wychowawców, szczególnie uzdolnionych i refleksyjnych. Ważne jest również poznawanie wychowanków przez własną obserwację. Potrzebna jest do tego pewna umiejętność spostrzegania i oceny. Wchodzą tu w grę najdrobniejsze szczegóły życia psychicznego wychowanka. Przy obserwacji należy zatroszczyć się o obiektywizm, bezstronność w ocenach postępowania wychowanka, co nie jest łatwą sprawą, szczególnie dlatego, że kontakt wychowawcy z wychowankiem jest bardzo bliski, w związku z czym istnieje możliwość oddziaływania na ocenę wychowanka całej sfery emocjonalnej wychowawcy. Potrzebna jest też wychowawcy świadomość ograniczoności własnej oceny, stąd gotowość do korekty, do zmiany zdania pod wpływem innych danych czy zdania innych wychowawców.

Pragnienie wychowawczego wpływu. Jest to jakby poczucie pewnej misji, którą wychowawca odczuwa jako wewnętrzną skłonność i potrzebę wpływania na innych, kształtowania ich, urabiania według wzorców uznawanych przez niego za wartościowe. Ta wewnętrzna skłonność przejawia się w pewnych cechach wychowawcy, które wyznaczają sposoby jego postępowania. Chodzi oczywiście nie tylko o wewnętrzną skłonność do wpływania na wychowanków, ale też o umiejętność wywierania wychowawczego wpływu. Według Kreutza wychowawca posiada tzw. cechę sugestywności, która oznacza pewność siebie, spokój i odwagę w działaniu, zwłaszcza w sytuacjach trudnych; głęboką, niedopuszczającą wątpliwości wiarę w siebie, we własne zdolności, w prawdziwość swych przekonań, wartość swych ideałów, wreszcie bezkompromisowe i prostolinijne dążenie do realizowania swych celów, a także sprawiedliwość i konsekwencję.

Łatwość nawiązywania kontaktu. Cecha ta polega na umiejętności zgrania się wychowawcy z wychowankami. Kontaktowość jest warunkiem oddziaływania wychowawczego. Jeśli wychowawca nie ma dobrego kontaktu, jeśli między nim a wychowankami zaistnieje antypatia i brak zaufania, działania wychowawcze będą nacechowane antagonizmami i konfliktami. Nie ma dobrego kontaktu wychowawczego, gdy istnieje wzajemna obojętność. Niewłaściwe są też dwie skrajne postawy wychowawcy w odniesieniu do wychowanków: z jednej strony,

stosunek władczy, bezwzględnie autorytatywny, domaganie się ślepego posłuszeństwa, stosowanie przymusu; z drugiej, schlebianie wychowanków, zbytnie spoufalanie się, zabieganie o popularność. Właściwie pojęta kontaktowość wychowawcy oznacza wzajemne zaufanie i szacunek, sympatię, życzliwą, ale wymagającą przyjaźń.

Edukacja: pojęcie, wartości, zadania, sukcesy ucznia

Pojęcie edukacji

Edukacja – łac. „educatio" oznacza: a) „uczenie kogoś lub uczenie się, zwłaszcza w szkole; kształcenie, nauka; b) „kształcenie u kogoś określonych postaw i reakcji; wychowywanie"[36].

Według *Nowego słownika pedagogicznego* – edukacja, to „ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych".

Edukacja – „wyprowadzić, wyciągnąć, poprowadzić, wychować" to, podstawowe pojęcie w pedagogice, obejmujące ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych[37].

Edukacja to także „symboliczna komunikacja wyrażona w języku umożliwiającym rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie i respektowanie wartości nadających sens ludzkiemu życiu"[38].

Natomiast edukacja religijna – ze względu na pluralizm religijny – nie posiada jednej definicji. W odniesieniu do

> tradycji chrześcijańskiej edukacja religijna otwiera horyzonty i wspomaga człowieka w rozwoju dążącym ku dojrzałości religijnej. Do istotnych miejsc przekazu

---

36 Hasło: *Edukacja*, [w:] S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2003, s. 787.

37 B. Śliwerski, hasło: *Edukacja*, [w:] C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – Koncepcje – Perspektywy*, Wydawnictwo Księży Werbistów „Verbinum", Dragacz 2004, s. 132.

38 J. Gnitecki, *W poszukiwaniu aksjologicznych podstaw edukacji*, [w:] U. Ostrowska (red.), *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001, s. 21; Zob. W. Zalewska, *Kulturoterapia jako edukacja aksjologiczna*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – Kierunki – Uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994, s. 92.

wiary zalicza się: rodzinę, jako środowisko elementarnego wychowania religijnego, szkołę, jako przykład humanistycznego i chrześcijańskiego wykształcenia oraz parafię, jako miejsce tożsamości religijnej, komunikacji i nauczania międzypokoleniowego[39].

Wiara i życie wiarą są dla chrześcijan nieustanną pomocą, zwłaszcza w szukaniu odpowiedzi na pytania religijne, w dokonywaniu wyborów między dobrem a złem, w rozwiązywaniu problemów egzystencjalnych i ostatecznych, takich jak: sens życia, sens cierpienia i śmierci, czy los człowieka po śmierci.

Wartości podstawą edukacji

Wartości stanowią podstawy aksjologiczne dla edukacji. W dziedzinie edukacji bezwzględnie jest potrzebne miejsce na wartości, czyli miejsce zarówno na wartości w nauczaniu, jak i w wychowaniu. Edukacja rozpoczyna się od rozeznania wartości oraz ich typologii.

Według *Encyklopedii katolickiej*, wartość to „cecha przedmiotu materialnego lub niematerialnego czyniąca go cennym, użytecznym i pożądanym, zależna od jego roli w zaspokajaniu potrzeb i społecznym procesie wymiany; jest ważnym kryterium stosowanym przy ocenie zachowań, zdarzeń i ludzi"[40].

Encyklopedia aksjologii pedagogicznej stwierdza, iż wartość, to „podstawowa kategoria aksjologii oznaczająca wszystko, co cenne i godne pożądania, co stanowi cel dążeń ludzkich, co uważane jest za ważne oraz sprzyjające i w takiż sposób urzeczywistniane. Wartości występują tylko w antroposferze i mogą zaistnieć wówczas, gdy człowiek dokonuje aksjologizacji świata"[41].

W procesie wychowania najbardziej właściwe jest obiektywistyczne rozumienie wartości, czyli założenie, iż wartości nie mają charakteru relatywnego, zależnego od doświadczającego podmiotu. Przeciwne takiemu ujęciu jest stanowisko subiektywistyczne, które utożsamia dziedzinę wartości ze sferą doznań psychicznych, relatywizując wartość względem podmiotu.

---

39 C. Rogowski, hasło: *Edukacja religijna*, [w:] C. Rogowski (red.), *Leksykon...*, s. 140.

40 E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka...*, kol. 216.

41 U. Ostrowska, hasło: *Wartość*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii...*, s. 1304; Zob. także U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2006, s. 396.

Istotnym zagadnieniem aksjologii jest sposób istnienia wartości. Podejmując rozwiązanie niniejszego zagadnienia, należy zauważyć, że w tym temacie występują dwa przeciwstawne stanowiska, a mianowicie: subiektywizm i obiektywizm aksjologiczny. Subiektywizm aksjologiczny reprezentują m.in. Epikur i Kant. Obejmuje on poglądy subiektywizmu w sensie ścisłym, poglądy relatywizmu i sceptycyzmu. Subiektywizm w sensie ścisłym polega na podmiotowym nadaniu rzeczom wartości w aktach świadomościowo-przeżyciowych. Natomiast relatywizm aksjologiczny podkreśla względność wartości, czyli ich zmienność w zależności od miejsca, czasu, okoliczności podmiotu wartościującego. Sceptycyzm wyraża niemożność poznania wartości będących wyrazem pragnień i potrzeb ludzkich. Obiektywizm aksjologiczny przez swoich przedstawicieli jak np. Sokrates, Platon, Arystoteles, św. Tomasz z Akwinu, Tomasz More, Max Scheler, Hildebrand, Nicolai Hartmann, Józef Tischner, zdecydowanie przeciwstawia się subiektywizmowi i relatywizmowi aksjologicznemu. Twierdzi bowiem, że wartości istnieją niezależnie od podmiotu i jego zachowań, oraz że są bezwzględne, absolutne, a nie względne, przypadłościowe[42].

Edukacja oparta na wartościach – niezbędny składnik życia człowieka – „skierowana jest na rozpoznanie, rozumienie, akceptowanie i respektowanie norm i dyrektyw wskazujących na tzw. wartości uchwytne praktycznie i nadrzędne wobec nich wartości ostateczne, którym te pierwsze są bezwzględnie podporządkowane”[43].

Zadania edukacji opartej na wartościach

Zadaniem edukacji – jak twierdzi Czesław Banach – jest przygotowanie młodzieży i dorosłych do dialogu kultur i wartości, do obrony wartości cywilizacji humanistycznej oraz przeciwstawiania się relatywizmowi wartości i upowszechniania opcji minimalistycznych. Podstawową osią kształcenia ogólnego powinna być sprawa wartości, kryteriów i mechanizmów ich wyborów[44].

---

42 Por. A. Maj, hasło: *Aksjologia*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii...*, s. 85.

43 W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości*, Wydawnictwo „Bios”, Goleniów 1991, s. 10.

44 Cz. Banach, *Edukacja, wartość, szansa*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001, s. 176.

Jednym z warunków tego rodzaju edukacji jest aktywność aksjologiczna wychowanka, czyli jego otwartość na wartości, koncentracja i celowe zaangażowanie w dążeniu do ich poznania, zrozumienia, interioryzacji, włączenia ich w strukturę osobowości, gotowości ich urzeczywistniania, w tym twórczej realizacji. Natomiast w odniesieniu do nauczyciela – wychowawcy, aktywność ta warunkuje postawy i zachowania, a także sposoby postępowania. W tej kategorii zachowań na pierwszym miejscu stawia się autorytet moralny nauczyciela, który świadcząc o wartościach przez swoje życie, staje się osobą wiarygodną, znaczącą, godną naśladowania. Ważnym czynnikiem rozwijania aktywności aksjologicznej jest personalna relacja wychowawca – wychowanek, przybierająca charakter spotkania, w którym wychowawca wskazuje „drogę" aksjologiczną, „owoce" jej wyboru i towarzyszy wychowankowi w jego wysiłku, odkrywaniu nowych postaci wartości, dokonywaniu wyborów, realizacji wartości – w procesie ich urzeczywistniania. Podstawę tej relacji określa norma personalistyczna[45]. Znaczącym instrumentem oddziaływania pedagogicznego jest dialog między uczestnikami procesu edukacyjnego, zorientowany na poszukiwanie prawdy. Warunkuje on poznawanie i obustronne poszukiwanie dróg rozumienia, wzajemne ubogacanie się, w atmosferze wzajemnego szacunku, poszanowaniu godności osobistej, respektowaniu wzajemnej podmiotowości[46]. W odniesieniu do procesu wychowania, wartości stanowią normatywny system kształtujący praktykę wychowawczą, a zwłaszcza relacje personalne: wychowawca – wychowanek.

Sukces edukacyjny ucznia

Pojęcie sukcesu edukacyjnego ma charakter jednoznacznie pozytywny, ale bez wątpienia może być różnie rozumiany. Sukces ucznia, to przede wszystkim dokonanie czegoś ważnego dla siebie i innych, to wyczyn, znaczące osiągnięcie, wysoki wynik określonych działań, widoczne i doceniane przez innych efekty, to także powodzenie, sława.

---

45 K. Chałas, hasło: *Edukacja aksjologiczna*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii...*, s. 335.

46 E.K. Wołodźko, *Wartości w kształtowaniu osobowości podmiotów procesu wychowawczego*, [w:] U. Ostrowska (red.), *Aspekty aksjologiczne w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000, s. 104.

Dla większości nauczycieli sukcesem edukacyjnym będzie dobrze zdany przez ucznia egzamin, wysokie miejsce w różnego typu konkursach, dostanie się na prestiżowe studia. Dzieje się tak, ponieważ obecnie jakość pracy szkół mierzy się, jak już wspomniano, ilością absolwentów, którzy dostali się na renomowane studia wyższe i na zagraniczne uczelnie. Jest to jednak wąska grupa uczniów, którym się powiodło. Nie można spychać na margines całej rzeszy uczniów, którzy nie mieli tyle szczęścia. Ważne jest, by szkoła nie uczyła biernego przetrwania i godzenia się ze swoim losem, czy brakiem spełnienia. Zadaniem szkoły jest uczenie strategii spełniania się, powinna ona zachęcać do realizacji marzeń i pragnień, uczyć sztuki osiągania celów, budzić kreatywność nawet w małych codziennych działaniach, bo przecież pragnienia i ambicje są różne i nie wszyscy uczniowie marzą o studiach.

Największym edukacyjnym sukcesem jest ten moment, ta chwila, w której uczeń samodzielnie podejmuje trud nad własnym rozwojem. Samokształcenie występuje wówczas, kiedy mając początki opanowane przez kształcenie szkolne, uczeń rozwija samodzielnie wiedzę, poszerza ją o nowe zagadnienia, nieuwzględnione w programie, lub zdobywa nowe umiejętności. W pracy tej uczeń nie tylko przeżywa radość towarzyszącą zdobywaniu wciąż nowych interesujących informacji, ale sprawdza też siebie w różnych formach samodzielnego działania.

Samodzielne podjęcie trudu samokształcenia przez ucznia wymaga dużego wysiłku z jego strony. Dobrze jest, gdy na drodze swego rozwoju, wychowanek spotka prawdziwych nauczycieli, którzy zaszczepią w nim pasję poszukiwania i odkrywania. Chodzi o takich nauczycieli, dla których aktywność dziecka, zainteresowania i ciągle stawiane nowe pytania, nie będą zmorą, od której trudno się uwolnić, lecz staną się początkiem długiego dialogu, na końcu którego wychowanek powie „a teraz ja sam".

Każdy nauczyciel, który potrafi przejąć się przedmiotem, którego naucza, osiąga w łatwy sposób rzecz w nauczaniu najcenniejszą: wywołuje w swoich uczniach podobne odczucia. Uczniowie wtedy „lubią przedmiot", chętnie się uczą, a co najważniejsze – przejmują łatwo poglądy, przeświadczenia, zamiłowania i dążenia nauczyciela.

Jak już wspomniano, nie można oddzielić nauczania od wychowania.

Całość zabiegów wychowawczych nie jest do ujęcia w sztywne schematy, do których mogłyby się stosować ustalone przepisy i zasady. To domaga się od wychowawcy nastawienia twórczego. Zasadza się ono przede wszystkim na pewnej gotowości, ale i zdolności do oryginalności. To zaś polega na umiejętności planowania w dziedzinie wychowania, na własnych poszukiwaniach metod i sposobów oddziaływania na postawy wychowanków, na dostosowanym i umiejętnym podejmowaniu nowych problemów. Twórcze nastawienie nauczyciela udziela się wychowankom, wywołując ich szczególny zapał, energię, zainteresowanie.

Należy także pamiętać, że proces rozwoju ucznia uzależniony jest nie tylko od czynników wewnętrznych (potrzeby) i zewnętrznych (wpływ wychowania), ale także osobowościowych, czyli cech duchowych, decydujących o samodzielnym kierunku rozwoju danego wychowanka.

Podsumowując przeprowadzoną analizę można bez wątpienia stwierdzić, że nauczyciel, który jest wzorem osobowym dla swoich uczniów, ma ogromne możliwości pozytywnego oddziaływania na ich sferę intelektualną, emocjonalną i duchową. A rzetelna realizacja wymagań edukacyjnych daje nie tylko szansę na rozwój, ale jest gwarancją sukcesu edukacyjnego ucznia.

Abstract

One of the specialities in pedagogy is so-called character pedagogy, also referred to as meeting pedagogy.

This type of pedagogy fits the concept of the „teacher's personal model guaranteeing the educational success of the student". In order to discuss the topic, which aims to scrutinise the relationship between the teacher's attitude and the student's achievements, it is necessary to present two basic issues, each of which consists of four specific parts: issue I. – The teacher as a personal pattern: 1) the concept of a personal pattern, 2) attitude of pro-existence fundamental values in the life and work of the teacher-educator, 3) self-formation through self-education, 4) desirable characteristics of the teacher-educator; and issue II. – Education: 1) the concept of education, 2) values as the basis of education, 3) the tasks of education based on values, 4) educational success.

The analysis proves without a doubt that the teacher, who is a personal role model for the students, has great opportunities to positively influence their intellectual, emotional, and spiritual lives. It should

also be remembered that the student's development process is not only a chance for development but also a guarantee of the student's educational success. It is also important that the student's development process depends not only on internal factors (needs) and external factors (upbringing), but also on the student's personality, i.e. spiritual qualities that determine the independent direction of development of a given pupil

Bibliografia

Banach Cz., *Edukacja, wartość, szansa*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001.

Bis D., *Misja wychowawcza w ujęciu Romano Guardiniego*, [w:] A. Rynio (red.), *Wychowanie człowieka otwartego. Rola „Zmysłu religijnego" Luigi Giussaniego w kształtowaniu osoby*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2001.

Chałas K., hasło: *Edukacja aksjologiczna*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Wydawnictwo Polwen, Radom 2016.

Dubisz S. (red.,) *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 4, PWN, Warszawa 2003.

Dudzikowa M., *Praca młodzieży nad sobą*, Spółka Wydawnicza Terra, Warszawa 1993.

Edukacja, [w:] S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Encyklika Jana Pawła II *Redemptor hominis* z 4 marca 1979 r.

Gnitecki J., *W poszukiwaniu aksjologicznych podstaw edukacji*, [w:] U. Ostrowska (red.), *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.

Grzywak-Kaczyńska M., *Trud rozwoju*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1988.

Guardini R., *Bóg daleki Bóg bliski*, Wydawnictwo „W Drodze", Poznań 1991.

Jasińska E., *Wzorzec osobowy, wzór osobowy*, [w:] E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 20, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2014.

Jeziorański M.,*Wychowawca*, [w:] E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 20, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2014.

Jougan A., *Słownik kościelny łacińsko-polski*, wyd. 3, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1958.

Jundziłł I., *Samowychowanie*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.

Jundziłł I., *O samowychowaniu*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.

Jundzłł I., *Aktywizacja dziecka w procesie wychowania,* Wydawnictwo PZWS, Warszawa 1966.

Koska W., *Katechetyka,* Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1993.

Kukołowicz T., *Pomagamy w samowychowaniu,* Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.

Łobocki M., *Altruizm a wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.

Maj A., *Aksjologia*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Wydawnictwo Polwen, Radom 2016.

Maj A., *Wychowanie. Aspekt religijny*, [w:] E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 20, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2014.

Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa,* Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.

Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.)., *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2006.

Ostrowska U., hasło: *Wartość*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Wydawnictwo Polwen, Radom 2016.

Pasterniak W., *O dydaktycznej teorii wartości*, Wydawnictwo „Bios", Goleniów 1991.

Pastuszka J., *Charakter człowieka*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1962.

Pietrasiński Z., *Kierowanie własnym rozwojem,* Państwowe Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1977.

Rogowski C., *Edukacja religijna*, [w:] C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – Koncepcje – Perspektywy*, Wydawnictwo Księży Werbistów „Verbinum", Dragacz 2004.

Siek S., *Formowanie osobowości*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1986.

Sobór Watykański II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim.

Sowiński A.J., *Samowychowanie*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Wydawnictwo Polwen, Radom 2016.

Sujak E., *Samowychowanie*, [w:] Cz. Bartnik i in. (red.), *Bóg-Człowiek -Świat. Ilustrowana encyklopedia dla młodzieży*, Wydawnictwo

Księgarnia św. Jacka, Katowice 1991.

Słomkowski A., *Ku doskonałości,* Instytut Chrystusa Króla i Maryi Matki i Królowej, Warszawa 1993.

Słotwińska H., *Kształtowanie postaw religijnych na katechezie*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2004.

Słotwińska H., *Samowychowanie i samokształcenie elementami autoformacji*, „Paedagogia Christiana" 2007, nr 1(19).

Słotwińska H., *Wychowawcza wartość wzorów osobowych*, Wydawnictwo Gaudium, Lublin 2008.

Słotwińska H., *Wychowanie chrześcijańskie szansą integralnego rozwoju człowieka. Studium z pedagogiki religii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2019.

Śliwerski B., *Edukacja*, [w:] C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy-Koncepcje-Perspektywy*, Wydawnictwo Księży Werbistów „Verbinum", Dragacz 2004.

Tarnowski J., *Dojrzałość społeczna jako podstawa i wynik samowychowania,* „Ateneum Kapłańskie" 1978, nr 86.

Verhack I., *Wychowywać czyli wzbudzać poznanie własnego istnienia,* [w:] A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1999.

Wołodźko E.K., *Wartości w kształtowaniu osobowości podmiotów procesu wychowawczego*, [w:] U. Ostrowska (red.), *Aspekty aksjologiczne w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.

Wylie R., *The Self Concept,* Oxford University Press, New York 1966.

Wzór osobowy, [w:] J. Wojnowski (red.), *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 30, PWN, Warszawa 2005.

Zalewska W., *Kulturoterapia jako edukacja aksjologiczna*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna. Wymiary-Kierunki-Uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.

Z listów św. Jana Bosko, [w:] *Liturgia Godzin*, t. 3, Pallottinum 1987.

DOI: 10.15290/nwwre.2021.07

Andrzej Mamroł
ORCID: 0000-0001-8951-8719

Sukcesy pedagogiczne w pracy współczesnego nauczyciela szkoły podstawowej

Wprowadzenie

Według prawa obowiązującego w Polsce[1] nauczycielem przedszkola czy szkoły podstawowej może zostać osoba, która posiada stosowne kwalifikacje, to znaczy – ogólnie rzecz biorąc – ukończyła co najmniej studia pierwszego stopnia na kierunku (specjalności) zgodnym z prowadzonym przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami. Może nim być również osoba, która ukończyła studia licencjackie na innym kierunku, ale efekty kształcenia w zakresie wiedzy i umiejętności po trzyletnim okresie nauki obejmują treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć wymienione w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla odpowiedniego etapu edukacyjnego. Ustawa daje także możliwość podjęcia pracy na stanowisku nauczyciela absolwentom studiów o programie niezgodnym z prowadzonym przedmiotem czy zajęciami, jednak po ukończeniu studiów podyplomowych, ewentualnie kursów kwalifikacyjnych, odpowiadających wymaganym treściom. W każdym z powyższych przypadków kandydat powinien mieć przygotowanie pedagogiczne. Starający się o pracę w szkołach wyższego szczebla powinni mieć ukończone studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie. Ustawa również w tym przypadku dopuszcza

[1] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U., poz. 1575, s. 3-4.

możliwość zatrudnienia, w sytuacji ukończenia kierunków (specjalności) niezgodnych z prowadzonymi zajęciami, po uzyskaniu kwalifikacji na odpowiednich studiach podyplomowych.

Spełnienie wymogów formalnych jest konieczne do podjęcia roli nauczyciela, ale nie zapewniają one bezwarunkowego powodzenia w prowadzonej działalności edukacyjnej wśród uczniów. Tym bardziej, że – jak widać w niektórych przypadkach – wystarczy ukończyć krótki (w porównaniu z długimi, czasem bardzo wymagającymi studiami) kurs, by piastować tę, jakże ważną w społeczeństwie funkcję. Bardziej istotne są predyspozycje, kompetencje, a także podejście do wypełniania swoich obowiązków, którymi powinni wykazywać się nauczyciele.

Niniejszy artykuł dotyczy kwestii skuteczności pracy współczesnego nauczyciela szkoły podstawowej, wyrażającej się w tzw. sukcesach pedagogicznych. W szczególności autor starał się odpowiedzieć na następujące pytania: Czym są sukcesy dla nauczycieli współczesnej szkoły? Jakie cechy i nastawienia nauczyciela determinują osiąganie sukcesów pedagogicznych? Jakie opinie na temat sukcesów pedagogicznych odnośnie do pracy w szkole mają współcześni nauczyciele szkoły podstawowej?

Sukcesy w pracy nauczyciela współczesnej szkoły – czym właściwie są?

Sukces to bardzo ważna kategoria pojęciowa we współczesnym świecie. Najczęściej utożsamiany ze sławą, bogactwem, władzą, jest celem, a czasami sensem życia wielu ludzi. Człowieka sukcesu często pokazują w mass mediach, jest zapraszany na różne uroczystości, by dodać im blasku, wszyscy chcą sobie zrobić z nim zdjęcie. Obiektywnie jednak rzecz ujmując, sukces wiąże się ze osiągnięciem jakiegoś zamierzonego celu – postrzeganego jako niełatwy, wymagający trudu, ale także prestiżowy[2]. Dla każdego może on jednak oznaczać zupełnie coś innego. Czasami wielkim osiągnięciem będzie zdobycie góry, a czasem ukończenie studiów, nagroda czy wyróżnienie albo poczucie satysfakcji z dobrze wykonanej – choć być może mało spektakularnej – pracy. Indywidualny wymiar osobowości człowieka – jego wartości, postawy,

[2] G. Godawa, Ł. Ryszka, *Popularność nauczyciela jutra w szkole w świetle narracji własnej*, „Pedagogika. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas" 2017, nr 14, s. 130.

potrzeby, być może przeżywane trudności, a także obiektywne warunki, w których działa – np. charakter wykonywanego zawodu, decydują o subiektywnym poczuciu sukcesu.

W przypadku zawodu nauczyciela dla jednych będą nim wysokie wyniki uczniów w różnego rodzaju testach diagnostycznych i wysokie miejsca w olimpiadach, konkursach i zawodach sportowych. Dla innych będą to wyróżnienia w plebiscytach uczniowskich, nagrody przyznawane przez dyrektora (choć głosy nauczycieli świadczą o tym, że nie zawsze są one sprawiedliwie i obiektywnie rozdzielane), odznaczenia państwowe czy osiągnięcie kolejnych stopni awansu zawodowego. Dla jeszcze innych sukcesem będzie dostanie się uczniów do „dobrych" szkół na kolejnym etapie edukacji, a może to, jak dzielnie radzą sobie już w dorosłym życiu[3]. Czasem w tych kategoriach postrzega się również docenienie przez rodziców. Wreszcie z sukcesem wiąże się poczucie satysfakcji z dobrze wykonanej pracy – gdy widać, że uczniowie opanowali jakieś, nawet niezbyt obszerne, wiadomości czy skomplikowane umiejętności (a może wcześniej mieli z tym kłopot), coś zrozumieli, przeżyli emocjonalnie, zmienili swoje zachowanie. Wielu z tych sukcesów nauczyciele doświadczają każdego dnia (na niektóre trzeba czekać czasami wiele lat), czerpiąc z nich niejednokrotnie wielką radość i poczucie zadowolenia. Wynikają one bowiem z pierwotnej potrzeby pełnienia pewnej misji, której sens celnie przedstawił Georg Kerschensteiner, twierdząc, że:

> nauczycielem powinien zostać tylko ten, kto znajduje szczęście w przyczynianiu się do duchowego i psychicznego wzrostu innych ludzi, kto tyle ma w sobie czystej młodzieńczości, że ani ciężar przeżytych lat, ani życiowa dojrzałość, ani mozół codziennej pracy nie potrafią w nim zasypać tryskającego źródła niewzruszonej wiary w zwycięską moc ogólnoludzkich ponadczasowych wartości[4].

Takie podejście nadaje głębszy sens wszelkim działaniom ludzi wykonującym ten zawód. Sprawia, że codzienne prowadzenie lekcji nie jest przykrym obowiązkiem, który wykonuje się, patrząc co chwilę na zegarek, ale fascynującą przygodą przeżywaną razem z uczniami.

---

3 Ibidem, s. 134.

4 Za: Ł. Reczek-Zamróz, *Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie" 2011, t. 18, nr 1, s. 128.

Sukcesy pedagogiczne nauczycieli, których przede wszystkim dotyczą treści niniejszego artykułu, są wyrazem ich skuteczności w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego wśród uczniów. Ogólnie rzecz biorąc, świadczą o powodzeniu w działaniach zmierzających do wszechstronnego rozwoju młodych ludzi.

Cechy i nastawienia nauczyciela sprzyjające osiąganiu sukcesów pedagogicznych

Współczesny świat stawia przed omawianą grupą zawodową nie lada wyzwanie. Lawinowy przypływ wiedzy, szybka jej deaktualizacja i skomplikowanie wynikające z rozwoju technologicznego wymuszają konieczność ustawicznego uczenia się i uzupełniania swojej wiedzy, czy umiejętności. Do tego dochodzi specyfika pokolenia młodych, ukształtowana poprzez wysyłające mnóstwo bodźców media masowe, gry komputerowe i Internet – ludzi nastawionych na dostarczanie sobie przyjemności, podchodzących do wszystkiego „na luzie", bez większego zaangażowania. Nie bez znaczenia jest również sposób traktowania szkoły i egzekwowania jej zadań przez współczesnych rodziców. To wszystko, a także wiele innych czynników (np. związanych z koniecznością osiągania kolejnych stopni awansu zawodowego, niefrasobliwością dyrektorów – lista jest bardzo długa...) sprawia, że wiele osób nie radzi sobie w tym zawodzie, już po kilku latach pracy jest wypalonych zawodowo, a nawet z niego odchodzi.

Tymczasem oczekiwania i wymagania wobec nauczycieli są bardzo duże. Jest to oczywiście uzasadnione, ponieważ są osobami, które mają ogromny wpływ na uczniów. Ich działania czasami mogą decydować o całym życiu wychowanków – w pozytywnym i negatywnym wymiarze. Na temat pożądanej sylwetki współczesnego nauczyciela i determinantów jego skuteczności powstało wiele opracowań[5]. Wymienia się w nich wiele cech i nastawień sprzyjających osiąganiu sukcesów w prowadzonej pracy pedagogicznej. W tej części artykułu, z uwagi na jego ograniczone rozmiary, zostanie zwrócona uwaga jedynie na kilka z nich, w przekonaniu autora niezmiernie istotnych z punktu

[5] Między innymi: J.M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007; I. Lebuda, *Kształtowanie poczucia sukcesu nauczycieli*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2014.

widzenia omawianych tutaj spraw. Uzupełnieniem jednak będą opinie nauczycieli na ten temat w dalszej jego części.

Jednym z takich determinantów skuteczności, można powiedzieć – jednym z najistotniejszych, powinno być „skoncentrowanie na uczniu" (tzw. pajdocentryzm)[6] – jego potrzebach, możliwościach, czasami obawach – z nastawieniem zapewnienia mu warunków do szeroko rozumianego rozwoju. Odpowiedni poziom wrażliwości tego rodzaju pozwoli nauczycielowi na stworzenie przyjaznej atmosfery w klasie. Każdy z uczniów uczestniczących w zajęciach będzie miał wtedy poczucie bezpieczeństwa i akceptacji, a to sprzyja wielorakiej, nieskrępowanej aktywności. Tolerancja, szacunek, a także stworzenie pewnej przestrzeni wolności – zdaniem nauczycieli, którzy w plebiscytach popularności uczniowskiej uzyskują wysokie miejsca – to nieodzowne elementy skutecznego działania. Jednym z przejawów zastosowania tych założeń personalizmu w praktyce szkolnej jest poznanie i używanie imion uczniów. Wydaje się to oczywistością, jednak każdy z nas zna takich nauczycieli (chociażby ze swojej ścieżki edukacyjnej bądź edukacji swoich dzieci), którzy z różnych powodów (może zbyt liczne klasy, a być może lenistwo czy ignorancja) tego nie robią. A ten drobny – jak twierdzą znawcy tematu – zabieg komunikacyjny pozytywnie wpływa na proces nauczania i ogólnie na „atmosferę wokół przedmiotu"[7].

Marta Stasiła-Sieradzka wymienia kolejne cechy i działania charakteryzujące nauczycieli sukcesu[8]. Jedną z nich jest „jasność przedstawionego celu". Uczniowie powinni być dokładnie poinformowani, czego nauczą się na każdej z lekcji. Przy czym dla większej efektywności prowadzonych działań nauczyciel powinien maksymalnie łączyć materiał nauczania z realnymi korzyściami, z którymi uczniowie mogliby mieć do czynienia w życiu. Można np. uczyć matematyki, planując wydatki z kieszonkowego (dzieci młodsze), czy języka angielskiego, wsłuchując się w audycje Radia BBC (uczniowie starsi). Jednym słowem – nauczyciel musi połączyć naukę z życiem.

---

6 G. Godawa, Ł. Ryszka, *Popularność nauczyciela jutra*..., s. 132-133.

7 Ibidem, s. 132-133.

8 M. Stasiła-Sieradzka, *Skuteczne motywowanie w nauczaniu kluczem do sukcesu w pracy nauczyciela*, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/2900/1/Stasila_Sieradzka_Skuteczne_motywowanie_w_nauczaniu.pdf (dostęp: 22.08.2018).

Zgodnie z regułą SMART organizator procesu edukacyjnego powinien stawiać uczniom cele, które są:

- **szczegółowe**, to znaczy wyrażające bardzo konkretne efekty ich wysiłków;
- **mierzalne**, czyli pozwalające na ustalenie poziomu opanowania materiału;
- **ambitne** – wymagające zaangażowania, dające możliwość wykazania się w grupie rówieśniczej;
- **realistyczne** – możliwe do osiągnięcia (cele wykraczające poza możliwości uczniów powodują zniechęcenie i frustrację);
- **terminowe** – na ich osiągnięcie przewidziany jest ściśle określony czas[9].

Wymieniona autorka twierdzi ponadto, że już zaangażowanie emocjonalne – czyli „zamiłowanie do wykonywanej pracy, identyfikacja z zawodem", jakie można zaobserwować u nauczycieli – ma bardzo poważne konsekwencje. Postawy czy nastawienie wpływają bowiem na motywację uczniów do pracy na lekcji. Ci ostatni „często działają na zasadzie «lustrzanego odbicia», angażują się w naukę tak dalece, jak dalece w nauczanie ich zaangażowany jest nauczyciel"[10].

Tymczasem nie od dzisiaj wiadomo, że pracę w szkole podejmują również tacy ludzie, którzy nigdy nie powinni się tam znaleźć, niemający potrzeby realizowania jej szlachetnej misji, a może nawet świadomości, że coś takiego istnieje. Dzieje się to z różnych powodów, każdy nauczyciel ma w tym względzie swoją indywidualną historię. Jednak pierwszym z nich wydaje się nieodpowiedni wybór (czasem również w bardzo skomplikowanych okolicznościach) kierunku (czy specjalności) studiów. Z badań przeprowadzonych wśród studentów pedagogiki Uniwersytetu Opolskiego wynika, że co piątemu z nich nie odpowiada specjalność, na której się znalazł. Dzieje się tak np. wtedy, gdy z powodu braku miejsc ktoś przenosi się na inny profil, pozostając na tym samym kierunku. Nie muszę nikogo przekonywać, że człowiek, który chciał zostać nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej, nie zawsze (być może czasem tak jest, ale chyba niezbyt często) z wielkim zaangażowaniem podejmie studia, a później obowiązki zawodowe w zakresie resocjalizacji – pomimo pozostania w obszarze problematyki

[9] Ibidem.
[10] Ibidem.

pedagogicznej. Ponadto 8,3% badanych przyznaje, że nie interesuje ich w ogóle to, co studiują. Tym po prostu zależy jedynie na uzyskaniu wykształcenia wyższego[11].

Jak wspomniano, nie przedstawiono tutaj wyczerpującej listy cech determinujących osiąganie sukcesów pedagogicznych przez współczesnych nauczycieli. Jednak kolejna część tego opracowania – dotycząca ich opinii odnośnie do rozważanych w nim spraw – będzie uzupełnieniem wcześniejszych rozważań.

Opinie nauczycieli szkół podstawowych na temat sukcesów pedagogicznych w pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami

Badania sondażowe z wykorzystaniem techniki ankiety, których wyniki zostały przedstawione poniżej, przeprowadzono w pierwszym półroczu 2019 roku. Uczestniczyło w nich 40 losowo wybranych nauczycieli szkół podstawowych z terenu województwa opolskiego.

Wskazaną grupę badanych w pierwszej kolejności zapytano – co jest dla nich największym wyznacznikiem sukcesu pracy w szkole. Respondenci, odpowiadając na to pytanie, stwierdzili, że jest nim „ukształtowanie dojrzałego, mądrego, dobrze radzącego sobie w życiu człowieka". To do tego w pierwszej kolejności powinno się dążyć w pracy z uczniami. W zaproponowanym pytaniu z uszeregowaniem wariantów odpowiedzi na pierwszym miejscu kategorię tę umieściło 60,5% badanych (a na trzech pierwszych miejscach – 71,1% grupy). Na drugim miejscu najczęściej wskazywano odpowiedź, która świadczy, że sukces ma wiele wspólnego „z poczuciem dobrze wykonywanych obowiązków", z satysfakcją z pracy. Osiągnięcie tego stanu jest wystarczające, by myśleć w kategoriach powodzenia, dla 39,5% nauczycieli (suma wskazań z trzech pierwszych miejsc – 57,9%). Należy jednak przyznać, że na bardzo podobnym poziomie uplasowała się kategoria traktująca o tym, że „sukcesy pedagogów wyrażają się w sukcesach uczniów" (udział w olimpiadach, konkursach, zawodach sportowych i inne). Na drugim miejscu ulokowało ją 31,6% nauczycieli, jednak na trzech

[11] A. Mamroł, *Specyfika i uwarunkowania procesu studiowania współczesnych „żaków" specjalności pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego*, „Edukacja – Technika – Informatyka" 2018, nr 3(25), s. 121-122.

pierwszych miejscach – aż 55,3% grupy. Na miejscu trzecim znalazła się odpowiedź – „wysokie wyniki uczniów w testach przeprowadzanych po konkretnym etapie edukacyjnym" – 28,9% wskazań (suma trzech pierwszych miejsc – 55,2%). Na miejscu czwartym wymieniano „fakt dostania się uczniów do «dobrych» szkół średnich". Tak odpowiedziało 28,9% badanych.

Na dalszych miejscach wymieniano kategorie, według których: „sukcesy nauczycieli mają wiele wspólnego: z docenieniem ich pracy przez rodziców", „wyróżnieniami w plebiscytach popularności wśród uczniów, z nagrodami przyznawanymi przez dyrektora". Zdecydowanie jednak na ostatnim miejscu wskazywano kategorię – „uzyskanie kolejnego stopnia awansu zawodowego". Badani w małym stopniu łączą ją z sukcesami pedagogicznymi. Można powiedzieć trochę przekornie, że w takim razie chyba ich promocja zawodowa nie ma wiele wspólnego z osiągnięciami w pracy edukacyjnej.

Jak zauważono wyżej, sukces pedagogiczny najbardziej kojarzy się z pracą dydaktyczno-wychowawczą i jej rezultatami u uczniów. Wśród determinantów jej skuteczności w pierwszej kolejności wymienia się „poziom inteligencji" tych ostatnich. Zatem w opinii badanych wyposażenie intelektualne, poziom umysłowy uczniów w największym stopniu decydują o osiąganiu sukcesów w tej niełatwej pracy. Zdaniem respondentów istotne są także „umiejętności (podejście) pedagogiczne". Tę kategorię wymienia się na drugim miejscu. Determinantami skuteczności są ponadto osobowość nauczyciela, jego „charyzma" – co pomaga w zainteresowaniu przedmiotem, a także „stosowane metody" – czyli sposoby prowadzenia zajęć. O sukcesie działań pedagogicznych w istotnym stopniu decyduje „przygotowanie prowadzącego do lekcji". Nie bez znaczenia jest „zastosowanie mediów i nowoczesnych technologii", a także wykorzystanie innych – „tradycyjnych środków dydaktycznych". Kolejność przywołanych wyżej kategorii odzwierciedla opinie nauczycieli odnośnie do ich ważności dla skutecznej realizacji prowadzonych przez nich działań[12].

W swobodnych wypowiedziach nauczyciele wymienili jeszcze inne uwarunkowania sukcesów pedagogicznych. Ich charakter obrazują następujące kategorie:

[12] A. Mamroł, *Uwarunkowania skuteczności pracy współczesnego nauczyciela*, „Edukacja – Technika – Informatyka" 2019, nr 2(28), s. 55.

- „W skutecznej realizacji celów edukacyjnych pomaga miła atmosfera na lekcji, dobra relacja między nauczycielem a uczniami".
- „Jeżeli lekcje mają być prowadzone z sukcesem, musi być na nich odpowiednia dyscyplina. Chaos, obecność osób rozpraszających uwagę pozostałych uczniów, bardzo utrudniają działania".
- „Bezsprzecznie jednym z najważniejszych, trudnym w obecnych czasach do osiągnięcia, warunkiem skutecznej realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego są zaangażowanie, motywacja i skupienie uczniów".
- „Lekcje prowadzone w zbyt licznych klasach zdecydowanie obniżają skuteczność działań nauczyciela".
- „Dobrą praktyką jest wyjście poza klasę szkolną, wiązanie teorii z codziennym życiem".
- „Czynnikiem osłabiającym skuteczność pracy nauczyciela jest późna pora lekcji. Zajęcia prowadzone w godzinach popołudniowych nie sprzyjają wielkiej efektywności".

Wyżej sygnalizowano, że jednym z bardzo istotnych determinantów skuteczności pracy edukacyjnej jest zaangażowanie uczniów. Warto zatem zwrócić uwagę na to, czego właśnie oni oczekują, by z zaciekawieniem uczestniczyć w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Z opinii 72,5% nauczycieli wynika, że młodzi ludzie w pierwszej kolejności chcą „jasnego przekazu nauczanych treści"; 70,0% natomiast uważa, że „ciekawych rozwiązań metodycznych". Uczniowie pragną ponadto, by człowiek prowadzący lekcje z danego przedmiotu, „umiał nim zainteresować" (60,0%), a także wprowadził „jasne zasady działania" (52,5%). Dla urozmaicenia zajęć powinien posługiwać się „mediami i nowoczesnymi technologiami" (30,0%) oraz „tradycyjnymi środkami dydaktycznymi" (10,0%)[13].

Wymieniając cechy osobowe, które pomagają w osiąganiu sukcesów pedagogicznych w pracy z uczniami, nauczyciele wskazują: kreatywność, komunikatywność, kompetencję, cierpliwość, pracowitość, poczucie sprawiedliwości, zdolność do ustawicznego uczenia się, dotrzymywanie umów, umiejętność „docierania" do uczniów, otwartość, zmysł organizacyjny, a także uniwersalny system wartości. W tym przypadku również kolejność wymienionych kategorii świadczy o ich istotności w opinii badanych.

[13] Ibidem, s. 55.

W badaniu zapytano ponadto – czy atrakcyjność fizyczna nauczyciela ma znaczenie dla efektywności jego pracy. Znaczna część respondentów (40,0%) uważa, że „raczej tak", a 2,5% – „zdecydowanie tak". 27,5% nie ma na ten temat zdania. Natomiast 30,0% twierdzi, że raczej nie ma to większego znaczenia.

Podobnie próbowano ustalić – czy światopogląd nauczyciela odgrywa większą rolę w tej kwestii. Tym razem największy odsetek badanych (40,0%) wybrał odpowiedź „raczej nie" (nikt nie wskazał kategorii „zdecydowanie nie"). Jak wcześniej – 27,5% nie ma na ten temat zadania. 32,5% nauczycieli uważa, że może on mieć w tym pewien udział (przy czym kategorię „raczej tak" wskazało 30,0%, a „zdecydowanie tak" – 2,5%).

Odpowiadając na pytanie – czy odbyte studia w odpowiednim stopniu przygotowały do tego, by skutecznie realizować zadania edukacyjne w szkole – zdania nauczycieli były podzielone. Blisko połowa z nich uważa, że tak („zdecydowanie tak" – 7,9%, „raczej tak" – 42,1%), podobna część twierdzi, że nie („zdecydowanie nie" – 10,5%, „raczej nie" – 39,5%). Niski odsetek pozytywnie oceniających system przygotowania do wykonywania zawodu nauczycielskiego w Polsce nie jest powodem do dumy. Powinien być raczej impulsem do dyskusji na temat tego, co należałoby w nim zmienić.

Zakończenie

Człowiek w swojej naturze ma głęboko zakorzenioną potrzebę odczuwania sensu własnych działań. Podejmowane przez niego wysiłki mają zatem prowadzić do konkretnych efektów, a te – zapewnić zadowolenie. W takich też kategoriach należy rozpatrywać przeżywanie sukcesów pedagogicznych przez nauczycieli pracujących we współczesnej szkole. Włożony trud ma zaowocować dobrymi rezultatami. Jak wynika z przedstawionego powyżej materiału empirycznego, największym osiągnięciem dla badanych w ich trudnej pracy jest ukształtowanie dojrzałych, mądrych, dobrze radzących sobie w życiu ludzi. Obserwowanie takich właśnie rezultatów działań edukacyjnych w największym stopniu daje im poczucie spełnienia. Radość wyzwalają też wysokie miejsca uczniów w olimpiadach, konkursach, zawodach sportowych, wysokie wyniki w testach przeprowadzanych przed zakończeniem szkoły, dostanie się do „dobrych" szkół, ale to rozwój

wychowanków i własne poczucie dobrze wykonywanych obowiązków w pierwszej kolejności kojarzą się nauczycielom z sukcesami pedagogicznymi. Kreatywność, komunikatywność, kompetencja, cierpliwość – to cechy, które w opinii badanych nauczycieli bardzo pomagają w osiąganiu sukcesów pedagogicznych.

Przedstawione wyniki, w świetle których uczeń i jego dobro zdają się pozostawać najważniejszymi wyznacznikami sukcesu pedagogicznego nauczyciela, są bardzo optymistyczne. Przez ostatnie bowiem lata można było odnieść wrażenie, że tym, do czego w pierwszej kolejności nauczyciele dążą, są wysokie wyniki w testach końcowych, od których przecież tyle zależy. Wielu uczniów spełnia te formalne wymogi, uzyskując czasami spektakularne rezultaty, ale właściwie nie to, lecz dobrze ukształtowana, bogata, odporna na wstrząsy osobowość przyczynia się do powodzenia i osiągnięcia szczęścia w życiu. Prawdę tę nauczyciele powinni mieć szczególnie na uwadze. Rozwój osobowości ma być szczególnym celem ich działań. I to rzeczywiście powinno być postrzegane jako największy sukces pedagogiczny, z którego osiągnięcia płynie wielka satysfakcja.

Abstract

Obtaining appropriate education is necessary to take up the role of a teacher, but does not guarantee unconditional success in educational activities This article deals with the issue of the effectiveness of the work of a modern primary school teacher expressed in so-called pedagogical success. It highlights what successes are for modern teachers. What types of people can get this difficult job? Some features and attitudes of teachers determining the effectiveness of the implementation of the didactic and educational process were presented. In addition, primary school teachers' opinions on pedagogical successes regarding their work at school were presented.

Bibliografia

Godawa G., Ryszka Ł., *Popularność nauczyciela jutra w szkole w świetle narracji własnej*, „Pedagogika. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas" 2017, nr 14.

Lebuda I., *Kształtowanie poczucia sukcesu nauczycieli*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2014.

Mamroł A., *Specyfika i uwarunkowania procesu studiowania współczesnych „żaków" specjalności pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego*, „Edukacja – Technika – Informatyka" 2018, nr 3(25).

Mamroł A., *Uwarunkowania skuteczności pracy współczesnego nauczyciela*, „Edukacja – Technika – Informatyka" 2019, nr 2(28).

Michalak J.M., *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

Reczek-Zamróz Ł., *Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie" 2011, t. 18, nr 1.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U., poz. 1575.

Netografia

Stasiła-Sieradzka M., *Skuteczne motywowanie w nauczaniu kluczem do sukcesu w pracy nauczyciela*, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/2900/1/Stasila_Sieradzka_Skuteczne_motywowanie_w_nauczaniu.pdf (dostęp: 22.08.2018).

DOI: 10.15290/nwwre.2021.08

Agata Jacewicz
ORCID: 0000-0001-5908-7698

Nauczyciel kształcenia zintegrowanego a edukacja dla zrównoważonego rozwoju

Wprowadzenie

Od lat toczy się dyskusja nad modernizacją edukacji w Polsce. W jakim kierunku powinny podążać reformy? Co jest istotą unowocześniania szkoły? Jaka powinna być edukacja dziecka? Jaki powinien być nauczyciel współczesnej szkoły? Poszukujemy odpowiedzi na wiele pytań, ale jak pisał 20 lat temu Jacques Delors kierunek tych zmian wyznacza nam przyszłość „musimy myśleć o naszej przyszłości i wspólnie ją budować”[1]. Podobnie uważał Jerome Bruner „Potrzebujemy reformy szkolnictwa przeprowadzonej z większą świadomością tego, dokąd zmierzamy oraz głębszym przekonaniem, jakimi ludźmi chcielibyśmy się stać”[2].

Wydaje się, że koncepcja zrównoważonego rozwoju idealnie wpisuje się w wyzwania przyszłości. Co prawda, w naszym kraju ta idea jest najczęściej łączona z edukacją ekologiczną lub środowiskową, niekiedy wiąże się z wprowadzeniem poszerzonych treści do programów kształcenia podkreślających rozwój świadomości ekologicznej dzieci/

---

1 J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb,* Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998, s. 14.

2 J. Bruner, *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006, s. 167.

uczniów (Danuta Cichy[3], Ligia Tuszyńska[4], Anna Batorczak[5], Alicja Walosik[6], Ingrid Paśko[7]). Poczyniono też próby nieco innego podejścia, odważnej projekcji przyszłości i marzeń związanych z wychowaniem dzieci oraz rozbudzania naszego potencjału do przekształcania świata, uczenia odpowiedzialności i troski nie tylko o to, co teraźniejsze, ale nade wszystko, o to, co przyszłe[8].

Potrzeba zmiany dotyczy nie tylko edukacji człowieka, ale wymusza też nowatorskie podejście do kształcenia przyszłych nauczycieli (nowe role, funkcje, zadania, kompetencje), przede wszystkim tych pracujących z dziećmi, najmłodszymi uczniami.

Pojęcie i założenia koncepcji dla zrównoważonego rozwoju

Początek kształtowania się idei zrównoważonego rozwoju sięga końca lat 60. XX wieku[9], kiedy pojawiła się świadomość zagrożeń dla człowieka i jego środowiska życia. Idea zrównoważonego rozwoju była wiodącym tematem Konferencji Narodów Zjednoczonych w Sztokholmie w 1972 roku. Podczas konferencji, której hasłem było: „Mamy tylko jedną Ziemię" podjęto działania nad zdefiniowaniem rozwoju zrównoważonego, ekorozwoju w kontekście politycznym, ekologicznym, ekonomicznym oraz społecznym.

---

3 D. Cichy, *Szkoła wobec wyzwań edukacji biologicznej i środowiskowej w XXI wieku*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.

4 L. Tuszyńska, *Diagnoza edukacji środowiskowej społeczności lokalnych w wybranych regionach Polski*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

5 A. Batorczak, *Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju w Polsce i w Wielkiej Brytanii*, rozprawa doktorska, napisana pod kierunkiem dr hab. A. Siemak-Tylikowskiej, prof. UW, https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/457/Praca%20doktorska.pdf?sequence=1 (dostęp: 5.07.2019).

6 A. Walosik, *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju,* Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2013.

7 I. Paśko, *Uczeń w młodszym wieku szkolnym jako uczestnik edukacji dla zrównoważonego rozwoju,* „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna. Czasopismo Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie" 2018, nr 2/2(12/2), s. 289 – 302.

8 J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację,* Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

9 26 maja 1969 roku Sekretarz Generalny ONZ Maha Thray Sithu U Thant przedstawił raport zatytułowany *Problemy ludzkiego środowiska* (*The problems of human environment*) – rezolucja nr 2398.

Jednak po raz pierwszy pojęcie zrównoważony rozwój (*sustainable development*) zdefiniowano i opublikowano w raporcie Światowej Komisji Środowiska i Rozwoju ONZ zatytułowanym Nasza Wspólna Przyszłość (*Our Common Future*) w 1987 roku i w Agendzie 21[10]. W powyższych dokumentach[11], obok gospodarki i spraw socjalnych, wyznaczono środowisku jedną z podstawowych funkcji dalszego rozwoju cywilizacyjnego świata. W raporcie Gro Harlem Brundtland[12] możemy dostrzec pełniejszy, humanistyczny wymiar koncepcji. Debaty i dyskusje nad możliwością praktycznych rozwiązań podejmowano także na kolejnych konferencjach ONZ i innych gremiach międzynarodowych.

Nie ulega wątpliwości, że zrównoważony rozwój jest pojęciem wieloznacznym, trudnym do zdefiniowania, co pozwala na wielorakie interpretacje. Niejednoznaczność i ogólnikowość spowodowała mnogość definicji i poszerzyła pole problemowe tego pojęcia. Początkowo związane było z zagrożeniami ekspansywnej gospodarki przemysłowej (m.in. ostrzeżenia, debaty, diagnoza przyczyn zagrożeń), następnie z wprowadzaniem pierwszych reform dotyczących zarządzania zasobami naturalnymi, a od przełomu XX i XXI wieku z wprowadzaniem transformacji społecznych, kulturowych, gospodarczych w różnych dziedzinach życia, w tym także w edukacji.

Pojęcie zrównoważony rozwój jest używane w dokumentach międzynarodowych, aktach prawnych i literaturze naukowej, ma ono charakter syntetyczny, holistyczny. Rozwój zrównoważony jest rozwojem gospodarczym, odnosi się do zagadnień ekonomicznych, jest zrównoważony, ponieważ zakłada harmonijne wykorzystanie zasobów przyrodniczych wraz z ich zachowaniem dla przyszłych pokoleń i zasobów ludzkich we wszystkich wymiarach, od biologicznych po kulturowe,

---

10 Agenda 21 to wszechstronny plan działania na wiek XXI dla Narodów Zjednoczonych, rządów i grup społecznych w każdym obszarze, w którym człowiek ma wpływ na środowisko. W Szczycie Ziemi uczestniczyli przedstawiciele 172 rządów, 2400 organizacji pozarządowych oraz 10000 dziennikarzy, zaś Agendę sygnowały 172 kraje, w tym Polska.

11 L. Tuszyńska, *Nauki o środowisku przyrodniczym,* [w:] A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, L. Tuszyńska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.

12 Działalność Komisji Brundtland przyczyniła się także do zwołania Szczytu Ziemi w 1992 roku w Rio de Janeiro.

zakłada wprowadzenie ładu w przestrzeni, ma też być rozwojem trwałym, nieprzerwanym[13].

Zdaniem Artura Pawłowskiego[14] „zrównoważony rozwój to taki, który gwarantuje zaspokojenie potrzeb obecnych pokoleń, nie zagrażając zdolności przyszłych pokoleń do zaspokojenia ich własnych potrzeb"[15].

Jak słusznie zauważa Józefa Bałachowicz

> Zrównoważony rozwój dotyczy przede wszystkim relacji między ludźmi, pokoleniami żyjącymi współcześnie i w przyszłości oraz relacji między człowiekiem a jego środowiskiem życia. Ta wykładnia ma w pełni wymiar moralny i pedagogiczny, bowiem dotyka kanwy myślenia i działania pedagogicznego, jaką jest służba integracji międzypokoleniowej i wewnątrzpokoleniowej, dbałość o środowisko życia i pomyślny rozwój człowieka[16].

Badacze środowiska przyrodniczego, humaniści zajmujący się filozofią człowieka są zdania, że koncepcja zrównoważonego rozwoju „jest pierwszą w historii życia ziemi świadomie określaną próbą uniknięcia samozagłady, a jednocześnie próbą określenia kierunków działań człowieka w kontekście jego relacji z przyrodą"[17].

Koncepcja dla zrównoważonego rozwoju zakłada planowanie działań zapewniających poprawę jakości środowiska przyrodniczego oraz życia ludzi we wszystkich obszarach ich funkcjonowania, zarówno obecnie, jak i w przyszłości[18].

---

13 F. Plit, *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju,* [w:] E. Rydz, A. Kowalak (red.), *Świadomość ekologiczna a rozwój regionalny w Europie Środkowo-Wschodniej,* Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2008, s. 13-20.

14 A. Pawłowski, *Teoretyczne uwarunkowania rozwoju zrównoważonego*, http://towarzystwo.ros.edu.pl/images/roczniki/archive/pp_2009_071.pdf (dostęp: 30.08.2019).

15 Zbliżoną definicję wygłoszono na II Konferencji Ekologicznej w Warszawie w 2006 roku. Zrównoważony rozwój to „Proces mający na celu zaspokojenie aspiracji rozwojowych obecnego pokolenia, w sposób umożliwiający realizację tych samych dążeń następnym pokoleniom".

16 J. Bałachowicz, *Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka*, „Prima Educatione" 2017, nr 1 (rocznik wydawany online).

17 M. Degórski, *Postrzeganie rozwiązań zrównoważonego rozwoju w kontekście rosnącej świadomości ekologicznej ludności na przykładzie wybranych gmin i miast obszaru metropolitalnego Warszawy,* [w:] E. Rydz, A. Kowalak (red.), *Świadomość ekologiczna...,* s. 31.

18 B. Dobrzańska, G. Dobrzański, D. Kiełczewski, *Ochrona środowiska przyrodniczego,* PWN, Warszawa 2010.

Idea zrównoważonego rozwoju szybko zyskała popularność na Zachodzie, jednak w naszym kraju wdrażanie i rozumienie jej jest powolne.

Edukacja (wczesnoszkolna) dla zrównoważonego rozwoju

Od momentu formułowania się idei zrównoważonego rozwoju zwracano uwagę na szczególną rolę edukacji jako ważnego czynnika przemian mentalnych ludzi, czynnik budujący ludzki potencjał do przeciwdziałania kryzysom i podjęcia działań w celu zwiększenia ludzkiej odpowiedzialności za przyszłość. W XX wieku do Polski przenikały nowe idee, myśli i wyzwania edukacyjne między innymi za sprawą Raportów Klubu Rzymskiego, ONZ i UNESCO[19].

W praktyce edukacja dla zrównoważonego rozwoju jest pojęciem szerszym niż edukacja ekologiczna (przyrodnicza czy środowiskowa). Obejmuje swym zasięgiem m.in.: prawa człowieka, rozwiązywanie konfliktów, dobre rządy, gospodarkę, zdrowie, kulturę i sztukę, turystykę, oznacza także multidyscyplinarne podejście do reformy systemu edukacji, oferujące wszystkim ludziom, we wszystkich kontekstach edukacyjnych i we wszystkich okresach życia człowieka okazję do nauki takiego stylu życia, który umożliwi im trwały rozwój. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju wykracza swym zasięgiem poza formalne systemy edukacyjne, chociaż powinna wywierać na nie wpływ i mieć swoje odzwierciedlenie w podstawach programowych/programach, podręcznikach, formach i metodach uczenia się (nauczania, wychowania). Pojęcie edukacji dla zrównoważonego rozwoju ma szereg określeń:

- edukacja, która umożliwia uczącemu się zdobywanie umiejętności, wiedzy i przymiotów zapewniających mu trwały rozwój,
- edukacja jednakowo dostępną na wszystkich szczeblach i we wszelkich społecznych kontekstach (rodzinnym, szkolnym, zawodowym, w lokalnej społeczności),
- edukacja budująca odpowiedzialność obywatelską,

[19] Mowa o raportach Donella H. Meadows, Dennis L. Meadows, Jørgen Randers i William W. Behrens III, *Granice wzrostu* z 1972 roku; Edgar Faure, *Uczyć się, aby być* z 1975 roku; James W. Botkin, Mahdi Elmandjra, Mircea Malitza, *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką?* z 1982 roku; Jacques Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* z 1998 roku.

- edukacja promująca demokrację poprzez uświadomienie jednostce jej praw i obowiązków,
- edukacja oparta na zasadzie nauki przez całe życie,
- edukacja wspierająca równomierny rozwój jednostki (schemat 1).

Schemat 1. Określenia edukacji dla zrównoważonego rozwoju

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *UNESCO a Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, [w:] http://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj/ (dostęp: 30.08.2019).

Warto zapoznać się z poszerzonymi założeniami edukacji w koncepcji zrównoważonego rozwoju zawartej w raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delors'a. W wyniku analizy nowych kategorii pojawiających się w raportach międzynarodowych[20] dotyczących ucze-

[20] Godne uwagi są także liczne raporty o stanie edukacji na świecie (*Global Monitoring Reports*): 2002 „Czy świat jest na właściwej drodze"; 2003/2004 „Równość w dostępie do edukacji"; (*Gender and Education for All: The Leap to Equality*); 2005

nia się – naczelnej kompetencji współczesnego człowieka możemy zauważyć 6 paradygmatów edukacji, które zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Współczesne paradygmaty edukacji

Paradygmaty edukacji XXI wieku	
Uczyć się, aby **wiedzieć**	Zdobywać narzędzia rozumienia siebie i świata, poszukiwania wiedzy i mądrości, uczyć się instrumentów uczenia się, aby uczyć się przez całe życie;
Uczyć się, aby **działać**	Stosować wiedzę w codziennym życiu, móc oddziaływać na swoje środowisko, działać w nim twórczo i odpowiedzialnie
Uczyć się, aby **żyć wspólnie**	Wykorzystywać wiedzę, wartości i umiejętności do rozumienia innych, uczyć się w kooperacji, uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej, budować obywatelstwo w świecie pełnym współzależności
Uczyć się, aby **być**	Wykorzystywać wiedzę, wartości i umiejętności do osobistego rozwoju, dążyć do poszukiwania wartości i doskonalenia siebie, rozwoju wymiarów estetycznych swego życia, zanurzenia się w kulturze, uczenie się dla samej/samego siebie
Uczyć się, aby **być innowacyjnym**	Rozumieć złożoności, paradoksy i konflikty, uczyć się dostrzegania alternatywnych układów odniesienia, nowych możliwości i projektów rozwiązań, aby przekształcać siebie, społeczności lokalne i społeczeństwo globalne
Uczyć się, aby **żyć w sposób zrównoważony**	Rozwijać refleksyjne podejście do życia, uczyć się w kontekście stosowania norm, wyboru wartości, równoważyć sprzeczności, aby kształtować swoje środowisko życia i relacje z nim, swój styl życia w sposób zrównoważony

Źródło: J. Bałachowicz, *Idea zrównoważonego rozwoju...*, s. 29.

„Jakość nauczania i dostęp do edukacji w różnych częściach świata" (*Education for All: The Quality Imperative*); 2006 „Alfabetyzacja"; (*Literacy for Life*); 2007 „Solidne podstawy" (*Strong foundations*); 2008 „Education for All by 2015. Will we make it?"; 2009 „Overcoming inequality: why governance matters?"; 2010 „Reaching the marginalized"; 2011 „The hidden crisis: Armed conflict and education"; 2012 „Youth and skills: Putting education to work"; 2013/2014 „Learning and teaching for development"; 2016 „Edukacja dla ludzi i planety".

Józefa Bałachowicz cele edukacji dla zrównoważonego rozwoju wyraziła w postaci wartości: wiedzieć (otwartość i dociekliwość poznawcza, potrzeba uczenia się, umiejętność wyrażania swoich myśli, refleksyjność i krytyczny ogląd świata), działać (odwaga w podejmowaniu zadań, poczucie skuteczności własnego działania, kreatywność, odpowiedzialność za efekty działań), żyć wspólnie (szacunek i troska o innych, dialogowość, tolerancja, współpraca i partycypacja, budowanie więzi), być (autonomia, zaufanie wobec świata, wolność, ugodowość, odpowiedzialność), być innowacyjnym (dostrzeganie perspektyw, możliwości, przewidywanie skutków, umiejętność podejmowania decyzji) i żyć w sposób zrównoważony (refleksyjne podejście do życia, autonomia i integracja, kształtowanie środowiska życia i stylu życia zgodnie z wartościami, w sposób zrównoważony)[21]. Najważniejszym zadaniem edukacji jest umożliwienie ludzkości kierowania własnym rozwojem.

Istotną transformację systemu edukacji zainicjował kolejny Szczyt Ziemi w 2002 roku w Johannesburgu. Zgromadzenie ONZ i UNESCO ustanowiło lata 2005-2014 Dekadą Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (DEdZR). Zadaniem tzw. Dekady Zmiany było „propagowanie zrównoważonych zachowań, inspirowanie krytycznego i twórczego myślenia, pozwalającego znaleźć rozwiązanie problemów umożliwiających trwały rozwój"[22].

Głównym celem DEdZR było:

> Wspieranie przez edukację dążeń promujących rozwój zrównoważony przyrodniczy, ekonomiczny, społeczny i kulturowy (...) przez:
> – włączenie idei zrównoważonego rozwoju do systemu edukacji na wszystkich poziomach kształcenia,
> – promowanie edukacji jako czynnika budowania trwałych więzi społecznych,
> – umacnianie międzynarodowej współpracy w zakresie tworzenia innowacyjnych strategii i programów edukacyjnych w celu wdrażania zrównoważonego rozwoju,
> – stałe dążenie do podnoszenia jakości kształcenia i zmiany postaw społecznych[23].

---

21 J. Bałachowicz, *Idea zrównoważonego rozwoju...*, s. 31.

22 Polska Komisja ds. UNESCO, *UNESCO a Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju,* 2006, http://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj/ (dostęp: 30.08.2019).

23 D. Cichy, *Dekada edukacji ekologicznej wzmocnieniem świadomości i działań społeczeństwa na rzecz środowiska,* [w:] E. Rydz, A. Kowalak (red.), *Świadomość ekologiczna...*, s. 121.

W 2005 roku w Wilnie Europejska Komisja ONZ przyjęła Strategię Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, w której zawarto praktyczne wytyczne i wskazówki. Uznano, że edukacja dla zrównoważonego rozwoju może pomóc w urzeczywistnieniu się naszej wizji przyszłości. „Edukacja, będąca jednym z podstawowych praw człowieka, jest warunkiem wstępnym osiągnięcia zrównoważonego rozwoju oraz istotnym narzędziem właściwego zarządzania oraz promowania demokracji"[24]. Celem powyższej Strategii było zachęcanie państw europejskich do opracowania oraz realizacji zasad zrównoważonego rozwoju w formalnych i nieformalnych systemach edukacji, do wyposażania ludzi w wiedzę, i umiejętności odnoszące się do zrównoważonego rozwoju. Ponadto zalecenia wskazywały na potrzebę zmiany systemu kształcenia, prowadzenia badań dotyczących modyfikacji metod nauczania. Dostrzeżono potrzebę wdrażania problematyki związanej z rozwojem zrównoważonym do programów edukacyjnych na wszystkich etapach kształcenia włącznie z edukacją przedszkolną. Priorytetem była także realizacja programów: „Edukacja dla Wszystkich" (*Education for All*) i „Dekada alfabetyzacji Narodów Zjednoczonych" (*United Nations Literacy Decade*), „Po pierwsze edukacja" (*Education First*).

Nie ulega wątpliwości, że edukacja po raz pierwszy znalazła się na liście globalnych priorytetów ONZ, uznano ją za istotną siłę zdolną pokierować światem wobec tak licznych wyzwań.

Nauczyciel kształcenia zintegrowanego w kontekście edukacji dla zrównoważonego rozwoju

Zmieniająca się rzeczywistość zrodziła potrzebę nowego typu nauczyciela. Współczesne podejście do procesu kształcenia zakłada przygotowanie młodego pokolenia do samodzielnego uczenia się przez całe życie, dążenie do samorozwoju, samodoskonalenia się, wyposażenie w stosowne narzędzia do realizacji tego celu, rozwijanie zainteresowań oraz stwarzanie warunków niezbędnych do samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności.

Obecnie od nauczyciela oczekuje się, że umożliwi uczniom rozumienie i orientację we współczesnym świecie, wyzwoli twórcze

[24] Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, Europejska Komisja Gospodarcza ONZ, Ministerstwo Środowiska, Warszawa 2008, s. 3.

działanie i myślenie. Nauczyciel powinien być osobą o niepowtarzalnej indywidualności, refleksyjną, kreatywną, myślącą krytycznie, umiejącą współpracować z innymi, podejmującą nowe wyzwania i otwierającą się na zmiany społeczne oraz edukacyjne. To osoba dążąca do poszukiwania lub tworzenia wiedzy, pełna empatii, gotowa do dialogu, dostrzegająca potrzeby ludzi. Współczesny nauczyciel ma inspirować i motywować, rozwijać zainteresowania poznawcze uczniów, stwarzać warunki i wspierać w realizacji celów współczesnej edukacji. Mimo że dominacja nauczyciela została zastąpiona współuczestnictwem, to nadal jest on organizatorem i kierownikiem procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Nauczyciel realizuje szereg zadań[25] i pełni różne funkcje: kształcącą, wychowawczą, opiekuńczą, środowiskową, orientacyjno-życiowego ukierunkowania dzieci, socjalizacyjną i badawczą[26]. Ponadto, jak zauważa Kazimierz Żegnałek[27] funkcję kierowniczą (liderską), integracyjną, organizacyjną, koordynującą, diagnostyczną i opiekuńczą, inspiracyjną, a także innowacyjną.

W ostatnim okresie obok zadań i funkcji często pojawia się termin kompetencja. Jan Průcha[28] kompetencje nauczycielskie definiuje jako zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę. Na temat kompetencji nauczycielskich wypowiadało się wielu pedagogów, wśród nich m.in.: Chris Kyriacou, Stanisław Dylak, Barbara Żechowska, Bogusława D. Gołębniak, Jolanta Szempruch, Robert Kwaśnica, Małgorzata Żytko, Wacław Strykowski.

Najważniejsze kompetencje, bez których nie można kształtować pozostałych, nazwano kompetencjami kluczowymi. W Polsce przyjęto pięć kompetencji kluczowych nauczycieli:

1) planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się,
2) skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach,

---

25 Zob. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Graf Punkt, Warszawa 2000, s. 214-215.

26 Cz. Banach, *Nauczyciel,* [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 436.

27 K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2005, s. 332 – 333.

28 J. Průcha, *Pedeutologia,* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych,* t. 2, GWP, Gdańsk 2006, s. 292-316.

3) efektywne współdziałanie w zespole,
4) rozwiązywanie problemów w twórczy sposób,
5) sprawne posługiwanie się komputerem[29].

Na kompetencje nauczycieli wczesnej edukacji zwróciła uwagę Hanna Hamer[30]. Uważa ona, że najistotniejsze są trzy rodzaje kompetencji: 1) kompetencje specjalistyczne, które obejmują wiedzę i umiejętności dotyczące nauczania na tym poziomie, gdzie działalność edukacyjna odnosi się do: edukacji polonistycznej, matematycznej, środowiskowej, plastycznej, muzycznej, technicznej, ruchowej[31]; 2) kompetencje dydaktyczne, które dotyczą umiejętności projektowania zintegrowanych jednostek tematycznych, uwzględniania specyfiki rozwojowej dzieci w młodszym wieku szkolnym, opanowanie sztuki motywowania uczniów do nauki, umiejętność diagnozowania dziecka i jego rozwoju; 3) kompetencje psychologiczne, np. umiejętność porozumiewania się ze wszystkimi podmiotami edukacyjnymi, budowania zgranego zespołu uczniowskiego i kierowania nim, umiejętność kontrolowania emocji.

Podstawowe znaczenie edukacji dla podejmowania działań na rzecz zrównoważonego rozwoju wynika ze zmian w myśleniu o roli edukacji, a przede wszystkim roli nauczyciela.

Kompetencje nauczycieli edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju zostały opracowane jako strategia UNECE. Zostały one opisane w trzech obszarach z uwzględnieniem czterech filarów (uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby być i uczyć się, aby żyć wspólnie) wspomnianego raportu Delors'a:

---

29 W. Furmanek, *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki,* [w:] W. Furmanek, M. Ďuris (red.), *Kompetencje kluczowe kategoria pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 11-20.

30 H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania – poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo VEDA, Warszawa 1994.

31 Należałoby dodać do tej grupy kompetencję informatyczną i znajomość języka nowożytnego, co wynika z najnowszego Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356, zał. nr 1 i 2).

1) **Holistyczne ujmowanie świata i łączenie teorii z praktyką** – to myślenie integrujące, inkluzyjne, to radzenie sobie z zawiłymi, kompleksowymi zagadnieniami.
2) **Przewidywanie zmian: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość** – to czerpanie z przeszłości poprzez angażowanie się w teraźniejszość, rozwiązywanie współczesnych problemów z myślą o przyszłości.
3) **Transformacja ludzi, pedagogiki i systemu edukacji** – wyjście od ustalenia kim jest nauczyciel, ustalenie istoty nauczania i uczenia się, a następnie przekształcanie systemu edukacji[32].

Zmiana znaczenia roli nauczyciela jest niezbędna, gdyż systemy edukacyjne tworzą osoby, które w nich pracują. Kluczem do zmiany tych systemów powinny być nauczyciele, potrafiący zmieniać własne działanie.

Zakończenie

W związku z dynamicznym rozwojem wszystkich sfer współczesnego życia, istnieje pilna potrzeba „ukształtowania" nowego typu nauczyciela. Niezwykle cenne okazują się nowatorskie rozwiązania, otwartość, nowoczesność, kreatywność i innowacyjność w zakresie organizacji procesu wychowania i kształcenia. W dzisiejszym świecie nie można zrezygnować z ciągłego, ustawicznego podnoszenia swoich kwalifikacji, doskonalenia się, poszerzania i aktualizowania wiedzy.

Kompetencje nauczyciela, czyli wiedza, umiejętności i przekonania inspirują jego pracę dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. Szczególnego znaczenia nabierają kompetencje nauczycieli związane z edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju. Nauczyciel kompetentny to osoba wykształcona nie tylko ogólnopedagogicznie, ale zdolna do nauczania interdyscyplinarnego, dostrzegająca

[32] UNCE, *United Nations Economic Commission for Europe Strategy for Education for Sustainable Development. Learning for the future. Competences in Education for Sustainable Development,* Genewa 2012, s. 16-17, https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf (dostęp: 15.08.2019); por. E. Lewandowska, *Edukacja obywatelska – edukacja demokratyczna – edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, [w:] J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie...*, s. 153-157.

problemy współczesnego świata, co w konsekwencji wpływa na rozwój mistrzostwa pedagogicznego.

Abstract

The idea or concept of sustainable development can rarely be found in reflections about the modernization of school (kindergarten) and the possibility to change the model and culture of child education in Poland. That idea is combined, most often, with ecological or environmental education, although in recent years its new possibilities have been noticed. The author of the article introduces the concept and the assumptions of sustainable development and its goals. She pays particular attention to the teacher who is responsible for organizing education.

Bibliografia

Banach Cz., *Nauczyciel,* [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.

Bałachowicz J., *Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka*, „Prima Educatione" 2017, nr 1.

Bałachowicz J., Korwin-Szymanowska A., Lewandowska E., Witkowska-Tomaszewska A., *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację,* Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

Bruner J., *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.

Cichy D., *Szkoła wobec wyzwań edukacji biologicznej i środowiskowej w XXI wieku,* Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.

Cichy D., *Dekada edukacji ekologicznej wzmocnieniem świadomości i działań społeczeństwa na rzecz środowiska,* [w:] E. Rydz, A. Kowalak (red.), *Świadomość ekologiczna a rozwój regionalny w Europie Środkowo-Wschodniej,* Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2008.

Degórski M., *Postrzeganie rozwiązań zrównoważonego rozwoju w kontekście rosnącej świadomości ekologicznej ludności na przykładzie wybranych gmin i miast obszaru metropolitalnego Warszawy,* [w:] E. Rydz, A. Kowalak (red.), *Świadomość ekologiczna a rozwój regionalny w Europie Środkowo-Wschodniej,* Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2008.

Delors J., *Edukacja: jest w niej ukryty skarb,* Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.

Dobrzańska B., Dobrzański G., Kiełczewski D., *Ochrona środowiska przyrodniczego,* PWN, Warszawa 2010.

Furmanek W., *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki,* [w:] W. Furmanek, M. Ďuris (red.), *Kompetencje kluczowe kategoria pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.

Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania – poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo VEDA, Warszawa 1994.

Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Graf Punkt, Warszawa 2000.

Lewandowska E., *Edukacja obywatelska – edukacja demokratyczna – edukacja dla zrównoważonego rozwoju,* [w:] J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację,* Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

Paśko I., *Uczeń w młodszym wieku szkolnym jako uczestnik edukacji dla zrównoważonego rozwoju,* „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna. Czasopismo Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie" 2018, nr 2/2(12/2).

Plit F., *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju,* [w:] E. Rydz, A. Kowalak (red.), *Świadomość ekologiczna a rozwój regionalny w Europie Środkowo-Wschodniej,* Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2008.

Průcha J., *Pedeutologia,* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych,* t. 2, GWP, Gdańsk 2006.

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356, zał. nr 1 i 2.

Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, Europejska Komisja Gospodarcza ONZ, Ministerstwo Środowiska, Warszawa 2008.

Tuszyńska L., *Diagnoza edukacji środowiskowej społeczności lokalnych w wybranych regionach Polski,* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

Tuszyńska L., *Nauki o środowisku przyrodniczym,* [w:] A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, L. Tuszyńska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.

Walosik A., *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju,* Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2013.

Żegnałek K., *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2005.

Netografia

Batorczak A., *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w Polsce i w Wielkiej Brytanii*, rozprawa doktorska, napisana pod kierunkiem dr hab. A. Siemak-Tylikowskiej, prof. UW, https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/457/Praca%20doktorska.pdf?sequence=1 (dostęp: 05.07.2019).

Pawłowski A., *Teoretyczne uwarunkowania rozwoju zrównoważonego*, http://towarzystwo.ros.edu.pl/images/roczniki/archive/pp_2009_071.pdf (dostęp: 30.08.2019).

Polska Komisja ds. UNESCO, *UNESCO a Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju,* 2006, http://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj/ (dostęp: 30.08.2019).

UNCE, *United Nations Economic Commission for Europe Strategy for Education for Sustainable Development. Learning for the future. Competences in Education for Sustainable Development,* Genewa 2012, s. 16-17, https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf (dostęp: 15.08.2019).

DOI: 10.15290/nwwre.2021.09

Piotr Remża
ORCID: 0000-0002-2755-4121

Tutor, trener, mentor i coach – współczesny nauczyciel matematyki

Na jakość nauczania nie tylko matematyki mają niewątpliwie wpływ wiedza, umiejętności i postawa nauczyciela. Stworzenie portretu idealnego nauczyciela matematyki jest niemożliwe, jednak można wyodrębnić pewne cechy, którymi powinien się on charakteryzować.

Jaki zatem powinien być „wystarczająco dobry nauczyciel”[1] matematyki?

Powinien ze spokojem realizować swoją misję i wypełniać obowiązki i nie frasować się, że nie jest mistrzem w każdej dziedzinie, co nie znaczy, że ma odpuszczać i poddawać się. Uczniowie nie potrzebują przecież ideału, chcą „wystarczająco dobrych” przewodników[2].

Jak pisze Helena Siwek, nauczyciel

> powinien być dobrze przygotowany pod względem: rzeczowym – znać treści nauczania i strukturę tych treści; pedagogicznym i społecznym – organizować proces nauczania zgodnie z celami nauczania oraz z podstawowymi zasadami psychologicznymi i znajomością możliwości swoich uczniów; konstruktywnym – planować

[1] S. Sadecka, *Jak być wystarczająco dobrym nauczycielem?*, „Uczyć Lepiej” 2013-2014, nr 4, s. 11.

[2] N. Boszczyk, *O tożsamości zawodowej nauczycieli*, https://edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/4705-o-tozsamosci-zawodowej-nauczycieli (dostęp: 30.03.2020).

i stosować w praktyce nauczania dojrzałe zawodowo decyzje, uwzględniające matematyczne, psychologiczne i pedagogiczne czynniki w pełnym zespoleniu, w pełnej integracji[3].

Tymczasem interdyscyplinarny charakter naszych czasów, stawia nauczycielom większe wymagania niż kiedykolwiek miało to miejsce. Ich rola w stosunku do ucznia ulega redefinicji w kierunku relacji bardziej partnerskich, bardziej trenera, mentora, coacha, lidera i przywódcy edukacyjnej zmiany niż profesora, wykładowcy i egzaminatora. Nie pozostaje to bez wpływu na poczucie tożsamości zawodowej nauczycieli. Istota tych przeobrażeń zawiera się bowiem we wzajemnym oddziaływaniu i współzależności systemu oświatowego i szerszego, w stosunku do niego, systemu społecznego. Bardziej niż specjalisty autonomicznej dziedziny wiedzy, jaką jest matematyka, potrzebujemy osoby biegłej w sprawach uczenia się, która będzie potrafiła odkryć u swoich podopiecznych talent, zapał i entuzjazm. Nauczyciela, który będzie przygotowywał do życia w świecie nieustannej eksploracji i adaptacji. Autorytetu kształtującego charakter, obeznanego z technikami uczenia się akceptującego swoją niedoskonałość, akceptującego fakt, że czasem jest pełen pasji, a czasem pełen rutyny; świadomego swojej wartości, mimo porażek i pomyłek[4].

Oprócz wysokich kompetencji merytorycznych, prawidłowego posługiwania się pojęciami matematycznymi, umiejętnościami z zakresu dydaktyki matematyki, dobry nauczyciel w opinii uczniów powinien być zafascynowany matematyką. Swoją pasją zarażać innych, poprzez pobudzanie ich do działania i eksperymentowania w obrębie matematyki, do wysuwania hipotez oraz ich weryfikacji. Powinien starać się możliwie najpełniej odpowiedzieć na wyzwania współczesności i potrzeby edukacyjne swoich wychowanków. Jego nadrzędnym celem powinno być kształcenie umiejętności matematycznych koniecznych do funkcjonowania we współczesnym świecie, w szczególności tych umiejętności, które są sensem kształcenia matematycznego, czyli rozumowania i argumentowania. Powinien być przewodnikiem, diagnostykiem i tutorem cieszącym się zaufaniem. Nie tyle zarządcą klasy

---

[3] H. Siwek, *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej,* WSiP, Warszawa 2005, s. 13.

[4] B. Olszak-Krzyżanowska, *Poczucie tożsamości zawodowej nauczycieli*, „Nauczyciel i Szkoła" 1999, nr 1(6), s. 17-30.

i dystrybutorem wiedzy, co motywatorem do nauki, organizującym ciekawe sytuacje problemowe prowadzące do odkrywania nowych treści[5].

Jego zadaniem jest dbanie o to, aby nauka organizowana była w autonomicznych warunkach emocjonalnych ułatwiających prezentowanie własnego stanowiska. Zarazem powinien być on odpowiedzialny społecznie, stanowić wzór do naśladowania poprzez nienaganną postawę etyczno-moralną, kształtującą normy i zasady postępowania. Traktując podmiotowo ucznia i szanując jego prawa pozwalać na popełnianie przez niego błędów jednocześnie będąc otwartym na inne rozwiązania, gotowym, żeby pomóc. Posiadać wiedzę z psychologii rozwojowej i poznawczej człowieka, która pozwoli na wychowanie jednostki „przydatnej" dla społeczeństwa, przyczyniającej się do rozwoju tego społeczeństwa[6].

W swej pracy powinien być twórczy, otwarty na nowe teorie pedagogiczne, nowe techniki i metody pracy z uczniem. Czuć się zobowiązany do dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami – wspierać ich rozwój zawodowy, promując nowe i ulepszone metody nauczania matematyki dbając jednocześnie o osiąganie wysokich standardów. Nie powinien bać się rozpoznawania i rozwiązywania problemów edukacyjnych czy wychowawczych. To indywidualna praca z uczniem, oparta na wzajemnym szacunku wynikającym z godności człowieka, na interakcyjności, czyli współpracy nauczycieli, uczniów, a nawet ich rodziców, przynosi najlepsze efekty wychowawcze[7]. To przecież zawód, który wymaga odwagi i kreatywności. Znajomości przepisów systemu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich. Umiejętności organizacyjnych – organizowania wycieczek, wyjazdów, akademii, jak i administracyjnych – tworzenie dokumentacji, a obecnie pożądane jest także wykazanie się przedsiębiorczością, w celu pozyskiwania środków i sponsorów zewnętrznych na nagrody dla uczniów oraz dodatkową działalność szkoły[8].

---

5 G. Polya, *Odkrycie matematyczne,* Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 1975.

6 M. Czajkowska, M. Orzechowska, *Sylwetka dobrego nauczyciela matematyki,* [w:] M. Fedorowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak (red.), *Liczą się nauczyciele*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 198-199.

7 A. Pery, *Awans zawodowy nauczyciela – krok po kroku,* ORE, Warszawa 2011.

8 M. Czajkowska, M. Orzechowska, *Sylwetka dobrego...*, s. 198-199.

Ponadto współczesny nauczyciel musi właściwie wykorzystywać technologie informacyjno-komunikacyjne do wspierania rozwoju myślenia matematycznego uczniów, rozwijając umiejętność wyszukiwania i weryfikowania informacji. Wykorzystując je tylko wtedy, gdy zastosowanie tradycyjnych środków jest np. niemożliwe lub czasochłonne. Robiąc to w sposób dobrze przemyślany i zaplanowany np. do pokonywania blokad emocjonalnych i poznawczych swoich uczniów[9].

Przytoczone powyżej wzorcowe umiejętności tj. kompetencje miękkie, społeczne, doświadczenie zawodowe są niezbędne, by polepszyć efekty pracy w szkole. Jednocześnie nie ma takiego drugiego zawodu, który wymagałby równie wielu i tak różnorodnych predyspozycji jak zawód nauczyciela. Pedagodzy i badacze edukacji wskazują jednak, iż wiele z tych zdolności jest bardzo ważnych z punktu widzenia jakości nauczania, mimo iż nie zostały ujęte w przepisach prawa oświatowego[10]. Nauczyciel spośród wielu „dobrych rad" musi sam określić i odnaleźć swoją drogę zawodową, dbając w dużej mierze o to, aby wychowankowie czuli się z nim dobrze, bezpiecznie, widzieli w nim osobę kompetentną do przekazywania wiedzy i wychowania, a rodzice byli usatysfakcjonowani sposobem jego pracy oraz poziomem zdobytej przez ich dzieci wiedzy. Kunszt i mistrzostwo pracy w szkole polega na tym, aby to tworzywo, jakim jest uczeń ukształtować we właściwym kierunku, poprzez pełne poznanie, autentyczne zaangażowanie we współpracę, budowanie relacji i dbałość o drugiego człowieka.

Nauczyciel jako tutour

Do każdego dziecka, ucznia, studenta czy dorosłej osoby uczącej się trzeba szukać osobnego klucza, by uruchomić jego potencjał. Dlatego też powinno się stosować inne metody pracy, mimo egzystencji w systemach edukacji ukształtowanych na skalę masową. Z pomocą może przyjść tutaj tutoring, który jest specyficzną formą pracy nauczyciela-tutora z uczniem. Nie jest to panaceum na wszystkie problemy

---

9 Por. P. Remża, *Instrumentarium nauczyciela matematyki,* [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, P. Remża (red.) *Oblicza edukacji w prospektywnym oglądzie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019, s. 242-252.

10 K. Hernik, J. Przewłocka, M. Smak, R. Piwowarski, *Rozwój kompetencji nauczycieli,* [w:] M. Fedorowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak (red.), *Liczą się nauczyciele...*, s. 130.

współczesnego szkolnictwa, ale jest jedną ze ścieżek, która prowadzi nas z powrotem do sedna tego, czym jest autentyczna edukacja, gdyż opiera się na relacji człowieka z człowiekiem, tutora z podopiecznym. Jest to podejście zindywidualizowane i całościowe, uwzględniające to, że każdy jest inny i że nasze życie i rozwój odbywają się jednocześnie w wielu sferach. W tutoringu nie tyle chodzi o sprawdzanie, ile ktoś zapamiętał, co o asystowanie w procesie rozwoju – odkrywanie talentów oraz kształcenie umiejętności samodzielnego myślenia i tworzenia.

> Tutoring jest formą edukacji spersonalizowanej, szytej na miarę konkretnej osoby, jej talentów i predyspozycji; edukacji, która włącza wszystkie przestrzenie rozwoju osoby, nie tylko wiedzę, ale także umiejętności, postawy i charakter. Metoda ta nie jest przeciwieństwem edukacji masowej. W dzisiejszych uwarunkowaniach może być jej kontynuacją, dopełnieniem. Dzięki naciskowi na samodzielną pracę, na pobudzanie ciekawości i kreatywności tutoring może w efekcie powodować głębsze i bardziej celne korzystanie z różnych form edukacji masowej, która realizuje się w czasie lekcji. Problemem dzisiejszej edukacji nie jest masowość, lecz to, że została ona praktycznie całkowicie do tego poziomu zredukowana[11].

To, co wyróżnia tutoring od innych form nauczania, to podkreślanie wagi krytycznego myślenia, twórczego analizowania, klarownego wyrażania idei, sztuki logicznej argumentacji i dyskusji rozwiązania. Toteż kluczowym staje się odnajdywanie własnego głosu definiowanego jako pole wspólne między tym, co robić lubię, w czym jestem dobry i co jest potrzebne. To wszystko ma prowadzić do wykształcenia u podopiecznego umiejętności i nawyku samodzielnego uczenia się i skutecznego radzenia sobie z wyzwaniami i problemami, które będzie napotykał w przyszłości[12].

Zdecydowana większość nauczycieli spełnia kryteria dobrego tutora. Intuicyjnie stosuje niektóre elementy dialogu z uczniem, aby łatwiej było do niego dotrzeć, potrafi go zrozumieć i doradzić. Zwraca uwagę na jego mocne strony, pomaga je odkryć oraz uświadomić potrzebę ich rozwijania. Im więcej nauczyciel wie o uczniu, tym bardziej może mu pomóc. Pomimo licznych zalet metoda ta nie jest stosowana w polskich szkołach z uwagi na fakt, iż klasy składają się z ponad 20 uczniów. Bliski

---

11 K. Słaboń, *Tutoring: innowacyjna metoda rozwijania kreatywności i samodzielnego myślenia*, „Uczyć Lepiej" 2013-2014, nr 4, s. 4-5.

12 K. Słaboń, *Tutoring – nowatorska metoda pracy z uczniem zdolnym*, https://cw.edu.pl/strefa/632/ (dostęp: 30.03.2020).

kontakt z nauczycielem w takich warunkach jest rzeczywiście trudny, a dodatkowa wiedza o uczniu nakłada na prowadzącego zajęcia dodatkowe obciążenia, zmusza do reagowania na zaistniałe sytuacje, ale też często dodatkowo zwiększa poczucie odpowiedzialności za ucznia.

Nauczyciel jako coach

Nie wszystkie dzieci jednakowo lubią się uczyć naukowo pojmowanej matematyki, nie wszystkie są w stanie i muszą skończyć studia techniczne, ale każdemu z nich powinniśmy pomóc odnieść sukces – na miarę jego możliwości. Tu właśnie z pomocą w nauczaniu – przedmiotu sprawczego niepowodzeń szkolnych, jakim jest matematyka – przychodzi coaching i mentoring, które zupełnie inaczej traktują proces edukacji.

> Coaching to niedyrektywna forma pracy z uczniem, polegająca na towarzyszeniu mu w rozwoju, w procesie poznawania samego siebie, odkrywania własnego potencjału oraz wykorzystywania zdobytej wiedzy dla wyznaczania celów, projektowania sposobów ich osiągania oraz skutecznego realizowania. Coaching wymaga umiejętności słuchania i słyszenia tego, co komunikuje uczeń. Praca coacha polega przede wszystkim na zadawaniu i przekazywaniu uczniom wartościowych, eksplorujących, otwierających pytań[13].

Wykracza to daleko poza ramy tradycyjnego nauczania, albowiem obecnie dla nauczycieli największym wyzwaniem jest to, jak mają motywować uczniów do nauki, a także skutecznie wspierać ich w procesie rozwoju własnego potencjału. Wymaga to od nich przestawienia się: z przekazywania wiedzy na tworzenie przestrzeni do samodzielnego jej konstruowania, szukania odpowiedzi; z oceniania i osądzania na informowanie o postępach; z tendencji do zadawania pytań zamkniętych na zadawanie pytań otwartych, eksplorujących, które skłaniają do myślenia, skonfrontowania się z samym sobą i posiadaną wiedzą; z mówienia na słuchanie, gdzie jedno z podstawowych haseł brzmi: „Pytanie nie jest pytaniem, jeśli znana jest odpowiedź”[14].

---

13 T. Tokarz, *Coaching w szkole*, „Sygnał. Magazyn Wychowawcy” 2016, nr 4, s. 42.

14 M. Pisarski, *Nauczyciel jako coach*, [w:] M. Pisarski (red.), *Jak wykorzystać metody problemowe w edukacji matematycznej?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, s. 4-11.

Stosując takie podejście sprawiamy, że młodzież szuka odpowiedzi w sobie i nie polega tylko i wyłącznie na mądrzejszych autorytetach. Uczy się rozwiązywania problemów i realizowania własnych celów. Co więcej, wykorzystanie coachingu w edukacji pozwala na uwolnienie się od szkodliwego dla edukacji podejścia – uczymy wszystkich tak samo. Cel jest jeden, uzyskanie maksymalnego potencjału społecznego i intelektualnego człowieka oraz walka z problemami wykluczenia społecznego[15].

Zadaniem nauczyciela-coacha jest pomoc młodzieży w przejściu z miejsca, w którym się znajduje do miejsca, w którym chce, bądź po prostu musi się znaleźć, poprzez optymalizację działań, trafniejsze decyzje, pełniejsze wykorzystanie zasobów wewnętrznych oraz zewnętrznych. Służy temu wspieranie w poszukiwaniu rozwiązania problemu bez narzucania własnych pomysłów, stwarzanie okazji do wyrażania własnych przekonań i postaw, praca zgodnie z zasadą: mów co chcesz uzyskać, a nie czego nie chcesz mieć, a cele formułuj mówiąc o tym, co można robić lepiej, a nie, co robione jest źle – używaj języka pozytywów. Działania tego typu są uzupełnieniem podstawowych umiejętności pedagogów i mogą dodatkowo stać się początkiem nowego efektywnego nauczania. Edukacji zwiększającej wiedzę, umiejętności i kształtującej osobowość ucznia[16].

Nauczyciel jako mentor

Mentoring jest podejściem historycznie i zwyczajowo bardzo mocno zakorzenionym w pedagogice artystycznej. Relacja „mistrz-uczeń" jest jego najwierniejszą realizacją. To jedna z praktycznych metod nauki – równie efektywna jak coaching – bazująca na partnerskiej relacji między mentorem a uczniem. Jej celem jest rozwinięcie potencjału ucznia i przygotowanie go do czekających wyzwań.

> Jest terminem stosowanym zazwyczaj do opisania relacji pomiędzy mniej doświadczoną osobą, nazywaną protegowanym lub podopiecznym (...) a osobą bogatszą w doświadczenie, nazywaną mentorem. W tradycyjnym ujęciu mentoring

15 E. Parsloe, *Coaching i mentoring*, Petit, Warszawa 1998, s. 10.

16 A. Brzeziński, *Coaching uczenia się, czyli pomysł na zaangażowanych uczniów*, „Dyrektor Szkoły" 2013, nr 9.

jest postrzegany jako dwuosobowa, bezpośrednia w formie komunikacji i długoterminowa relacja między nadrzędnym mistrzem a wprowadzanym w jakiegoś rodzaju praktykę uczniem[17].

W definicji podkreśla się, że jest to metoda udzielania rad, wskazówek i informacji przez osobę, która ma doświadczenie, umiejętności lub też wiedzę praktyczną potrzebną do rozwoju zawodowego i osobistego innej osoby. Mentor jednak, pozostając w kontakcie z uczniem, nie jest nastawiony na jego poznawanie, odkrywanie mocnych stron bądź jego talentów. Jest tylko przewodnikiem, doradcą, konsultantem, wspierającym podopiecznego w rozwoju kompetencji zarówno merytorycznych, jak i tych związanych z rozwojem osobistym. Dzieląc się swoją wiedzą i doświadczeniem bazuje na relacji szacunku i zaufania, jest wychowawcą stale pouczającym kogoś, „lubiącym prawić morały"[18].

Z mentoringu korzyści odnoszą także sami mentorzy, rozwijając własne zdolności dydaktyczne, interpersonalne i liderskie, stając się nierzadko autorytetem – mistrzem – obdarzonym szczególną atencją ze strony podopiecznych. Z powodzeniem może być on wykorzystany do dzielenia się wiedzą i doświadczeniem dobrze wykwalifikowanych nauczycieli z ich młodszymi kolegami i koleżankami wprowadzając do szkoły więcej inspirującego dialogu międzypokoleniowego. Pozwalając łączyć wiedzę i doświadczenie ze świeżym spojrzeniem na matematykę, promującym nowe i ulepszone metody jej nauczania.

Obiektywne spojrzenie na mentoring, pozwala dostrzec zarówno jego zalety, jak też wadę w stosunku do jednostki, a także grup. Relacja mistrz-uczeń może z czasem prowadzić do pewnego rodzaju uzależnienia od drugiej osoby. Jednak wykorzystując zalety i pomijając wadę, można zaryzykować wskazanie, że optimum efektywności uzyskamy łącząc kilka metod. Mentoring jako główny i dostarczający informacji z coachingiem stawiającym pytania i mobilizującym do działania. Mentoring, który jest bardziej naturalny i przydatny w początkowym etapie nauki z coachingiem stosowanym w końcowej fazie nauki, gdy bardziej istotne jest poszukiwanie oryginalności i niepowtarzalności. Nie jest to recepta na sukces, ale jeden z pomysłów umożliwiający

[17] B.W. Packard, *Definition of Mentoring,* American Association for the Advancement of Science 2003, http://ehrweb.aaas.org/sciMentoring/Mentor_Definitions_Packard.pdf (dostęp: 30.03.2020).

[18] J. Tokarski (red.), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1980, s. 467.

rozwój, choć może się to wiązać z koniecznością zmiany przyzwyczajeń i rutynowego podejścia nauczyciela do ucznia[19].

Nauczyciel jako trener

„Trener jest pedagogiem, który opierając się na humanistycznych treściach wychowania, kształcenia i etyki swego zawodu przygotowuje sportowca do życia w społeczeństwie oraz do osiągania sukcesów na miarę jego możliwości"[20]. Podobnie w edukacji, trenerem nazywa się osobę prowadzącą szkolenie lub kurs, którego celem jest nie tyle przekazanie wiedzy, ile trenowanie odpowiednich umiejętności i zachowań[21]. Wynika z tego, iż współczesny trener musi być znakomitym fachowcem, o wszechstronnym wykształceniu ogólnym i specjalistycznym, posiadającym również umiejętności i zdolności do nawiązywania kontaktu, zrozumienia i motywowania pojedynczych osób, jak i całych grup.

Czynności zawodowe trenera to części przedsięwzięć związanych z realizacją procesu dydaktycznego m.in.: opracowanie programu i planu działania, przygotowanie środków niezbędnych do przeprowadzenia procesu nauczania, realizowania zadań wychowawczych, szkoleniowych i organizatorskich jak też i ewaluacja. Jest to proces bardzo złożony oparty na interakcji pomiędzy trenerem i podopiecznym, wywołaniu korzystnych zmian cech osobowych trenowanego, a także przeciwdziałaniu niepożądanym transformacjom. Wynika z tego, że do osiągania wysokich wyników potrzebna jest wzajemna współpraca, a trener jest idealnym nauczycielem. Tym samym „wymagania wobec kwalifikacji zawodowych trenera są rozlegle, gdyż dotyczą rozumienia i posługiwania się w pracy metodami stosowanymi w naukach przyrodniczych, humanistycznych i technicznych"[22]. Bez tych wszystkich kompetencji trenerskich, nawet dobry nauczyciel matematyki

---

19 M. Gallas, *Relacja mistrz – uczeń: coaching czy mentoring?*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Artes" 2018, t. 16, nr 1-2, s. 253-271.

20 Z. Naglak, *Metodyka trenowania sportowca*, AWF we Wrocławiu, Wrocław 1994, s. 49.

21 A. Postuła, *Rozwój podsystemu kulturowego – rozwój i integracja za pomocą metod budowania zespołów*, [w:] M. Kostera (red.), *Doradztwo organizacyjne. Ujęcie systemowe,* Poltext, Warszawa 2013, s. 89-116.

22 Z. Naglak, *Społeczne i metodyczne aspekty sportu kwalifikowanego,* AWF we Wrocławiu, Wrocław 1987, s. 412.

pozostanie w szkole bezradny, a stale rozwijająca się wiedza na temat uczenia się, pojawiające się nowe metody i narzędzia dydaktyczne, zmieniają pojmowanie samej edukacji[23].

Trener w dosłownym tłumaczeniu na język angielski znaczy coach, ale nie oznacza to, że trener równa się coach, mimo iż coaching i trening są często ze sobą powiązane. Trener przede wszystkim przekazuje wiedzę, szkoli, daje wskazówki, rady, podsuwa gotowe rozwiązania i czasem modeluje zachowania. Natomiast rolą coacha jest odkrycie potencjału w człowieku m.in. poprzez zadawanie pytań, pomoc w znalezieniu jego własnych odpowiedzi i rozwiązań, słuchanie, a nie dawanie rad, wydawanie poleceń. Dlatego nazwa zawodu coach nie równa się trener[24].

Korzystanie z wymienionych tutaj form pracy wymaga pogłębionego wglądu w ich specyfikę, a różnorodność kompetencji między poszczególnymi rolami w procesie nauczania oraz w życiu ucznia została przedstawiona w poniższej tabeli.

Tabela 1. Różnice między nauczycielem, tutorem, coachem, mentorem i trenerem

	Nauczyciel	**Tutor**	**Coach**	**Mentor**	**Trener**
Wiedza (przedmiotowa i o uczniu)	X	X		X	X
Niewiedza (pomoc w osiąganiu celów)			X		X
Mówienie (przekazywanie wiedzy, inspirowanie)	X			X	X
Pytanie (ale nie odpytywanie, słuchanie odpowiedzi)		X	X		

Źródło: opracowanie własne[25].

[23] J. Scheerens, *Teachers' professional development: Europe in international comparison: an analysis of teachers' professional development based on the OECD's TALIS*, Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg 2011.

[24] I. Kazimierska, *Aspekty praktycznego wykorzystania czynników wpływających na motywację wewnętrzną w pracy zespołowej nauczycieli*, ORE, Warszawa 2010.

[25] Por. A. Sarnat-Ciasto, *Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą*, „Podstawy Edukacji. Między Porządkiem a Chaosem" 2015, nr 8, s. 141-152.

Brak wsparcia pedagogicznego i gotowych rozwiązań w postaci konspektów zajęć z wykorzystaniem technik tutorskich, couchingowych, mentorskich czy trenerskich zniechęcają nauczycieli matematyki do poszukiwania nowych, efektywnych metod pracy.

Jarosław Traczyński, szukając najlepszego rozwiązania dla polskiej szkoły, przyznał, że najlepszym „tutorem jest mentor korzystający z narzędzi coacha"[26]. Tymczasem jak pokazują badania przeprowadzone w 2013 roku przez Instytut Badań Edukacyjnych, których wyniki opracowane zostały w postaci Raportu o stanie edukacji, nauczyciele uczynili z matematyki pokaz, a z ucznia – biernego widza. Aż 77% nauczycieli szkoły podstawowej, 88% nauczycieli gimnazjum, 88% liceum oraz 97% nauczycieli technikum i 96% nauczycieli zasadniczej szkoły zawodowej trenuje rozwiązywanie zadań poprzez prezentację uczniom, krok po kroku, jak należy rozwiązać zadanie matematyczne stosując tę metodę prawie na każdej lekcji, stając się „uczycielami". Oznacza to prawdopodobnie, że nie potrafią inaczej prowadzić lekcji[27]. Młodzież nie ma szans stać się odkrywcą rozwiązania, a jest jedynie wykonawcą prostych instrukcji. Brak jest tutaj zarówno poszukiwania różnych sposobów rozwiązania danego problemu, jak i dyskusji nad sensownością podawanych przez uczniów propozycji i otrzymanego wyniku. Takie działanie może świadczyć jedynie o braku wiary nauczycieli w możliwości intelektualne uczniów[28]. Można zatem postawić hipotezę, że nauczyciele matematyki doskonale kształcą umiejętności określone w wymaganiach szczegółowych, ale w niewystarczającym stopniu rozwijają umiejętności zapisane w wymaganiach ogólnych podstawy programowej. W systemie szkolnym zadeklarowanych jest wiele ważnych postulatów, choć często są to tylko pobożne życzenia, martwe prawo[29]. Być może nie doceniają znaczenia tych wymagań

---

26 J. Traczyński, *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?,* [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej,* Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 36.

27 M. Czajkowska, M. Orzechowska, *Jak pracują nauczyciele matematyki,* [w:] M. Fedorowicz, M. Sitek (red.), *Liczą się nauczyciele...*, s. 185-196.

28 Ibidem s. 191.

29 *Propozycja nowego modelu kształcenia przyszłych nauczycieli*, http://kj.edu.pl/wp-content/uploads/2019/06/Za%C5%82%C4%85cznik-nr-2a.pdf (dostęp: 30.03.2020).

w procesie dydaktycznym lub nie wierzą w możliwości swoich uczniów uznając ten sposób prowadzenia lekcji jako wygodny. Klasa może bowiem uzyskać pozytywne oceny z matematyki przy stosunkowo niewielkim wysiłku intelektualnym i nakładzie pracy, stosując algorytmy i wzorcowe rozwiązania zadań prezentowane podczas lekcji.

Czy można wyuczyć się roli nauczyciela?

Przygotowanie się do zawodu to przede wszystkim konieczność poznania treści programowych i określonego zasobu metod pracy, czyli połączenie tego, czego będziemy uczyć z wiedzą, jak to robić. Nie można jednak pominąć takich składników jak: dojrzały charakter, wysoki poziom moralny, prawość i odwaga. Ale także odpowiedzialność, wytrwałość, umiejętność obserwacji i współpracy, które stanowią ważne cechy profesjonalnego warsztatu. Tym, co tak naprawdę wyróżnia wystarczająco dobrych nauczycieli jest ich postawa. Otwartość na drugiego człowieka i jego potrzeby. Zaufanie, jakim obdarzają swoich uczniów i wiara w możliwości i potencjał swoich podopiecznych. Na większość tych cech i cnót trzeba sobie samemu zapracować i nie ma ich w ofercie nauczycielskich kursów zawodowych, ale to wcale nie znaczy, że możemy je zlekceważyć, kształcąc nauczycieli[30].

Praca z uczniem nad matematyką – to nie wszystko. Nie wystarczy nauczyć głównych wzorów, technik i metod rozwiązywania podstawowych zadań z kolejnych działów matematyki. Tak nauczani uczniowie nie poradzą sobie w przyszłości z nietypowymi problemami, a nawet ze stosowaniem typowych metod w nietypowych sytuacjach. Nie rozwiną swojego potencjału intelektualnego i umiejętności rozumowania. Nie będą potrafili powiązać ze sobą pojęć i własności z różnych działów matematyki. Nie wystarczy na lekcjach matematyki uczyć wyłącznie rozumowania, pracować z uczniami głównie nad rozwiązywaniem niestandardowych problemów, skłaniać ich do odkrywania praw i własności matematycznych, gdyż w tym przypadku uczniowie mogą mieć kłopoty z zadaniami, z którymi nie spotykali się na lekcjach, zadaniami wymagającymi biegłego opanowania typowych procedur. Oba

[30] G. Czetwertyńska, *Stać się nauczycielem*, [w:] W. Bobiński, J. Sujecka-Zając (red.), *Kształcenie nauczycieli – wyzwanie i zaangażowanie*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2019, s. 55-66.

podejścia, instrumentalne i relacyjne, są potrzebne do harmonijnego rozwoju matematycznego – one się uzupełniają, a nie wykluczają[31].

Człowiek jest istotą społeczną – wiedza o sobie i innych, rozumienie siebie i umiejętność organizacji własnej pracy przyczyniają się do czerpania satysfakcji z życia. Szkoła, klasa, a przede wszystkim nauczyciel odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu kompetencji miękkich. Dzieje się to często na bazie dobrej, bezpiecznej, głębokiej relacji z uczniem, niezależnie czy jest to relacja trenerska, mistrzowska, coachingowa czy tutorska.

Abstract

The aim of the article is to analyze and present the teacher's roles in moThe aim of the article is to analyse and present the teacher's roles in modern school, in comparison to the tutor, coach, mentor, and trainer. The article shows the need to change the meaning of the role of a specialist teacher in a given subject, to a mentor using the tools of a coach or a tutor supporting the development of the mentee. The author introduces the social competences of a modern mathematics teacher and provides in-depth insights into their specificity. It raises the need to change the way of teaching in order to improve the effects of work at school, but also draws attention to succumbing to fashion for a given method and applying its innovativeness without a deeper insight into the legitimacy of its implementation.

Bibliografia

Brzeziński A., *Coaching uczenia się, czyli pomysł na zaangażowanych uczniów*, „Dyrektor Szkoły" 2013, nr 9.

Czajkowska M., Orzechowska M., *Jak pracują nauczyciele matematyki,* [w:] M. Fedorowicz, M. Sitek (red.), *Liczą się nauczyciele*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Czajkowska M., Orzechowska M., *Sylwetka dobrego nauczyciela matematyki,* [w:] M. Fedorowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak (red.), *Liczą się nauczyciele*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Czetwertyńska G., *Stać się nauczycielem*, [w:] W. Bobiński, J. Sujecka-Zając (red.), *Kształcenie nauczycieli – wyzwanie i zaangażowanie*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2019.

Gallas M., *Relacja mistrz – uczeń: coaching czy mentoring?*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska" 2018, t. 16, nr 1-2.

[31] M. Karpiński, *Czy każdego można nauczyć matematyki?* [w:] W. Bobiński, J. Sujecka-Zając (red.), *Kształcenie nauczycieli...*, s. 160.

Hernik K., Przewłocka J., Smak M., Piwowarski R., *Rozwój kompetencji nauczycieli,* [w:] M. Fedorowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak (red.), *Liczą się nauczyciele*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Karpiński M., *Czy każdego można nauczyć matematyki?* [w:] W. Bobiński, J. Sujecka-Zając (red.), *Kształcenie nauczycieli – wyzwanie i zaangażowanie*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2019.

Kazimierska I., *Aspekty praktycznego wykorzystania czynników wpływających na motywację wewnętrzną w pracy zespołowej nauczycieli*, ORE, Warszawa 2010.

Naglak Z., *Metodyka trenowania sportowca*, AWF we Wrocławiu, Wrocław 1994.

Naglak Z., *Społeczne i metodyczne aspekty sportu kwalifikowanego,* AWF we Wrocławiu, Wrocław 1987.

Olszak-Krzyżanowska B., *Poczucie tożsamości zawodowej nauczycieli*, „Nauczyciel i Szkoła" 1999, nr 1(6).

Parsloe E., *Coaching i mentoring*, Petit, Warszawa 1998.

Pery A., *Awans zawodowy nauczyciela – krok po kroku,* ORE, Warszawa 2011.

Pisarski M., *Nauczyciel jako coach*, [w:] M. Pisarski (red.), *Jak wykorzystać metody problemowe w edukacji matematycznej?,* Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

Polya G., *Odkrycie matematyczne,* Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 1975.

Postuła A., *Rozwój podsystemu kulturowego – rozwój i integracja za pomocą metod budowania zespołów*, [w:] M. Kostera (red.), *Doradztwo organizacyjne. Ujęcie systemowe,* Poltext, Warszawa 2013.

Remża P., *Instrumentarium nauczyciela matematyki,* [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, P. Remża (red.) *Oblicza edukacji w prospektywnym oglądzie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.

Sadecka S., *Jak być wystarczająco dobrym nauczycielem?,* „Uczyć Lepiej" 2013-2014, nr 4.

Sarnat-Ciasto A., *Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą,* „Podstawy Edukacji. Między Porządkiem a Chaosem" 2015, nr 8.

Scheerens J., *Teachers' professional development: Europe in international comparison: an analysis of teachers' professional development based on the OECD's TALIS*, Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg 2011.

Siwek H., *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej,* WSiP, Warszawa 2005.

Słaboń K., *Tutoring: innowacyjna metoda rozwijania kreatywności i samodzielnego myślenia*, „Uczyć Lepiej" 2013-2014, nr 4.

Tokarski J. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1980.

Tokarz T., *Coaching w szkole*, „Sygnał. Magazyn Wychowawcy" 2016, nr 4.

Traczyński J., *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?,* [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.

Netografia

Boszczyk N., *O tożsamości zawodowej nauczycieli*, https://edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/4705-o-tozsamosci-zawodowej-nauczycieli (dostęp: 30.03.2020).

Packard B.W., *Definition of Mentoring,* American Association for the Advancement of Science 2003, http://ehrweb.aaas.org/sciMentoring/Mentor_Definitions_Packard.pdf (dostęp: 30.03.2020).

Propozycja nowego modelu kształcenia przyszłych nauczycieli, http://kj.edu.pl/wp-content/uploads/2019/06/Za%C5%82%C4%85cznik-nr-2a.pdf (dostęp: 30.03.2020).

Słaboń K., *Tutoring – nowatorska metoda pracy z uczniem zdolnym*, https://cw.edu.pl/strefa/632/ (dostęp: 30.03.2020).

Część 2.

Kompetencje i postawy nauczyciela wobec rzeczywistości edukacyjnej

DOI: 10.15290/nwwre.2021.10

Ewa Smak
ORCID: 0000-0001-6469-8688

Eksperyment inspiracją doskonalenia pracy zawodowej nauczyciela[1]

Wprowadzenie

Współczesność skłania do głębokiego namysłu nad edukacją, która rozwijałaby twórcze postawy człowieka i przygotowywałaby dzieci i młodzież do zmian zachodzących w świecie, w tym do rozwiązywania nowych i trudnych zadań, krytycznego wyboru ofert życiowych, opartych na uniwersalnych wartościach. Procesy globalizacji i przemiany cywilizacyjne wymagają koncentrowania się na poszukiwaniu i odkrywaniu nowych rozwiązań w organizacji szkolnego procesu dydaktycznego. Od nauczyciela oczekuje się nowych ról: działań badawczych, refleksyjnych i innowacyjnych.

Działania badawcze stanowią warunek zmiany istniejącego stanu rzeczy, są często zaniedbywanym składnikiem w pracy zawodowej nauczycieli. Warto więc zastanowić się, czym są owe działania badawcze, co stanowi o ich powodzeniu, w jaki sposób można zmotywować nauczycieli do uprawiania badań pedagogicznych, w tym badań

[1] Zawarte w publikacji niektóre treści zostały opublikowane w moim artykule w języku angielskim: E. Smak, *Experimental studies as an inspiration to implement changes in the school practice*, [w:] E. Smak, A. Włoch, M. Grabiec (red.), *Diagnozowanie i terapia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2015, s. 51-60. Prezentowane tutaj rozważania są zaktualizowane i znacznie zmienione.

eksperymentalnych? Czy i na ile działania badawcze (w tym eksperyment) mogą być inspiracją do zachodzących zmian w reformującej się szkole?

Działalność badawcza nauczycieli jest uwarunkowana istnieniem określonych postaw, wymaga także odpowiedniego przygotowania. W dzisiejszych czasach nauczyciele/nowatorzy mają realną szansę kreowania edukacji szkolnej w sposób wolny od istniejących schematów czy standardów, kierując ją do uczniów i ich rodziców traktowanych jako najważniejsze osoby procesu uczenia się i rozwoju.

Za najcenniejszą formę tych działań uważane są badania eksperymentalne, rozumiane jako podejście badawcze, którego celem jest wywoływanie zmian w wybranej rzeczywistości z zamiarem doskonalenia własnej pracy lub pracy szkoły i jednoczesne badanie tych zmian.

Zgodnie z obecnymi przepisami minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określił w drodze rozporządzenia warunki prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki, uwzględniające możliwość wprowadzania nowych rozwiązań programowych, organizacyjnych i metodycznych w zakresie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, a także wprowadzania odmiennych od powszechnie obowiązujących warunków działania i organizacji szkół i placówek (art. 22 ust. 2 pkt 6 ustawy o systemie oświaty). W ustawie „Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe" uchylony został cytowany wyżej przepis (art. 15 pkt 29b)[2]. Przepis ten daje nauczycielom szkół szansę podejmowania się wszelkiej pracy badawczej. Każdy, kto chce może wprowadzać do edukacji autorski program kształcenia, inicjować eksperyment pedagogiczny bądź dydaktyczny, weryfikować swoją twórczość, a tym samym powiększać pole działalności profesjonalnej i osobistej.

Istota eksperymentu pedagogicznego

Czym zatem jest eksperyment? Przyjmuje się często, że o dojrzałości jakiejś nauki decydują metody, jakimi nauka ta się posługuje. Niewątpliwie eksperyment uznawany jest za najbardziej dojrzały sposób poznania naukowego. W przeciwieństwie do fizyki, biologii,

[2] Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 60 – art. 15, pkt 29b.

a także psychologii w pedagogice metoda ta nie cieszy się popularnością, mimo iż obecnie stwarza się wiele pozytywnych działań w tym kierunku.

Chodzi o to, aby pedagogikę, jako dyscyplinę naukową traktować, jako działalność opartą w większym lub mniejszym stopniu na humanistycznym rozumieniu lub też na behawioralnym wyjaśnieniu. Można tego dokonać m.in. poprzez odważniejsze stosowanie w pedagogice metody eksperymentalnej. Tylko dzięki niej można bowiem zapewnić sobie wiarygodne wyjaśnienie badanej rzeczywistości. Poza tym nie można zapominać, że w pedagogice może występować także problem optymalizacji działania. Eksperyment w pedagogice może służyć symulacji rzeczywistej sytuacji edukacyjnej, co w konsekwencji może doprowadzić do oszacowania optymalnych sposobów działań edukacyjnych[3].

Warto w tym miejscu przytoczyć kilka eksperymentów psychologicznych, które wniosły nową jakość do badań psychologicznych i mogły mieć także istotne znaczenie dla pedagogicznych działań eksperymentalnych. Są to eksperymenty: Gustawa Teodora Fechnera, Hermana Ebbinghausa, Edwarda Tolmana, Kurta Lewina[4] i innych. Dały one podstawę do określenia pewnych wniosków dla badań eksperymentalnych stosowanych w pedagogice. Chodzi w nich o to, że istnieją różne warianty prowadzenia badań eksperymentalnych z uwzględnieniem wielorakich warunków, które będą nadawały się do eksperymentalnej weryfikacji z zastosowaniem złożonych procedur statystycznych. Dają one podstawę do stwierdzenia, że nie ma istotnych, merytorycznych przeszkód, które utrudniałyby posługiwanie się tą metodą w pedagogice i jej subdyscyplinach.

Metoda eksperymentu ma różne „oblicza" i nie w każdym przypadku posługiwanie się nią wymaga doskonałej znajomości planów eksperymentalnych, teorii pomiaru lub statystyki. Chodzi o to, aby pozbyć się uprzedzeń i częściej ją stosować na gruncie nauk pedagogicznych.

Eksperyment jest metodą o charakterze kompleksowym, ponieważ zakłada jednoczesne stosowanie metod: obserwacji, wywiadu, analizy dokumentów, testów, prac diagnostycznych. Powyższe metody

---

3 S. Kowalik, *O możliwościach stosowania metody eksperymentalnej w pedagogice*, „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2005, nr 1, s. 124.

4 Szerzej: ibidem, s. 124-131.

badawcze stosowane zarówno w pierwszym etapie eksperymentu badawczego, kiedy dokonuje się początkowego pomiaru stanu faktycznego, jak i w dalszych etapach badań, w toku których częściej lub rzadziej przeprowadza się wycinkowe pomiary, aby w końcowym etapie sformułować wnioski dotyczące zweryfikowanych hipotez.

Analizując eksperyment w badaniach pedagogicznych warto zwrócić uwagę na rozróżnienie pojęć obserwacja i eksperyment. Według Kazimierza Ajdukiewicza problem wygląda następująco:

> We wszystkich wyżej wspomnianych przypadkach nasze czynne zachowanie, bądź nie zmienia wcale przedmiotu, czy też zjawiska obserwowanego, bądź nie zmienia go pod tym względem, pod którym chcemy go obserwować. W pewnych jednak przypadkach wpływamy lub próbujemy wpłynąć na naturalny tok zdarzeń lub stan rzeczy, zmieniając w sposób dowolny i dobrze nam wiadomy warunki, w jakich on przebiega, i to w tym celu, by zaobserwować, czy i w jaki sposób wraz ze zmianą tych warunków zmienił się tok tych zdarzeń. Takie postępowanie nazywa się eksperymentem[5].

Można zatem konstatować, że eksperyment jest procesem zamierzonym, sporządzonym w celu obserwacji, bądź takim, dzięki któremu obserwowane zjawisko zachodzi i eksperyment ma wpływ na jego przebieg. Eksperymentować to znaczy działać w obrębie takich zjawisk, które jesteśmy w stanie sami wywołać lub sami je zmieniać.

Zazwyczaj pojęcie eksperymentu określała metodologia badań behawiorystycznych. Jej przedstawiciele różnie precyzowali definiowanie, czasami z rozłożeniem akcentu na różne cechy tegoż modelu. I tak dla przykładu Donald T. Campbell i Julian C. Stanley eksperyment interpretują, jako „ten typ badania, w którym manipuluje się pewnymi zmiennymi i obserwuje ich wpływ na zmienne”[6]. Jak nietrudno zauważyć, jest to definicja dość ogólnikowa, nie precyzuje na czym ma polegać ta manipulacja i o jakie zmienne chodzi.

Z kolei Jerry S. Wiggins, eksperyment określa, jako „metodę eksperymentalną polegającą na manipulowaniu przez eksperymentatora zmiennością jednej lub większej liczby zmiennych niezależnych, a następnie dokonaniu pomiaru zmienności zmiennej lub zmiennych

---

5 K. Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, PWN, Warszawa 1975.

6 Cyt. za J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1996, s. 284.

zależnych”[7]. Jest to dość szczegółowa definicja, uwzględnia ona takie cechy eksperymentu jak manipulacja i pomiar.

Inaczej definiuje eksperyment znakomity pedagog-dydaktyk Władysław Zaczyński, według którego „eksperyment jest metodą naukowego badania określonego wycinka rzeczywistości, polegającą na wywoływaniu lub tylko zmienianiu przebiegu badanych procesów przez wprowadzenie do nich jakiegoś czynnika i obserwowaniu zmian pod jego wpływem zachodzących”[8].

Jerzy Brzeziński na podstawie wielu różnych definicji sporządził własną definicję eksperymentu, opartą na jego istotnych cechach odróżniającą ją od innych modeli (definicji) badawczych. Jest to definicja, która wyjaśnia takie istotne cechy eksperymentu jak: manipulowanie, kontrolowanie (obserwacja) oraz pomiar. Brzmi ona:

> Model eksperymentalny (E) to taki model sprawdzania hipotez o zależnościach między zmienną (zmiennymi) zależną i zmienną (zmiennymi) niezależną-główną, który zakłada:
> a) manipulację, co najmniej jedną zmienną niezależną-główną,
> b) kontrolowanie pozostałych zmiennych, ubocznych i zakłócających uznanych przez badacza za istotne dla zmiennej zależnej,
> c) dokonywanie pomiaru zmienności zmiennej (zmiennych) zależnej, spowodowanej zamierzonym przez badacza oddziaływaniem na nią (na nie) zmiennej (zmiennych) niezależnej-głównej[9].

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na dwie rzeczy: manipulowanie oraz randomizację. Manipulowanie zmienną niezależną-główną polega na przydzieleniu poszczególnych jej wartości (co najmniej dwie wartości) osobom badanym z próby pobranej przez badacza z populacji. Innymi słowy, manipulacja polega na stosowaniu różnych zmiennych niezależnych (bodźców eksperymentalnych), aby ustalić, w jaki sposób może to wpływać na zmienną zależną (zachowania, reakcje i opinie osób badanych). Z kolei randomizacja jest to losowy dobór osób do badania. Losowość należy tutaj rozumieć, że każdy przypadek z badanej populacji ma taką samą szansę być uczestnikiem badania, jak każdy. Stosując odpowiednie metody losowania badacze „dają” szansę każdej osobie z populacji na bycie osobą badaną. Wymóg randomizacji jest

---

7 Ibidem, s. 285.
8 W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1997, s. 87.
9 J. Brzeziński, *Metodologia badań*..., s. 286.

konieczny, a jego niespełnienie sprawia, że model eksperymentalny (nie odpowiadając wymogom definicyjnym) staje się modelem quasi -eksperymentalnym[10]. Omawiając eksperyment należy zwrócić uwagę na zagrożenia trafności, które mogą podważyć przekonanie, że dany wynik spowodowała interwencja, a nie jakiś inny czynnik. W literaturze metodologicznej spotyka się podział na zagrożenia trafności wewnętrznej, zewnętrznej, wniosków statystycznych, teoretycznej[11]. Są to zagrożenia, które decydują o skuteczności badań eksperymentalnych.

Eksperyment pedagogiczny służy rozwiązaniu wielu zadań badawczych, a mianowicie:

1) ustaleniu zależności między określonymi oddziaływaniami pedagogicznymi (ich systemem) a osiągniętymi rezultatami,
2) określeniu zależności między systemem środków lub warunków a nakładem czasu i wysiłku pedagogów i uczniów, skierowanych na osiągnięcie określonych rezultatów,
3) porównaniu dwóch lub kilku wariantów oddziaływań pedagogicznych lub warunków, w celu wyboru spośród nich optymalnego z punktu widzenia określonego kryterium (efektywność, czas, wysiłek, środki),
4) udowodnieniu racjonalności określonego systemu środków z uwzględnieniem kilku kryteriów i odpowiednich warunków,
5) ujawnieniu związków przyczynowych.

Zadania te pozostają w pewnej współzależności, ale każde z nich ma swoją specyfikę, określającą właściwości eksperymentu pedagogicznego.

Istota eksperymentu polega na tym, że w sposób zamierzony stwarza się określone sytuacje i ustala fakty, na podstawie których ujawniana jest nieprzypadkowa zależność między oddziaływaniami a ich obiektywnymi rezultatami.

W odróżnieniu od badania zjawiska (faktu) pedagogicznego w warunkach naturalnych drogą bezpośredniej obserwacji, eksperyment pozwala na:

1) sztuczne oddzielenie badanego zjawiska od innych,
2) celową zmianę warunków oddziaływania pedagogicznego,

---

10 J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 171-173.

11 Ibidem, s. 178-181.

3) powtórzenie poszczególnych badanych zjawisk pedagogicznych w takich samych warunkach.

Formy i metody prowadzenia eksperymentu powinny w stopniu maksymalnym – w konkretnych warunkach – odzwierciedlać istotę badanego zjawiska, przedmiotu, problemu. Zapewnić przy tym należy wniknięcie w istotę badanego zjawiska możliwie najkrótszą drogą, przy minimalnym nakładzie czasu, wysiłku i środków. Spośród możliwych wariantów eksperymentu należy wybrać ten, który zapewni najwięcej informacji, da wszechstronne wyobrażenie o badanym zjawisku, najbardziej wiarygodne, odzwierciedlające istotę i typowość badanego zjawiska, najbardziej reprezentatywne, jeśli chodzi o wybór obiektów badań, trwa najkrócej, jest najmniej pracochłonny i jednocześnie skuteczny.

Najważniejsze warunki efektywnego prowadzenia eksperymentu to wstępna, szczegółowa, teoretyczna analiza zjawiska, jego przeglądu historycznego oraz rozpoznania praktyki edukacyjnej w celu maksymalnego ograniczenia obszaru eksperymentu i jego zadań.

Następnie konieczne jest skonkretyzowanie hipotezy, takie jej sformułowanie, aby wymagała dowodu eksperymentalnego ze względu na nowe elementy, niezwykłość, niezgodność z obiegowymi poglądami. W takim rozumieniu hipoteza nie tyle zakłada, że dany program poprawi rezultaty procesu (niekiedy jest to oczywiste bez potrzeby udowodnienia), co stawia tezę, że będzie ona najlepszym spośród możliwych w określonych warunkach, że ten właśnie „program" uznać należy za racjonalny w istniejących typowych warunkach szkoły z punktu widzenia kryteriów skuteczności i nakładu czasu uczniów i nauczycieli. Hipoteza powinna wynikać z wstępnej analizy teorii i praktyki rozwiązywania problemu, z przesłanek opartych na argumentacji, a nie na osobistych poglądach. W związku z tym uważa się, że nie zawsze należy stawiać hipotezę już na początku badań, lecz formułować ją nieco później, po zapoznaniu się z literaturą i wstępnym przeanalizowaniu praktyki rozwiązywania danego problemu w szkole. Efektywność eksperymentu zależy od umiejętności wyraźnego sformułowania jego zadania, ustalenia symptomów i kryteriów, według których badane będą zjawiska, środki, oceniane rezultaty.

Za jeden z warunków podnoszenia efektywności eksperymentu można uważać prawidłowe określenie minimalnej liczby grup eksperymentalnych. W związku z tym powstaje konieczność uzasadnienia

niezbędnej i wystarczającej liczby tych grup z uwzględnieniem celów i zadań eksperymentu, a także danych z wstępnego sondażu.

Nieracjonalne wydaje się w związku z tym dążenie wielu badaczy do objęcia badaniami jak największej liczby grup eksperymentalnych i kontrolnych, aby przekonać się o wiarygodności wniosków i zaleceń.

Konieczny jest świadomy, uzasadniony wybór, aby z jednej strony, wnioski eksperymentu okazały się wiarogodne, z drugiej, w wyniku zmniejszenia pracochłonności, zapewniały podniesienie jakości, stopnia ścisłości porównań i wniknięcie w istotę badanych zjawisk. Dlatego, jeżeli będą wybierane najbardziej typowe grupy dla istniejących warunków, według podstawowych wskaźników, to można ograniczyć ich liczbę do minimum. Podobne potraktowanie tego zagadnienia możliwe jest również wtedy, gdy pozytywny efekt poczynań nie budzi wątpliwości, ale w danym przypadku badacz dąży do ujawnienia właśnie ich najlepszych połączeń w typowych warunkach. Wówczas w tej samej grupie dokonuje się porównania różnych wariantów i wybiera się te najlepsze.

Efektywność eksperymentu w znacznej mierze zależy także od określenia niezbędnej ilości czasu na jego przeprowadzenie. Zbyt krótki termin prowadzi do nieuzasadnionego wyolbrzymiania roli np. jakiegoś środka dydaktycznego w procesie nauczania przedmiotu, zaś zbyt długi odwraca uwagę eksperymentatora od rozwiązania innych zadań badawczych, zwiększa pracochłonność. Wynika stąd konieczność uzasadniania czasu trwania eksperymentu i wyboru wariantu badań. Można to uczynić drogą analizy uprzedniego doświadczenia. Sprzyja temu specjalna analiza celu i zadań eksperymentu oraz czasu jego trwania. Jeśli przedmiotem badań jest np. określony rozwój motoryczny dziecka, to eksperymentem powinien być objęty cały ten okres, a nie tylko jego początkowa i końcowa faza. Jeśli eksperyment dotyczy wpływu środków nauczania na przyswojenie uczniowskiej wiedzy, to powinno się nim objąć badanie najbardziej typowych i reprezentatywnych działów danego przedmiotu, a nie jakiegoś prostego tematu. Gdy natomiast badany jest wpływ środków i pomocy dydaktycznych na rozwój poznawczy uczniów to, jak uczy doświadczenie, eksperyment ten nie może się ograniczać do krótkotrwałego zbadania tylko wybranego tematu zawartego w programie nauczania, lecz powinien trwać dłuższy okres (1-2 lata), ponieważ nie można w zbyt krótkim czasie uzyskać danych o postępach dokonujących się w rozwoju uczniów.

Co więcej, nie można tutaj ograniczać się do jednorazowej kontroli, należy połączyć ją ze stałymi badaniami diagnostycznymi nad uczniami. Bez wnikliwego uzasadnienia czasu trwania eksperymentu nie można osiągnąć naukowej obiektywności wniosków z badań i zapobiec niepotrzebnej stracie czasu.

Efektywność eksperymentu w znacznej mierze zależy od umiejętności organizowania w jego toku nieprzerwanego przepływu informacji między prowadzącym eksperyment a uczniami. Historia rozwoju eksperymentu wskazuje, że ignorowanie tej zasady prowadzi do projektomanii i jednostronności zaleceń pedagogicznych. Utrudnia praktyczne wykorzystanie wniosków, ponieważ badacz ogranicza się tylko do określenia czynników i rezultatów ich zastosowania, natomiast nie ujawnia możliwych trudności, które występują w toku realizacji – niespodzianek, ważnych subtelności, drobiazgów, możliwych zmian obiektu pod wpływem systemu środków, nie ukazuje dynamiki badanych zjawisk.

Aktualnie, kiedy szkoła wykazuje szczególne dążenie do wykorzystania osiągnięć pedagogiki, uważa się za konieczne wniesienie do struktury badań naukowych specjalnej procedury udowadniania przydatności formułowanych w wyniku eksperymentu wniosków i zaleceń. Jak zaznaczono, bez takiego dowodu wnioski okazują się często bezużyteczne, zważywszy duże nakłady czasu i wysiłku nauczycieli i uczniów w warunkach przeciętnej szkoły.

Tradycyjnego argumentu, że nauczyciel sam wybiera z zaleceń to, co mu najbardziej odpowiada, nie można przyjąć, ponieważ w tym przypadku na barkach nauczyciela spoczywałaby najbardziej złożona i pracochłonna część zadań, która powinna być objęta właśnie uprzednim eksperymentem.

W literaturze przedmiotu spotyka się podział: na eksperyment laboratoryjny i naturalny. Wyniki obu rodzajów eksperymentów są inne: eksperyment laboratoryjny daje zazwyczaj ilościowe zależności między wielkościami warunków a wielkościami ich skutków; zależności te dają się ujmować we wzory matematyczne/statystyczne. Natomiast eksperyment naturalny wymaga opracowania szczegółowego programu badań z uwzględnieniem dodatkowych warunków, mogących w różny sposób wpływać na jego przebieg i wyniki, które bywają mniej dokładne niż w eksperymencie laboratoryjnym. Ten mniejszy stopień dokładności występuje wówczas, gdy nie można zmieniać obranych przez

badacza warunków pod względem ilościowym, aby określić ilościowe zmiany w skutkach. W badaniach pedagogicznych najczęściej stosuje się eksperyment naturalny – w środowiskach szkolnych i poza nimi. Polega on na zmienianiu warunków określonego zjawiska w typowych dla niego sytuacjach i bada się skutki, jakie wywiera ta manipulacja.

Pedagogiczny eksperyment naturalny można określić, jako naukową metodę badania zjawisk dydaktyczno-wychowawczych, która polega na celowym wprowadzaniu do procesu dydaktyczno-wychowawczego, w typowych dlań sytuacjach określonej zmiennej niezależnej oraz obserwowaniu, rejestrowaniu, a następnie analizowaniu i ocenianiu jej skutków sprawczych.

W każdym klasycznym eksperymencie da się wyróżnić trzy rodzaje zmiennych: niezależne, pośredniczące oraz zależne, jak również zmienne interweniujące: kontekstowe i inferujące; zakłócające: uniwersalne i okazjonalne.

Do zmiennych niezależnych należą: czynnik intencjonalny, zamiennie określany eksperymentalnym oraz warunki, w jakich dany eksperyment przebiega. Zmiennymi pośredniczącymi są formy organizacyjne, a zmiennymi zależnymi – wyniki (efekty) eksperymentu.

Eksperymenty przeprowadza się w celu poznania zależności, jakie zachodzą między czynnikiem eksperymentalnym a wywoływanymi przez ten czynnik zmianami. Można powiedzieć, że eksperyment stosujemy wówczas, gdy pytamy o zachodzenie lub niezachodzenie określonego związku między zjawiskami, czy też o jakąś prawidłowość, według której zjawiska współdziałają ze sobą lub się rozwijają.

Wnioskowanie i uogólnienie wyników badań eksperymentu klasycznego w pedagogice empirycznej opiera się na rozumowaniu indukcyjnym lub dedukcyjnym oraz tzw. uprawdopodobnieniu indukcyjnym.

W pedagogice przedmiotem badań czyni się zazwyczaj dwa szczególne rodzaje zależności: zależności przyczynowe oraz zależności skutkowe.

Wykrywanie zależności przyczynowych polega na poszukiwaniu nieznanych racji do znanych następstw, natomiast wykrywanie zależności skutkowych odwrotnie, na ustalaniu nieznanych następstw do znanych przyczyn.

W procesie wykrywania zależności przyczynowo-skutkowych nieodzowna jest znajomość logicznych schematów wnioskowania drogą

indukcji eliminacyjnej. Prekursorem teorii indukcji eliminacyjnej jest Franciszek Bacon (1561-1626), który jej najogólniejszy zarys nakreślił w *Novum Organum*[12]. Jednak rozwinięty kształt indukcji eliminacyjnej nauka zawdzięcza innemu Anglikowi – Johnowi Stuardowi Millowi (1806-1873).

John Stuard Mill wyróżnił pięć metod wykrywania przyczyn lub skutków jakiegoś zjawiska na podstawie obserwacji jednostkowych faktów, które nazwał kanonami, mianowicie: kanon jedynej zgodności, kanon jedynej różnicy, kanon zmian towarzyszących, kanon połączonej metody zgodności i różnicy oraz kanon jedynej reszty.

Kanony Milla stanowią podstawę logiczną wszelkich eksperymentów. W badaniach pedagogicznych najczęściej stosuje się dwa kanony: kanon jedynej różnicy bądź kanon jedynej zgodności. Pozostałe są rzadko lub w ogóle niestosowane. Przydatność tych kanonów wynika przede wszystkim z tego, że eksperyment jest metodą weryfikacji hipotezy roboczej, w której zakłada się istnienie lub nieistnienie przypuszczalnych zależności przyczynowo-skutkowych. Wnioskowanie o tych zależnościach nie może zawierać luk, które byłyby sprzeczne z zasadą dostatecznej racji, stąd przed błędem pochopnego wnioskowania badacza zabezpieczają logiczne schematy wnioskowania, czyli metody indukcji eliminacyjnej.

Każdy eksperyment pedagogiczny przebiega w określonej formie organizacyjnej, stanowiącej pewną strukturę modalno-operacyjną, której celem jest całościowe zabezpieczenie realizacji zadań innowacyjnych, jakie przewidziano w jego założeniach programowo-weryfikacyjnych.

Formy organizacyjne eksperymentów są zamiennie określane technikami, planem, bądź schematem badawczym. Jerzy Brzeziński[13] na podstawie literatury anglosaskiej wyróżnia eksperymenty przebiegające według następujących planów:

1) plan z grupą kontrolną z pomiarem początkowym i końcowym zmiennej zależnej,
2) plan z grupą kontrolną bez pomiaru początkowego zmiennej zależnej,

---

12 F. Bacon, *Novum Organum*, PWN, Warszawa 1955.

13 J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych...*, s. 325-332.

3) plan z pomiarem początkowym i końcowym zmiennej zależnej w różnych grupach,
4) plan czterogrupowy Salomona,
5) plan trzygrupowy, z podwojonym pomiarem początkowym i jednym pomiarem końcowym zmiennej zależnej,
6) plan czterogrupowy, z pomiarem początkowym i końcowym zmiennej zależnej w różnych grupach.

W polskim piśmiennictwie pedagogicznym, za sprawą Władysława Zaczyńskiego, upowszechniono trzy formy organizacyjne eksperymentów pedagogicznych: jednej grupy, grup równoległych oraz grup rotacyjnych[14].

W prowadzonym eksperymencie pedagogicznym można wyróżnić cztery etapy badań: badania początkowe, badania etapowe, badania końcowe, badania dystansowe.

Etapem otwierającym ogół przedsięwzięć związanych z eksperymentem są tzw. badania początkowe, których celem jest ustalenie stanu faktycznego w dziedzinie będącej przedmiotem dociekań poznawczych oraz, jak to ma miejsce w przypadkach formy organizacyjnej grup równoległych, bądź rotacyjnych – wyłonienie równoważnych grup porównawczych. Najczęściej podstawową metodą, jaką stosuje się w badaniach początkowych są testy osiągnięć szkolnych (pretest), analiza dokumentów (arkuszy ocen szkolnych za I bądź II półrocze), wywiady.

Badania etapowe mają na celu obserwowanie i rejestrowanie zmian, jakie w trakcie eksperymentu wywołuje czynnik eksperymentalny, inaczej mówiąc śledzi się jego przebieg jak najdokładniej, są prowadzone notatki i protokoły. Badania końcowe są podsumowaniem i ocenieniem sprawstwa określonego czynnika eksperymentalnego, po zakończonym eksperymencie (posttest).

Badania dystansowe przeprowadza się przynajmniej pół roku, po zakończonym etapie końcowym, zachowując wszystkie czynności, jakie są prowadzono w ocenie badań końcowych.

Eksperyment spełnia przyjęte założenia, jeżeli uzyskane na podstawie badań końcowych i dystansowych różnice w wynikach grupy eksperymentalnej i kontrolnej są istotne statystycznie na jednym z przyjętych w nauce poziomów istotności 0,1 lub 0,05.

[14] W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela...*, s. 93-99.

Problematyka oceny wielkości efektu eksperymentalnego uzależniona jest od zasad wnioskowania statystycznego wraz ze znajomością ANOVA, MANOVA oraz klasycznych, parametrycznych i nieparametrycznych testów istotności. Należy podkreślić, iż dla początkujących badaczy bardzo przydatne będą dwa pakiety statystyczne: SPSS PC+ oraz CSS STATISTICA – zawierające moduły MANOVA, ANOVA, testy istotności różnic.

Zakończenie

Reasumując, warto zwrócić uwagę, iż eksperyment pedagogiczny nie jest metodą prostą i łatwą do zastosowania, ale gwarantuje polepszenie faktycznego stanu rzeczy, wzrost efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego. Daje też szanse odkrycia ważnych w procesie dydaktycznym związków i zależności.

Eksperyment w edukacji nauczycielskiej daje więc szanse na dokonanie zmian strukturalnych, programowych, organizacyjnych. To proces zmiany kierowany przez określony cel albo potrzebę systemu, ma określone podejście do rozwiązywania problemów organizacyjnych np. placówek oświatowych. Oznacza to, że eksperyment pedagogiczny może posłużyć jednostce/zbiorowości do przystosowania się do nowego środowiska i zachodzących zmian.

Abstract

The socio-economic changes taking place in the country and the school reforms are forcing the introduction of changes in the didactic and educational process. It is a period when teachers strive to complete and increase their professional qualifications. Therefore, the teacher is expected to have new roles involving reflection, innovation, and research. Experimental research is considered to be the most valuable form of research activities, as it gives the chance to make structural, curricular, organizational, etc. changes in educational institutions.

The issues contained in the article revolve around the concepts of didactic/pedagogical experiment, features of the experiment, forms and methods of conducting experimental research. It presents the four organizational stages of research conducive to the effectiveness of a planned research programme.

Bibliografia

Ajdukiewicz K., *Logika pragmatyczna*, PWN, Warszawa 1975.

Bacon F., *Novum Organum*, PWN, Warszawa 1955.

Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1996.

Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Kowalik S., *O możliwościach stosowania metody eksperymentalnej w pedagogice*, „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2005, nr 1.

Ustawa z 14 grudnia 2016 roku Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 60.

Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1997.

DOI: 10.15290/nwwre.2021.11

Grzegorz Godawa
ORCID: 0000-0002-2283-3965

Kompetencje nauczyciela wobec wyzwań tanatopedagogicznych

Student każdego kierunku nauczycielskiego przygotowuje się do wzięcia odpowiedzialności za osiągnięcia uczniów oraz ich funkcjonowanie we współczesnym społeczeństwie[1]. By tak się stało, musi on sprostać wyzwaniom, które pojawiają się we współczesnej edukacji. Obszarami edukacyjnymi, wymagającymi szczególnej wiedzy, umiejętności i wrażliwości są choroba i śmierć. Gdy występują one w środowisku szkolnym, stają się trudnym wyzwaniem egzystencjalnym i edukacyjnym.

Wyzwanie to wiąże się z wieloma trudnościami, m.in. z tabuizacją śmierci oraz izolacją społeczną osób chorych. Aby przeciwdziałać tym zjawiskom, podejmowane są inicjatywy o charakterze społecznym, czego przykładem może być działalność hospicjów, która w ostatnich latach wprowadziła tematykę choroby i śmierci do przestrzeni medialnej. Przyczyniło się to w pewnym stopniu do poprawy stanu świadomości społecznej. Działania te nie są jednak wystarczające. Potrzebne jest oddziaływanie edukacyjne prowadzone przez szkoły, w głównej mierze przez nauczycieli i pedagogów posiadających stosowne kompetencje. Dzięki nim nieuniknione doświadczenia życiowe stają się dla uczniów

[1] M. Konieczna-Kucharska, *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej – Zarządzanie" 2015, nr 19, s. 229.

bardziej zrozumiałe, a społeczność szkolna otrzymuje wsparcie ze strony edukatorów. W tym celu niezbędne jest uwzględnienie wątków tanatycznych w kształceniu nauczycieli. Dzięki temu będą oni wyposażeni w stosowne kompetencje, a młodzi ludzie będą lepiej przygotowani do życia.

Wyzwania edukacyjne i kompetencje nauczycieli

Zbigniew Kwiasowski określa wyzwania edukacyjne jako trudne, skomplikowane sytuacje, którym trzeba w danym momencie sprostać. Często zalicza się do nich deprecjację instytucji szkoły, ignorancję i niekompetencję władz oświatowych, częściowo niekontrolowany „boom" informatyczny, postępującą brutalizację i pauperyzację życia, szybko rozszerzające się spektrum zagrożeń współczesnego człowieka oraz kryzys zaufania i więzi społecznej[2]. Tłem współczesnych wyzwań edukacyjnych są podstawowe pytania, kim jest człowiek, co jest wartością, jaki jest fundament, cel i sens wychowania[3]. Poszukiwanie odpowiedzi na nie jest zadaniem, które wykracza poza obszar edukacji, ale jednocześnie znajduje w niej ważne wyjaśnienie.

Chcąc sprostać wyzwaniom, należy posiadać i rozwijać stosowne kompetencje. W szerokim ujęciu kompetencje są to podstawowe wymagania w zakresie umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych, które umożliwiają efektywne wykonywanie charakterystycznych zadań zawodowych. Źródłosłów tego pojęcia (łac. *competentia* – odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania) wskazuje również na odpowiedzialność za ich zdobycie i realizację[4]. Cechą wspólną licznych definicji kompetencji nauczycielskich są trzy zasadnicze

---

2 Z. Kwiasowski, K. Cenda-Miedzińska (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2012, s. 12.

3 S. Košč, *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Człowiek – wartości – wychowanie*, [w:] E. Włodek, A. Mirski (red.), *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Człowiek – wartości – wychowanie*, Wydawnictwo Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2016, s. 14.

4 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 185.

elementy: wiedza, umiejętności praktyczne oraz określone specyficzne cechy osobowościowe, wskazane i oczekiwane w pracy nauczyciela[5].

Maria Czerpaniak-Walczak podkreśla, że:

> kompetencja nie jest skończonym rezultatem, lecz teoretycznym celem, który stanowi podstawę rozwoju osoby i zmiany w jej świecie życia. Umożliwia bowiem dostrzeganie i wyjaśnianie poszczególnych zjawisk oraz świadome i odpowiedzialne zachowanie wobec nich. W takim znaczeniu stanowi raczej element koncepcji afirmujących autonomię osoby, niż tych, które skupiają się na identyfikacji z założonym z góry zestawem wzorów i treści ludzkich zachowań. Taka perspektywa wydaje mi się być szczególnie użyteczna w rozważaniach nad edukacją[6].

Podstawowymi elementami kompetencji edukacyjnych są wiedza i sprawności, ale kompetencje wykraczają poza zakres wiedzy proceduralnej. Jak zauważa Wacław Strykowski, „charakterystyczną cechą kompetencji jest jej podmiotowy charakter. Kompetencje są własnością określonej osoby. Szczególnym zaś atrybutem kompetencji jest dynamika ujawniająca się w działaniu, w relacji człowieka z rzeczywistością”[7]. Uwzględnienie podmiotowego charakteru kompetencji, ich dynamiki oraz szerokich perspektyw rozwoju pozwala żywić nadzieję, iż w obliczu szczególnie trudnych wyzwań edukacyjnych kompetencje nauczycieli i pedagogów okażą się wystarczające, by sprostać pojawiającym się wyzwaniom. Należy także zwrócić uwagę na podział kompetencji na miękkie (behawioralne) i twarde (funkcjonalne). Pierwsze odnoszą się do umiejętności osobistych, cech charakteru, sposobu postrzegania otoczenia i podejmowania działań. Kompetencje twarde wyrażają się natomiast w posiadanej wiedzy, umiejętnościach i kwalifikacjach nabytych w procesie edukacji[8].

Można wymienić następujące obszary kompetencji nauczycielskich: merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, planistyczne, projektowe, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne, kontrolne, ewaluacyjne, oceniania programów i podręczników,

---

5 I. Żeber-Dzikowska, M. Wysocka-Kunisz, A. Szydłowska, *Kompetencje nauczyciela w kontekście kształcenia*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 2016, nr 4, s. 95.

6 M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji*, „Neodidagmata” 1999, nr 24, s. 59.

7 W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, nr 27/28, s. 17.

8 M. Konieczna-Kucharska, *Miękkie i twarde...*, s. 231.

autoedukacyjne[9]. Z kolei podstawę klasyfikacji kompetencji nauczycielskich, proponowaną przez Roberta Kwaśnicę, stanowi koncepcja dwóch racjonalności. Według niej doświadczenie ludzkie powstaje na bazie wiedzy praktyczno-moralnej i wiedzy technicznej. W oparciu o te założenia autor wyodrębnia dwie grupy kompetencji: praktyczno-moralne i techniczne. Pierwsza grupa, nadrzędna wobec drugiej, obejmuje kompetencje moralne, interpretacyjne i komunikacyjne, pozwalające postrzegać świat i drugiego człowieka jako rzeczywistość wymagającą ciągłej interpretacji oraz bycia w dialogu z innymi i z samym sobą. Kompetencje techniczne obejmują kompetencje normatywne, metodyczne i realizacyjne. Pozwalają one na osiąganie zamierzonych celów edukacyjnych[10]. Jeszcze inną typologię proponuje Janusz Mastalski. Obejmuje ona następujące obszary kompetencji: przedmiotowe, dydaktyczne, komunikacyjne, wychowawcze i społeczne oraz moralne[11]. Wydaje się, że krótka analiza diady „wyzwania – kompetencje" ukazała zawartą w niej dynamikę, a także potrzebę głębszego wglądu w sytuację tanatyczną oraz oczekiwane kompetencje nauczycielskie.

Tanatyczne wyzwania edukacyjne

Choroba i śmierć stoją w pozornej sprzeczności z założeniami szkolnej edukacji. Wszak jej celem jest rozwój ucznia, a nie jego śmierć. Dlatego w programach nauczania i praktyce wychowawczej tematyka śmierci pojawia się rzadko[12]. Tymczasem statystyki dotyczące śmiertelności wśród dzieci oraz praktyka wychowawcza pokazują, że środowisko szkolne nie jest wolne od tych dramatycznych doświadczeń[13].

---

9 W. Strykowski, *Kompetencje...*, s. 18-27.

10 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa 2004, s. 300-301.

11 J. Mastalski, *Aksjologiczne wymiary kompetencji nauczyciela w kontekście współczesnych wyzwań cywilizacyjnych,* [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacje i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela,* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz – Konin 2010, s. 44-45.

12 M. Piorunek, I. Werner, *(Nie)wspierający wychowawca klasy. Realizacja pomocowych aspektów roli nauczyciela z perspektywy gimnazjalistów*, [w:] S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w procesie edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 234.

13 Mimo iż współczesna medycyna ratuje w sposób trwały życie ponad 80% chorych dzieci, ich zachorowania i śmiertelność wciąż pozostają istotnym problemem.

Oprócz śmierci ucznia, doświadczenia te obejmują odejścia członków rodzin uczniów, a także pracowników szkoły, co nie pozostaje bez wpływu na funkcjonowanie psychospołeczne dziecka czy młodego człowieka. Środowisko szkolne nie zawsze potrafi sprostać temu niezwykle trudnemu wyzwaniu. Warto zaznaczyć, iż „sprostać" nie oznacza w tym przypadku „poradzić sobie" z problematyką cierpienia i śmierci, gdyż przerasta ona możliwości percepcyjne, doświadczenie i potencjał człowieka. Jest to szczególnie widoczne w przypadku śmierci dziecka, postrzeganej jako śmierć niezawiniona[14]. Chodzi tu raczej o przeciwdziałanie destrukcyjnym psychospołecznym skutkom choroby i śmierci w takim zakresie, w jakim jest to możliwe.

Utrudnieniem w realizacji tego zadania jest brak należytej uwagi poświęcanej temu zagadnieniu w procesie edukacji. Brak ten widoczny w środowisku uczniów i nauczycieli jest odzwierciedleniem stanu wiedzy i świadomości społeczeństwa. Nieprzypadkowo coraz częściej mówi się o zjawisku tabuizacji śmierci, które wyraża się w izolacji społeczeństwa od problematyki śmierci i choroby: „Umierający zostaje przeniesiony do szpitala, ponieważ nie powinien swoją obecnością niepokoić otoczenia, które za cel stawia sobie zapomnienie o istnieniu śmierci"[15]. Owa tabuizacja przybiera różne formy, znacznie wykraczając poza problem jej medykalizacji. Jak zauważa Ilona Zakowicz, w drugiej połowie XX wieku śmierć zaczęła być postrzegana

> jako pewnego rodzaju nieprzyzwoitość, śmierć stała się jedną z najbardziej pożądanych atrakcji medialnych i jednocześnie źródłem niewyczerpanych wręcz zasobów wyobrażeń, które przyczyniły się do wykrystalizowania nowego obrazu śmierci. Potwierdzeniem tej tezy jest niegasnące zainteresowanie tematami tanatycznymi w mediach, wyrażające się przez epatowanie obrazami śmierci nagłej, wyreżyserowanej i odległej. Śmierci bezpiecznej, bo oglądanej poniekąd „za szybą", zbyt odrealnionej i obcej, by mogła dotyczyć życzących[16].

A. Baruch, *Choroba nowotworowa dziecka jako czynnik powodujący zmiany w funkcjonowaniu rodziny – wybrane aspekty*, „Przegląd Pedagogiczny" 2013, nr 2, s. 133.

14 G. Godawa, *Rodzina wobec nieuleczalnej choroby dziecka. Aspekty tanatopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2018, s. 1621.

15 A. Kwiecińska, *Wybrane zagadnienia z tanatologii*, [w:] K. de Walden-Gałuszko, A. Kaptacz (red.), *Pielęgniarstwo w opiece paliatywnej i hospicyjnej*, PZWL, Warszawa 2008, s. 250.

16 I. Zakowicz, *Tanatyczny tryptyk ponowoczesności: kryzys, pornografia i renesans śmierci*, „Ogrody Nauk i Sztuk" 2011, nr 1, s. 61.

Ów redukcjonizm sprawia, że społeczeństwo często nie jest wystarczająco przygotowane, by dobrze przeżyć ostatni okres życia, a także, by towarzyszyć innym w odchodzeniu. Dlatego środowisko szkolne nie zawsze potrafi sprostać wyzwaniu, jakim jest choroba i śmierć dziecka, członka rodziny czy nauczyciela.

Krystyna Ablewicz podkreśla, jak ważną rolę w kształceniu tanatologicznym pełnią nauczyciele, a jednocześnie trafnie diagnozuje trudności, jakie napotykają. Obszar ten

> należy do niszowego w pedagogicznych badaniach, refleksjach czy praktyce. Wymaga od pedagoga dużej wrażliwości, taktu i subtelności, empatii i emocjonalnego zrównoważenia. Nie mając bowiem w miarę uporządkowanej dla samego siebie tej sfery egzystencjalnych doświadczeń, łatwo można popełnić pedagogiczny grzech moralizowania lub unieważniania trudnych i wzajem się przenikających przeżyć takich jak: smutek, rozpacz, niepokój, złość, bunt, nadzieja, ulga, spokój, jak potrzeba współczucia oraz zaopiekowania, i jednocześnie odosobnienia i poczucia samotności w przeżywaniu żałoby. A jest on i dla dorosłego trudny, może i dlatego, że raczej w jego wychowaniu zaniedbany[17].

Przytoczona wypowiedź wskazuje na potrzebę nabywania przez nauczycieli kompetencji niezbędnych do podejmowania wyzwań w środowisku szkolnym. Analiza tych kompetencji pozwoli na zaproponowanie działań zmierzających do poprawy stanu rzeczy.

Kształtowanie kompetencji tanatopedagogicznych

Postulat kształtowania kompetencji nauczycieli niezbędnych w szkolnych sytuacjach związanych ze śmiercią zawiera się w zakresie tanatopedagogiki. Tanatopedagogika to nowo powstała subdyscyplina pedagogiczna, której celem jest

> „wychowanie do cierpienia i śmierci" będące w istocie rzeczy wychowaniem do życia (...). Jest to w istocie wychowanie do świadomego życia i (wespół) życia z tymi, którzy chorują, cierpią i prędzej czy później umrą, ale trudno powiedzieć, kiedy to nastąpi. Podstawę tej sfery wychowania stanowi więc idea nieustannej dbałości

[17] K. Ablewicz, *Recenzja rozprawy doktorskiej p. mgr Justyny Sztobryn-Bochomulskiej pt.: Tanatos w literaturze dziecięcej i jego pedagogiczny wymiar (295 s.) napisanej pod kierunkiem dr hab. prof. UŁ Anny Walczak*, http://wnow.uni.lodz.pl/wp-content/doc/doktoraty/Recenzja2_JustynaSztobryn.pdf (dostęp: 30.08.2019).

o życie i poprawiania jego jakości w każdych okolicznościach – niejako mimo wszystko[18].

Ujęcie zagadnienia wychowania człowieka z uwzględnieniem jego śmiertelności tylko pozornie nadaje tanatopedagogice pesymistyczny wydźwięk. W rzeczywistości to połączenie jest w pełni uzasadnione, a nawet wskazane, gdyż konfrontacja ze śmiercią nie przekreśla myślenia o życiu, szczęściu i rozwoju. Uznanie realizmu życia i śmierci jest podstawowym wymogiem wychowawczym i należy ono do niepodważalnych prawd ludzkiej egzystencji[19]. Głęboka refleksja nad wychowaniem i śmiercią wyposaża ucznia w narzędzia ułatwiające percepcję śmierci oraz wzmacnia jego dążenie do samorealizacji i osiągnięcia poczucia spełnienia.

Wychowanie uczniów do konfrontacji z cierpieniem i śmiercią, dokonujące się w środowisku szkolnym, winno wyrażać się w programach edukacyjnych, uwzględniających idee tanatopedagogiczne. Takie działania wymagają wsparcia ze strony nauczycieli, co z kolei jest uwarunkowane posiadaniem określonych kompetencji tanatopedagogicznych, gdyż odpowiednie kształcenie osób mających udzielać wsparcia w cierpieniu jest niezwykle istotne[20].

Problematyka kształcenia tanatopedagogicznego na poziomie uniwersyteckim stała się przedmiotem rozważań autorów, spośród których należy wymienić Przemysława Pawła Grzybowskiego[21] oraz Ewę Nierobę, Ireneusza Zawłockiego i Krzysztofa Niewiadomskiego[22]. Pierwszy z wymienionych autorów, zwraca uwagę, że przyjęcie założeń tanatopedagogicznych w pedeutologii pozwala na ustalenie zakresu treści kształcenia nauczycieli dotyczącego edukacji tanatologicznej

---

18 P.P. Grzybowski, *Chorzy i umierający jako Obcy. Wspólne wątki pedagogiki międzykulturowej i tanatopedagogiki*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2010, s. 291-292.

19 E. Nieroba, I. Zawłocki, K. Niewiadomski, *Tanatopedagogika w procesie kształcenia nauczycieli*, „Edukacja-Technika-Informatyka" 2010, nr 1, s. 253.

20 G. Godawa, *Funkcjonowanie rodziny dziecka objętego domową opieką hospicyjną. Studium tanatopedagogiczne*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2016, s. 26.

21 P.P. Grzybowski, *Praktyczne cele i aspekty kształcenia tanatologicznego pedagogów i nauczycieli*, [w:] J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Wydawca Via Medica, Gdańsk 2009.

22 E. Nieroba, I. Zawłocki, K. Niewiadomski, *Tanatopedagogika...*

oraz na znalezienie sposobów ich popularyzacji jako elementu kształcenia ogólnego. Dzięki temu możliwe jest formowanie kompetencji nauczycieli w następujących obszarach[23]:

– Poszukiwanie, gromadzenie, analizowanie i przekazywanie wiedzy, podejmowanie badań naukowych na temat cierpienia i śmierci.

Według Piotra Krakowiaka „chodzi o wiedzę na temat procesu umierania i śmierci, której posiadanie może zneutralizować lęki, obawy czy strach będące integralną częścią omawianych zagadnień"[24]. Krytyczna refleksja naukowa nad cierpieniem i śmiercią powinna uwzględnić wymiar filozoficzny, psychologiczny, teologiczny, kulturowy i społeczny tego zjawiska, opisując w ten sposób jego szeroką, ale niejednorodną perspektywę. Problemy badawcze dotyczące cierpienia i przeciwdziałania jego skutkom mogą stać się przedmiotem badań w trakcie przygotowywania prac dyplomowych wieńczących poszczególne etapy edukacji na poziomie wyższym. Styczność ze środowiskiem cierpienia w czasie studiów może podnieść kompetencje społeczne przyszłych nauczycieli.

– Prowadzenie i uczestniczenie w dyskusji na temat cierpienia i śmierci na różnych poziomach ogólności i w różnych środowiskach.

Prowadzenie dyskusji w kontekście tanatycznym daje możliwość wymiany zdań, poglądów i własnych doświadczeń. Dzięki nim wzrasta poziom świadomości społecznej, a przyszli nauczyciele mogą osobiście ustosunkować się do omawianej rzeczywistości. W tej dyskusji należy odróżnić pojęcie bólu od pojęcia cierpienia. Ból zostaje wywołany podrażnieniem zakończeń nerwowych i jest najpierw odczuwany jako ból sam w sobie, a następnie jako uczucie przykrości. By stał się on cierpieniem, niezbędna jest ocena wartościująca, podejmowana przez człowieka: „Ból jest doznawany, a cierpienie przeżywane"[25]. Dyskusja nad tematyką bólu i cierpienia sprawia, że te rzeczywistości przestają być tylko hipotetyczne, zwłaszcza gdy w dyskursie biorą także udział

---

23 P.P. Grzybowski, *Praktyczne cele...*, s. 8.

24 P. Krakowiak, *Społeczne i edukacyjne funkcje opieki paliatywno-hospicyjnej. Badania w działaniu w latach 2002-2010*, Fundacja Hospicyjna, Gdańsk 2012, s. 151.

25 J. Wicka, *Ból i cierpienie – interdyscyplinarny przegląd stanowisk*, „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne" 2012, nr 2(4), s. 305.

osoby chore i cierpiące. Umiejętność prowadzenia dyskusji na tak ważne tematy jest kluczowa w podejmowaniu przez nauczycieli tematyki tanatycznej na forum klasy czy społeczności szkolnej. Dzięki niej nauczyciel „odpowiednio przygotowany w zakresie tanatopedagogiki może wzbogacić poglądy swoich uczniów na temat cierpienia i śmierci, rozszerzając treści stanowiące przedmiot potocznej refleksji, zazwyczaj opartej na przesądach i stereotypach”[26].

– Udzielanie wsparcia merytorycznego osobom o niewielkiej wiedzy na temat cierpienia i śmierci oraz osobom poszukującym tej wiedzy okazjonalnie.

Wykorzystanie okazji życiowych stanowi dobrą drogę do poszerzenia wiedzy. Jeśli są one związane z cierpieniem, to dają możliwość udzielenia wsparcia choremu i jego bliskim. Często wsparcie to przyjmuje formę poradnictwa, które obejmuje wiele działań profilaktycznych oraz terapeutycznych zmierzających do zdiagnozowania i rozwiązywania życiowych problemów[27]. Wsparcie może też przyjąć formę instruktażu, mającego na celu nauczenie sposobów opieki nad chorym, przeciwdziałania trudnościom materialnym, radzenia sobie z trudnymi emocjami w żałobie czy koniecznością zastosowania modyfikacji w dotychczasowym stylu życia. Posiadanie umiejętności udzielania wsparcia osobom chorym, a także ich bliskim jest niezbędne w sytuacjach losowych, które nie omijają środowiska szkolnego. Stanowią okazje do przybliżenia i pogłębienia rozumienia tematów tanatologicznych, a także sposobów i zasad udzielania nieformalnej pomocy cierpiącym.

– Radzenie sobie z cierpieniem, chorobą oraz śmiercią w życiu własnym i bliskich.

Ta kompetencja wydaje się być najtrudniejsza ze względu na konieczność osobistego ustosunkowania się wobec choroby i śmierci. Postawa wobec śmierci posiada trzy ukierunkowania, które ją określają: postawa wobec śmierci obcego, wobec śmierci osoby bliskiej, wobec śmierci własnej[28]. W tych ukierunkowaniach zawarte jest stopniowa-

---

26 E. Nieroba, I. Zawłocki, K. Niewiadomski, *Tanatopedagogika...*, s. 253.

27 S. Badora, B. Czeredrecka, D. Marzec, *Rodzina i formy jej wspomagania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 114.

28 A. Matuszewski, *Poziom noetyczności a postawa wobec śmierci*, Wydawnictwo „Bernardinum”, Pelplin 2002, s. 33-34.

nie doświadczeń, które osiągają apogeum w osobistym przeżywaniu choroby i przygotowaniu do własnej śmierci. Człowiek doświadczający w ciągu swego życia chorób i śmierci innych, powiększa zasób swych przeżyć, gdy spotyka się z chorobą i śmiercią bezpośrednio, np. stając się jej świadkiem podczas towarzyszenia bliskiej osobie w umieraniu.

Na szczęście nie każdy student pedagogiki miał osobisty kontakt ze śmiercią czy przeżywał żałobę. Powinien jednak mieć możliwość rozwijania kompetencji niezbędnych do przygotowania uczniów do radzenia sobie w sytuacjach tanatycznych. Służy temu podejmowanie osobistej refleksji nad tanatycznym wymiarem życia i ustosunkowaniem się do niego. Wymaga to posiadania umiejętności refleksyjnego myślenia, będącego „swoistym sposobem samooceny jego działania pedagogicznego, wywołującym określone zmiany w sferze wiedzy i doświadczeń zawodowych”[29].

W celu sprostania tym zadaniom, niezbędne jest uwzględnienie wymiaru aksjologicznego w kształceniu nauczycieli. Odwołanie do wartości stanowi podstawę autorefleksji, kształtowania postaw tanatycznych i podejmowania działań pomocowych. Dlatego wciąż aktualne są słowa Kazimierza Denka:

> Sytuacje edukacyjne nie są neutralne aksjologicznie. Wiążą się z określaniem preferencji i zajmowaniem stanowisk. Wymagają sądów wartościujących. Dlatego znajomość istoty, genezy, rodzajów, hierarchii określenia wartości oraz świadomość ich roli i konsekwentnej realizacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym stanowi jedną z cech konstytutywnych tych, którzy uczą i wychowują[30].

Umiejętność wartościowania oraz wdrażania w nią winna cechować osoby, które świadomie uczestniczą w edukacji, w której nie ma miejsca na epatowanie tematyką śmierci, ale jednocześnie nie jest ona wypierana, pomijana czy lekceważona.

---

29 J. Grzesiak, *„Mentoring” i „coaching” misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz – Konin 2010, s. 578.

30 K. Denek, *Kształcenie akademickie nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 2013, nr 1, s. 11.

Zakończenie

Dokonując analizy znaczenia kompetencji nauczyciela, Jolanta Szempruch podkreśla, że:

> najważniejszym wymiarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela jest kategoria zmiany. Oznacza ona konieczność otwarcia się nauczyciela na twórczy rozwój i podmiotowość ucznia, na innowacje, radzenie sobie z napięciami i konfliktami w szkole, ze stresem towarzyszącym odgrywaniu roli zawodowej. Otwartość na zmianę oznacza także rozumienie współczesnego świata i świadomość swego miejsca w tym świecie oraz tolerancję[31].

Otwartość na zmiany – te oczekiwane z nadzieją, ale także zmiany niespodziewane, dramatyczne – zakłada gotowość sprostania generowanym przez nie wyzwaniom edukacyjnym. Skoro otwartość ta jest tak istotna w kształtowaniu kompetencji nauczyciela i podejmowane są kroki ku jej wdrożeniu, można żywić nadzieję, że postulat zmiany polegającej na poszerzeniu wiedzy i pogłębieniu refleksji tanatopedagogicznej przyszłych edukatorów zostanie urzeczywistniony.

Wzmocnieniem tej nadziei są dobre praktyki. Można do nich zaliczyć fakt, iż w 2019 roku Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie otrzymał zgodę ministra nauki i szkolnictwa wyższego na prowadzenie studiów na kierunku pedagogika, ze specjalnością tanatopedagogika[32]. Wydaje się, że jest to ważny krok, by uwzględnić zagadnienia tanatopedagogiczne w efektach uczenia się przyszłych nauczycieli. Warto również zauważyć inicjatywy Fundacji Hospicyjnej, a szczególnie projekt Funduszu Dzieci Osieroconych „Tumbo pomaga"[33]. W szerokiej ofercie pomocowej projektu jest zawarty m.in. poradnik *Śmierć w społeczności szkolnej – poradnik dla nauczycieli*[34], zawierający praktyczne rozwiązania, wskazówki i rady skierowane do pracowników szkoły, w której

---

31 J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 102-103.

32 Są to pierwsze w Polsce studia pedagogiczne z taką specjalnością. W planach uczelni jest również powołanie studiów podyplomowych w tym zakresie.

33 *Tumbo pomaga*, http://www.tumbopomaga.pl (dostęp: 02.09.2019).

34 Fundacja Hospicyjna, *Śmierć w społeczności szkolnej – poradnik dla nauczycieli*, http://www.tumbopomaga.pl/dla-nauczycieli/smierc-w-spolecznosci-szkolnej-poradnik-dla-nauczycieli (dostęp: 02.09.2019).

wystąpiła sytuacja tanatyczna. Poradnik jest rzetelnym wzmocnieniem wiedzy i umiejętności nauczycieli, na których spoczywa odpowiedzialność za przeprowadzenie uczniów przez trudne wydarzenia zgodnie z celami wychowawczymi.

Zapotrzebowanie na kompetencje nauczycieli jest wciąż duże, zwłaszcza na takie umiejętności, wiedzę i cechy osobowościowe, które odpowiadają aktualnym potrzebom edukacyjnym. Kształtowanie kompetencji tanatopedagogicznych jest uwarunkowane nie tylko wprowadzeniem wątków tanatologii do treści kształcenia przyszłych nauczycieli, ale także ich otwartością i gotowością zgłębiania tych niełatwych treści. Wszak wielu z nich ma z nimi styczność w życiu osobistym i w pracy. Jeśli będą umieli przyjąć w takich sytuacjach właściwe postawy, przyczynią się do rozwoju osobistego, a także ludzi wokół siebie.

Abstract

Many problems may arise in a school community. Suffering and death are one of the most significant threats which this community may face. Their consequences are painful for both students and their families. Teachers who have competences in the area of thanatopedagogy may help their students to deal with these difficult experiences. In this way, students are able to better understand inevitable experiences and the school community receives support from educators. Hence, it is necessary to include thanatical aspects in the process of educating teachers. This kind of education must have axiological references, give prospective teachers exposure to the environment of suffering, enable them to reflect, exchange opinions and experiences.

Bibliografia

Badora S., Czeredrecka B., Marzec D., *Rodzina i formy jej wspomagania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2001.

Baruch A., *Choroba nowotworowa dziecka jako czynnik powodujący zmiany w funkcjonowaniu rodziny – wybrane aspekty*, „Przegląd Pedagogiczny" 2013, nr 2.

Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych" w edukacji*, „Neodidagmata" 1999, nr 24.

Denek K., *Kształcenie akademickie nauczycieli*, „Nowa Szkoła" 2013, nr 1.

Godawa G., *Funkcjonowanie rodziny dziecka objętego domową opieką hospicyjną. Studium tanatopedagogiczne*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2016.

Godawa G., *Rodzina wobec nieuleczalnej choroby dziecka. Aspekty tanatopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2018.

Grzesiak J., *„Mentoring" i „coaching" misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz – Konin 2010.

Grzybowski P.P., *Praktyczne cele i aspekty kształcenia tanatologicznego pedagogów i nauczycieli*, [w:] J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Wydawca Via Medica, Gdańsk 2009.

Grzybowski P.P., *Chorzy i umierający jako Obcy. Wspólne wątki pedagogiki międzykulturowej i tanatopedagogiki*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2010.

Konieczna-Kucharska M., *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej – Zarządzanie" 2015, nr 19.

Košč S., *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Człowiek – wartości – wychowanie*, [w:] E. Włodek, A. Mirski (red.), *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Człowiek – wartości – wychowanie*, Wydawnictwo Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2016.

Krakowiak P., *Społeczne i edukacyjne funkcje opieki paliatywno-hospicyjnej. Badania w działaniu w latach 2002-2010*, Fundacja Hospicyjna, Gdańsk 2012.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa 2004.

Kwiasowski Z., Cenda-Miedzińska K. (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2012.

Kwiecińska A., *Wybrane zagadnienia z tanatologii*, [w:] K. de Walden-Gałuszko, A. Kaptacz (red.), *Pielęgniarstwo w opiece paliatywnej i hospicyjnej*, PZWL, Warszawa 2008.

Mastalski J., *Aksjologiczne wymiary kompetencji nauczyciela w kontekście współczesnych wyzwań cywilizacyjnych,* [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacje i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela,* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz – Konin 2010.

Matuszewski A., *Poziom noetyczności a postawa wobec śmierci*, Wydawnictwo „Bernardinum", Pelplin 2002.

Nieroba E., Zawłocki I., Niewiadomski K., *Tanatopedagogika w procesie kształcenia nauczycieli*, „Edukacja-Technika-Informatyka" 2010, nr 1.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.

Piorunek M., Werner I., *(Nie)wspierający wychowawca klasy. Realizacja pomocowych aspektów roli nauczyciela z perspektywy gimnazjalistów*, [w:] S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w procesie edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata" 2005, nr 27/28.

Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Wicka J., *Ból i cierpienie – interdyscyplinarny przegląd stanowisk*, „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne" 2012, nr 2(4).

Zakowicz I., *Tanatyczny tryptyk ponowoczesności: kryzys, pornografia i renesans śmierci*, „Ogrody Nauk i Sztuk" 2011, nr 1.

Żeber-Dzikowska I., Wysocka-Kunisz M., Szydłowska A., *Kompetencje nauczyciela w kontekście kształcenia*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język" 2016, nr 4.

Netografia

Ablewicz K., *Recenzja rozprawy doktorskiej p. mgr Justyny Sztobryn-Bochomulskiej pt.: Tanatos w literaturze dziecięcej i jego pedagogiczny wymiar (s. 295) napisanej pod kierunkiem dr hab. prof. UŁ Anny Walczak*, http://wnow.uni.lodz.pl/wp-content/doc/doktoraty/Recenzja2_JustynaSztobryn.pdf (dostęp: 30.08.2019).

Fundacja Hospicyjna, *Śmierć w społeczności szkolnej – poradnik dla nauczycieli*, http://www.tumbopomaga.pl/dla-nauczycieli/smierc-w-spolecznosci-szkolnej-poradnik-dla-nauczycieli (dostęp: 02.09.2019).

Tumbo pomaga, http://www.tumbopomaga.pl (dostęp: 02.09.2019).

DOI: 10.15290/nwwre.2021.12

Fabian Andruszkiewicz
ORCID: 0000-0001-5318-3793

Znaczenie kompetencji zawodowych nauczyciela szkoły podstawowej w realizacji treści programowych wychowania komunikacyjnego

Wstęp

Rozwój cywilizacyjny naszych czasów włączając w to sektor motoryzacyjny, coraz powszechniejszy dostęp do środków transportu umożliwiający przemieszczanie się ludzi i towarów w krótkim czasie na coraz większe odległości, zmieniły obraz społeczeństwa wpływając w istotny sposób na życie społeczno-gospodarcze i ekonomiczne mieszkańców każdego kraju. Jednakże skutki wynikające z szybkiego rozwoju motoryzacji mają zarówno pozytywny jak i negatywny charakter. Pierwszy jawi się pożądanym, natomiast drugi – niepożądany o negatywnym wymiarze, przejawia się przede wszystkim w zanieczyszczeniu środowiska oraz szybkim tempie wzrostu wypadków drogowych.

W 2017 roku, zgodnie z najbardziej aktualnymi danymi opublikowanymi w bazie CARE z krajów europejskich, najwięcej wypadków drogowych miało miejsce w Niemczech – 302 656, we Włoszech – 174 933 oraz w Hiszpanii – 102 233, natomiast największą liczbę osób zabitych w 2017 roku odnotowano we Francji – 3444, we Włoszech – 3378 oraz w Niemczech – 3180 osób[1]. Polska należy do krajów o naj-

[1] Komenda Główna Policji, Biuro Ruchu Drogowego, *Wypadki drogowe w Polsce w 2018*, Dane Komisji Europejskiej, DG MOVE baza CARE, opracowano w Polskim Obserwatorium Ruchu Drogowego (POBR) ITS Warszawa 2019.

wyższym wskaźniku zabitych na 100 wypadków drogowych (8,6) i to jest niepokojące. Za nami plasuje się Grecja (6,7), natomiast w innych krajach europejskich jest znacznie lepiej, zatem porównanie z nimi pod względem bezpieczeństwa drogowego nie jest zadowalające[2]. Powszechnie w naszym kraju panuje przekonanie, że liczba wypadków i ich ofiar jest pochodną wzrostu liczby pojazdów. Czy rzeczywiście tak jest i tak być musi? Zwiększenie liczebności pojazdów na naszych drogach na pewno jest czynnikiem znacznie wpływającym na wzrost wypadkowości, jednakże przy zachowaniu zasad prawidłowego przebiegu procesu edukacyjnego w tej przestrzeni i to od najmłodszych lat, wielu zdarzeń można by było uniknąć.

Wypadki drogowe w Polsce

Od początku lat dziewięćdziesiątych liczba pojazdów zarejestrowanych w Polsce systematycznie rośnie (tabela 1), przekłada się to jednocześnie na wzrost liczby wypadków drogowych.

W innych krajach Europy Zachodniej, mimo rosnącego wciąż wskaźnika motoryzacji, wzrostu liczby pojazdów w stosunku do liczby mieszkańców, zagrożenie bezpieczeństwa mieszkańców, a w szczególności liczba zabitych w odniesieniu do populacji ma charakter malejący.

Tabela 1. Liczba pojazdów silnikowych w Polsce w latach 2009-2018

Lata	Pojazdy silnikowe ogółem	Samochody osobowe ogółem	Samochody ciężarowe ogółem	Motocykle ogółem
2009	22 024 697	16 494 650	2 595 485	974 906
2012	24 875 717	18 744 412	2 920 779	1 107 260
2015	27 409 106	20 723 423	3 098 376	1 272 333
2018	29 656 238	22 514 047	3 249 961	1 428 299

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu: Komenda Główna Policji, Biuro Ruchu Drogowego, *Wypadki drogowe w Polsce w 2018*, Warszawa 2019.

W ostatnim dziesięcioleciu w Polsce, najwięcej wypadków drogowych i ich ofiar odnotowano w 2009 roku. Do 2016 roku widoczna była

[2] Ibidem.

tendencja spadkowa, za wyjątkiem roku 2010, natomiast po 2016 nastąpił wzrost liczby wypadków i ich ofiar. W 2018 roku na polskich drogach wydarzyło się 31 674 wypadków z liczbą 2862 zabitych i 37 359 rannych[3].

W województwie śląskim odnotowano 3222 wypadki, w wyniku których 219 osób zginęło, a 3783 zostało rannych. Wskaźnik zabitych na 100 wypadków drogowych wynosił odpowiednio 6,8 i nie był najwyższy (max. 17,6 – w województwie kujawsko-pomorskim).

Z danych statystycznych opublikowanych w raporcie wynika, iż niemały odsetek w zdarzeniach mają piesi. Z ich udziałem w 2018 roku odnotowano 7548 wypadków (23,8% ogółu), w których zginęło 803 pieszych (28,1%), a 6918 pieszych odniosło obrażenia ciała (18,5%)[4].

Należy również zaznaczyć, że to właśnie w dużej mierze piesi byli sprawcami zdarzeń drogowych, gdzie najczęstszą przyczyną było:

- wejście na jezdnię bezpośrednio przed jadącym pojazdem,
- przekraczanie jezdni w miejscu niedozwolonym,
- wejście na jezdnię zza pojazdu, przeszkody,
- wejście na jezdnię przy czerwonym świetle.

W tabeli 2 dokonano zestawienia sprawców wypadków – pieszych w poszczególnych grupach wiekowych.

Tabela 2. Sprawcy wypadków – piesi w poszczególnych grupach wiekowych

Grupy wiekowe	Wypadki		Zabici		Ranni		Populacja
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	
0 – 6	95	90	3	_	94	91	2 680 493
7 – 14	305	298	4	7	306	293	3 164 652
15 – 17	96	80	3	1	94	81	1 083 278
18 – 24	193	161	14	10	182	154	2 922 156
25 – 39	412	393	83	54	336	351	8 903 584
40 – 59	609	494	146	124	484	375	10 266 316
60 plus	619	561	169	150	461	418	9 392 660

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu: Komenda Główna Policji, Biuro Ruchu Drogowego, *Wypadki drogowe w Polsce w 2018*, Warszawa 2019.

[3] Ibidem.
[4] Ibidem.

Z danych zawartych w tabeli wynika, iż młodzi uczestnicy ruchu drogowego w przedziale wiekowym 7-14, a więc w zdecydowanej większości uczniowie szkół podstawowych, odgrywają znaczącą rolę w tej niechlubnej statystyce. Udział dzieci w wypadkach drogowych jest szczególnie bolesny, bowiem często przerywa życie, tak naprawdę jeszcze nierozpoczęte lub zamienia je w koszmar w wyniku np. trwałego inwalidztwa. W ostatnim dziesięcioleciu zauważalna jest tendencja spadkowa liczby wypadków drogowych z udziałem najmłodszych, jednakże i tak wyniki są zatrważające (tabela 3).

Tabela 3. Wypadki drogowe z udziałem dzieci w wieku 0-14 w latach 2009-2018

Rok	Wypadki	Zabici	Ranni
2009	5050	128	5058
2010	4239	112	4586
2011	4077	102	4144
2012	3679	89	3945
2013	3454	90	3747
2014	3210	80	3509
2015	2820	70	3078
2016	2973	72	3260
2017	2822	56	3116
2018	2680	57	2958

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu: Komenda Główna Policji, Biuro Ruchu Drogowego, *Wypadki drogowe w Polsce w 2018*, Warszawa 2019.

Z danych zawartych w tabeli 3 wynika, iż liczba wypadków z udziałem dzieci w 2018 roku w stosunku do roku 2009 zmniejszyła się aż o 46,9%, w tym ze skutkiem śmiertelnym o 55,5%. Rannych było mniej o 41,5%, co może być w pewnej mierze faktem zadowalającym[5].

Dzieci w wieku szkolnym były również w wielu przypadkach sprawcami wypadków drogowych, co ukazano w tabeli 4.

[5] Ibidem.

Tabela 4. Sprawcy wypadków drogowych w wieku 0-14 lat w 2018 roku

Wiek	Rodzaj uczestnika	Wypadki	Zabici	Ranni
0-6	Kierujący Pieszy	15 90	– –	15 91
7-14	Kierujący Pieszy	322 298	3 7	330 293
Ogółem:		**725**	**10**	**729**

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu: Komenda Główna Policji, Biuro Ruchu Drogowego, *Wypadki drogowe w Polsce w 2018*, Warszawa 2019.

W 2018 roku dzieci w wieku szkolnym były sprawcami 620 wypadków, w których zginęło 10 osób, a 623 zostało rannych. Nasuwa się zatem pytanie, czy można byłoby uniknąć tych nieszczęść lub zmniejszyć ich liczbę np. poprzez zwiększanie świadomości uczniów na zajęciach edukacyjnych w szkole?

Sprawcami wypadków drogowych oprócz pieszych są także rowerzyści i motorowerzyści. W tabelach 5 i 6 przedstawiono ich jako sprawców, ze szczególnym uwzględnieniem wieku szkolnego.

Tabela 5. Sprawcy wypadków – rowerzyści w 2018 roku

Grupy wiekowe	Wypadki	Zabici	Ranni
0-6	4	–	14
7-14	296	2	289
15-17	130	4	134

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu: Komenda Główna Policji, Biuro Ruchu Drogowego, *Wypadki drogowe w Polsce w 2018*, Warszawa 2019.

Tabela 6. Sprawcy wypadków – motorowerzyści w wieku od 7-17 lat

Grupy wiekowe	Wypadki		Zabici		Ranni	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018
7-14	24	27	1	–	28	32
15-17	73	71	2	–	86	80

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu: Komenda Główna Policji, Biuro Ruchu Drogowego, *Wypadki drogowe w Polsce w 2018*, Warszawa 2019.

Sprawstwo zdarzeń drogowych wśród dzieci w wieku szkolnym jest znaczne. O ile wypadki spowodowane przez rowerzystów mogą być wynikiem niedostatków procesu edukacyjnego realizowanego w szkołach podstawowych, gdzie uczniowie zdobywają kartę rowerową, to w przypadku motorowerzystów ta sytuacja jest już niezależna od tych placówek. Wpływa na to fakt, iż od 2013 roku egzamin na kartę motorowerową odbywa się w Wojewódzkich Ośrodkach Ruchu Drogowego i jest objęty osobnym programem szkolenia (kat. AM).

Powyższe wyniki nie są zadowalające, ponieważ przedstawiają liczbę tysięcy poszkodowanych i cierpiących obejmującą nie tylko ofiary zdarzeń i ich rodziny, ale także sprawców i ich najbliższych. Tragedia jest tym większa, jeżeli dotyczy nieletnich, a zwłaszcza dzieci, na których odciśnięte piętno zdarzenia pozostawia ślad na całe życie i jest niejednokrotnie sytuacją utrudniającą lub wręcz uniemożliwiająca normalne egzystowanie w życiu dorosłym. Zatem wymiar społeczno-ekonomiczno-gospodarczy wypadków drogowych, zwłaszcza z udziałem dzieci jest przeogromny i wpływający na całą gospodarkę krajową i światową. Przed aparatem odpowiedzialnym za bezpieczeństwo drogowe stoi homeryczne wyzwanie, gdzie wymiar edukacyjny, zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej odgrywa kluczową rolę, zgodnie z ludowym powiedzeniem, „czym skorupka za młodu nasiąknie".

Ważną w tym wymiarze rolę odgrywa Krajowa Rada Bezpieczeństwa Ruchu Drogowego powołana dnia 1 stycznia 2002 roku na mocy ustawy Prawo o ruchu drogowym, pod nadzorem ministra do spraw transportu, gdzie głównym celem jest zapewnienie bezpieczeństwa, w szerokim jego znaczeniu, obejmującym w szczególności kwestie wiązane z zakresem nadzoru nad ruchem drogowym, organizacją ruchu, szkoleniem i egzaminowaniem kierowców i inne[6].

Zdarzenia drogowe z udziałem dzieci w Bytomiu

Autor niniejszego opracowania, podjął się próby przedstawienia zagrożenia związanego z ruchem drogowym, ze szczególnym uwzględnieniem jego młodych niechronionych uczestników w mieście Bytomiu w województwie śląskim, a także oceny kompetencji zawodowych

[6] M. Zbyszyński, *Bezpieczeństwo niechronionych uczestników ruchu drogowego – stan obecny i przyszły*, „Transport Samochodowy" 2017, nr 1, s. 50.

nauczycieli szkół podstawowych realizujących zagadnienia bezpieczeństwa w ruchu drogowym. Wybór miejsca badań nie był przypadkowy, Bytom jako jedno z najstarszych miast historycznego Górnego Śląska jest ważnym miejscem na kulturowej i industrialnej mapie regionu, jest także miejscem pracy i życia ludzi odpowiedzialnych za wychowanie i kształcenie dzieci i młodzieży w warunkach społeczeństwa postindustrialnego.

Wskazane miasto stanowi dla autora środowisko życia osobistego i zawodowego, jest świadkiem jego wzlotów i upadków, a także miejscem, z którym utożsamia się w największym stopniu znaczenie tego słowa.

W pracy dokonano zestawienia zbiorczego wypadków drogowych z udziałem uczniów szkół podstawowych na terenie województwa śląskiego ze szczególnym uwzględnieniem Bytomia. Wskazano ich przyczyny, a także poddano analizie wstępne wyniki badań przeprowadzone wśród nauczycieli szkół podstawowych.

W województwie śląskim w 2018 roku odnotowano 286 wypadków z udziałem dzieci do 14 lat, co daje niezbyt chlubne 4 miejscem – za małopolskim (307), łódzkim (304) i wielkopolskim (293), pod względem liczby wypadków według województw w Polsce[7].

W Bytomiu w latach 2017-2019 (do 31 lipca) łącznie odnotowano 251 wypadków drogowych z udziałem dzieci[8]. Z uwagi na obszerny materiał, autor poddał analizie sytuacje najmłodszych niechronionych uczestników ruchu, tj. dzieci klas I-III. Zebrane dane uzyskał dzięki nieocenionej pomocy starszego sierżanta Mateusza Smolczewskiego, asystenta Wydziału Ruchu Drogowego, Komendy Miejskiej Policji w Bytomiu, który udzielił również wyczerpujących informacji na temat działań profilaktycznych związanych z bezpieczeństwem najmłodszych oraz współpracy ze szkołami i nauczycielami.

Dane dotyczące wypadków drogowych i ich przyczyn z udziałem dzieci szkół podstawowych klas I-III w Bytomiu ukazano w tabelach 7-8.

---

7 Ibidem.

8 Dane Komendy Miejskiej Policji w Bytomiu, Wydział Ruchu Drogowego. Stan na 31 lipca 2019.

Tabela 7. Liczba zdarzeń drogowych z udziałem dzieci klas I-III

Wiek w latach	2017	2018	2019 (do 31.07.2019)
7	1	0	2
8	1	0	2
9	4	1	1
10	3	0	1
Ogółem:	**9**	**1**	**6**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Komendy Miejskiej Policji w Bytomiu, Wydział Ruchu Drogowego. Stan na 31 lipca 2019.

Tabela 8. Przyczyny wypadków drogowych z udziałem dzieci klas I-III

Przyczyna zdarzenia	Liczba poszkodowanych dzieci
Nieostrożne wejście na jezdnię przed jadącym pojazdem	6
Nieostrożne wejście na jezdnię zza przeszkody/pojazdu	3
Niezachowanie bezpiecznej odległości między pojazdami	1
Nieustąpienie pierwszeństwa pieszemu przy skręcaniu w drogę poprzeczną	1
Gwałtowne hamowanie	1
Niedostosowanie prędkości do warunków ruchu	1
Nieustąpienie pierwszeństwa przejazdu	3
Suma:	**16**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Komendy Miejskiej Policji w Bytomiu, Wydział Ruchu Drogowego. Stan na 31 lipca 2019.

Z danych zawartych w tabelach wynika, iż rok 2018 był pod tym względem najbezpieczniejszym dla najmłodszych uczniów szkół podstawowych. Roku 2019 już do takich zaliczyć się nie da, ponieważ tylko w pierwszych 7 miesiącach było 9 zdarzeń, a wiec tyle, ile w całym roku 2018[9]. Przedstawione dane podkreślają zatem rangę zadania, jakie stoi przed nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej oraz pozostałymi

[9] Ibidem.

nauczycielami szkoły podstawowej w zakresie kształcenia prawidłowych postaw i nawyków bezpieczeństwa w ruchu drogowym.

Przygotowanie zawodowe bytomskich nauczycieli

W niespełna 150 tysięcznym Bytomiu funkcjonuje 86 szkół, przedszkoli i placówek oświatowych, z czego 24 stanowią szkoły podstawowe[10]. Zatrudnionych jest w nich około 2700 nauczycieli, z czego na szkoły podstawowe po przeliczeniu na pełne etaty przypada 1231,16 [11].

W nawiązaniu do podjętej tematyki pojawia się wiele pytań. Czy zatrudniona kadra nauczycielska w bytomskich szkołach jest wystarczająca i posiada odpowiednią liczbę specjalistów z niezbędnym przygotowaniem do realizacji treści wychowania komunikacyjnego? Czy bytomscy nauczyciele szkoły podstawowej są odpowiednio przygotowani do pełnienia tej misji? Czy posiadają odpowiednie kwalifikacje? Czy posiadane przez nich kompetencje są odpowiednie? I wreszcie, czy ich stopień zaangażowania i motywacja do pracy nad poprawą bezpieczeństwa są wystarczające?

Po wielu rozmowach z nauczycielami techniki i edukacji wczesnoszkolnej, analizie wyników badań, wywiadach z funkcjonariuszami Policji i Straży Miejskiej, można z zadowoleniem stwierdzić, iż w Bytomiu proces edukacji w obszarze wychowania komunikacyjnego oraz współpraca szkoły z wymienionymi instytucjami ma prawidłowy przebieg.

Należy zaznaczyć, że w bytomskich szkołach nauczyciele techniki posiadają prawo jazdy kategorii „B". Niektórzy także mają ukończone szkolenie z wychowania komunikacyjnego w Wojewódzkim Ośrodku Ruchu Drogowego, którego głównym celem było odpowiednie przygotowanie nauczycieli zarówno do prowadzenia zajęć szkolnych dla uczniów ubiegających się o kartę rowerową, jak również do ich egzaminowania. Szkolenie, o którym mowa obejmuje 10 godzin i realizuje takie treści jak: bezpieczeństwo ruchu drogowego (3 godz.), przepisy ruchu drogowego (3 godz.), metodyka (2 godz.), pierwsza pomoc (2 godz.).

[10] T. Nowak (red.), „Życie Bytomskie" z dnia 15.04.2019.
[11] Dane Urzędu Miasta Wydziału Edukacji w Bytomiu z lipca 2019 roku.

Wysoko specjalistyczną kadrą do potrzeb realizacji treści programowych z wychowania komunikacyjnego, może pochwalić się Szkoła Podstawowa nr 45 w Bytomiu pod kierownictwem Pani Urszuli Datko. Placówka zatrudnia osoby posiadające ukończone szkolenie w WORD w Katowicach, także osobę z uprawnieniami egzaminatora na prawo jazdy kategorii B oraz z uprawnieniami instruktora nauki jazdy kategorii A, B, C. Zatem można domniemywać, że proces nauczania treści komunikacyjnych w tej szkole będzie przebiegał na wysokim poziomie.

Szkoły podstawowe i nauczyciele w Bytomiu również ściśle współpracują z Wydziałem Ruchu Drogowego Komendy Miejskiej Policji. W ciągu roku, w szkołach policjanci „drogówki" przeprowadzają liczne tematyczne spotkania z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego, w których biorą udział dzieci oraz towarzyszący im nauczyciele. Podczas spotkań poruszane są kwestię bezpiecznego i poprawnego przechodzenia przez jezdnię w różnych sytuacjach, stosowania się do sygnalizacji świetlnej, bezpiecznego korzystania m.in. z tzw. elektrycznej hulajnogi/deskorolki i rowerów przez najmłodszych. Mateusz Smolczewski, specjalista ruchu drogowego, odpowiedzialny za współpracę ze szkołami w obszarze bezpieczeństwa drogowego zaznacza także, że: „podczas spotkań porusza się kwestie związane z bezpieczeństwem podczas wakacji, ferii i czasu wolnego, w tym m.in. bezpiecznym przebywaniem nad wodą, a także relacji z nieznajomymi osobami, jako ważnego elementu życia społecznego". Uczestnikom spotkań prezentowane są najczęstsze przyczyny zdarzeń drogowych w relacji pieszy-kierujący, kierujący-pieszy. „Podczas spotkań zachęcamy również najmłodszych do korzystania z elementów odblaskowych podczas codziennego poruszania się po drogach celem zwiększenia swojej widoczności i poprawy bezpieczeństwa. W miarę możliwości podczas spotkań zarówno dzieciom jak i osobom dorosłym rozdajemy elementy odblaskowe w postaci opasek, breloczków naklejek" – mówił M. Smolczewski.

Ponadto Komenda Miejska Policji w Bytomiu w ramach poprawy bezpieczeństwa najmłodszych współpracuje z Wojewódzkim Ośrodkiem Szkolenia Kierowców w Katowicach – Oddział w Bytomiu. W ramach współpracy została utworzona „Bytomska Akademia Bezpieczeństwa", której głównym celem jest wczesna edukacja dzieci w zakresie wychowania komunikacyjnego i poprawy bezpieczeństwa w ruchu drogowym, a także w przestrzeni życia codziennego. Powyższe

cele realizowane są poprzez spotkania z policjantami Wydziału Ruchu Drogowego, Wydziału Prewencji, funkcjonariuszami Straży Pożarnej w Bytomiu oraz pracownikami WORDu. Zajęcia z dziećmi przedszkolnymi i szkół podstawowych pod opieką nauczycieli odbywają się podczas trwającego roku szkolnego i organizowane są we wtorki i czwartki w Wojewódzkim Ośrodku Ruchu Drogowego w Bytomiu. W trakcie tych spotkań prowadzone są także „nauki" prawidłowego przechodzenia przez jezdnię w sali imitującej przestrzeń drogową. Jest tam dostępne przejście dla pieszych z możliwością włączania i wyłączania sygnalizatora S-5 sytuowanego przy tego rodzaju przejściach. Nauczyciele, biorący udział w tych spotkaniach zdobywają nieocenioną wiedzę z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego, a także zdobywają niezbędne umiejętności wykorzystywane na prowadzonych przez siebie zajęciach szkolnych w późniejszym okresie.

Do lipca 2019 roku zostało przeprowadzonych 31 spotkań o tematyce bezpośrednio dotyczącej wychowania komunikacyjnego, w których brały udział dzieci w wieku do lat 14 wraz z nauczycielami. Natomiast w roku 2018 odbyło się łącznie 66 takich spotkań [12].

Wraz z rozpoczęciem roku szkolnego, z którym związane jest też największe zagrożenie dla najmłodszych, spowodowane m.in. rozluźnieniem wakacyjnym, prowadzone są coroczne działania na rzecz poprawy bezpieczeństwa uczniów pod nazwą „Bezpieczna droga do szkoły". W trakcie prowadzonych działań mundurowi KMP Bytom, oraz funkcjonariusze Straży Miejskiej w Bytomiu szczególnie dbają o bezpieczeństwo dzieci w rejonach bytomskich szkół. Ponadto policjanci prowadzą prelekcje i spotkania z dziećmi i nauczycielami w szkołach. W zajęciach każdorazowo uczestniczą nauczyciele, którzy niejednokrotnie aktywnie włączają się i zadają pytania związane z ruchem drogowym. Zajęcia z reguły prowadzone są na zasadzie aktywnej dyskusji z dziećmi i nauczycielami, połączonej z analizą problematyki zagrożeń drogowych.

Wychowanie komunikacyjne, zdaniem nauczycieli bytomskich szkół podstawowych, powinno być realizowane na wyższym poziomie, a obecny zawężony zakres jego realizacji wynika m.in. z ograniczeń czasowych. Przy okazji reformy edukacji liczni eksperci wskazywali

[12] Dane Komendy Miejskiej Policji w Bytomiu, Wydział Ruchu Drogowego. Stan na 31 lipca 2019 roku.

na konieczność wprowadzenia nauczania o bezpieczeństwie w ruchu drogowym. Powstały propozycje wprowadzenia oddzielnego przedmiotu lub wdrożenia tej tematyki w czasie godzin wychowawczych, co zdaniem specjalistów znacznie poprawiłoby bezpieczeństwo wśród najmłodszych – niestety nie przyniosło to zamierzonego rezultatu.

Opublikowany 4 marca 2019 raport ETSC[13] (Status edukacji z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego i mobilności w Europie) podsumowujący sytuację wychowania komunikacyjnego w szkołach krajów Unii Europejskiej, wskazuje co prawda na wysokie kompetencje nauczycieli w polskich szkołach podstawowych, jednak z dokonanych obserwacji wynika, iż w bytomskich szkołach nie wszyscy nauczyciele posiadają wskazane kwalifikacje. W raporcie poruszono kwestię przygotowania zawodowego nauczycieli realizujących treści dotyczące bezpieczeństwa ruchu drogowego na lekcjach techniki. Wskazano w nim, że nauczyciel techniki musi odbyć studia podyplomowe „Technika z elementami wychowania komunikacyjnego", a w przypadku przygotowywania uczniów do egzaminu na kartę rowerową – szkolenie w Wojewódzkim Ośrodku Ruchu Drogowego[14].

Powyższe rozważania pozwalają przybliżyć sylwetkę nauczyciela, w kontekście wymagań stawianych nauczycielom szkoły podstawowej w celu zabezpieczenia prawidłowego przebiegu procesu kształcenia i przygotowania uczniów szkoły podstawowej jako samodzielnych użytkowników dróg publicznych i innych.

Podsumowanie

Bezpieczeństwo w ruchu drogowym najmłodszych i edukacja w tym temacie są ściśle ze sobą powiązane i mają do odegrania ważną rolę w zakresie zwiększania bezpieczeństwa na krajowych, europejskich i światowych drogach. Dzieci i młodzież są użytkownikami dróg jako pasażerowie, piesi, rowerzyści oraz użytkownicy pojawiających się nowych środków transportu, takich jak np. skutery elektryczne

[13] Polskie Obserwatorium Bezpieczeństwa Ruchu Drogowego, http://www.obserwatoriumbrd.pl/pl/aktualnosci/wiadomosci/status_edukacji_z_zakresu_bezpieczenstwa_ruchu_drogowego_i_mobilnosci_w_europie__raport_etsc (dostęp: 27.08.2019).

[14] Ibidem.

czy hulajnogi. Zatem zadbanie o ich bezpieczeństwo podczas uczestniczenia w ruchu drogowym jest obowiązkiem nie tylko nauczycieli, ale także rodziców i innych osób dorosłych w ramach wzajemnej współpracy. Zainteresowanym stronom powinno zależeć na uświadamianiu uczniom powagi sytuacji poprzez stopniowe ponoszenie coraz większej odpowiedzialności za siebie i własne bezpieczeństwo, a także innych użytkowników dróg. Jeśli dobre nawyki zostaną ustalone i wypracowane, gdy dzieci są jeszcze małe, to po osiągnięciu progu dorosłości z dużą dozą prawdopodobieństwa staną się odpowiedzialnymi użytkownikami dróg. Jednak w okresie dorastania to dorośli, a zwłaszcza rodzice, są dla nich najważniejszymi wzorcami.

Zdaniem autora, reforma edukacji zwiększająca nacisk na wychowanie komunikacyjne, w perspektywie długoterminowej może przełożyć się na lepsze efekty w postaci mniejszej liczby wypadków niż jakiekolwiek reformy w szkoleniu kandydatów na kierowców. To, co od wielu lat było nieobecne w szkołach podstawowych, czyli budowanie świadomości młodych ludzi z zakresu bezpieczeństwa w ruchu drogowym oraz kształtowanie prawidłowych zachowań, stanowi najlepszy sposób na budowanie „bezpiecznego jutra" w ruchu drogowym.

Abstract

The paper presents traffic-related hazards, in particular to its young and vulnerable participants. A list was provided of road accidents that primary school students from the region of Silesia, in particular the city of Bytom participated in, together with an indication of their causes. Research was carried out among teachers of primary schools from Bytom, responsible for teaching elements of road safety, in particular to unprotected participants in traffic, aimed at determining the degree of professional preparation in this area.

The cooperation of primary schools and teachers with institutions responsible for road safety were presented, such as: Municipal Police Headquarters, Municipal Police, Regional Road Traffic Centre, and others, aimed at improving child safety, as well as increasing the communication skills of teachers, through active participation in trainings and workshops, and by promoting the principles of safe participation in road traffic.

Education in the field of road safety for its youngest participants should be a priority in the activities of all people and organizations, in particular teachers, who care about the safety of children and adults.

Bibliografia

Komenda Główna Policji, Biuro Ruchu Drogowego, *Wypadki drogowe w Polsce w 2018*, Dane Komisji Europejskiej, DG MOVE baza CARE, opracowano w Polskim Obserwatorium Ruchu Drogowego (POBR) ITS Warszawa 2019.

Leśniewska-Matusiak J., Dąbrowska-Loranc M., *Z Agatką na drodze,* Instytut Transportu Samochodowego, Fundacja Zapobieganie Wypadkom Drogowym, Warszawa 2008.

Nowak T. (red.), „Życie Bytomskie" z dnia 15.04.2019.

Zbyszyński M., *Bezpieczeństwo niechronionych uczestników ruchu drogowego – stan obecny i przyszły*, „Transport Samochodowy" 2017, nr 1.

Netografia

Polskie Obserwatorium Bezpieczeństwa Ruchu Drogowego, http://www.obserwatoriumbrd.pl/pl/aktualnosci/wiadomosci/status_edukacji_z_zakresu_bezpieczenstwa_ruchu_drogowego_i_mobilnosci_w_europie___raport_etsc (dostęp: 27.08.2019).

DOI: 10.15290/nwwre.2021.13

Tomasz Majewski
ORCID: 0000-0003-0048-022X
Dorota Kurek
ORCID: 0000-0002-2346-6108

Dylematy kształcenia i doskonalenia oficerów w zakresie kompetencji przywódczych

Wstęp

Kwestie efektywnego kształcenia przyszłych kadr kierowniczych w zakresie przywództwa budzą zrozumiałe zainteresowanie zarówno nauczycieli akademickich na kierunkach zarządzanie, jak i badaczy oraz praktyków obszaru zarządzania. Menadżerowie mogą swoim działaniem pobudzać podwładnych do sprawniejszej pracy albo obniżać poziom motywacji do pracy, pobudzać kreatywność lub też ją ograniczać. Działania menadżerów mogą przyciągać ludzi do zespołów czy organizacji, jak też doprowadzać do fluktuacji pracowników i upadku firmy. Stąd też aktualne są poszukiwania modelu sprawnego menadżera, wynikające z obserwacji, iż są menadżerowie, którzy dysponują tymi samymi zasobami ludzkimi, informacyjnymi czy technicznymi, ale osiągają różne rezultaty działania. Wspomniane kwestie zwracają uwagę na potrzebę przywództwa, czyli takiego działania, zdolności czy dyspozycji menadżerów, które wyzwalają energię i potencjał podwładnych oraz potrzebę kształcenia przywódców w szkołach wyższych oraz doskonalenia w miejscu pracy.

Przywódcy są szczególnie pożądani w organizacjach mundurowych, w tym Siłach Zbrojnych, gdyż przywództwo przełożonego może być źródłem motywacji podwładnych działających często w trudnych, wymagających psychicznej i fizycznej odwagi, warunkach.

Dlatego też w uczelniach wojskowych, podczas kształcenia kadr dowódczych na studiach pierwszego, drugiego stopnia oraz studiach podyplomowych należy dążyć do kształtowania przywództwa u oficerów, postrzegając je jako istotny atrybut sprawnego działania oraz jedno z istotnych kryteriów oceny pracy oficerów. Również w uczelniach dowódczych – Akademii Sztuki Wojennej i Akademii Wojsk Lądowych przykłada się dużą wagę do kształtowania kompetencji przywódczych u oficerów, z których wielu po jej ukończeniu pełni ważne funkcje dowódcze na różnych poziomach dowodzenia.

Jednak kwestia sprawnego kształtowania tych kompetencji jest nader złożona i skłania do identyfikacji i rozwiązywania wielu dylematów. Nasuwa się bowiem szereg pytań, np.: jakie predyspozycje przywódcze powinien posiadać kandydat na oficera? Jak mierzyć te predyspozycje? Jakie kompetencje w obszarze przywództwa powinien posiadać absolwent studiów wojskowych? Jak realizować proces dydaktyczny, aby skutecznie kształtować wymagane kompetencje przywódcze? Jakie dobierać treści i metody kształcenia? Jak sprawdzać posiadane kompetencje przywódcze? Jakie wyróżnić poziomy nabycia kompetencji przywódczych? Czy i jak dobierać nauczycieli nauczających przywództwa? Część z tych pytań ukierunkowało treści tego artykułu i skłoniły autorów do postawienia następującego celu: zidentyfikowanie dylematów kształcenia oraz doskonalenia oficerów wojska w zakresie przywództwa.

Na podstawie analizy literatury z zakresu dydaktyki i zarządzania oraz własnych doświadczeń autora w nauczaniu przywództwa, wyjaśniono pojęcie i istotę przywództwa w dowodzeniu, uzasadniono potrzebę zachowań przywódczych w siłach zbrojnych oraz wyszczególniono i opisano dylematy związane z kształceniem i doskonaleniem kadry dowódczej w zakresie przywództwa.

Pojęcie i znaczenie przywództwa

Rozważenie problematyki przywództwa wymaga zdefiniowania terminu przywódcy oraz terminu przywództwo. **Przywódca**, według leksykonu jest „członkiem grupy społecznej, który dzięki specyficznym cechom osobowości lub zajmowanemu stanowisku narzuca innym

swoje przekonania, kieruje działalnością grupy i zespala ją[1]". Przywódca, zdaniem Bogdana M. Szulca, to: „człowiek, za którym podążają inni i to nie tylko z przymusu zewnętrznego wspartego, np. mocą prawa lub zwyczaju, lecz z pewnej wewnętrznej motywacji, wręcz potrzeby"[2]. Natomiast **przywództwo** według Leszka Kanarskiego, „jest to zdolność do zjednywania sobie ludzi dla realizacji określonych celów"[3]. Nieco inaczej uważa Szulc twierdząc, że jest to „niewymuszone podporządkowanie, bez dominacji organizacyjnego posłuszeństwa, tak charakterystycznego dla mocno zhierarchizowanej władzy"[4]. Przywództwo zatem dotyczy relacji między ludźmi, stosunków między kierującymi i podwładnymi, systemu wartości i motywowania. Przywódca konsoliduje więc członków pewnej grupy w zespół sprawnie realizujący zadania.

Istotę przywództwa wyjaśnić można również poprzez określenie zbioru **cech opisujących przywództwo**:

1) Wskazuje wizje i strategie działania, powoduje, iż podwładny wie do czego dąży i jest to dla niego wartością.
2) Opiera się na autorytecie nieformalnym przywódcy, jego charyzmie, szacunku do niego.
3) Opiera się na pełnej dobrowolności wykonywania poleceń przywódcy, bez konieczności częstej kontroli.
4) Powoduje, że podwładni łatwiej podejmują się trudnych wyzwań i posiadają adekwatną motywację do wykonania zadań.
5) Opiera się na zachęcaniu i przekonywaniu.
6) Wymaga własnego przykładu; zachowania przełożonego stają się wzorcem godnym naśladowania.
7) Opiera się nie tylko na władzy, ale i służebności podwładnym, rozumianej jako wspomaganie rozwoju podwładnych.

Charakteryzując przywódcę można wymienić role, jakie pełni w stosunku do swoich podwładnych: nauczyciela (organizacja się uczy), coacha (wspomaganie rozwoju), motywatora (z naciskiem na

---

1 B. Kaczorowski (red.), *Leksykon PWN*, Warszawa 2004, s. 893.
2 B.M. Szulc, *Przywództwo w dowodzeniu wojskami lądowymi RP. Cz. 1. Koncepcja*, AON, Warszawa 2001, s. 16.
3 M. Borkowski, M. Dyrda, L. Kanarski, B. Rokicki, *Człowiek w organizacji*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2001.
4 B.M. Szulc, *Przywództwo...*, s. 16.

motywację pozytywną), sługi (dzielenie się władzą, uwzględnianie potrzeb podwładnych)[5].

Rozważając istotę działania przywódcy w kierowaniu lub dowodzeniu warto również posłużyć się typologią potrzeb Johna Adaira. Przywódcy w dowodzeniu muszą zaspokoić następujące potrzeby[6]:

1) Potrzeba realizacji zadań. Pododdziały czy oddziały działają po to, by osiągnąć wspólny cel. Rola dowódcy polega na sprawieniu, aby zamierzenia te zostały osiągnięte zgodnie z założonymi standardami i przy wykorzystaniu racjonalnie uzasadnionych zasobów. Jeśli nie, dowódca straci zaufanie przełożonych i przede wszystkim podwładnych, na skutek czego, pojawić się może wśród żołnierzy frustracja, rozczarowanie i krytyka prowadząca do obniżenia morale i demotywacji.
2) Potrzeba utrzymania grupy. Aby zrealizować swoje cele, zespoły żołnierzy muszą współpracować, pomagać sobie, liczyć na siebie. W tym celu musi on ustalać standardy działania, motywować, wyjaśniać celowość działania, wyznaczać dowódców, zapewniać komunikowanie, rozwijać umiejętności grupy.
3) Potrzeby indywidualne. Żołnierze mają własne potrzeby, które spodziewają się zaspokoić w toku służby. Dowódca powinien uświadamiać sobie te potrzeby i w miarę możliwości, zaspokajać, harmonizując potrzeby z potrzebami wynikającymi z realizacji zadań i potrzebami grupy.

Efektem dociekań badawczych jest powstanie wielu koncepcji sprawnego kierowania zespołami, np. stylów Lewina, continuum stylów Tannenbauma i Schmidta, siatkę Blaka i Moutona. Jednak, jak słusznie wskazuje Robert Grzybek[7], typologie przywództwa (stylów kierowania) są mało przydatne w praktyce, a niektóre modele zostały zbudowane na niejasnych kryteriach oraz są ze sobą niespójne.

W literaturze przedmiotu oraz praktyce organizacyjnej pojęcie przywództwa utożsamia się z kierowaniem, a termin „przywódca" używa się zamiennie z pojęciem „kierownik" lub „dowódca". W konsekwencji, czasem uważa się, że każdy kierownik jest jednocześnie

---

5 R. Grzybek, *Przewodnik dla lidera. Budowanie zespołu w XXI wieku*, MT Biznes, Warszawa 2017, s. 41.

6 J. Adair, *Anatomia biznesu. Przywództwo*, Studio EMKA, Warszawa 2000, s. 46-47.

7 R. Grzybek, *Przewodnik...*, s. 48.

przywódcą. Jednak właściwsze i częściej preferowane jest podejście, w którym uważa się, że przywództwo wymaga własnego rozwoju, dużej pracy nad sobą i przejawia się w szczególnych, charakterystycznych dla przywództwa zachowaniach. Można więc posiadać predyspozycje przywódcze, które ułatwiają rozwój zachowań przywódczych, jednak dopiero uczenie się i praktykowanie przywództwa na stanowisku kierowniczym pozwala uzyskać kompetencje przywódcze.

Powyżej wspominane zachowania mają również swoje odzwierciedlenie w pozytywnych oraz negatywnych cechach dowódców, opracowanych na podstawie Witolda Kieżuna (tabela 1). Cechy pozytywne są niewątpliwie takimi, które powinny charakteryzować dowódcę aspirującego do miana przywódcy.

Tabela 1. Cechy pozytywne i negatywne dowódców

Lp.	Cechy pozytywne – przywódcze	Cechy negatywne
1.	Stabilny w działaniu	Ma zmienne nastroje, nieprzewidywalny
2.	Życzliwy, przyjmuje postawę autentycznej grzeczności	Stałe podkreślanie dystansu między nim a pracownikami
3.	Indywidualne podejście do każdego pracownika, uwzględnianie tego, że każdy reaguje odmiennie	Jednakowo podchodzi do wszystkich pracowników
4.	Uważnie słucha podwładnych	Nie chce wysłuchiwać podwładnych lub słuchając myśli o czymś innym
5.	Jest sprawiedliwy w stosowaniu kar, stara się zrozumieć podwładnego	Niekonsekwentny w karaniu, stosujący różne kryteria i odkładający ukaranie na później, kierujący się jednostkowymi opiniami i uprzedzeniem
6.	Prawdomówny	Fałszywy
7.	Popiera nawet w trudnych sytuacjach swoich podwładnych, lojalny w stosunku do nich	Słabo popiera podwładnych przy przełożonych

Lp.	Cechy pozytywne – przywódcze	Cechy negatywne
8.	Uznaje wkład pracy podwładnych, nie boi się stwierdzenia, że sukces jego komórki zależy od ich pracy	Nie zauważa wysiłku i wyników podwładnych, rzadko ich chwali, ale podkreśla swoje zasługi
9.	Dba o rozwój zawodowy i ogólny podwładnych, zachęca do niego i doradza	Wykazuje małe zainteresowanie rozwojem podwładnych, wręcz obawia się zbyt wykształconych współpracowników
10.	Dobrze koordynuje pracę zespołu oraz działa w składzie zespołu	Nie lubi pracy zespołowej, woli działania indywidualne
11.	Otwarty na innowacje zgłaszane przez pracowników	Niechętnie wprowadza innowacje
12.	Dąży do zmian w organizacji	Niechętny wobec zmian
13.	Chwali, docenia dobrze pracujących podwładnych, mobilizuje w chwili kryzysu	Niechętnie wyraża pochwały
14.	Ma twardą postawę, gdy uważa, że ma rację	Jest niezdecydowany, konformista

Źródło: opracowanie własne na podstawie W. Kieżun, *Sprawne zarządzanie organizacją*, SGH, Warszawa 1997, s. 222-224.

Po okresie transformacji ustrojowej kwestie przywództwa w Siłach Zbrojnych RP zaczęły być w większym stopniu traktowane jako czynnik decydujący o przewadze niematerialnej i sukcesie wojsk na różnych poziomach. W dowodzeniu bowiem zbyt często podkreślano znaczenie procedur i metod działania, pomijając często potrzeby podwładnych, satysfakcję z wykonywania obowiązków służbowych oraz posiadane kompetencje i warunki działania. Słusznie zauważył Bogdan M. Szulc:

> dowodzenie jest procesem obejmującym wszystkich żołnierzy i dotyczy wieloaspektowych relacji międzyludzkich. Teza ta była w polskim systemie dowodzenia bagatelizowana. Międzyludzkie relacje na wszystkich szczeblach dowodzenia, a szczególnie na najwyższych, traktowano jak coś oczywistego, coś, co jest, ale nie wymaga specjalnych oddziaływań[8].

[8] B. M. Szulc, *Przywództwo...*, s. 82-86.

Potrzebę dogłębnego kształcenia i doskonalenia przywódców w uczelniach wojskowych zauważali w swoich publikacjach Bogdan M. Szulc[9] czy Tomasz Majewski[10], którzy wskazywali konieczność budowania teorii przywództwa wojskowego, opracowania modelu kształcenia przywódców w uczelniach wojskowych oraz oparcia awansowania kadry dowódczej na kryterium kompetencji przywódczych.

O potrzebie kształtowania kompetencji przywódczych oficerów świadczą wyniki badań B.M. Szulca, Z. Mazurka, T. Majewskiego[11] nad przywództwem w wojsku. Stwierdzono, że dowódcy (oficerowie) często postrzegani są przez podwładnych jako osoby posiadające umiejętności specjalistyczne i organizatorskie, dążące do rozwoju swoich umiejętności, stanowcze w działaniu, raczej pracowite i zaangażowane w wykonywanie zadań. Jednak z drugiej strony, podwładni gorzej oceniali swoich przełożonych pod względem umiejętności typowych dla przywódców, a dotyczących osobistego przykładu (44,1% ocen pozytywnych), zjednywania sobie podwładnych (37,0% ocen pozytywnych), okazywania zainteresowania podwładnym (34,4% ocen pozytywnych). Przeważały oceny negatywne, dotyczące kształtowania właściwej atmosfery służby, szacunku i zaufania dla podwładnych.

Obecnie w uczelniach wojskowych przywództwo jest nauczane na studiach licencjackich i magisterskich, a ponadto, w mniejszym zakresie, na kursach i studiach podyplomowych. Kompetencje przywódcze kształtowane są na przedmiotach bezpośrednio dotyczących zachowań przywódczych, jak i przedmiotach dotyczących zachowań organizacyjnych, zarządzania zasobami ludzkimi czy etyki zawodowej. Oficerowie mają również możliwość podnoszenia kompetencji przywódczych poza uczelniami wojskowymi, w miejscu służby wojskowej, w ramach okresowych szkoleń. Bez względu na miejsce, formę kształcenia czy szkolenia, projektując cele i treści kształcenia (szkolenia), dobierając materiał nauczania nasuwają się pewne refleksje dotyczące przywództwa oficerów. Projektując program kształcenia, jego autor stoi przed **pierwszym dylematem**: **jakie kompetencje świadczą**

9 Ibidem, s. 82-86.

10 T. Majewski, *Rozwój zawodowy kadr dowódczych w Siłach Zbrojnych*, Wydawnictwo Menedżerskie PTM, Warszawa 2013, s. 95.

11 B. M. Szulc, Z. Mazurek, T. Majewski, *Wpływ kompetencji kierowniczych, jako wyznacznika profesjonalizmu, na kariery zawodowe oficerów*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2002, s. 82-86.

o przywództwie, a więc jakie należy i można kształtować w toku kształcenia czy doskonalenia? Słusznie bowiem zauważają Anna Rakowska i Anna Sitko-Lutek:

> Najpierw nasze szkoły muszą zidentyfikować umiejętności, które wykorzystują menedżerowie, następnie wybrać takich uczestników, którzy mają duży potencjał w zakresie tych umiejętności, umieścić uczestników w sytuacjach, w których te umiejętności są praktykowane, a następnie systematycznie przekazywać informację zwrotną na temat ich działań[12].

Literatura przedmiotu dostarcza wielu zestawów takich przymiotów, czasem przeciwstawnych sobie. Stąd też nieco łatwiej jest wyodrębnić te negatywne cechy dowódców, które nie pozwolą na zdobycie przywództwa wśród podwładnych lub wręcz powinny dyskwalifikować oficerów jako dowódców. Z badań autorów artykułu wynika, iż szczególnie negatywnie wśród oficerów postrzegane są takie zachowania, jak brak umiejętności profesjonalnych, brak dbałości o podwładnych, brak umiejętności organizowania pracy, niezdecydowanie, wyniosłość, nieodpowiedzialność, nieuczciwość[13].

Przywództwa nie zdobędzie się wykorzystując w procesie motywowania środki lękotwórcze, wymuszające działanie ludzi ze względu na strach przed negatywnymi konsekwencjami, a także zapominając, iż ludzie do sprawnego działania potrzebują nie tylko środków materialnych, ale i zauważania ich wysiłków i rezultatów.

Uniwersalny wykaz takich cech różniących przywódców od nieprzywódców sformułował Stephen P. Robbins[14]. Zalicza do nich: ambicję i energię, pragnienie przewodzenia innym i wywierania na nich wpływu, uczciwość i prawość, wiarę w siebie, inteligencję, głęboką wiedzę techniczną w dziedzinie objętej zakresem odpowiedzialności przywódcy. Trudno nie zgodzić się z tym zbiorem cech, gdyż są one często wymieniane jako determinujące przywództwo. Uwzględniając ponadto teorię McClellanda można też stwierdzić, iż przywódca powinien mieć wysoką potrzebę osiągnięć, raczej niską potrzebę afiliacji oraz

---

12 A. Rakowska i A. Sitko-Lutek, *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 20.

13 T. Majewski, *Kompetencje dowódcze oficerów wojsk lądowych SZ RP*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2006, s. 138.

14 S. P. Robbins, *Zachowania w organizacji*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Warszawa 1998, s. 49.

wysoką potrzebę władzy. Natomiast Jan Boguski[15] wskazuje na potrzebę elastycznego reagowania na zmiany i rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Bogdan M. Szulc[16] wymienia cechy umysłu, które powinny charakteryzować przywódcę: wola, samodyscyplina, kreatywność, rozsądek, wiara w siebie, inteligencja, samokontrola i zrównoważenie oraz wymienia walory fizyczne przywódców: sprawność fizyczną, wytrzymałość i aparycję. Wskazuje również wartości, którymi powinni cechować się przywódcy: lojalność i powinność, honor, prawość i odwagę, szacunek, uczciwość i sprawiedliwość, pracowitość i solidność oraz bezinteresowność w służbie. Wartościami powinny więc być np. uwzględnianie potrzeb podwładnych, wysoka kultura osobista, obiektywność w ocenianiu i awansowaniu podwładnych.

Niewątpliwie od każdego przywódcy wymaga się lojalności wobec podwładnych, ale i przełożonych. Pojawia się więc **drugi dylemat kształcenia przywództwa**, **dotyczący lojalności** – jak przedstawiać oficerom podczas zajęć problem lojalności? Nasuwa się pytanie, jak pogodzić lojalność wobec tych grup osób, które informacje o negatywnych zachowaniach podwładnych zatrzymać dla siebie, licząc na zmianę zachowania, a które jednak wymagają przekazania decydentom? Zwłaszcza, iż stanowczość i wymagania powinny uwzględniać tolerancję dla błędów w działaniu podczas uczenia się. Lojalność wobec przełożonych wymaga również zachowania informacji dla siebie o ich potknięciach czy niekompetencji oraz refleksji nad komentowaniem, lub nie, niedogodnych dla podwładnych decyzji przełożonych. Kwestię tę komplikuje fakt, iż nie zawsze lojalność wobec przełożonych oznaczać może lojalność wobec sił zbrojnych.

Trzecim dylematem jest przedstawianie oficerom problematyki **adekwatności użycia posiadanych sił do otrzymanych zadań**. W warunkach wojny pojawia się dylemat, jak uporczywie wykonywać otrzymany rozkaz? Zwłaszcza w przypadku utraty łączności z przełożonym i niemożliwości zmiany ich rozkazów. Dylemat ten dotyczy wszystkich szczebli dowodzenia. Nasuwa się pytanie, czy dziesiątki rannych i zabitych i świadomość kolejnych strat może być powodem nierealizowania zadań lub zmiany zakresu zadań? Z jednej strony zaufanie do

---

15 J. Boguski, *Przywództwo i władza*, Ostrołęckie Towarzystwo Naukowe, Ostrołęka 2003, s. 29-30.

16 B. M. Szulc, *Przywództwo...*, s. 146.

zamiarów i kompetencji przełożonych jest podstawą sukcesu w walce i operacji, z drugiej strony znane z historii są przypadki niecelowych krwawych walk czy bitw. Wiąże się z tym również pytanie o możliwości i sposoby kształtowania odpowiedzialności za zdrowie i życie podwładnych.

Czwartym dylematem jest pytanie, **jak przekonywać oficerów do potrzeby zachowań przywódczych**? Są bowiem przełożeni, którzy preferują autokratyczny styl kierowania, a kwestia zachowań przywódczych postrzegana jest przez nich jako zbyt „miękka", niepasująca w sytuacjach w środowisku wojska. W efekcie niektóre zachowania przywódcze mogą nie być postrzegane jako pożądane lub być oceniane negatywnie. Oficerowie, u których nie zostało utrwalone przekonanie o potrzebie zachowań przywódczych, szybko przyjmą takie tradycyjne wzorce postępowania, naśladując również te, które nie wiążą się z przywództwem. Oficerowie powinni więc mieć świadomość, iż warto rozwijać kompetencje przywódcze, gdyż wtedy będą wkładali więcej czasu i wysiłku w tworzenie właściwych zachowań.

Piątym dylematem jest pytanie **czy nauczycielami powinni być tylko osoby wykazujące się zachowaniami przywódczymi w organizacji?** Niewątpliwie nauczyciel będzie bardziej skuteczny w nauczaniu, jeśli jednocześnie będzie wzorem zachowań przywódczych. Na potrzebę posiadania przez nauczycieli kompetencji przywódczych wskazuje Kazimierz Denek[17], wymieniając wśród ról nauczycielskich menedżera i facylitatora oraz Adam Bujak[18], wymieniając wśród ról nauczyciela rolę przywódcy. Jak słusznie zauważa K. Denek „nauczyciel ma być przewodnikiem po świecie wartości i wiedzy oraz autentycznym autorytetem"[19], a więc nie tylko posiadać autorytet formalny, ale i epistemiczny oraz odniesienia (związany z przywództwem).

Od nauczyciela, w zakresie kompetencji merytorycznych, należy wymagać bardzo dobrego opanowania teorii przywództwa, rozumienia

---

17 K. Denek, *Nauczyciel w społeczeństwie wiedzy, jego tożsamość, role, kompetencje i europejski wymiar*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), N*auczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2012, s. 26.

18 A. Bujak, *Nowe wyzwania w akademickim kształceniu nauczycieli*, [w:] T. Zacharuk, A. Niewęgłowska (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, t. 2, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2012, s. 114.

19 K. Denek. *Nauczyciel*..., s. 21.

istoty działań przywódczych, a przy tym znajomości zasad budowy i utrzymania zespołu ludzi. W przypadku kierunku zarządzanie i dowodzenie pożądane jest, aby nauczyciel znał specyfikę środowiska organizacji wojskowych i podawał przykłady zachowań przywódczych, uwzględniając realia wojska. Równie istotne są czynności metodyczne związane z przygotowaniem zajęć oraz ich realizacją. Zajęcia niewzbudzające zaciekawienia treściami przywództwa, przeładowane teorią, bez dyskusji, przykładów, ćwiczeń, odgrywania ról, stwarzania sytuacji problemowych, nie przyczynią się do wzrostu umiejętności przywódczych oraz ukształtowania pozytywnych postaw wobec przywództwa. Nauczyciele ci powinni stanowić wzór godny naśladowania, dawać przykład sprawiedliwego postępowania, pracowitości, dyscypliny, tolerancji i odpowiedzialności. Nasuwa się jednak przy tym refleksja nad zawodem nauczyciela, którą dogłębnie wyraził Krzysztof Konarzewski[20], dotycząca niejasności roli nauczyciela, trudności jej wykonywania czy trudności obiektywnej oceny pracy nauczyciela. Formułowanie wymagań w stosunku do nauczycieli w zakresie nauczania przywództwa jest dość proste, ale możliwości ich spełnienia w aktualnych uwarunkowaniach społeczno-ekonomicznych już nie są tak oczywiste.

Szóstym dylematem jest kwestia **zjawiska kapitanozy**, które można określić jako bezkrytyczne poddanie się woli autorytetu. Źródłem może być wymuszenie zachowania podwładnych przez autorytet lub też skłonność podwładnych do poddawania się opinii i decyzji autorytetu[21]. Zapewne źródłem kapitanozy mogą być oba zachowania jednocześnie – przełożony wymusza zachowania, a podwładni nie potrafią się temu przeciwstawić. Zjawisko to zaobserwowano w USA po II wojnie światowej wśród pilotów wojskowych, którzy zaczęli pilotować samoloty cywilne. Okazało się, że są bardziej podatni na wpływy autorytetów, co może doprowadzać do niebezpiecznych sytuacji. Zjawisko to może występować również w środowisku organizacji, w tym również organizacji wojskowych. Dowódca, będąc pod wpływem autorytetu formalnego i nieformalnego przełożonego, może postąpić wbrew rozsądkowi, nie przestrzegając procedur, przepisów czy zasad np. walki zbrojnej, bo „przecież przełożony wie lepiej". Efektem może być obawa

[20] K. Konarzewski, *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 152-162.

[21] R. Grzybek, *Przewodnik...*, s. 87.

zwrócenia uwagi przełożonemu, gdy ten popełnia oczywiste błędy w dowodzeniu. Omawianie podczas zajęć dydaktycznych czy szkoleniowych zjawiska kapitanozy z prezentacją przykładów, uświadomić może oficerom istnienie takiego zjawiska i jego szkodliwość. Łatwiej wtedy oficerowi o zwrócenie uwagi na niewłaściwość decyzji, skutkującej być może nawet dużymi stratami w ludziach i sprzęcie. Zwrócenie uwagi jest zresztą wyrazem lojalności wobec przełożonego.

Podsumowanie

Jak wskazano, istnieje potrzeba kształcenia i doskonalenia oficerów wojska w zakresie przywództwa. Przywództwo bowiem jest tym czynnikiem, który zwiększa prawdopodobieństwo sprawnego działania, a w trudnych momentach może zadecydować o wynikach działania. Istotny podczas projektowania studiów jest trafny dobór celów i treści kształcenia z zakresu przywództwa oraz dobór nauczycieli, którzy powinni posiadać stosowne kompetencje. Dobierając treści kształcenia należy zwrócić uwagę na wielość dylematów wiążących się z przywództwem. Kilka z nich, omówionych w artykule, jest szczególnie istotnych. Dotyczą listy kompetencji przywódczych, które należy kształtować, lojalności wobec podwładnych i przełożonych, adekwatności użycia posiadanych sił do otrzymanych zadań, doboru nauczycieli oraz zjawiska kapitanozy. Szczególną rolę pełni nauczyciel, zwłaszcza, że proces kształtowania przywództwa jest trudnym zadaniem, wymagającym zdobywania nowej wiedzy, intencjonalnych, przemyślanych działań dydaktycznych oraz autorefleksji popełnianych błędów i uzyskiwanych sukcesów.

Abstract

There is a need to educate and improve army officers in leadership. Leadership is a factor that increases the likelihood of efficient action and in difficult moments can decide about the results of action. The right choice of goals and content of leadership education, as well as the selection of teachers who have relevant competences are important when designing studies. When choosing the content of education, one should pay attention to the multitude of dilemmas related to leadership. Several of them, discussed in the article, are particularly relevant. They relate to the list of leadership competences that should be shaped, loyalty to subordinates and superiors, the adequacy of the

use of forces to the tasks received, the selection of teachers and the phenomenon of captainism. The teacher plays a special role, especially since the process of shaping leadership is a difficult task, which requires acquiring new knowledge, intentional, thought-out didactic activities, and reflection on mistakes and successes.

Bibliografia

Adair J., *Anatomia biznesu. Przywództwo*, Studio EMKA, Warszawa 2000.

Boguski J., *Przywództwo i władza*, Ostrołęckie Towarzystwo Naukowe, Ostrołęka 2003.

Borkowski M., Dyrda M., Kanarski L., Rokicki B., *Człowiek w organizacji*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2001.

Bujak A., *Nowe wyzwania w akademickim kształceniu nauczycieli*, [w:] T. Zacharuk, A. Niewęgłowska (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, t. 2, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2012.

Denek K., N*auczyciel w społeczeństwie wiedzy, jego tożsamość, role, kompetencje i europejski wymiar*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2012.

Grzybek R., *Przewodnik dla lidera. Budowanie zespołu w XXI wieku*, MT Biznes, Warszawa 2017.

Kaczorowski B. (red.), *Leksykon PWN*, Warszawa 2004.

Kieżun W., *Sprawne zarządzanie organizacją*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 1997.

Konarzewski K., *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.

Majewski T., *Kompetencje dowódcze oficerów wojsk lądowych SZ RP*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2006.

Majewski T., *Rozwój zawodowy kadr dowódczych w Siłach Zbrojnych*, Wydawnictwo Menedżerskie PTM, Warszawa 2013.

Rakowska A., Sitko-Lutek A., *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Robbin S.P., *Zachowania w organizacji*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Warszawa 1998.

Rokicki B., Borkowski J., Kanarski L., *Samoocena predyspozycji przywódczych kadry zawodowej*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2002.

Szulc B.M., *Przywództwo w dowodzeniu wojskami lądowymi RP. Cz. 1. Koncepcja*, AON, Warszawa 2001.

Szulc B., Mazurek Z., Majewski T., *Wpływ kompetencji kierowniczych, jako wyznacznika profesjonalizmu, na kariery zawodowe oficerów*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2002.

DOI: 10.15290/nwwre.2021.14

Mirosław Laskowski
ORCID: 0000-0001-9522-2383

Kompetencje emocjonalne kadry dydaktycznej uczelni wojskowej jako istotny element funkcjonowania zawodowego

Wprowadzenie

Spośród wielu determinantów funkcjonowania zawodowego nauczycieli akademickich na szczególną uwagę zasługują z pewnością kompetencje. Wiele miejsca poświęcono dotychczas kompetencjom zawodowym, coraz częściej podnoszony jest problem kompetencji społecznych, jednak wciąż niedoceniany pozostaje obszar kompetencji emocjonalnych. Ich geneza wiąże się bezpośrednio z pojęciem *inteligencji emocjonalnej*, która stanowi główny potencjał służący rozwijaniu umiejętności z zakresu samokontroli emocjonalnej i tym samym kształtowaniu kompetencji emocjonalnych[1].

Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Petera Saloveya i Jacka Mayera[2] inteligencja emocjonalna wyrażana jest poprzez zdolność do rozumienia i wyzwalania emocji w sposób umożliwiający ich świadomą regulację. Właściwa percepcja i ocena emocji pozwala skutecznie wspomagać proces myślenia zapewniając jednocześnie zrównoważony

---

1 D. Wosik-Kawala, *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 13-16.

2 P. Salovey, J.D. Mayer, *Emotional intelligence*, „Imagination, Cognition and Personality" 1990, t. 9, s. 57.

rozwój emocjonalny oraz intelektualny. Można zatem przyjąć, że inteligencja emocjonalna stanowi pierwotny zasób wrodzonych cech osobowych wyznaczających potencjalną efektywność radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych[3].

Zależność pomiędzy inteligencją emocjonalną a kompetencjami emocjonalnymi polega na tym, że pierwsze pojęcie odnosi się przede wszystkim do zdolności podstawowych, które mogą rozwinąć się w umiejętności pozwalające na efektywną regulację emocjonalną w złożonych sytuacjach społecznych i zadaniowych. To właśnie one, jako cechy nabyte stanowią o poziomie kompetencji emocjonalnych. Umiejętności charakteryzujące niniejsze kompetencje to przede wszystkim:

- umiejętność dostrzegania wagi emocji jako wartości informacyjnej,
- umiejętność przekazywania swoich emocji w sposób celowy i społecznie akceptowalny,
- umiejętność zarządzania emocjami (wzmacnianie pożądanych, a wyciszanie niekorzystnych),
- umiejętność wpływania na emocje innych[4].

Podobny pogląd wyraża także Daniel Goleman, według którego kompetencje emocjonalne są umiejętnościami wywodzącymi się bezpośrednio z inteligencji emocjonalnej opierającej się na następujących zdolnościach: motywacji, samoświadomości, kierowaniu sobą, empatii oraz na zdolności do budowania pozytywnych relacji międzyludzkich. W rezultacie ich rozwijania można dopiero kształtować umiejętności świadczące o kompetencjach emocjonalnych. Autor wskazuje także na pewne kompetencje osobiste i społeczne wchodzące w skład kompetencji emocjonalnych. Są to w pierwszym przypadku: samoświadomość, samoregulacja oraz motywacja, w drugim: empatia i umiejętności społeczne[5].

---

3 A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2001, s. 13.

4 A. Matczak, K. Martowska, *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych*, „Studia Psychologica" 2011, t. 11(1), s. 6-7.

5 D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce,* [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1999, s. 46-47.

Proces kształtowania kompetencji emocjonalnych zachodzi w toku doświadczeń, które generując określone problemy zmuszają do poszukiwania rozwiązań, a tym samym do radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych. Następnie, dzięki refleksji poznawczej powstają nowe umiejętności, które przyczyniają się do rozwoju kompetencji emocjonalnych. Nieodzowną rolę w tym procesie odgrywa niewątpliwie środowisko stanowiące źródło wspomnianych wcześniej doświadczeń oraz cechy indywidualne, których wyznacznikiem jest inteligencja i temperament[6].

Funkcjonowanie zawodowe kadry dydaktycznej uczelni wojskowej zdeterminowane jest w sposób szczególny przez kompetencje emocjonalne. Bazujące na potencjale zdolności określonych przez poziom inteligencji emocjonalnej dotyczą przede wszystkim wypracowanych umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach społeczno-zawodowych. Odnosząc się do modelu inteligencji emocjonalnej Salovey'a i Mayera obejmującego zdolność do spostrzegania, oceny i ekspresji emocji, ich regulowania oraz do emocjonalnego wspierania procesu myślenia i działania, na potrzeby niniejszego opracowania wykorzystano jego polską wersję autorstwa Anny Ciechanowicz, Aleksandry Jaworowskiej oraz Anny Matczak[7] w formie narzędzia służącego do badania inteligencji emocjonalnej.

Metodologiczne założenia badań własnych

Przedmiotem podjętych badań uczyniono kompetencje emocjonalne, przyjmując jako cel ukazanie ich głównego wyznacznika, jakim jest niewątpliwie poziom inteligencji emocjonalnej w odniesieniu do funkcjonowania zawodowego nauczycieli akademickich uczelni wojskowej na przykładzie Akademii Sztuki Wojennej w Warszawie. Do zbierania materiału empirycznego posłużono się Kwestionariuszem Inteligencji Emocjonalnej INTE przeznaczonym do badań wśród młodzieży i osób dorosłych, który pozwala na pomiar inteligencji emocjonalnej w trzech kategoriach szczegółowych:

---

6 A. Matczak, K. Martowska, *Z badań nad...*, s. 8.

7 A. Ciechanowicz, A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE (polska adaptacja)*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2000.

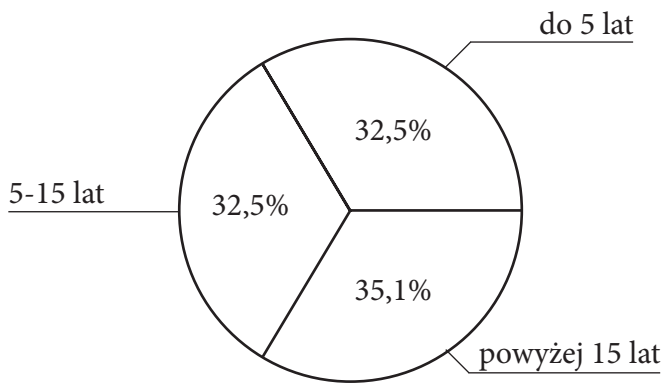
– spostrzegania, oceny i ekspresji emocji,
– regulacji emocji,
– wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu[8].

Dokonano także weryfikacji zależności pomiędzy powyższymi kategoriami a zmiennymi niezależnymi, tj.: rodzajem zajmowanego stanowiska, charakterem zatrudnienia oraz stażem pracy na uczelni, ukazując tym samym pełny obraz podjętego zagadnienia na tle uwarunkowań społeczno-zawodowych.

Badania przeprowadzono na początku 2019 roku metodą sondażu diagnostycznego, przy zastosowaniu techniki ankietowej pośród 80 nauczycieli akademickich z wybranych wydziałów Akademii Sztuki Wojennej. Do weryfikacji oraz szczegółowej analizy zebranego materiału empirycznego wykorzystane zostały elementy statystyki opisowej i korelacyjnej.

Pod względem charakteru zatrudnienia próba badawcza została podzielona na dwie połowy, z których pierwszą stanowiła wojskowa (50%), a drugą cywilna (50%) kadra dydaktyczna. Zdecydowanie przeważali natomiast pracownicy naukowo-dydaktyczni (76%) nad dydaktycznymi (24%). Podział badanych ze względu na staż pracy na uczelni zilustrowano poniżej (rysunek 1).

Rysunek 1. Staż pracy na uczelni (**rozkład procentowy**)



Źródło: opracowanie własne.

[8] A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2008.

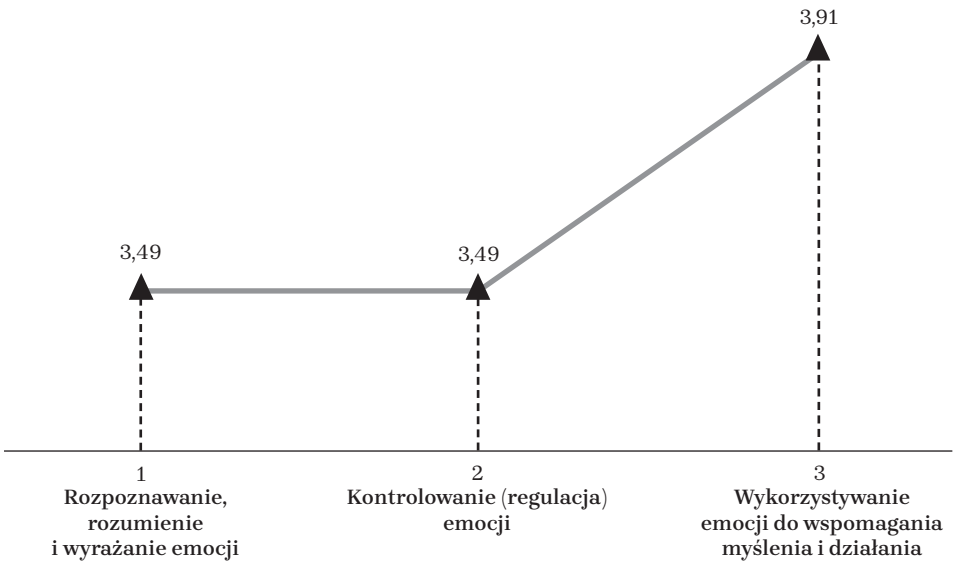
Nieznacznie więcej niż 1/3 ankietowanych stanowiła kadra dydaktyczna legitymująca się największym doświadczeniem zawodowym (35,1%). Pozostały odsetek respondentów tworzyli w równych częściach wykładowcy ze średnim oraz najmniejszym stażem pracy w szkolnictwie wyższym (po 32,5%).

Analiza wyników badań własnych

Zgodnie z przyjętą koncepcją badawczą, w celu dokonania właściwej analizy kompetencji emocjonalnych nauczycieli akademickich uczelni wojskowej posłużono się samoopisowym kwestionariuszem INTE przeznaczonym do określania poziomu inteligencji emocjonalnej osób dorosłych oraz młodzieży. Jego zasadnicza część obejmuje 33 pozycje, wśród których 13 dotyczy rozpoznawania, rozumienia i wyrażania emocji, 10 – kontrolowania (regulacji) emocji, i 10 – efektywnego wykorzystywania emocji w myśleniu oraz kierowaniu działaniami. Tak ujęte kategorie charakteryzujące poszczególne zdolności składowe inteligencji emocjonalnej osadzono na pięciostopniowej skali określającej, w jakim stopniu badana osoba utożsamia się ze stwierdzeniami kwestionariusza. Wartości punktowe odpowiadające przyjętej skali przedstawiają się następująco: 5 – zdecydowanie zgadzam się, 4 – raczej zgadzam się, 3 – trudno powiedzieć, 2 – raczej nie zgadzam się, 1 – zdecydowanie nie zgadzam się. Suma wyników ze wszystkich trzech kategorii daje w efekcie ogólny wynik końcowy.

Jak pokazują wyniki badań empirycznych, nauczycieli akademickich cechuje ponadprzeciętny poziom inteligencji emocjonalnej wskazując na ich określone zasoby kompetencyjne. Zestawiając uzyskane dane we właściwe kategorie okazało się, że najwyższą średnią uzyskali oni w kategorii wykorzystywania emocji do wspomagania myślenia i działania (3,91). Na nieco niższym, lecz równym poziomie znalazły się kompetencje dotyczące rozpoznawania, rozumienia i wyrażania emocji oraz kompetencje odpowiedzialne za kontrolowanie i regulację emocji (3,49) obrazując ogólny poziom kompetencji emocjonalnych (rysunek 2, tabela 1).

Rysunek 2. Kategorie kompetencji emocjonalnych (wartości średnie)



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1. Podział kompetencji emocjonalnych na kategorie szczegółowe (wartości średnie)

Kategorie kompetencji emocjonalnych	M	SD	Hierarchia wartości
Rozpoznawanie, rozumienie i wyrażanie emocji	45,33	5,99	3,49
Kontrolowanie (regulacja) emocji	34,89	4,99	3,49
Wykorzystywanie emocji do wspomagania myślenia i działania	39,09	4,88	3,91

Źródło**:** opracowanie własne.

Porównując otrzymane wyniki z normami stenowymi dla kwestionariusza INTE należy stwierdzić, iż nie wykraczają one poza przyjęty zakres dla wszystkich kategorii testu wskazując jednoznacznie na wyniki przeciętne mieszczące się w przeważającej mierze w czwartym, najniższym stenie tego przedziału.

Rozpoznawanie, rozumienie i wyrażanie emocji

Zgodnie z uzyskanymi wynikami statystycznymi, kompetencje dotyczące rozpoznawania, rozumienia i wyrażania emocji jako kategoria składowa kompetencji emocjonalnych charakteryzują się średnią M = 45,33; medianą 45,50; odchyleniem standardowym SD = 5,99 oraz minimum 23 i maksimum 64.

Poziom powyższej kategorii obliczono metodą odchyleń standardowych. Wartość przeciętna wynosi: średnia – M=45,33 plus/minus jedno odchylenie standardowe – SD = 5,99; wartość wysoka: średnia plus powyżej jedno i więcej odchyleń standardowych; wartość niska: średnia minus poniżej jednego i więcej odchyleń standardowych. Stąd wysoki poziom kompetencji dotyczących rozpoznawania, rozumienia i wyrażania emocji wynosi powyżej 51 pkt., poziom przeciętny mieści się w przedziale od 40 do 51 pkt., a niski – poniżej 40 pkt.

Jak wynika z obliczeń (tabela 2), prawie 3/4 badanych nauczycieli (74%) reprezentuje przeciętny poziom kompetencji związanych z rozpoznawaniem, rozumieniem i wyrażaniem emocji. Niemal co siódmy (15%) wykazuje niski, a prawie co dziesiąty (11%) wysoki poziom kompetencji emocjonalnych w tym zakresie.

Tabela 2. Ogólny poziom kompetencji związanych z rozpoznawaniem, rozumieniem i wyrażaniem emocji

Ogólny poziom kompetencji dotyczących rozpoznawania, rozumienia i wyrażania emocji	N – liczba danych	%
Niski (poniżej 40 pkt.)	12	15
Przeciętny (40-51 pkt.)	59	74
Wysoki (powyżej 51 pkt.)	9	11
Ogółem	80	100

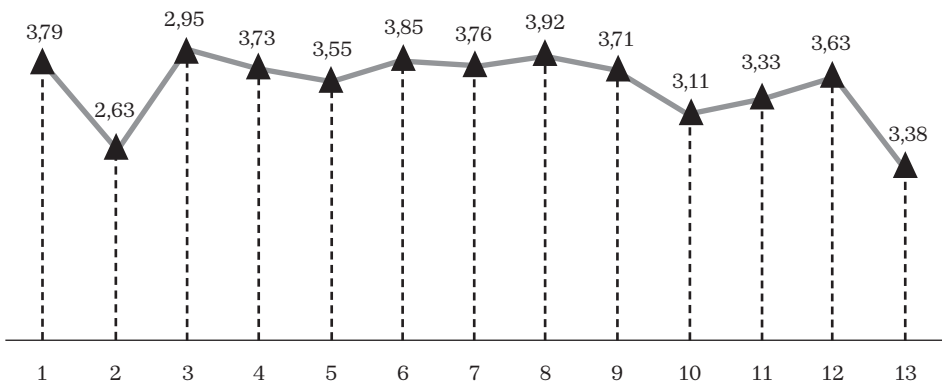
Źródło: opracowanie własne.

Analizując wpływ rodzaju zajmowanego stanowiska, charakteru zatrudnienia oraz stażu pracy na kompetencje związane z rozpoznawaniem, rozumieniem i wyrażaniem emocji nie stwierdzono istotnego statystycznie poziomu korelacji. Najbliższym granicy błędu pięcioprocentowego okazało się zajmowane stanowisko w uczelni ($\chi^2 = 30,46$; df = 22; p = 0,11; V = 0,62). Pozostałe czynniki wykazały znacznie wyższe

wartości błędu statystycznego, wskazując jednoznacznie na brak jakiejkolwiek zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Dokonując szczegółowej analizy kompetencji emocjonalnych w zakresie rozpoznawania, rozumienia i ekspresji emocji należy zwrócić uwagę na najwyższy odsetek respondentów deklarujących, że niektóre ważne wydarzenia życiowe potrafią skłonić ich do zmiany poglądów na to, co jest naprawdę istotne. Niemal 3/4 ankietowanych (73,7%) zgadza się całkowicie lub w ogólności z takim twierdzeniem. Blisko co piaty badany (17,5%) nie potrafił zająć jednoznacznego stanowiska w tej sprawie, a jedynie 8,7% respondentów było przeciwnego zdania. Podobnie wysoki rezultat uzyskano dla umiejętności rozpoznawania własnych uczuć. Dokładnie trzech na czterech badanych nauczycieli akademickich (75,0%) potwierdziło u siebie taką zdolność. Odmienny pogląd wyraziło tylko 7,5% ankietowanych przy identycznym wskaźniku niezdecydowanych (17,5%).

Rysunek 2. Składowe kompetencji dotyczących rozpoznawania, rozumienia i wyrażania emocji (**wartości średnie**)



1 – Wiem, kiedy mogę mówić innym o swoich osobistych kłopotach, **2** – Trudno mi zrozumieć to, co ludzie chcą wyrazić bez słów, **3** – Niektóre ważne wydarzenia w moim życiu potrafią skłonić mnie do zmiany poglądów na to, co jest naprawdę istotne, a co nie, **4** – Gdy przeżywam jakieś uczucia, uświadamiam je sobie, **5** – Zdaję sobie sprawę z tego, co mówię innym bez pomocy słów, **6** – Patrząc na twarze ludzi rozpoznaję uczucia, których doznają, **7** – Wiem, dlaczego zmieniają się moje nastroje, **8** – Łatwo rozpoznaję uczucia, które przeżywam, **9** – Zdaję sobie sprawę z tego, co inni mówią bez słów, **10** – Gdy ktoś opowiada mi o ważnym wydarzeniu ze swojego życia, czuję się prawie tak, jak gdyby spotkało ono mnie, **11** – Wystarczy mi popatrzeć na człowieka, by wiedzieć, co czuje, **12** – Wsłuchując się w czyjś ton głosu, potrafię powiedzieć, co ten ktoś czuje, **13** – Trudno mi zrozumieć, uczucia innych ludzi.

Źródło: opracowanie własne.

Najniższym wynikiem średnim odznaczyła się kwestia rozumienia uczuć innych osób. Niemal sześciu na dziesięciu badanych nauczycieli (58,7%) zadeklarowało znaczące lub przynajmniej względne trudności w tym zakresie, a ponad 1/4 nie potrafiła się jednoznacznie zdecydować (26,2%). Do posiadania umiejętności rozumienia uczuć innych ludzi przyznało się zaledwie 15% respondentów. Podobne trudności nastręczała ankietowanym komunikacja niewerbalna przejawiająca się zdolnością rozumienia tego, co można wyrazić bez słów. Niewiele mniej niż połowa badanych osób (41,2%) nie potrafiłaby zupełnie odczytać takich komunikatów, zaś ponad 1/3 z nich (37,5%) nie była w stanie podjąć ostatecznej decyzji w tej sprawie. Tylko co piąty respondent (20,7%) z mniejszą lub większą pewnością twierdził, że zrozumienie przekazu niewerbalnego nie byłoby dla niego problemem.

Okazuje się zatem, że diagnozowani nauczyciele akademiccy wykazują przeciętny poziom kompetencji emocjonalnych w zakresie rozpoznawania, rozumienia i wyrażania emocji. Potrafią oni, co prawda, trafnie rozpoznawać własne emocje, a nawet zmieniać własne poglądy pod wpływem różnych wydarzeń życiowych, lecz ewidentnie nie radzą sobie z interpretacją uczuć innych ludzi, ani też z rozumieniem przekazów niewerbalnych. Konkludując, niełatwo jest ankietowanym wejść w położenie swoich rozmówców, a tym bardziej zidentyfikować ich emocje. Zapewne nie każdy posiada ku temu wrodzone zdolności, jednak widać także niewątpliwe braki w kształtowaniu pewnych cech wewnętrznych pozwalających na szersze postrzeganie drugiego człowieka poprzez chociażby umiejętność tzw. odczytywania mowy ciała.

Kontrolowanie (regulacja) emocji

Analogicznie jak w przypadku poprzedniej kategorii, poziom kompetencji emocjonalnych związanych z kontrolowaniem i regulacją emocji obliczono metodą odchyleń standardowych przyjmując: M = 34,89; medianę 35; SD = 4,99 oraz minimum 17 i maksimum 46.

Jak obrazują wyniki (tabela 3), prawie 3/4 badanych nauczycieli (74%) ocenia swoje kompetencje z zakresu kontrolowania i regulacji emocji na przeciętnym poziomie, a blisko co siódmy (15%) określa go jako wysoki. Niski poziom natomiast jest udziałem pozostałych 11% respondentów.

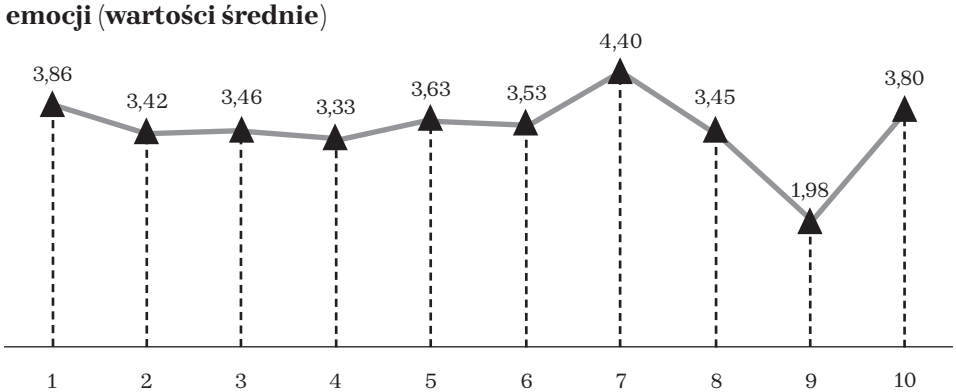
Tabela 3. Ogólny poziom kompetencji związanych z kontrolowaniem (regulacją) emocji

Ogólny poziom kompetencji dotyczących kontrolowania (regulacji) emocji	N – liczba danych	%
Niski (poniżej 30 pkt.)	9	11
Przeciętny (30-39 pkt.)	59	74
Wysoki (powyżej 39 pkt.)	12	15
Ogółem	80	100

Źródło: opracowanie własne.

Rozważając wpływ rodzaju zajmowanego stanowiska, charakteru zatrudnienia oraz stażu pracy na kompetencje związane z kontrolowaniem i regulacją emocji nie stwierdzono istotnego statystycznie poziomu korelacji. Najbliższym granicy błędu pięcioprocentowego okazał się charakter zatrudnienia w uczelni ($\chi^2 = 22{,}78$; df = 21; p = 0,36; V = 0,53). Pozostałe czynniki wykazały podobne lub wyższe wartości błędu statystycznego wskazując jednoznacznie na brak jakiejkolwiek zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Rysunek 3. Składowe kompetencji dotyczących kontrolowania i regulacji emocji (wartości średnie)



1 – Inni ludzie łatwo obdarzają mnie zaufaniem, **2** – Uczucia, są najważniejszą rzeczą w życiu, **3** – Lubię dzielić moje uczucia z innymi ludźmi, **4** – Gdy przeżywam pozytywne uczucia, wiem jak sprawić, by długo trwały, **5** – Sposób, w jaki się prezentuję wywiera na innych dobre wrażenie, **6** – Panuję nad swoimi uczuciami, **7** – Gratuluję innym, gdy zrobią coś dobrze, **8** – Gdy moje uczucia zmieniają się, zwykle przychodzą mi do głowy nowe pomysły, **9** – Gdy staję wobec jakiegoś trudnego zadania, poddaję się, ponieważ sądzę, że poniosę porażkę, **10** – Pomagam innym ludziom poczuć się lepiej, gdy są przygnębieni.

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki cząstkowe kompetencji emocjonalnych dotyczących kontrolowania i regulacji emocji wskazują na najwyższy odsetek ankietowanych (88,7%), którzy bez większych problemów poradziliby sobie z zadaniem pogratulowania innej osobie dobrze wykonanej pracy. Niezdecydowanie w tej kwestii deklarował jedynie co dziesiąty badany (10,0%), a względne wątpliwości wyraziło zaledwie 1,2% respondentów. Dość wysoki wskaźnik uzyskano także dla przekonania, iż łatwo przychodzi zdobywanie zaufania innych ludzi. W tym przypadku ponad 2/3 ankietowanych (70,0%) odpowiedziało twierdząco, a niemal co czwarty badany (23,7%) nie był w stanie ostatecznie zdecydować. Do względnych trudności w zakresie zjednywania sobie zaufania społecznego przyznało się jedynie 6,2% respondentów.

Najniżej ocenionym elementem w tej kategorii kompetencji emocjonalnych okazała się wiara we własne siły i możliwości wobec zadania charakteryzującego się znacznym poziomem trudności. Dokładnie 70,0% badanych nauczycieli z większą lub mniejszą stanowczością twierdziło, że w przypadku otrzymania trudnego zadania raczej skłonni są poddać się, gdyż niewątpliwie poniosą porażkę. Niespełna jeden na czterech ankietowanych (21,2%) nie potrafił się jednoznacznie określić, a tylko nieliczni (8,7%) byli odmiennego zdania. Pozostałe odpowiedzi dotyczące kontrolowania emocji wskazują raczej na ponadprzeciętny poziom umiejętności badanych nauczycieli akademickich, co skłania do opinii o dość dobrym radzeniu sobie w sytuacjach wymagających samokontroli emocjonalnej.

Można zatem przyjąć, że poziom kompetencji emocjonalnych badanych nauczycieli akademickich w dziedzinie kontrolowania i regulacji emocji kształtuje się w zakresie powyżej przeciętnej z niewielką tendencją zwyżkową. Jedynym wyjątkiem charakteryzującym się wyraźnie niską średnią jest opisany wcześniej przypadek niedoceniania własnych możliwości w sytuacjach wymagających podejmowania się trudnych wyzwań.

Wykorzystywanie emocji do wspomagania myślenia i działania

Zgodnie z przyjętą metodą odchyleń standardowych także dla kompetencji emocjonalnych związanych z wykorzystywaniem emocji w myśleniu i działaniu obliczono charakterystyczne wielkości: średnią

M = 39,09; medianę 39; odchylenie standardowe SD = 4,88 oraz minimum 26 i maksimum 50.

Analizując otrzymane wyniki (tabela 4) należy zauważyć, że ponad 2/3 badanych nauczycieli (69%) ocenia swoje kompetencje związane z wykorzystywaniem emocji w myśleniu i działaniu na poziomie przeciętnym, a blisko co piąty (17%) ocenia je wysoko. Przeciwnego zdania jest prawie co siódmy respondent (14%).

Tabela 4. Ogólny poziom kompetencji związanych z wykorzystywaniem emocji w myśleniu i działaniu

Ogólny poziom kompetencji dotyczących wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu	N – liczba danych	%
Niski (poniżej 35 pkt.)	11	14
Przeciętny (35-43 pkt.)	55	69
Wysoki (powyżej 43 pkt.)	14	17
Ogółem	80	100

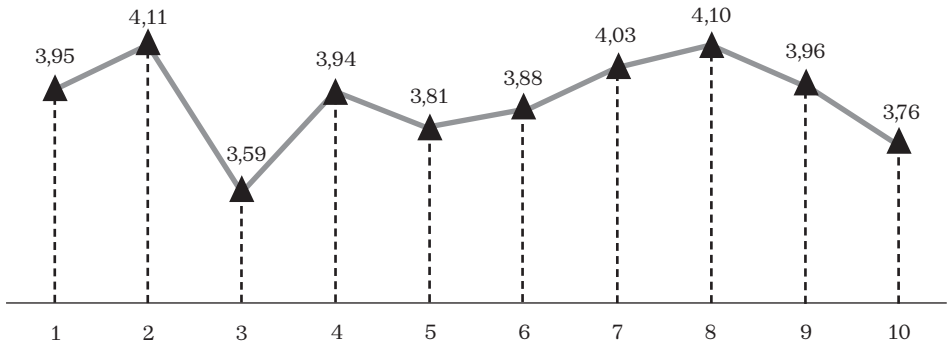
Źródło: opracowanie własne.

Rozpatrując wpływ rodzaju zajmowanego stanowiska, charakteru zatrudnienia oraz stażu pracy na kompetencje związane z wykorzystywaniem emocji w myśleniu i działaniu nie stwierdzono istotnego statystycznie poziomu korelacji. Najbliższym granicy błędu pięcioprocentowego okazał się charakter zatrudnienia w uczelni ($\chi^2 = 80,81$; $df = 84$; $p = 0,11$; $V = 0,50$). Pozostałe czynniki odznaczały się podobnymi lub znacznie wyższymi wartościami błędu statystycznego potwierdzając brak zależności pomiędzy rozpatrywanymi zmiennymi.

Wyniki szczegółowe kompetencji emocjonalnych dotyczących wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu ukazują, że badani nauczyciele akademiccy najwyżej cenią sobie pewnego rodzaju optymizm zakładający powodzenie dla większości zaplanowanych przez siebie przedsięwzięć (80,0%). Prawie co piaty ankietowany (18,7%) nie miał zdania w tej sprawie, a tylko nieliczni (1,2%) wyrażali względną wątpliwość przy zerowym odsetku osób, którzy zdecydowanie odrzucaliby takie podejście. Respondenci wskazywali ponadto, iż dobry nastrój jest dla nich wystarczającym bodźcem do okazywania swojej kreatywności. Znakomita większość (82,5%) uznała, że faktycznie potrafi wpadać na nowe pomysły, kiedy jest w dobrym humorze. Niezdecydowanie

w tej kwestii okazał niemal co dziesiąty (11,2%), a przeciwnego zdania był już tylko co siedemnasty badany (6,2%).

Rysunek 4. Składowe kompetencji dotyczących wykorzystywania emocji w myśleniu i działaniu (**wartości średnie**)



1 – Gdy napotykam przeszkody, przypominam sobie wcześniejsze sytuacje, w których udało mi się pokonać podobne trudności, **2** – Oczekuję, że uda mi się większość rzeczy, które próbuję robić, **3** – Kiedy zmienia się mój nastrój, dostrzegam przed sobą nowe perspektywy, **4** – W życiu spodziewam się pomyślnego biegu zdarzeń, **5** – Stwarzam sytuacje, które sprawiają innym radość, **6** – Biorę się za takie zajęcia, które dają mi zadowolenie, **7** – Gdy jestem w dobrym nastroju, z łatwością przychodzi mi rozwiązywanie problemów, **8** – Gdy jestem w dobrym humorze, potrafię wpadać na nowe pomysły, **9** – Mobilizuję się do działania, wyobrażając sobie jego pozytywne rezultaty, **10** – Wykorzystuję swój dobry nastrój, by pomóc sobie w uporaniu się z przeszkodami.

Źródło: opracowanie własne.

Jednym z niżej ocenionych elementów w tej kategorii kompetencji emocjonalnych była możliwość dostrzegania nowych perspektyw dzięki zmianie nastroju. Pomimo najniższej średniej, blisko 2/3 ankietowanych (62,5%) zgodnie twierdziło, że w ich przypadku taka sytuacja rzeczywiście ma miejsce. Dokładnie jeden na czterech badanych (25,0%) nie potrafił tego jednoznacznie określić, a przeciwny pogląd wyraziło 12,5% respondentów. Podobnie większość badanych osób wykorzystuje swój dobry nastrój, aby poradzić z pojawiającymi się przeszkodami. Ponad 2/3 ankietowanych w większym lub mniejszym stopniu podziela taki pogląd (68,7%), przy 1/4 niezdecydowanych (25%). Odmiennego zdania w tej sprawie było zaledwie 6,2% respondentów.

Nie można mieć żadnych wątpliwości, że najwyższe rezultaty wśród badanych nauczycieli akademickich uzyskano właśnie w tej kategorii kompetencji emocjonalnych. Na skuteczne wykorzystywanie emocji do wspomagania myślenia i działania wskazuje zdecydowana

większość ankietowanych nawet w przypadkach, dla których odnotowano najniższe wyniki średnie. Tendencja ta została potwierdzona przez wysoki wskaźnik w hierarchii wartości kształtujący się znacznie ponad przeciętną (tabela 1, rysunek 2).

Zakończenie

Rozważania nad kompetencjami emocjonalnymi kadry dydaktycznej uczelni wojskowej prowadzone na podstawie badań empirycznych, zrealizowanych w Akademii Sztuki Wojennej w Warszawie, dostarczają istotnych spostrzeżeń i wniosków skłaniając do refleksji nad rolą tego rodzaju kompetencji w zawodzie nauczyciela akademickiego. Jak widać z ponadprzeciętnych wyników średnich otrzymanych dla poszczególnych kategorii kompetencji emocjonalnych, zdecydowana większość ankietowanych wykazuje dość dobry poziom umiejętności pozwalających na radzenie sobie w różnych sytuacjach społecznych, których źródłem są pewne wrodzone zdolności określone na wstępie jako inteligencja emocjonalna. Rozpatrywane dziedziny kompetencji emocjonalnych ukazują jednak bardziej złożony obraz sytuacji, gdzie najsłabszym ogniwem okazało się rozpoznawanie i rozumienie emocji, silniejszym – kontrolowanie emocji, a najwyższy rezultat uzyskała kategoria wykorzystania emocji w myśleniu i działaniu. Widać zatem, że badani nauczyciele potrafią rozpoznawać własne emocje, a nawet zmieniać poglądy pod ich wpływem, lecz występują u nich także trudności z komunikacją niewerbalną i empatią, wskazując na pewne deficyty w tak istotnych dla zawodu nauczyciela relacjach społecznych. W kompetencjach dotyczących kontrolowania i regulacji emocji respondenci podkreślali swoje walory w zakresie umiejętności zdobywania zaufania innych, jednak przyznawali się także do nieufności samym sobie podczas przezwyciężania trudności związanych z nowymi zadaniami. Warto zauważyć, że w najwyżej ocenionych kompetencjach związanych z wykorzystywaniem emocji w myśleniu i działaniu, ankietowani uznali, iż we wszelkich podejmowanych działaniach oczekują raczej powodzenia niż porażki, co stoi w wyraźnej opozycji do braku wiary we własne możliwości sygnalizowanego w poprzednio omawianej kategorii. Ponadto, badani nauczyciele akademiccy wskazują na istotną rolę własnych emocji i nastrojów w rozwijaniu swojej

kreatywności poprzez dostrzeganie nowych perspektyw, ale także w pokonywaniu różnorodnych przeszkód natury zawodowej.

Pomimo wykazanych wyżej rozbieżności, należy uznać, że kompetencje emocjonalne jako istotny element funkcjonowania zawodowego nauczycieli akademickich w uczelni wojskowej zajmuje, obok kompetencji społecznych, decydujące miejsce. Patrząc na zróżnicowane wyniki badań w tym zakresie, należy zwrócić szczególną uwagę na istnienie pewnych predyspozycji wewnętrznych stanowiących wrodzone cechy i zdolności, które należy permanentnie rozwijać i kształtować w umiejętności niezbędne do pracy w zawodzie nauczyciela.

Abstract

In order to meet the requirements of Polish education today, we need to look again at the issue of teacher's competences. Previous research indicates a significant advantage of competence over formal qualifications, not only in this profession. In addition to the social dimension of this issue, the emotional competencies that form the basis for building social competences and, as a result, professional ones, deserve special attention. The special role of the teachers in the education system requires some personal qualities that allow them to take on the responsibility and fulfil their mission. By examining emotional competences among academic teachers at a military academy, was able to show a new dimension of needs not only for military education but for broadly understood higher education. Using a proven measurement tool, I presented my conclusions based on the results of research carried out at the The War Studies University in Warsaw.

Bibliografia

Ciechanowicz A., Jaworowska A., Matczak A., *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE (polska adaptacja)*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2000.

Denek K., *Kompetencje nauczyciela w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeby reformy systemu edukacji w Polsce*, [w:] K*ształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce. Materiały konferencyjne*, nr 46, Szczecin 2000.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1997.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce,* [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1999.

Jaworowska A., Matczak A., *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2001.

Jaworowska A., Matczak A., *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2008.

Kostera M., Rosiak A., *Nauczyciel akademicki*, GWP, Gdańsk 2008.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Laskowski M., *Profiles of social competence of academic teachers of military universities*, „Humanitas University Research Papers Pedagogy" 2019, t. 19.

Laskowski M., *Nauczyciel akademicki wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*, [w:] I. Urych (red.), *Nauczyciel szkoły wyższej w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Implikacje teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Akademii Sztuki Wojennej, Warszawa 2019.

Matczak A., *Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej*, [w:] M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Matczak A., Martowska K., *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych*, „Studia Psychologica" 2011, t. 11(1), s. 6-7.

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.

Salovey P., Mayer J.D., *Emotional intelligence*, „Imagination, Cognition and Personality" 1990, t. 9, s. 57.

Wosik-Kawala D., *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 13-16.

DOI: 10.15290/nwwre.2021.15

Magdalena Barabas
ORCID: 0000-0002-2013-7245

Kompetencje nauczyciela w zakresie profilaktyki w szkole

Pojęcie i rodzaje kompetencji nauczyciela

Ważna rola edukacji we współczesnym świecie i jej znaczenie dla rozwoju nie tylko jednostki, ale również całych społeczeństw jest bezsporna. Wielowymiarowość i złożoność współczesnej edukacji sprawia, że wciąż na nowo poszukuje się odpowiedzi na pytanie, jakie miejsce w niej zajmuje osoba nauczyciela/wychowawcy. Stąd wzrost zainteresowania wieloma wymiarami zawodu nauczyciela, zwłaszcza w zakresie jego kompetencji zawodowych. Tak, jak i w innych zawodach, również w przypadku nauczycieli dysponowanie określonymi kompetencjami decyduje o profesjonalizmie.

Od nauczyciela wymaga się po pierwsze, posiadania określonych kwalifikacji zawodowych, uprawniających do wykonywania tego zawodu. Kwalifikacje zawodowe obejmują:

1. wiedzę naukową z zakresu danej dyscypliny ujmowanej w programie jako przedmiot nauczania,
2. przygotowanie pedagogiczne i umiejętności umożliwiające skuteczne, racjonalne, teoretycznie uzasadnione i optymalne działanie dydaktyczno-wychowawcze,
3. właściwe komunikowanie się z uczniami i innymi podmiotami edukacji, a także efektywne współdziałanie z nimi w relacji celów i zadań nauczania i wychowania,

4. wiedzę psychologiczną o psychicznych i fizycznych potrzebach dzieci i młodzieży oraz sposobach ich zaspokajania,
5. wiedzę z zakresu socjologii i historii wychowania umożliwiającą głębsze rozumienie społecznej funkcji szkoły i nauczyciela,
6. uzdolnienia i zainteresowania zawodowe oraz umiejętność doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego[1].

Od nauczyciela oczekuje się zatem opanowania określonej wiedzy, umiejętności i prezentowania konkretnych kompetencji społecznych. Kompetencje współczesnego nauczyciela stanowią temat wielu dyskusji i dociekań. Z uwagi na wciąż zmieniającą się rzeczywistość aktualnie jednoznaczne określenie tego, jakimi kompetencjami winien wykazywać się nauczyciel jest bardzo trudne. Pojęcie to ma charakter interdyscyplinarny i wielowymiarowy[2]. Kompetencje nauczyciela rozumiane są zazwyczaj jako pewna struktura poznawcza składająca się z wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw warunkujących skuteczną realizację zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej[3]. W perspektywie Jana Průchy kompetencje nauczyciela to „zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę"[4]. Według Marty Koniecznej-Kucharskiej kompetencje nauczyciela to „zintegrowana struktura wiedzy, umiejętności oraz postaw, która to struktura pozwala pobudzić siebie i innych"[5]. Natomiast Maria Czerepaniak-Walczak pojęcie to definiuje jako harmonijną kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia[6].

Różnorodność poglądów i ujęć definicyjnych powoduje liczne dyskursy dotyczące nie tylko tego, co należy rozumieć pod pojęciem kompetencje, ale również tego, które z nich i w jaki sposób należy rozwijać.

---

1 J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 84.

2 K. Żegnałek, *Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji*, [w:] K. Żegnałek (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, WSP TWP, Warszawa 2008, s. 189.

3 E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997, s. 52.

4 J. Průcha, *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Tom II: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, GWP, Gdańsk 2006, s. 306.

5 M. Konieczna-Kucharska, *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej Zarządzanie" 2015, nr 19, s. 231.

6 M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997, s. 88.

Ponadto, wciąż zmieniająca się rzeczywistość w wielu wymiarach m.in. politycznym, klimatycznym, ekonomicznym i społecznym, wymusza rewizję dotychczasowych poglądów dotyczących sylwetki nauczyciela także w kontekście kompetencji zawodowych. Jak zauważa Jolanta Szempruch do atrybutów kompetencji zaliczyć można: ich związek z zadaniami (bowiem przejawiają się w określonych zadaniach), zmienność (bowiem podlegają rozwojowi) i mierzalność[7]. Podobnie Krystyna Stech dokonując charakterystyki kompetencji zawodowych nauczycieli zwraca uwagę na ich następujące właściwości:

1) kompetencje zawsze dotyczą konkretnego zawodu i osób go wykonujących,
2) mają charakter dynamiczny – zmieniają się w ciągu życia człowieka,
3) są wyuczalne tj. człowiek uczy się ich w procesie edukacji i praktycznych doświadczeń,
4) charakteryzują się generatywnością, co oznacza, że mogą być wykorzystywane w różnych obszarach życia człowieka[8].

Jak zauważa Sławomir Śliwa:

> pomimo wielu definicji kompetencji można stwierdzić, że jest to zbiór wiedzy, umiejętności oraz zdolności i zaangażowania do osiągnięcia określonego celu. Ważne jest to, że kompetencja może być rozwijana i generowana. Osoba kompetentna to osoba, która jest uprawniona do działań w danym zakresie[9].

W literaturze przedmiotu istnieje bogactwo różnorodnych klasyfikacji kompetencji. Można zatem mówić o kompetencjach twardych (funkcjonalnych) i miękkich (behawioralnych). Pierwsze z nich dotyczą informacji o tym, co człowiek powinien wiedzieć i umieć, aby dobrze wykonać swoją pracę. To konkretna wiedza i umiejętności np. umiejętność obsługi komputera, znajomość języka obcego. Drugie z nich nawiązują do właściwości i cech człowieka, do tego, w jaki sposób on

---

7 J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*..., s. 103.

8 K. Stech, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenia na problem*, [w:] K. Ferenz, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002, s. 14.

9 S. Śliwa, *Kompetencje profilaktyczne nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Centrum Innowacji i Transferu Technologii oraz Rozwoju Kultury Fizycznej Spółka z o.o. Wydawnictwa Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2017, s. 12.

postrzega otoczenie i działa. Wiążą się z psychiką i umiejętnościami społecznymi jednostki. Można tu wyróżnić umiejętności osobiste (motywacja, odporność na stres), a także umiejętności społeczne interpersonalne (komunikatywność). Kompetencje miękkie nawiązują do umiejętności psychicznych człowieka oraz jego zdolności radzenia sobie w sytuacjach społecznych[10].

Wyróżnić można także kompetencje bazowe, konieczne i pożądane. Kompetencje bazowe to: kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne. Do kompetencji koniecznych zaliczyć można umiejętności realizacyjne, a do kompetencji pożądanych takie, które nie są niezbędnymi, lecz mogą okazać się bardzo pomocne, np. zainteresowania nauczyciela[11]. Jedną z częściej cytowanych klasyfikacji kompetencji nauczycielskich jest klasyfikacja Wacława Strykowskiego, który wyodrębnił następujące kompetencje nauczycielskie: kompetencje merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, planistyczne i projektowe, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne i techniczne, kontrolne i ewaluacyjne, oceny programów i podręczników szkolnych oraz kompetencje autoedukacyjne (autokreacyjne)[12].

Na podstawie obszernej analizy literatury Dorota Pankowska dokonała klasyfikacji kompetencji uwzględniając trzy kryteria:

1) rodzaj kompetencji – to kryterium „odnosi się do przedmiotowego aspektu kompetencji, czyli rodzaju oraz zakresu wiedzy i umiejętności będących podstawą działania praktycznego – osiągania celów i wykonywania zadań edukacyjnych",
2) charakter kompetencji – „dotyczy zarówno struktury działania, jak i jego jakości",
3) wymiary kompetencji – kryterium, które „nawiązuje do postulatów pedagogiki emancypacyjnej i krytycznej. Odnosi się do kierunku działania nauczyciela wobec: siebie samego (wymiar

10 M. Konieczna-Kucharska, *Miękkie i twarde...*, s. 229-241.

11 S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 559.

12 W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi^2,Poznań 2003, s. 22-31; W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2005, s. 15-28.

podmiotowy), zadań i funkcji zawodowych (wymiar edukacyjny) i szerszego środowiska (wymiar społeczno-kulturowy)"[13].

W oparciu o pierwsze kryterium można wyróżnić kompetencje podstawowe i dodatkowe. Te pierwsze należy uznać za niezbędne, ponieważ „dotyczą działań wynikających z istoty zawodu i odnoszą się do każdego nauczyciela, bez względu na typ szkoły czy poziom kształcenia"[14]. Wśród nich autorka klasyfikacji wyróżnia kompetencje: moralne, komunikacyjne, wychowawcze, merytoryczno-poznawcze, dydaktyczno-organizacyjne, informatyczno-medialne oraz diagnostyczno-badawcze[15]. Drugie wymienione przez Dorotę Pankowską – kompetencje dodatkowe (tj. specyficzne) „wiążą się ze szczególnymi obszarami działalności zawodowej nauczyciela i stanowią otwartą kategorię"[16]. Zalicza ona do nich kompetencje: obywatelskie, zdrowotne oraz ekologiczne. Jej zdaniem, jest to wciąż lista otwarta, gdyż z uwagi na wciąż nowe procesy i zjawiska społeczne można ją poszerzać[17]. Z uwagi na charakter kompetencji D. Pankowska wyróżnia kompetencje:

1) interpretacyjne (odnoszące się do analizy, rozumienia i oceniania rzeczywistości tj. siebie, uczniów, procesów edukacyjnych, zjawisk społecznych oraz kulturowych,
2) koncepcyjno-realizacyjne (działaniowe), obejmujące kompetencje będące gwarantem skuteczności działania w danym obszarze (dydaktycznym, wychowawczym, organizacyjnym) i na każdym etapie (planowania, realizacji, ewaluacji),
3) transgresyjne, łączące się „z przekraczaniem ograniczeń i tworzeniem nowych jakości w aspekcie: autokreacji, innowacyjności i twórczości pedagogicznej oraz emancypacji (w odniesieniu do szerszego społeczno-kulturowego środowiska)"[18].

Większość klasyfikacji kompetencji nauczycielskich opisanych w literaturze przedmiotu oscyluje wokół predyspozycji osobowościowych, wiedzy i umiejętności niezbędnych do wykonywania zadań edukacyjnych.

---

13 D. Pankowska, *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2016, t. 35, z. 3, s. 194-196.
14 Ibidem, s. 194-195.
15 Ibidem, s. 195.
16 Ibidem.
17 Ibidem.
18 Ibidem, s. 196.

Kompetencje wychowawczo-profilaktyczne

Działalność edukacyjna szkoły obejmuje nie tylko szkolny zestaw programów nauczania, ale również program wychowawczo-profilaktyczny danej placówki. Oba elementy stanowią swoistą jedność i spójną całość. Nauczyciel realizuje więc nie tylko zadania dydaktyczne, ale również wychowawcze, polegające w swej istocie na przekazywaniu pożądanych wartości. W świetle ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe – proces wychowania rozumieć należy „jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacniane i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży”[19]. Zadania opiekuńczo-wychowawcze realizowane przez nauczycieli w ścisłej współpracy ze środowiskiem rodzinnym uczniów obejmują swoim zakresem działania związane z bezpieczeństwem fizycznym i psychicznym dziecka, promocją zdrowia oraz prawidłowym rozwojem psychospołecznym wychowanka. Obowiązujące przepisy prawne (ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe[20]) nakładają na szkoły obowiązek realizacji programu wychowawczo-profilaktycznego uwzględniającego rezultaty z przeprowadzonej diagnozy potrzeb wychowawczych i środowiskowych danej społeczności szkolnej. Stąd przed nauczycielami obowiązek takiego oddziaływania wychowawczego i profilaktycznego, które uwzględniać będzie potrzeby uczniów – zarazem w zakresie wspierania ich prawidłowego rozwoju, jak i zapobiegania oraz przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym. Wymusza to konieczność dysponowania przez nauczyciela określoną wiedzą, umiejętnościami, a także pożądanymi postawami z zakresu profilaktyki społecznej. Można zatem przyjąć, że w szerokim wachlarzu kompetencji, jakim powinien dysponować współczesny nauczyciel, znajdują się takie, które można określić jako profilaktyczne. Ważne jest to, aby działania profilaktyczne podejmowane w szkole realizowane były przez osoby z odpowiednią wiedzą, umiejętnościami, a także postawami. Wiedza ta powinna dotyczyć nie tylko zjawisk i procesów społecznych, zachowań ryzykownych, ale także specjalistycznych wiadomości

[19] Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 59, art. 1, pkt 3.
[20] Dz.U. z dnia 11 stycznia 2017 r., poz.59.

o sposobie prowadzenia oddziaływań profilaktycznych; umiejętnego przekazywania treści, doboru form i metod działań profilaktycznych; prezentowania pożądanych postaw.

Zdaniem Sylwii Badory profilaktyka to

> działania praktyczne kierunkowane wiedzą o zjawiskach dewiacyjnych, chorobowych, patologicznych społecznie, mające charakter uprzedzający, zapobiegawczy, prewencyjny, służą zmniejszeniu prawdopodobieństwa wystąpienia antycypowanych zagrożeń jednostkowych, społecznych, środowiskowych[21].

Według Zbigniewa B. Gasia profilaktyka w szkole to proces, który wspiera dzieci w prawidłowym rozwoju i zdrowym życiu przez zapewnienie pomocy potrzebnej w konfrontacji ze złożonymi, stresującymi warunkami życia, a w efekcie umożliwia im osiągnięcie subiektywnie satysfakcjonującego, społecznie akceptowanego oraz bogatego życia[22]. Stąd oddziaływania profilaktyczne powinny stanowić kompleksową interwencję ukierunkowaną na deficyty wychowawcze i deficyty dojrzałości. Działania te obejmują równolegle:

1) wspomaganie człowieka w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu,
2) ograniczanie i wyeliminowanie czynników ryzyka, które zaburzają prawidłowy rozwój i niszczą zdrowy styl życia,
3) inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu[23].

Wymaga to spełnienia przez nauczyciela określonych warunków. Zdaniem Zbigniewa B. Gasia kompetentny nauczyciel powinien być dla ucznia: odpowiedzialnym wzorcem osobowym (spełniać funkcję modelową), efektywnym dydaktykiem (spełniać funkcję dydaktyczną), skutecznym trenerem w zakresie uczenia i usprawniania koniecznych umiejętności potrzebnych do życia (spełniać funkcję instruktażową) oraz efektywnym przewodnikiem w odkrywaniu osobistych zasobów i potencjałów ucznia, urzeczywistnianiu zadań rozwojowych

---

21 S. Badora, *Profilaktyka pedagogiczna*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2011, nr 7, s. 21.

22 Z.B. Gaś, *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003.

23 Ibidem, s. 19.

i odpowiedzialności za swój rozwój (spełniać funkcję wychowawczą)[24]. Jak zauważa Sławomir Śliwa:

> Kompetencje nauczyciela-profilaktyka są jednym z podstawowych elementów składających się na jakość kształcenie dzieci i młodzieży. Być kompetentnym nauczycielem oznacza mieć odpowiednie przygotowanie do wykonywania tego zawodu, a w przypadku profilaktyka – mieć specjalistyczną wiedzę z zakresu profilaktyki i stosować ją do pracy w szkole[25].

Autor ten zwraca także uwagę, że profilaktyka w szkole realizowana jest głównie przez nauczycieli, a ustawodawca obliguje placówki do przygotowywania i wdrażania programów profilaktycznych, a mimo to wciąż brakuje określonych przepisami wymagań do pełnienia w szkole roli profilaktyka[26]. Zdaniem Sławomira Śliwy profilaktyka to „system działań edukacyjnych i wychowawczych podejmowanych na rzecz młodych ludzi w celu rozwijania ich umiejętności prospołecznych, zainteresowań oraz podnoszenia poczucia własnej wartości"[27].

Warto tutaj wspomnieć o koncepcji profilaktyki pozytywnej, opierającej się na wiedzy o czynnikach chroniących, zasobach odpornościowych człowieka i pozytywnym klimacie środowiska społecznego oraz wiedzy o **mechanizmach resilience**[28]. Istotą modelu profilaktyki pozytywnej jest kompensowanie siły czynników ryzyka (potencjalnych zagrożeń) poprzez rozwijanie i potęgowanie czynników chroniących w wymiarze jednostkowym i środowiskowym. Podejmowane działania profilaktyczne koncentrują się na wzmacnianiu tego, co sprawia, że człowiek staje się niejako bardziej odporny na zagrożenia, bowiem całkowite wyeliminowanie czynników ryzyka z życia nie jest możliwe. Jak pisze Krzysztof Ostaszewski: „Chodzi tu o wzmacnianie czynników i procesów, które sprzyjają zdrowiu i pozytywnemu rozwojowi

---

24 Z.B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli,* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001, s. 11-12.

25 Ibidem.

26 Ibidem, s. 7

27 S. Śliwa, *Profilaktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2015, s. 18.

28 Por. K. Ostaszewski, *Pozytywna profilaktyka*, „Świat Problemów" 2006, nr 3; Idem, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2014.

jednostek oraz stanowią przeciwwagę dla stresorów, czynników ryzyka, sytuacji kryzysowych, wyzwań i trudności napotykanych w ciągu życia"[29]. Działalność profilaktyczna nauczyciela stanowi dopełnienie działań wychowawczych, ukierunkowanych na kształtowanie pożądanych i harmonijnie zintegrowanych wartości, stanowiących ideał wychowawczy. Należy w tym miejscu nadmienić o koncepcji pozytywnego rozwoju dzieci i młodzieży, której główne tezy i założenia stały się pewną inspiracją dla modelu profilaktyki pozytywnej. Pokłosiem tej koncepcji jest określenie kluczowych elementów (atrybutów) świadczących o pozytywnym rozwoju młodzieży. Należą do nich:

1) umiejętności życiowe (tj. umiejętności psychospołeczne, np. podejmowanie decyzji czy rozwiązywanie konfliktów oraz umiejętności pozwalające na wywiązywanie się z obowiązków szkolnych i potrzebnych do rozpoczęcia aktywności zawodowej),
2) pozytywny stosunek do siebie (akceptacja siebie, przekonanie o własnej wartości, poczucie sprawczości oraz pewności siebie w relacjach społecznych),
3) więzi łączące młodego człowieka z najbliższym otoczeniem społecznym (m.in. pozytywne więzi z rodziną, rówieśnikami, szkołą),
4) stan rozwoju moralnego (oznacza m.in. przyswojenie wartości, norm i standardów społecznych, umiejętność odróżniania dobra od zła),
5) postawy młodego człowieka wobec innych ludzi (tj. rozwój życzliwości, empatii i szacunku)[30]. Według koncepcji pozytywnego rozwoju, młodzi ludzie charakteryzujący się tymi atrybutami będąc bardziej zaangażowani w aktywne uczestnictwo w życiu rodzinnym i społecznym przejawiają mniej zachowań ryzykownych. Zdaniem K. Ostaszewskiego koncepcja pozytywnego rozwoju młodzieży może być propozycją nowego ideału wychowawczego, składającego się z pięciu elementów korespondujących z pięcioma atrybutami pozytywnego rozwoju młodzieży. Autor podkreśla, że ów nowy ideał wychowawczy jest bliższy rzeczywistości profilaktycznej, bowiem wprost zakłada ujemny związek pożądanego stanu z zachowaniami problemowymi

[29] Idem, *Pozytywna profilaktyka po 10 latach*, „Świat Problemów" 2016, nr 1.
[30] Ibidem.

okresu adolescencji[31]. Można założyć, że koncepcja pozytywnego rozwoju akcentuje i upomina się o sferę dbałości o własne zdrowie i bezpieczeństwo w procesie wychowywania młodego pokolenia.

Celem działań podejmowanych przez nauczyciela w szkole o charakterze profilaktycznym będzie zatem wspieranie dzieci i młodzieży w ich wysiłku wzrastania i stawania się świadomymi i odpowiedzialnymi dorosłymi, przygotowanymi aksjologicznie do dbania o zdrowie (w wymiarze jednostkowym i społecznym) i optymalny rozwój w sferze poznawczej, emocjonalnej i szeroko rozumianych relacji interpersonalnych. Nauczyciel powinien więc posiadać stosowną wiedzę z zakresu: koncepcji teoretycznych dotyczących zachowań problemowych i ryzykownych podejmowanych przez dzieci i młodzież; szeroko pojętej profilaktyki; optymalnych strategii, metod, form oddziaływań profilaktycznych; sposobów i zasad monitorowania i ewaluacji realizowanych działań; wiedzy na temat zasobów środowiska szkolnego i lokalnej społeczności. Zadania nauczyciela w obszarze profilaktyki w szkole wymagać będą również umiejętności w zakresie diagnozy funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym, umiejętności rozpoznawania potrzeb i oczekiwań uczniów, rodziców i innych nauczycieli, umiejętności angażowania i współpracy podmiotów wspierających szkołę oraz umiejętności planowania i konstruowania działań profilaktycznych. Niezbędnymi będą także pożądane postawy wobec negatywnych zjawisk społecznych, wobec uczniów prezentujących zachowania ryzykowne oraz postawa odpowiedzialności za profesjonalną realizację roli zawodowej.

Posumowanie

Efektywność działań edukacyjnych uwarunkowana jest wieloma czynnikami. Bez wątpienia kompetencje nauczyciela, jednego z trzech ważnych podmiotów edukacyjnych (obok rodziców i dziecka) stanowią istotny element we właściwej realizacji zadań opiekuńczych, dydaktycznych, wychowawczych oraz profilaktycznych współczesnej szkoły. Dynamiczny rozwój cywilizacyjny wymusza rewizję poglądów dotyczących tego, w jaki sposób formować przyszłych nauczycieli

[31] Ibidem.

i wychowawców, kształtować ich osobowość i tożsamość zawodową, jakiej wiedzy dostarczać i jakich umiejętności uczyć, po to, by mogli skutecznie wspierać swoich uczniów w ich wysiłku wzrastania i rozwijania się. Warto pamiętać, że formowanie kompetencji przyszłych nauczycieli i pedagogów jest procesem dynamicznym, wymaga więc myślenia o tym jakich edukatorów (osób zaangażowanych w proces wychowania, opieki oraz dydaktyki) będzie potrzebować przyszłe młode pokolenie. Zatrważająco szybki postęp cywilizacyjny i wzrost tempa życia stanowić będzie nie tylko wielką szansę dla rozwoju człowieka, może także stanowić potencjalne zagrożenie dla jego bytu. Pojawia się zatem pytanie: jak dzisiaj przygotować przyszłych nauczycieli do realizacji zadań wychowawczo-profilaktycznych adresowanych do pokolenia, które dopiero się narodzi?

Abstract

There has for many years been a growing interest in the issue of teaching skills. The majority of both theoreticians and practitioners agree that the effective performance of tasks and the functions served by them, are dependent on these skills. The changing reality means they can be considered dynamic and evolutionary. The contemporary situation obliges teachers to review their own skills and complement their knowledge with new competences – those required for the proper performance of their professional tasks. The aim of the article is to draw attention to the issues of teachers' competences taking into account a broad range of prophylactic measures aimed at preventing educational deficits.

Bibliografia

Badora S., *Profilaktyka pedagogiczna*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2011, nr 7.

Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997.

Dylak S., *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.

Gaś Z.B., *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli,* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.

Gaś Z.B., *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003.

Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.

Konieczna-Kucharska M., *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej Zarządzanie" 2015, nr 19.

Ostaszewski K., *Pozytywna profilaktyka po 10 latach*, „Świat Problemów" 2016, nr 1.

Ostaszewski K., *Pozytywna profilaktyka*, „Świat Problemów" 2006, nr 3.

Ostaszewski K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2014.

Pankowska D., *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2016, t. 35, z. 3.

Průcha J., *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Tom II: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, GWP, Gdańsk 2006.

Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenia na problem*, [w:] K. Ferenz, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela – wychowawcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.

Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2005.

Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi^2, Poznań 2003.

Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Śliwa S., *Profilaktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2015.

Śliwa S., *Kompetencje profilaktyczne nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Centrum Innowacji i Transferu Technologii oraz Rozwoju Kultury Fizycznej Spółka z o.o. Wydawnictwa Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2017.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 59.

Żegnałek K., *Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji*, [w:] K. Żegnałek (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, WSP TWP, Warszawa 2008.

DOI: 10.15290/nwwre.2021.16

Monika Zińczuk
ORCID: 0000-0002-3095-4580

Kompetencje terapeutyczne nauczyciela w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej

W świetle nowych tendencji w systemie edukacji, gdy pojawiły się nowe aspiracje społeczne, zmienił się poziom oczekiwań i wymagań względem szkoły, inaczej także pojmuje się rolę nauczyciela. Zmiany w systemie edukacji wymuszają również zmiany wymagań stawianych nauczycielom. Nauczyciela winno się postrzegać jako kreatora i promotora zmian nie tylko w przedmiocie projektowania dydaktycznego, ale także w formułowaniu pewnej perspektywy edukacyjnej. Nie wystarcza już, by nauczyciel wyłącznie kształcił i wychowywał. Funkcje nauczyciela wciąż się rozrastają. Oczekiwania społeczne w stosunku do nauczycieli dotyczą przede wszystkim sfery ich kompetencji oraz skuteczności realizacji zadań edukacyjnych, wywiązywania się z narzucanych obowiązków zawodowych i umiejętności wypełniania „misji" zawodowej – roli w przestrzeni społecznej i w środowisku lokalnym.

Terminologiczne ujęcie kompetencji w kontekście pedagogicznym

Termin kompetencje, ze względu na szeroki zakres tematyczny, wieloaspektowość i niejednoznaczność, znajduje w literaturze

przedmiotu wiele różnorodnych definicji[1]. Kompetencja to zdolność wykorzystywania przez człowieka własnej wiedzy, umiejętności oraz cech osobowości do osiągania zadań i celów związanych z zajmowanym stanowiskiem pracy. W ujęciu słownikowym słowo kompetencja (łac. *competentia* = odpowiedniość, zgodność, uprawnienia do działania) oznacza zakres pełnomocnictw i uprawnień, zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności[2]. *Słownik języka polskiego* definiuje kompetencje jako: „formalny zakres uprawnień do jakiegoś działania, zwykle sprawowania władzy pełnomocnictwa" oraz „odpowiedni zakres wiedzy i umiejętności, fachowość, umiejętność znania się na rzeczy"[3]. Ireneusz Woźniak trafnie zauważa, że w języku polskim termin kompetencje oznaczał do tej pory „posiadanie uprawnień do podejmowania decyzji lub zajmowania się daną sprawą", tymczasem w języku angielskim słowo *competence* oznacza posiadanie umiejętności, talentu i zdolności do wykonywania określonej pracy czy też zajmowania eksponowanej pozycji zawodowej[4]. Zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak kompetencja to „szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie"[5]. Osoba kompetentna efektywnie radzi sobie w danym zakresie, wykorzystując wiedzę teoretyczną, własne umiejętności i sprawności, odczuwa potrzebę danego zachowania i jest świadoma jego konsekwencji.

W pedagogice pojęcie kompetencje używane jest w odniesieniu do umiejętności umożliwiających realizację określonych zadań

---

1 B. Muchacka, M. Szymański, *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2008, s. 42.

2 J. Tokarski (red.), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1980, s. 372.

3 B. Dunaj (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego,* PWN, Warszawa, 1996, s. 398.

4 I. Woźniak, *Standard kwalifikacji zawodowych jako łącznik między wymaganiami rynku pracy a edukacją zawodową,* [w:] S.M. Kwiatkowski, I. Woźniak (red.), *Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne. Relacje – modele – aplikacje,* IBN, Warszawa 2002, s. 28.

5 M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnych refleksji nauczyciela,* Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997, s. 89, także: *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformowaniem oświaty*, „Rocznik Pedagogiczny", t. 20.

dydaktyczno-wychowawczych oraz optymalne funkcjonowanie w obszarze procesów edukacyjnych a także możliwości i zdolności nauczyciela w zakresie osobistej samorealizacji[6]. Kategoria kompetencje w odniesieniu do nauczyciela definiowana jest często jako spektrum jego zdolności, integracja wiedzy i umiejętności, suma kwalifikacji zdobywanych w toku kształcenia wraz z pozyskiwanym doświadczeniem zawodowym oraz zakresem zdobywanych uprawnień do wykonywanego zawodu. W związku z powyższym *kompetencje nauczyciela* niejednokrotnie błędnie utożsamiane są z posiadanymi przez niego *kwalifikacjami* formalnymi, które stanowią jedynie zadatek kompetencji[7].

Według Jana Průchy przez pojęcie *kompetencje nauczyciela* należy rozumieć jako „zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę"[8]. Definicja ta kładzie szczególny nacisk na profesjonalizm oraz dojrzałość intelektualną, moralną, społeczną nauczyciela – właściwości jego osoby wyznaczane przez standardy jego pracy zawodowej. Zatem kompetencje nauczycielskie to struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej[9].

U źródeł kompetencji terapeutycznych nauczyciela

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach

---

6 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny,* Warszawa 2004, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 185.

7 B. Muchacka, M. Szymański, *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli...*, s. 42.

8 J. Průcha, *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red), *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, przekł. B. Śliwerski, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006 s. 306.

9 E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego,* Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1997, s. 52.

i placówkach nakłada na nauczycieli obowiązek prowadzenia działań pedagogicznych mających na celu:

1. rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów;
2. określanie mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów;
3. rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki;
4. podejmowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów w celu podnoszenia efektywności uczenia się i poprawy ich funkcjonowania;
5. współpracę z poradnią w procesie diagnostycznym i postdiagnostycznym, w szczególności w zakresie oceny funkcjonowania uczniów, barier i ograniczeń w środowisku utrudniającym funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki oraz efektów działań podejmowanych w celu poprawy funkcjonowania ucznia oraz planowania dalszych działań[10].

Jak słusznie zauważa Mirosława Brasławska-Haque, taki zakres kompetencji przypisywany był głównie pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznych (lub zatrudnionym w szkole) pedagogom, psychologom, doradcom zawodowym, terapeutom. Obecnie taką pomoc mają świadczyć przede wszystkim nauczyciele, którzy w związku z tym zobowiązani zostali do posiadania odpowiednich kwalifikacji, a co za tym idzie kompetencji i umiejętności umożliwiających wywiązywanie się z nałożonych obowiązków[11].

W literaturze przedmiotu można odnaleźć zarówno pojęcie kompetencji terapeutycznych, jak i umiejętności terapeutycznych. Często są stosowane zamiennie. Niekiedy związane są z kompetencjami diagnostycznymi oraz umiejętnościami i oddziaływaniami z zakresu terapii pedagogicznej[12], a czasem utożsamiane są także z kwalifikacjami terapeutycznymi.

---

10 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591 z poźn. zm.).

11 M. Brasławska-Haque, *Kompetencje terapeutyczne współczesnego nauczyciela*, http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/169/0051_20150303_mg_ra_kompetencje_terapeutyczne_wspolczesnego_m_braslawska.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp: 10.09.2019)

12 D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg (red.), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011, s. 7-9.

Źródeł terapeutycznych kompetencji nauczyciela poszukiwać należy w założeniach psychologii humanistycznej, której tezy znalazły swoje odzwierciedlenie w koncepcji nauczyciela autorstwa C. Rogersa. W myśl tejże koncepcji, nauczyciel powinien odznaczać się: 1) *wysokimi kompetencjami* (szczególnie umiejętnościami diagnozy możliwości uczniowskich i ich rozwoju), 2) *autentycznością* i uczciwością w relacjach z uczniami, 3) *empatycznym zrozumieniem* (głęboką wrażliwością wobec uczniowskich potrzeb, pragnień, indywidualnych celów i marzeń, a także ich problemów, postaw, wartości i naturalnych wątpliwości) oraz 4) *zaufaniem* wobec umiejętności uczniów, wiarą w ich naturalne pragnienie rozwoju i potrzebę zdobywania kompetencji[13].

Każdy uczeń dysponuje wewnętrznym potencjałem, umiejętnościami i indywidualnymi możliwościami pozwalającymi mu na zrozumienie siebie samego oraz aktywną kreację własnego profilu intelektualnego i osobowego, modyfikację postaw i kontrolę zachowań. Jednak wykorzystanie przez nauczyciela-wychowawcę owego wewnętrznego potencjału ucznia możliwe jest jedynie wówczas, kiedy stworzy on odpowiedni *klimat pedagogiczny* – wartościowe relacje interpersonalne[14]. Według C. Rogersa odpowiedni klimat pedagogiczny wspomagający uczenie się sprawia, że uczniowie „stają się godni zaufania, kreatywni, umotywowani, silni i konstruktywni – zdolni do osiągania rzeczy niewyobrażalnych"[15]. Chodzi tu o tworzenie odpowiedniej atmosfery pracy przepełnionej życzliwością, chęcią niesienia wzajemnej pomocy, okazywania zrozumienia, wzajemnego szacunku i zaufania. Stosunki między nauczycielami a uczniami, a także między uczniami w istotny sposób wpływają na postawę wobec szkoły i nauki. Pozytywny klimat z punktu widzenia uczniów to taki, w którym nie ma sytuacji stresowych; dzieci mają możliwość własnej samorealizacji; odczuwają, że nauczycielom zależy na ich rozwoju; czują, że są akceptowani; zawsze wiedzą czego się od nich oczekuje; przeżywają wspólnie sukcesy i radość ze swych działań; nauczyciel jest wobec wszystkich sprawiedliwy[16]. Z punktu

---

13 W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy,* [w:] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej,* Wydawnictwo eMPi², Poznań 2003, s. 3.

14 C. Rogers, *Sposób bycia*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2002, s. 129.

15 Ibidem, s. 213.

16 E. Petlak, *Klimat szkoły. Klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 67.

widzenia nauczycieli o pozytywnym klimacie decydują następujące czynniki: spokojny, twórczy klimat szkoły; demokratyczne zarządzanie szkołą; poszukiwanie nowych pedagogiczno-dydaktycznych sposobów traktowania uczniów; wzajemny szacunek i respekt w relacjach międzyludzkich; twórcza współpraca grona pedagogicznego; możliwość samorealizacji; szacunek dyrekcji szkoły do pracowników i uczniów oraz ogólnie motywujące środowisko pracy[17]. Dobry klimat panujący w zespole klasowym, czy szkolnym może wywoływać poczucie sukcesu w postaci przywiązania emocjonalnego do środowiska rówieśników, w zaspokajaniu potrzeby bezpieczeństwa, chęci do współpracy i wzrostu motywacji do nauki. Negatywny, niezdrowy, stresujący klimat tworzy bariery, konflikty, wycofanie dziecka czy też lęki i fobie szkolne.

Aby zbudować właściwy klimat spotkania edukacyjnego, nauczyciel powinien przede wszystkim zachować swoją autentyczność i szczerość w relacjach z uczniami, uczciwość własnych postaw, uzewnętrznianych opinii, przekonań, myśli, sądów. Autentyzm polega na szczerości, zgodności z samym sobą, spójności własnych wypowiedzi i uczuć z własnym zachowaniem. Autentyzm zakłada otwartość i bezpośredniość, zrywa z fasadowością, graniem ról, pozorami, zakłamaniem i fałszem[18]. Carl Rogers taką postawę nauczyciela określa zamiennie, jako autentyczność, spójność oraz „kongruencja" rozumiana, jako zgodność pomiędzy emocjami i myślami nauczyciela a jego postawą i postępowaniem[19].

> Kiedy nauczyciel jest osobą autentyczną, będąc tym, kim rzeczywiście jest, i wchodzi w relacje z uczniami, nie przyjmując przy tym sztucznej pozy, to ma znacznie większe szanse, by działać skutecznie. (...) Znaczy to również, że osoba wspomagająca uczenie się stawia na bezpośrednie, osobiste spotkanie z uczniami, podchodząc indywidualnie do każdego z nich[20].

Innym warunkiem determinującym walor pedagogicznych relacji nauczyciela z uczniem jest bezwarunkowa akceptacja ucznia, głęboka sympatia wobec jego podmiotowości i zdolność dostrzegania jego

17 Ibidem, s. 70.

18 M. Łobocki, *Czynniki warunkujące skuteczność pracy wychowawczej*, [w:] M. Łobocki (red.), *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001, s. 17-18.

19 C. Rogers, *Sposób bycia*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2002, s. 30.

20 Ibidem, s. 283.

niekwestionowanej wartości – niezależnie od waloru jego postaw, charakteru reakcji czy też sprzeczności jego wypowiedzi z oczekiwaniami nauczyciela czy środowiska społecznego[21]. Podmiotowe traktowanie uczestników procesu kształcenia na różnych jego poziomach i szczeblach organizacyjnych, zdaniem Kazimierza Denka, oznacza: „poszanowanie ich prawa do tożsamości, niezależności (autonomii) i odrębności (niepowtarzalności), czyli humanistycznego i partnerskiego do nich podejścia oraz dostrzegania w każdym osoby w sensie personalistycznym"[22]. Nauczyciel ma więc obowiązek szanować każdego ucznia, traktować go z godnością, rozwijać w sobie umiejętność rozumienia jego potrzeb i oczekiwań wobec szkoły. Aby podmiotowość dziecka mogła „wyzwolić" się na zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych, relacje między nim a nauczycielem powinny przybierać postać dwóch równoprawnych podmiotów. Jak twierdzi Jolanta Szempruch: „Realizacja zasady podmiotowości ucznia wymaga, aby miał on zapewnione warunki programowe i organizacyjne do świadomego, aktywnego, pozytywnie motywowanego współuczestnictwa i partnerstwa w procesie edukacji szkolnej"[23]. Chodzi zatem o stworzenie dziecku w procesie edukacji takich warunków, by pobudziły one jego świadomą aktywność skierowaną na zdobywanie określonej wiedzy i umiejętności. W trakcie tej działalności uczeń powinien czuć się bezpiecznie i swobodnie, odczuwać satysfakcję z podejmowanych działań i ich wyników. Ponadto powinien umieć pracować i współpracować z rówieśnikami i nauczycielami, by w końcowym efekcie osiągnąć edukacyjny sukces. Gdy stosunki między nauczycielem a uczniami nie układają się właściwie, są oparte na emocjach negatywnych, stanach lękowych, sytuacjach wzajemnej niechęci, poniżania, wrogości, nie ma szans na uniknięcie konfliktów, osiąganie kompromisu czy dobrą komunikację. Proces kształcenia zamiast korzyści i satysfakcji jest wtedy jedną wielką porażką obu stron.

Nauczyciel, który docenia i pozytywnie ocenia indywidualność intelektualną ucznia, konstruuje sytuacje edukacyjne, opierając się

---

21 C. Rogers, *O stawaniu się sobą*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2002, s. 60.

22 K. Denek, *Podmiotowość w procesie kształcenia,* „Wychowanie na co Dzień" 2003, nr 10-11, s. 4.

23 J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole – funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001, s. 159.

na poczuciu bezpieczeństwa intelektualnego i emocjonalnego. Owa bezwarunkowa akceptacja ucznia i sympatia wobec jego podmiotowości zapewnia uczniowi autonomię intelektualną, a związane z nią poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego pozwala rozwijać mu zdolności, pasje i zainteresowania, swobodnie wypowiadać swoje opinie i poglądy, zdobywać doświadczenie.

Z ideą bezwarunkowej akceptacji ucznia wiąże się kolejny postulat formułowany przez C. Rogersa – umiejętność empatycznego słuchania, a w konsekwencji zdolność do empatycznego zrozumienia ucznia. Troska nauczyciela wobec ucznia implikuje jego naturalne, autentyczne poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, ciepła i akceptacji, jakże potrzebne dla zaistnienia i rozwoju nowych idei, twórczej działalności, nowatorstwa i kreatywności intelektualnej ucznia.

Małgorzata Feiner za najważniejszą powinność nauczycieli uznaje wspieranie, wspomaganie rozwoju uczniów, polegające przede wszystkim na stwarzaniu jak najkorzystniejszych warunków do ich samorealizacji i samodoskonalenia. Nauczyciel powinien być dla ucznia nie tyle autorytetem, ile przyjacielem, doradcą, empatycznym, otwartym, akceptującym, umiejącym słuchać i rozumieć, partnerem działającym wspólnie z uczniem w dążeniu do wspólnego celu[24].

W literaturze poświęconej problematyce stylów nauczania, będących wyrazem indywidualnego podejścia do nauczania i uczącego się istnieje wiele klasyfikacji. Rozpatrując kompetencje terapeutyczne nauczyciela warto wyróżnić styl terapeutyczny[25] opracowany przez Garyego Fenstermachera oraz Jonasa Soltisa[26]. Styl terapeutyczny ukształtował się na bazie orientacji terapeutycznej w psychologii humanistycznej. Nauczyciel uczący stylem terapeutycznym staje się klasowym psychologiem, osobą wspomagającą emocjonalny i duchowy stan ucznia, biorącą czynny udział w procesie kształtowania się osobowości i świadomości uczniów, ułatwiając im samorealizację, zrozumienie siebie oraz akceptację. Na pierwszym planie stawia się potrzeby i zainteresowania uczniów, ich motywacje i styl poznawania. Praca z uczniem ma

---

24 M. Feiner, *Ku nowym sposobom myślenia i praktykowania pedagogicznego*, „Edukacja. Studia-Badania-Innowacje" 1995, nr 3, s. 10-12.

25 Autorzy oprócz terapeutycznego stylu nauczania wyodrębnili także styl kierowniczy oraz wyzwalający.

26 G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania*, WSiP, Warszawa 2000, s. 24-25.

charakter swobodny, podporządkowany indywidualnemu rozwojowi każdego podopiecznego i skierowana jest na samodzielne wybory oraz relacje interpersonalne[27]. Dobry klimat emocjonalny jest istotnym elementem w procesie nauczania, gdyż odkrywanie budzi fascynację wśród uczniów, chęć i mobilizację do nauki, natomiast nagradzanie następuje po ocenie całokształtu pracy. Głównym zadaniem nauczyciela jest pomoc uczniowi w wyborze treści nauczania i sposobu wykorzystania jej, gdy skonfrontuje się z rzeczywistością, w której będzie musiał wybrać własną drogę. Styl ten skierowany jest nie tylko na uczniów ze specjalnymi potrzebami, ale na wszystkich uczniów pracujących w małych grupach[28]. W podejściu terapeutycznym nauczyciel charakteryzuje się empatią. Empatyczny nauczyciel potrafi widzieć świat w sposób postrzegany przez dziecko, prawidłowo odbiera jego uczucia i stojące za nimi przeżycia, co sprawia, że jest w stanie dać swoim uczniom poczucie bezpieczeństwa. Nauczyciel taki potrafi stanąć w obronie interesów dziecka, stara się zrozumieć jego zachowanie w różnych sytuacjach szkolnych, wczuć w jego psychikę i odpowiednio zdiagnozować przyczyny jego problemów, dzięki czemu skuteczniej może mu pomóc.

Korzystając z umiejętności terapeutycznych nauczyciel powinien pomóc uczniowi w zrozumieniu i wyjaśnieniu jego problemów i trudności. Trzeba zachować cierpliwość, kiedy uczeń zmaga się ze swoimi problemami. Czasem rozwiązania są dla nauczyciela oczywiste, ale warto czekać aż uczeń znajdzie je sam. Sztuka polega na tym, żeby stworzyć warunki ułatwiające ten proces[29]. Zadaniem terapeuty jest zastosowanie „takich strategii interwencji, które sprawią, że terapia będzie prosta, interesująca i skuteczna"[30].

Umiejętności terapeutyczne, które można zaliczyć do podstawowych elementów kompetencji nauczyciela to:[31]

- umiejętność dostrzegania i rozpoznawanie emocji ucznia,
- umiejętność empatycznego rozumienia i asertywności,

---

27 Ibidem, s. 32-42.

28 Ibidem, s. 25.

29 G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela,* GWP, Gdańsk 2003, s. 71.

30 J.A. Heaton, *Podstawy umiejętności terapeutycznych,* GWP, Gdańsk 2003, s. 112.

31 Por. I. Rudek, *Poznawanie ucznia i diagnozowanie wychowawcze jako konieczne umiejętności nauczyciela,* [w:] K. Ferenz, E. Kozioł (red.) *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy,* Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002, s. 131.

- umiejętność dostrzegania i spełniania potrzeb ucznia,
- umiejętność dostrzegania mocnych stron ucznia,
- umiejętność efektywnego komunikowania się, dialogu,
- umiejętność pełnej akceptacji ucznia,
- umiejętność wspierania, wzmacniania i pobudzania ucznia,
- umiejętność rozwiązywania konfliktów,
- umiejętność wywierania wpływu na innych,
- umiejętność pomagania,
- umiejętność współpracy i współdziałania.

Terapeutyczna wiedza pedagoga powinna być funkcjonalna, warunkująca skuteczną organizację pracy terapeutycznej oraz uwzględniająca potrzeby i możliwości dziecka. Powinna dotyczyć psychologicznych i pedagogicznych aspektów kształtowania osobowości dziecka, wyjaśniania mechanizmów powstawania i zaspokajania potrzeb, prawidłowości rozwoju intelektualnego, psychicznego i społecznego, wiedzy o zaburzeniach, które utrudniają lub wręcz uniemożliwiają realizację programu nauczania.

Bogusława D. Gołębniak za nadrzędne dla warsztatu nauczyciela profesjonalisty uznaje m.in. umiejętność diagnozowania i monitorowania rozwoju ucznia, mierzenia indywidualnego progresu; rozpoznawania szczególnych uzdolnień i potrzeb edukacyjnych, formułowania wobec uczniów oczekiwań odpowiednich do ich wieku, zdolności, poziomu rozwoju; stosowania różnorodnych strategii edukacyjnych; kreowania środowiska uczenia się[32].

Osoby „profesjonalnie pomagające" muszą spełniać trzy kryteria, czyli posiadać umiejętności skutecznego komunikowania się, posiadać wiedzę o rozwoju człowieka oraz umiejętności diagnostyczne. Natomiast osoby „pomagające nieprofesjonalnie" nie muszą posiadać umiejętności diagnostycznych[33].

Wobec dynamiki szeroko pojętych przemian nauczyciel musi przyjąć rolę pomocnika w procesie edukacji ustawicznej i obrać rolę nauczyciela budującego w procesie kształcenia „pomosty" pomiędzy

---

32 B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1998, s. 160-161.

33 R. Parol, *Rozwijanie umiejętności terapeutycznych*, [w:] E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności: doświadczenia – badania – koncepcje,* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2009, s. 47-48.

możliwościami i potrzebami uczniów a wymogami współczesności. Musi optymalnie zaktywizować uczniów, ukierunkować ich i wskazać sens budowania wiedzy i umiejętności – ukazać im znaczenie samokształcenia i edukacji ustawicznej. Konstruując relacje z uczniami oparte na szacunku dla indywidualności, akceptacji autorskich idei, w poczuciu bezpieczeństwa pomaga uczniom dostrzec tkwiący w nich potencjał, zauważyć własne możliwości oraz docenić własne sukcesy, jak i porażki – ponieważ niekiedy błędy uczą najwięcej, a wyprowadzone z nich wnioski są pamiętane najdłużej. Nauczyciel pomagający towarzyszy uczniowi, prowadzi go pozostając z tyłu, pomaga nie tylko w opanowaniu tematu, ale też w rozwijaniu umiejętności samodzielnego uczenia się[34]. Stojąc niejako „w cieniu" potencjału ucznia „czuwa" nad jego właściwym rozwojem, jedynie podpowiadając kierunek, w jakim powinien podążać. Pomaga swojemu uczniowi w drodze ku jego samodzielności intelektualnej, w procesie jego samorozwoju. „Nauczyciel powinien być gotowy pomóc uczniowi w dążeniu do samodzielności, ale powstrzymywać się od pomagania wtedy, gdy nie jest to potrzebne"[35]. Nauczyciel zachęca uczniów do samodzielności, oferując własną pomoc wówczas, kiedy jest to konieczne i niezbędne. Czuwa jednak nad tym, aby uczniowie pracowali z pełną świadomością własnej roli, odpowiedzialnie, z pełnym zaangażowaniem, pozwalając przy tym na popełnianie błędów – one również stają się doskonałą szansą nauki i zdobywania doświadczeń. Konstruując proces edukacyjny nauczyciel powinien dążyć do poznania potencjału swoich uczniów i kłaść szczególny nacisk na indywidualizację kształcenia, wykorzystywać optymalne metody i formy pracy oraz najefektywniejsze strategie dochodzenia do celu.

Podsumowanie

Z analizy obecnego systemu oświatowego wynika, że niezwykle znacząco uległa zmianie rola nauczyciela w tym procesie. Jest ona zdecydowanie trudniejsza niż wcześniej. Nauczyciel nie może wymuszać na uczniach realizowania zadań współczesnej edukacji. W zamian powinien ich motywować i inspirować, pomagać rozwijać ich poznawcze

[34] G. Petty, *Nowoczesne nauczanie*, GWP, Sopot 2010, s. 340.
[35] Ibidem.

zainteresowania, zapewniać ku temu odpowiednie warunki, wspierać swoich wychowanków w realizacji ich celów. Nauczyciel nie powinien obecnie odgrywać pierwszoplanowej roli w procesie dydaktyczno-wychowawczym, lecz niejako z odpowiednim zdystansowaniem pozostawać w tle organizatorem, koordynatorem i kierownikiem tego procesu.

Kompetencje terapeutyczne nauczyciela to takie, o które warto zabiegać w procesie kształcenia pedagogicznego nauczycieli. Jednak należy też pamiętać, że te kompetencje powinny wynikać z głębokich cech wewnętrznych kandydatów na nauczycieli, ich immanentnych cech osobowości, wówczas bowiem edukacja i wychowanie stają się dobrowolną relacją interpersonalną, opartą na szacunku wobec wysoko cenionej osoby, współistnieniem wynikającym z fascynacji i chęci współdziałania z drugim człowiekiem. Dobrowolność interakcji połączona z szacunkiem i podziwem dla dokonań i osobowości nauczyciela mobilizuje wychowanka do aktywności poznawczej, intelektualnej, do działalności twórczej i inicjuje szeroko pojęte zmiany, stając się swoistym katalizatorem dla rozwoju osobistego ucznia i jego nauczyciela – ich obustronnego i współzależnego wpływu edukacyjnego.

Dzięki kompetencjom terapeutycznym nauczyciel w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej może w porę dostrzec trudności i zdolności dziecka, rozpoznać jego indywidualne możliwości psychofizyczne oraz potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Umiejętności terapeutyczne pomagają nauczycielowi kształtować stosunek dziecka do stawianych mu wymagań poprzez odpowiednią reakcję na sukcesy i porażki szkolne. Nauczyciel może uczynić, że dziecko będzie umiało skorzystać z własnych możliwości i umiejętności oraz uwierzy w siebie i swój sukces. Powinien także nauczyć dziecko właściwego przeżywania sytuacji niepowodzenia oraz sposobów wychodzenia z opresji, radzenia sobie z porażką. Nauczyciel musi posiąść umiejętność odkrywania tego, co się dzieje z dzieckiem, na czym polega problem, co się na niego składa i co prawdopodobnie w największym stopniu pomoże w jego rozwiązaniu[36]. Można więc stwierdzić, iż edukacja potrzebuje nauczycieli refleksyjnych, którzy postawieni wobec sytuacji problemowej, umieją się z nią uporać przez uruchomienie swojej wiedzy i doświadczenia na rzecz rozwiązania problemu[37].

---

[36] Por. J.A. Kottler, *Skuteczny terapeuta*, GWP, Gdańsk 2003, s. 110.

[37] R. Muszkieta, *Nauczyciel w reformującej się szkole*, Wydawnictwo Nowa Era, Poznań 2001, s. 11.

Podejście wspomagające musi być refleksyjne, aby było skuteczne i podmiotowe, bo wtedy pozwala na lepsze zrozumienie indywidualnych problemów ucznia, zastanowienie się nad ich przyczyną, ale też daje przestrzeń dla osobistych przemyśleń i swobodnych działań kreatywnych. Rozumienie, otwartość, elastyczność i odpowiedzialność to kluczowe cechy refleksyjnego praktyka, które mają stanowić ważny element kompetencji doradczych, pomocowych, terapeutycznych nauczyciela, którego powinnością jest nie tylko podejmowanie dyrektywnych działań, ale rozumienie faktów pedagogicznych i przekształcanie bieżącej rzeczywistości[38].

Koncepcja terapeutycznego podejścia w nauczaniu jest ideą wskazującą na możliwości i szanse mądrego (świadomego) wykorzystania przez nauczyciela jego własnego doświadczenia i wynikających z niego wniosków interpretacyjnych – refleksji nad własną praktyką, interpretacji własnych działań, osiągnięć – sukcesów i porażek zarówno swoich, jak i w odniesieniu do uczniów. Jest ideą roli opartej na aktywnym i ustawicznym budowaniu własnego mistrzostwa pedagogicznego, kiedy to głęboka analiza własnego doświadczenia, poparta wiedzą teoretyczną staje się źródłem twórczego działania nauczyciela i komponentem jego profesjonalizmu pedagogicznego. W związku z powyższym koncepcja ta jest ideą akcentującą indywidualność, zmienność i progresywność roli społeczno-zawodowej nauczyciela, szczególnie wartościową w obszarze pomocowym i wspomagającym rozwój uczniów.

Abstract

The subject of the article are the therapeutic competence of the teacher. The subject of the article is the therapeutic competence of the teacher. It is based on the therapeutic orientation in humanistic psychology. These competences allow the teacher to see in time the difficulties and abilities of a child, recognize their individual psychophysical possibilities as well as development and educational needs. The concept of therapeutic approach in teaching is aimed at taking actions favouring the development of students' potential in order to increase the effectiveness of learning and improve their functioning. The article emphasizes the teacher's skills particularly valuable in the area of assistance and support for student development.

[38] B. Skałbania, T. Lewandowska-Kidoń, *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole – między rutyną a refleksyjną praktyką,* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2016, t. 35, z. 1, s. 162.

Bibliografia

Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnych refleksji nauczyciela,* Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997.

Czerepaniak-Walczak M., *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformowaniem oświaty*, „Rocznik Pedagogiczny", t. 20.

Denek K., *Podmiotowość w procesie kształcenia,* „Wychowanie na co Dzień" 2003.

Dunaj B. (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego,* PWN, Warszawa 1996.

Feiner M., *Ku nowym sposobom myślenia i praktykowania pedagogicznego*, „Edukacja. Studia-Badania-Innowacje" 1995, nr 3.

Fenstermacher G.D., Soltis J.F., *Style nauczania*, WSiP, Warszawa 2000.

Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1998.

Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego,* Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.

Heaton J.A., *Podstawy umiejętności terapeutycznych,* GWP, Gdańsk 2003.

King G., *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela,* GWP, Gdańsk 2003.

Kottler J.A., *Skuteczny terapeuta*, GWP, Gdańsk 2003.

Łobocki M., *Czynniki warunkujące skuteczność pracy wychowawczej*, [w:] M. Łobocki (red.), *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.

Muchacka B., Szymański M., *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2008.

Muszkieta R., *Nauczyciel w reformującej się szkole*, Wydawnictwo Nowa Era, Poznań 2001.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny,* Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.

Parol R., *Rozwijanie umiejętności terapeutycznych*, [w:] E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności: doświadczenia – badania – koncepcje,* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2009.

Petlak E., *Klimat szkoły. Klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.

Petty G., *Nowoczesne nauczanie*, GWP, Sopot 2010.

Průcha J., *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, przekł. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006.

Rogers C., *O stawaniu się sobą*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2002.

Rogers C., *Sposób bycia*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2002.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2017, poz. 1591 z poźn. zm.

Rudek I., *Poznawanie ucznia i diagnozowanie wychowawcze jako konieczne umiejętności nauczyciela,* [w:] K. Ferenz, E. Kozioł (red.) *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy,* Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.

Skałbania B., Lewandowska-Kidoń T., *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole – między rutyną a refleksyjną praktyką,* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2016, t. 35, z. 1.

Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy,* [w:] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej,* Wydawnictwo eMPi², Poznań 2003.

Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole – funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.

Tokarski J. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1980.

Wosik-Kawala D., Zubrzycka-Maciąg T. (red.), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.

Woźniak I., *Standard kwalifikacji zawodowych jako łącznik między wymaganiami rynku pracy a edukacją zawodową,* [w:] S.M. Kwiatkowski, I. Woźniak (red.), *Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne. Relacje – modele – aplikacje,* IBN, Warszawa 2002.

Netografia

Brasławska-Haque M., *Kompetencje terapeutyczne współczesnego nauczyciela*, http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/169/0051_20150303_mg_ra_kompetencje_terapeutyczne_wspolczesnego_m_braslawska.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp: 10.09.2019).

DOI: 10.15290/nwwre.2021.17

Grażyna Bartkowiak
ORCID: 0000-0002-9292-0538

Postawy nauczycieli wobec kształcenia dzieci imigrantów w polskich szkołach. Problemy związane z ich edukacją

Wprowadzenie

Dynamika przemian społecznych jest zjawiskiem, które nie omija sektora edukacyjnego. Kilka lat temu tematem wszechobecnym w większości opracowań przygotowywanych na gruncie nauk społecznych była globalizacja. Rozpatrywano ją głównie w kategoriach konieczności dopasowania rozwijającej się infrastruktury technologicznej do zmiany mentalnego nastawienia członków społeczeństw, nieuchronności podejmowania współpracy między członkami zróżnicowanych społeczności, zacieraniem się granic między państwami i konieczności przeciwdziałania negatywnym zjawiskom, które proces ten pociąga za sobą. Był to i trwa nadal proces pogłębiania światowych powiązań we wszystkich aspektach współczesnego życia politycznego, społecznego, ekonomicznego i kulturowego[1]. Wiążą się z tym migracje ludności i mieszanie się wzorców kulturowych, które w znaczącym stopniu wywierają wpływ na życie ludzi[2] i ma on charakter wielowymiarowy.

---

1 B. Liberska, *Współczesne procesy globalizacji gospodarki światowej*, [w:] B. Liberska (red.), *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, PWE, Warszawa 2002, s. 17.

2 H. Gardner, *Five Minds for the future*, Harvard Business Press, Boston, Massachusetts 2008; G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Duża mobilność kapitału, będąca efektem liberalizacji prowadzi do nierównego podziału zasobów, rynki pogłębiają różnice między biedą a ubóstwem, a dążenie do zysku pozostaje w konflikcie z wartościami społecznymi, bezpośrednio może szkodzić środowisku[3]. Istnieją też konflikty polityczne, uwarunkowania gospodarcze, które powodują migracje ludności[4] chociaż, jak wskazują dane[5], nasz kraj nie wydaje się osobom przybywającym do Polski szczególnie atrakcyjny jako docelowe miejsce imigracji.

Według danych z 2018 roku Polska jest w Unii Europejskiej krajem stosunkowo jednorodnym pod względem narodowości. Zamieszkuje w niej blisko 345 tys. przedstawicieli innych nacji z czego około 46% stanowią imigranci z Ukrainy. Mimo że osoby te w porównaniu z innymi krajami w Unii Europejskiej napotykają więcej trudności zarówno pod względem wymogów formalnych, związanych ze stałym pobytem, dostępu do opieki lekarskiej, instytucji zajmujących się edukacją i możliwościami znalezienia swego miejsca na rynku pracy, tendencja ta ma charakter rosnący, a ich dzieci stanowią prawie 0,7% populacji polskich dzieci. W Polsce system bezpłatnej, obligatoryjnej edukacji obejmuje dzieci i młodzież do 18 lat, na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum, a od 2010 roku jest dostępny nawet na poziomie szkół ponadgimnazjalnych. W tej sytuacji można oczekiwać, że w najbliższym czasie istotnym problemem, jaki pojawi się przed polskim systemem edukacji będzie kształcenie dzieci imigrantów w polskich szkołach.

Sytuacja ta stanowi trudne zadanie dla szkoły i innych instytucji edukacyjnych, wymaga tolerancji, potrzeby dialogu z Innymi, podejmowania współpracy w obrębie poszczególnych podmiotów[6], a przede

---

3 G. Soros, *George Soros on Globalization*, Perseus Book, Cambridge 2002.

4 J. Cabańska, U*warunkowania migracji ludności na jednolitym rynku europejskim na przykładzie państw członkowskich Unii Europejskiej*, nieopublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem B. Gruchmana, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Poznań 2015, s. 89-90; P. Koryś, M. Okólski, *Czas globalnych migracji. Mobilność Międzynarodowa w perspektywie globalizacji*, „Seria Prace Migracyjne", nr 55, Instytut Studiów Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2004, s. 25.

5 CBOS 2010 za A. Stefaniak, M. Bilewicz, M. Winiewski, *Uprzedzenia w Polsce*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Filomatów Liberi Libri, Warszawa 2015, s. 126.

6 G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 80.

wszystkim zmiany mentalnej: transformacji wiedzy o świecie w kategoriach rozumienia nieuchronności tego procesu, kreowania postaw akceptacji odmienności, podejmowania inicjatyw na poziomie dostępnym z perspektywy każdego nauczyciela.

Z pewnością podstawowym i najważniejszym zadaniem nauczyciela, szkoły i innych instytucji edukacyjnych jest nauczanie, które, zdaniem Grzegorza Mazurkiewicza[7], powinno być autentyczne tzn. oparte na poczuciu bezpieczeństwa, wysokim poziomie motywacji, świadomości własnej tożsamości. W procesie tym uczestniczą wszyscy jego interesariusze: nie tylko uczniowie i nauczyciele, ale także rodzice i cała społeczność. Proces ten wymaga otwartej komunikacji między wszystkimi zainteresowanymi stronami, wzajemnego zaufania, przeświadczenia o możliwościach popełniania błędów i tolerancji porażek, wykorzystania nowych technologii i ustawicznego podejmowania współpracy między partnerami tego procesu. Kolejnym, równie doniosłym zadaniem jest proces wychowania: promowania wartości współpracy[8], poszanowania przekonań innych osób, budowania wspierających relacji, niesienia pomocy. Z tego względu nie do przecenienia wydają się postawy tolerancji, nastawione na pokonywanie trudności w procesie uczenia i wychowania, wzajemne poszanowanie odmienności etnicznej, podkreślanie wspólnych wartości. Z drugiej strony, należy brać pod uwagę ewentualne trudności, które mogą występować w procesie edukacji dzieci uchodźców i tak jak jest to możliwe przygotować się na radzenie sobie z nimi. Pierwszym znaczącym etapem na drodze do analizy problemu wydaje się dokonanie diagnozy postaw nauczycieli wobec uczenia dzieci imigrantów.

Postawy – aspekty terminologiczne

W większości opracowań postawa, jako pojęcie występujące głównie na gruncie psychologii społecznej oznacza ocenę obiektu postawy w aspekcie poznawczym, afektywnym behawioralnym:

---

7 Ibidem.

8 J. Bąbka, *Zachowania kooperacyjne w sytuacjach zadaniowych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji: Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2012.

- **Komponent poznawczy** odnosi się do psychologicznej organizacji percepcyjno-intelektualnego aspektu ogólnej oceny obiektu (np. wiedza o obiekcie postawy).
- **Komponent afektywny** obejmuje poziom wrażliwości emocjonalnej, wywołujący działanie o charakterze propulsywnym (stanowiącym o atrakcyjności obiektu postawy) bądź repulsywnym (prowadzącym do unikania) wobec obiektu postawy [9].

Behawioralny komponent stanowi o konkretnych, obserwowalnych aktach zachowania wobec obiektu postawy, podejmowanych w bezpośrednich relacjach z tymże obiektem[10].

Obserwowalne akty zachowania mogą ulegać zmianie lecz zazwyczaj są pochodnymi komponentu poznawczego i emocjonalnego[11].

Postawy charakteryzują się kierunkiem np. wrogością lub chęcią współpracy oraz natężeniem – mogą być silne lub słabe.

Większość badań dotyczących poznawczego komponentu postaw zostało przeprowadzonych w ramach socjologicznego i psychologicznego podejścia[12]. Wskazują one na przekonania o charakterze stereotypów i uprzedzeń, które modyfikują procesy poznawcze. W podejściu socjologicznym, skoncentrowanym na ujmowaniu przekonań jako efektów procesu socjalizacji, wzmacnianych przez funkcjonowanie instytucji społecznych i zróżnicowanych ich struktur dominuje społeczny, zewnętrzny charakter. Psychologiczny punkt widzenia koncentruje się na mechanizmach budowania takich przekonań i tym, jaki przybierają one wymiar w zachowaniu człowieka. Postawy, w zależności, który komponent decyduje o ich modalności (poznawczy – wiedza o obiekcie postawy; emocjonalno-motywacyjny – emocje i tendencja do działania propulsywnego (dążenie do kontaktu z obiektem postawy) lub

---

9 S.T. Fiske, A.J.C. Cuddy, P. Glick, J. Xu, *A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warm respectively from perceived status and competition*, „Journal of Personality and Social Psychology" 2002, t. 82, s. 878-902; K. Stasiuk, D. Maison, *Psychologia konsumenta*, PWN, Warszawa 2014, s. 331.

10 P. Ron, *Elderly people's attitudes and perceptions of aging and old age The role of cognitive dissonance?*, „International Journal of Geriatric Psychiatry" 2007, t. 22, s. 657.

11 H. Rosencrantz, T.A. McNewin, *Factor analysis of attitudes toward the aged*, „Gerontologist" 1969, t. 9(1); R.L. Aiken, *Late Life*, Philadelphia Press, Philadelphia 1978.

12 Por. J. Heckhausen, R.A. Dixon, P.B. Bales, G*ains and losses in development. Throughout adulthood as perceived by different adult age groups*, „Developmental Psychology" 1989, t. 25, s. 109-121.

repulsywnego (unikanie obiektu postawy) i behawioralny – (konkretne akty zachowania) można podzielić na deklarowane i rzeczywiste[13].

Postawy deklarowane, bazujące na komponencie poznawczym, wyrażane są publicznie, w sytuacji ekspozycji społecznej, często cechuje je polityczna poprawność i racjonalna argumentacja. W przeciwieństwie do nich, postawy zawierające osobiste ustosunkowanie się do ich obiektu, odwołujące się do komponentu emocjonalno-motywacyjnego i behawioralnego są postawami rzeczywistymi. Mogą wykazywać zgodność z postawami deklarowanymi, co wskazuje na ich spójność, jednocześnie mogą być z nimi całkowicie rozbieżne. Mimo że postawy rzeczywiste decydują o konkretnych aktach zachowań i jak można przypuszczać to od nich zależy faktyczna wola inicjowania współpracy z przedstawicielami innych kultur, a ich badanie wymaga zastosowania bardziej skomplikowanych niż kwestionariuszowe technik (np. technik projekcyjnych lub wywiadów pogłębionych) badawczych. Postawy deklarowane można traktować jako swoiste zobowiązanie podmiotu, wstępny etap na drodze do budowania relacji z obiektem postaw.

Postawy wobec przedstawicieli odmiennych kultur, zadania szkoły

Postawy wobec przedstawicieli odmiennych nacji były już przedmiotem badań prowadzonych przez wielu autorów.

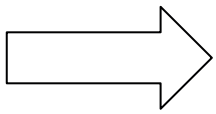
Model wrażliwości kulturowej Miltona Benneta opisuje behawioralny aspekt postaw, wyzwalający określone zachowania w sytuacji różnorodności kulturowej, stanowiące kontinuum kulturowej świadomości, rozumienia i dostosowania od etnocentryzmu do etnorelatywizmu[14].

---

13 G. Bartkowiak, *Niepełnosprawni w przemysłowych zakładach pracy*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988, s. 6-7.

14 M.J. Bennet, *Towards ethnorelativism: a development model of intercultural diversity*, [w:] R.M. Paige (red.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, Maine 1993, s. 21-71.

Rysunek 1. Tolerancja wobec odmienności kulturowej



Źródło: M.J. Bennet, *Towards ethnorelativism: a development model of intercultural diversity*, [w:] R.M. Paige (red.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, Maine 1993, s. 22.

Stadium etnocentryzmu obejmuje, „wizję świata" sprowadzającą się do **odrzucania różnic kulturowych**, w której własna kultura podmiotu dokonującego oceny jest osią centralną i prowadzi do braku akceptacji wszelkich różnic kulturowych i do izolacji (kiedy podmiot nie pragnie nawiązywać żadnych kontaktów z przedstawicielami innych kultur) oraz do separacji (kiedy podmiot w sposób świadomy separuje się od doświadczania odmienności kulturowej), aby utrzymać swój „obraz świata". Stadium **obrony przeciw odmienności kulturowej** sprowadza się do dywersyfikacji świata na **nasz świat** i **ich świat**. W ramach tego stadium dochodzi do dyskredytowania innych kultur i ich przedstawicieli, wywyższania przedstawicieli swojej kultury oraz przeświadczenia, że uznawana, zaadaptowana przez podmiot kultura jest lepsza niż kultura pochodzenia. **Minimalizowanie różnic kulturowych** sprowadza się do uznania **uniwersalnych, fizycznych charakterystyk** wszystkich ludzi, wyznaczających zachowania, niezależnie od różnic kulturowych oraz **transcendentalnego uniwersalizmu**, odwołującego się do wspólnych wartości. Jednak uniwersalizacja wartości odnosi się do własnej wizji świata, uznawanej przez podmiot. Na tym poziomie różnice kulturowe bywają trywializowane lub traktowane jako „romantyczne".

Ostatnie stadium nosi miano **etnorelatywizmu**. W jego ramach odmienna kulturowość bywa rozpatrywana relatywnie, a poszczególne zachowania są zrozumiałe jedynie w odniesieniu do kontekstu kulturowego. Etnorelatywizm sprowadza się do **akceptacji rozbieżności kulturowych** i traktowania własnej kultury jako jednej z wielu możliwości postrzegania obrazu świata, co oznacza poszanowanie dla **odmiennych wzorców zachowań** oraz **poszanowanie odmiennych**

wartości jako przejawów odmiennych wartości i przekonań, funkcjonujących w określonym kontekście kulturowym.

W badaniach postaw wobec przedstawicieli innych nacji autorstwa Anny Majdy, Joanny Zalewskiej-Puchały i Ewy Barczyk[15] przeprowadzonych z wykorzystaniem Skali Bogardusa (skala dystansu społecznego) w stosunku do mniejszości narodowych, w grupie 100 studentów pielęgniarstwa okazało się, że 77% badanych prezentuje negatywną postawę wobec Romów, 69% wobec muzułmanów, a 55% wobec Żydów.

O negatywnych postawach Polaków wobec mniejszości narodowych pisali także inni autorzy np. Ewa Nowicka[16]; Anna Stefaniak i Michał Bilewicz[17]. Prowadzone rozważania, nawiązujące do konkretnych badań potwierdzają istnienie w Polsce uprzedzeń i stereotypów wobec mniejszości narodowych, w szczególności Arabów i muzułmanów. Choć tych ostatnich w pierwszej dekadzie XXI wieku zdiagnozowano nie więcej niż 10-20 tys. (Agata Marek, Agata Skowron-Nalborczyk[18]). Należą oni (być może właśnie dlatego) do najmniej akceptowanych grup mniejszościowych w naszym kraju. Antypatia wobec przedstawicieli tej nacji, zdaniem Zan Straback i Ola Lithaug[19], przybierać może postać **islamofobii** i może być efektem specyficznego lęku międzygrupowego, który najczęściej sprowadza się do dyskomfortu odczuwanego na myśl o kontakcie z grupą obcą (Walter G. Stephan, Cookie White Stephan[20]; Martijn Van Zomeren, Agneta H. Fisher, Russell Spears[21]). Optymistyczną przesłanką z badań jest fakt, że interpersonalne kontakty społeczne spowodowane np. wyjazdem i wspólnym studiowaniem w ramach programu Erasmus zmieniają to nastawienie. Analiza

---

15 A. Majda, J. Zalewska-Puchała, E. Barczyk E., *Postawy studentów pielęgniarstwa wobec osób odmiennych kulturowo*, „Problemy Pielęgniarstwa" 2013, t. 21, nr 3, s. 327-334.

16 E. Nowicka, *Blaski i cienie migracji. Problemy cudzoziemców w Polsce*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.

17 A. Stefaniak, M. Bilewicz, M. Winiewski, *Uprzedzenia w Polsce...*

18 A. Marek, A. Skowron-Nalborczyk, *Nie bój się islamu. Leksykon dla dziennikarzy*, Towarzystwo Więź, Warszawa 2005.

19 Z. Strabac, O. Listhaung, *Anti-Muslim prejudice in Europe. A multilevel analysis of survey data from 30 countries*, „Social Science Research" 2008, t. 37, s. 268-286.

20 W.G. Stephan, C.W. Stephan, *Intergroup anxiety*, „Journal of Social Issues" 1985, t. 41, s. 157-175.

21 M. Van Zomeren, A.H. Fischer, R. Spears, *Testing the limits of tolerance: How intergroup anxiety amplifies negative and offensive responses to out-group-initiated contact*, „Personality and Social Psychology Bulletin" 2007, t. 33, s. 1686-1699.

statystyczna poziomu dystansu społecznego, jaki odczuwali polscy studenci wobec wyznawców islamu (poziom dystansu społecznego przed wyjazdem: M = 2,21; SD = 0,73 i po powrocie M = 1,17; SD = 0,64) po pobycie na wyjeździe zagranicznym wykazała, że dystans ten zmalał w sposób statystycznie istotny (badanie przed wyjazdem powtórzone po pół roku) w stosunku do stanu wyjściowego.

W podobnym tonie wypowiada się inny autor Przemysław Paweł Grzybowski[22], który podkreśla jednak, że w praktyce konflikty między mniejszościami narodowymi przebiegają na poziomie pierwszego stadium etnocentryzmu i wymagają izolacji oraz separacji przedstawicieli poszczególnych grup mniejszościowych, aby nie eskalować dalszego konfliktu. Barbara Dobrowolska[23] zwraca uwagę na konkretne problemy, które mogą wystąpić w szkole w związku z pojawieniem się dzieci z odmiennych kultur. Należą do nich:

- zderzenie kultur i pojawienie się nowych etnosów[24],
- trudności w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej,
- różne systemy wartości i ich wzajemna transgresja,
- nowe płaszczyzny międzykulturowego uczenia się i wychowania.

Ta sama autorka podaje konkretne propozycje dla szkoły, dotyczące kształtowania postaw wobec odmienności kulturowej. Należą do nich następujące zalecenia:

- pogłębianie wiedzy o innych kulturach i nawiązywanie relacji międzykulturowych (zdobywanie kompetencji międzykulturowych),
- wprowadzenie do szkół nowej symboliki kulturowej, uczenie się wzajemne własnych zachowań, pojawienie się nowych rytuałów szkolnych (np. dzień kultury wietnamskiej w szkole),
- wzajemne uczenie się języków, problemy bilingwistyczne[25].

---

22 P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska. Od wielokulturowości do międzykulturowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009, s. 357.

23 B. Dobrowolska, *Diagnoza pedagogiczna w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo. Aktualne problemy i dylematy a orientacja prospektywna – analiza badań*, [w:] B. Dobrowolska (red.), *Badawczy charakter pracy nauczyciela. Wybrane obszary teorii i szkolnej pragmatyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2010, s. 159-175.

24 J. Nikitorowicz nazywa etnosem zespół cech charakteryzujących grupy lub jednostki, [w:] J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 504.

25 B. Dobrowolska, *Diagnoza pedagogiczna...*

Organizacja badań własnych

Przeprowadzone rozważania upoważniają do sformułowania następujących problemów badawczych, w badaniach własnych autorki artykułu:

- Jakie postawy wobec kształcenia dzieci imigrantów prezentują polscy nauczyciele?
- Jakie problemy dydaktyczno-wychowawcze mogą wystąpić w związku z pojawieniem się w polskich szkołach dzieci imigrantów?
- Jakie działania powinni podejmować nauczyciele, aby usprawniać proces dydaktyczny, integrować środowisko szkolne poprzez wdrażanie *diversity managenent* (zarządzanie różnorodnością)?

Badania przeprowadzono w dwóch etapach: pierwszy z nich to badania pilotażowe, przeprowadzone w grupie 23 nauczycieli szkół podstawowych (2 szkoły) i gimnazjum (2 gimnazja); drugi etap to badania właściwe, w których uczestniczyło 42 nauczycieli, z 4 publicznych i niepublicznych gimnazjów i szkół podstawowych. Warunkiem uczestnictwa w badaniach było posiadanie doświadczenia pracy dydaktycznej z minimum jednym dzieckiem pochodzącym z innego kraju. Oprócz badania za pomocą kwestionariusza zastosowano technikę wywiadu pozwalającą na diagnozę postaw nauczycieli, a następnie weryfikującą uzyskane w kwestionariuszu dane, niekiedy pogłębiającą uzyskane rezultaty badawcze. W dalszej części procedury badawczej, tak zaplanowane badania pozwoliły na wyłonienie następujących grup problemów (pojawiających się w wypowiedziach przynajmniej 51% nauczycieli) związanych z uczeniem dzieci imigrantów:

- problemy wynikające z nieznajomości języka; brak przygotowanych językowo nauczycieli, podręczników i pomocy naukowych,
- psychologiczne problemy, stanowiące efekt braku poczucia bezpieczeństwa np. agresja wśród rówieśników i wobec nauczycieli, nieakceptowane zachowania dzieci imigrantów społecznie koncentrujące na sobie uwagę otoczenia,
- problemy związane z procesem dydaktycznym, brak zainteresowania i aktywnego uczestnictwa w lekcji, brak motywacji do uczenia się, przeszkadzanie na lekcjach,
- wagary,

– brak znajomości sytuacji życiowej dzieci emigrantów, utrudniony kontakt z rodzicami.

Analiza działań zasugerowanych przez uczestniczących w badaniach pilotażowych nauczycieli, podejmowanych w celu przeciwdziałania ewentualnym problemom w środowisku szkolnym doprowadziła do wykreowania następujących alternatyw odpowiedzi:

– pozyskanie środków na naukę języka przez dzieci, zatrudnienie nauczycieli znających języki obce, zapewnienie odpowiednich pomocy naukowych, zatrudnianie nauczycieli wspomagających,
– organizowanie i zlecanie zadań wymagających podejmowania współpracy i komunikowanie się uczniów z innych kultur,
– rozpoznawanie mocnych stron uczniów tzn. umiejętności poza językowych, które mogą zaimponować innym i ich promowanie np. poprzez organizowanie konkursów, dających tym uczniom szanse wykazania się,
– budowanie klimatu tolerancji dla odmienności np. poprzez zlecanie uczniom zadań promujących specyfikę innych kultur (starsze klasy szkoły podstawowej i gimnazjum),
– włączanie i zachęcanie rodziców i dziadków do udziału w procesie kształcenia dzieci (w przeciwieństwie do przerzucania odpowiedzialności na nich za jego efekty).

Wdrażanie praktycznych aspektów *diversity management*, w opinii nauczycieli biorących udział w badaniach pilotażowych, to:

– unikanie różnicowania dzieci, ale „nieprzesadzanie z polityczną poprawnością",
– zapraszanie wszystkich rodzin na imprezy organizowane przez szkołę,
– promowanie szeroko rozumianej współpracy wśród dzieci np. poprzez udział w zawodach sportowych, zręcznościowych,
– promowanie wiedzy o odmiennych kulturach np. poprzez organizowanie „dni arabskich",
– profesjonalne występowanie o środki wspomagające realizację procesu dydaktycznego w środowisku multikulturowym.

Przeprowadzone badania pilotażowe pozwoliły opracować Kwestionariusz do Badania Postaw Nauczycieli wobec Dzieci Imigrantów[26], w którym znalazły się pozycje zaakceptowane przez ponad 50% nauczycieli. Ze względu na sondażowy charakter badań założono, że badane postawy mają charakter deklarowany. Postawy rzeczywiste badano za pomocą wywiadu, ocenianego metodą sędziów kompetentnych[27].

Oto dyspozycje do wywiadu:

- Jakie emocje wzbudza u Pani(a) współpraca w szkole z dziećmi imigrantów?
- Czy kraj pochodzenia ucznia ma dla Pani(a) znaczenie? (afektywny, emocjonalny komponent postawy)?
- Czy dobrowolnie chciałby (chciałaby) Pan(i) uczyć uczniów z innej nacji, w swojej szkole/klasie? (behawioralny komponent postawy)?

Wyniki badań

Postawy nauczycieli wobec uczniów innej nacji

Uzyskane dane wykazały niewielkie zróżnicowanie – badani nauczyciele generalnie (39 osób) prezentowali pozytywne postawy, które, odwołując się do klasyfikacji Benneta, sędziowie kompetentni zaklasyfikowali jako postawy **akceptacji** (32 osoby) i **integracji** (7 osób).

Wypowiadając się temat **doświadczanych emocji** osoby badane na ogół podkreślały, że emocje, których doświadczają w relacji z uczniem są uzależnione od tego, jak się dziecko zachowuje, a z pewnością nie od tego z jakiego pochodzi kraju. Wskazuje na to np. wypowiedź nauczycielki Pani Anity[28] lat 42 z niepublicznej szkoły podstawowej: „Kiedy mam przed sobą dziecko nie ma dla mnie znaczenia z jakiego kraju pochodzi, ale jak się zachowuje, czasami zdarzają się dzieci, które wręcz drażnią, być może nieświadomie i wtedy ja też się usztyw-

[26] Rzetelność tego kwestionariusza badana metodą test-retest (współczynnik „r" Pearsona) wynosiła r = 0,894.

[27] Sędziami kompetentnymi było dwóch pedagogów szkolnych i dwóch psychologów (nauczycieli akademickich). Decyzję o zaklasyfikowaniu wypowiedzi do określonych kategorii podejmowano w przypadku zgodności co najmniej trzech osób.

[28] Ze względu na poczynione ustalenia z osobami udzielającymi wypowiedzi, odnoszące się do ich anonimowości zamieszczone w tekście imiona zostały zmienione.

niam, ale nie są to często spotykane przypadki". I nauczyciela Pana Witolda (lat 51) z publicznego gimnazjum: „Raczej rzadko zdarzają mi się sytuacje, kiedy kontakt z uczniem wywołuje poczucie niechęci, a jeśli nawet tak się dzieje nie z powodu kraju, z którego pochodzi, tylko dlatego, że nie dotrzymuje ustaleń albo mnie oszukuje".

Opinie nauczycieli na temat woli współpracy z uczniami z innej nacji nie wykazywały całkowitej zgodności. Część nauczycieli podkreślała, że ich doświadczenie we współpracy z uczniami pochodzącymi z innych kultur nie jest bogate, być może nie mają pełnej świadomości jak ta współpraca mogłaby wyglądać w praktyce, ale przewidują wystąpienie problemów, które wymagałyby większego ich zaangażowania we współpracę z takimi dziećmi. Jednak w żadnej wypowiedzi nie było zdecydowanej dezakceptacji sytuacji pracy z dzieckiem z innej nacji. Oto wypowiedź nauczycielki Pani Roksany (lat 32) z publicznego gimnazjum:

> Jestem zdania, że praca nauczyciela, którą lubię i cieszę się z niej, nie jest łatwa, nie chciałabym jednak dodawać sobie kolejnych obciążeń... Mówiłam, że w poprzedniej szkole miałam już dziecko romskie, chłopiec mówił po polsku, chociaż nie najlepiej, ale był całkowicie niedopilnowany. Przez cały rok matka pojawiała się w szkole naprawdę rzadko, mimo że mamy elektroniczne dzienniki... W końcu dostał promocję, ale z trudem...

Kolejna wypowiedź doświadczonej nauczycielki, Pani Edyty (lat 55) z publicznej szkoły podstawowej:

> Całkowicie akceptuję w klasie dzieci innej nacji, to ważne, aby nasze umiały w przyszłości z nimi współpracować... Kształcenie dzieci z innych nacji i środowisk kulturowych, których przecież będzie coraz więcej, wymaga jednak zmian systemowych, nauczycieli wspomagających, środków finansowych... Nie spodziewam się, aby nauczyciele w jakikolwiek sposób byli temu przeciwni...

Przytoczone wypowiedzi wskazują na pozytywne postawy nauczycieli wobec ich aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia dzieci innej nacji. Należy jednak mieć świadomość, że wypowiedzi nauczycieli, mogą być nieco zmodyfikowane, aby zachować zgodność z trendami politycznej poprawności mimo że w metodyce badań założono, że będą badać rzeczywiste ich postawy.

Problemy związane z kształceniem dzieci z innych nacji

Wypowiadając się na temat kształcenia uczniów pochodzących z innych krajów, uczestniczący w badaniach nauczyciele wskazali na „całą gamę" dostrzeganych problemów.

Tabela 1. Problemy wynikające z realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego z dziećmi imigrantów

Problemy szkolne związane z dziećmi imigrantów	N*	%
Wynikające z nieznajomości języka; brak przygotowanych językowo nauczycieli, podręczników i pomocy naukowych	41	97,62
Psychologiczne problemy stanowiące efekt braku poczucia bezpieczeństwa np. agresja wśród rówieśników i wobec nauczycieli, zachowania nieakceptowane dzieci imigrantów społecznie koncentrujące na sobie uwagę otoczenia	37	73,81
Problemy związane z procesem dydaktycznym, brak zainteresowania, brak aktywnego uczestnictwa w lekcji, brak motywacji do uczenia się, przeszkadzanie na lekcjach	24	57,14
Wagary	11	26,19
Brak znajomości sytuacji życiowej dzieci imigrantów, utrudniony kontakt z rodzicami	10	23,81
Inne	6	14,28

* Wybór określonych wariantów odpowiedzi nie wykluczał wyboru innych, stąd ich liczba przekracza 100%.
Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazują uzyskane dane, za najistotniejszą przyczynę w kształceniu dzieci imigrantów nauczyciele uznają brak przygotowanej pod względem językowym kadry nauczycielskiej oraz brak podręczników i innych pomocy naukowych, niezbędnych w procesie dydaktycznym.

Zdaniem autorki artykułu przyczyna ta, choć trudno jest ją uznać za nieważną, wydaje się wynikać także z braku doświadczenia w pracy z dziećmi pochodzącymi z innych kultur. Problemy te mogą bowiem ulec złagodzeniu po paru miesiącach intensywnej nauki języka polskiego, chociaż pomoce naukowe są szczególnie przydatne przy istnieniu bariery językowej.

Częstotliwość typowań w dalszej części pytania odnoszącego się do omawiania barier wskazuje na przezorność nauczycieli co do przewidywania efektów procesu dydaktycznego dzieci imigrantów niezależnie od własnych wysiłków oraz na rozumienie przez nich psychologicznych mechanizmów zaangażowania się dzieci w proces dydaktyczny.

Ponadto, wypowiedzi nauczycieli dowodzą uznania przez nich znaczącej roli rodziców w procesie dydaktycznym. Stąd też niezbędne wydaje się nawiązanie kontaktu z rodzicami dzieci imigrantów i ich rodzinami.

Tabela 2. Przeciwdziałanie ewentualnym problemom wynikającym z obecności w szkole dzieci imigrantów

Działania ze strony środowiska szkolnego przeciwdziałające problemom wynikającym z ich integracji?	N	%
Otrzymanie i pozyskanie środków na naukę języka przez dzieci, zatrudnienie nauczycieli znających języki obce, zapewnienie odpowiednich pomocy naukowych, zatrudnianie nauczycieli wspomagających	42	100,0
Organizowanie i zlecanie zadań wymagających podejmowania współpracy i komunikowanie się uczniów z innych kultur	24	57,14
Rozpoznawanie mocnych stron uczniów tzn. umiejętności pozajęzykowych, które mogą zaimponować innym i ich promowanie np. poprzez organizowanie konkursów, dających tym uczniom szanse wykazania się sprawnością fizyczną czy współdziałaniem	23	54,76
Budowanie klimatu tolerancji dla odmienności np. poprzez zlecanie uczniom zadań promujących specyfikę innych kultur (starsze klasy szkoły podstawowej i gimnazjum)	19	45,24
Włączanie i zachęcanie rodziców i dziadków do udziału w procesie kształcenia dzieci (w przeciwieństwie do przerzucania odpowiedzialności na nich za jego efekty)	16	38,09
Inne (tworzenie wyspecjalizowanych jednostek zajmujących się kształceniem dzieci imigrantów, propozycja tworzenia par uczniów w wybranych regionach, z których jedno dziecko „otrzymuje" pod opiekę kolegę	4	9,52

Źródło: opracowanie własne.

Zarówno nauczyciele uczestniczący w badaniach pilotażowych jak i uczestnicy badań „właściwych" wykazali się dobrym i trafnym rozumieniem, co oznacza w praktyce zarządzanie różnorodnością, w odniesieniu do pracy z dziećmi imigrantów jak i pomysłowością w zakresie wprowadzania działań zapobiegających ich dyskryminacji. Na szczególną uwagę zasługuje promowanie współpracy w zespołach uczniowskich jak i wskazywanie grupie mocnych stron dzieci, które chcieliby z tą grupą zintegrować.

Tabela 3. Rozumienie wdrażania *diversity management* w praktyce szkolnej

***Diversity management* jako działania w praktyce szkolnej**	**N**	**%**
Unikać różnicowania dzieci, ale „nie przesadzać z polityczną poprawnością"	33	78,57
Zapraszać rodziny na imprezy organizowane przez szkołę	27	64,28
Promować szeroko rozumianą współpracę wśród dzieci np. poprzez udział w zawodach sportowych, zręcznościowych	21	50,0
Promować wiedzę o odmiennych kulturach np. poprzez organizowanie „dni arabskich" i inne	17	40,48
Profesjonalnie występować o środki wspomagające realizację procesu dydaktycznego w środowisku multikulturowym	11	26,19
Inne	4	9,52

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane od nauczycieli dane wskazują na doskonałe rozumienie możliwości przełożenia idei zawartych w pojęciu *diversity management* na praktykę szkolną. Propozycje podawane przez nauczycieli wydają się realistyczne, znakomicie dostosowane do sytuacji w sektorze edukacji szkolnej, jednocześnie wymagające dodatkowej aktywności nauczycieli i współpracy wszystkich członków społeczności szkolnej (interesariuszy).

Podsumowanie wyników i dyskusja

Otrzymane dane, chociaż dotyczą postaw zarówno o charakterze deklarowanym jak i rzeczywistych wskazują na to, że uczestniczący w badaniach nauczyciele generalnie w pozytywny sposób ustosunkowują się do kształcenia uczniów imigrantów:

- prezentują nieobarczone stereotypami i uprzedzeniami postawy wobec dzieci pochodzących z innych krajów,
- z dużym wyczuciem uwzględniają realne możliwości stworzenia im warunków umożliwiających skuteczną adaptację w środowisku polskim,
- mają świadomość trudności, które mogą pojawić się w procesie uczenia się; jednocześnie profesjonalnie rozważają możliwości przeciwdziałania występującym trudnościom,
- za najistotniejszą barierę uznają trudności komunikowania się uczniów nie tylko z nauczycielami, ale ze swoimi rówieśnikami, które mogą powodować frustrację i agresję,
- szczególną wartość ma rozumienie wsparcia rodziny w procesie dydaktycznym i propozycje włączania się całej rodziny w proces uczenia się dzieci.

Podsumowując, nauczyciele prezentują pozytywne postawy wobec kształcenia dzieci imigrantów chociaż niekiedy wyłaniający się obraz wydaje się nazbyt optymistyczny. Można przypuszczać, że nauczyciele nie do końca są świadomi wszystkich problemów, które mogą pojawić się w grupie rówieśniczej. Wypowiedzi badanych pomijały całkowicie efekt izolacji[29], który może pojawić się w grupie rówieśniczej. Jednak szczególnie istotne wydaje się, że uzyskane wyniki badań nie potwierdzają istnienia negatywnych postaw Polaków wobec innych nacji, stwierdzonych w badaniach innych autorów (np. Ewa Nowicka[30]; Anna Stefaniak i Michał Bilewicz[31]). Rozbieżność ta może wynikać ze specyfiki badanej próby. Nauczyciele jako grupa społeczna są dobrze wyedukowani, ich wiedza o świecie i mechanizmach powstawania stereotypów i uprzedzeń stanowi skuteczną barierę chroniącą przed

[29] Por. B. Ekiert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1982, s. 28.
[30] E. Nowicka, *Blaski i cienie...*
[31] A. Stefaniak, M. Bilewicz, M. Winiewski, *Uprzedzenia w Polsce...*

przejmowaniem nieracjonalnych poglądów. Z drugiej strony, zrozumiałe wydaje się, że pozytywne postawy wobec kształcenia uczniów pochodzących z innych krajów nie przesłaniają im dostrzegania problemów, związanych z procesem ich edukacji, (a które od pewnego czasu stają się już przedmiotem rozważań w literaturze przedmiotu (np. Barbara Dobrowolska[32]).

Oprócz tego na uwagę zasługuje postulowanie aktywności w celu pozyskania funduszy na profesjonalnie prowadzony proces dydaktyczno-wychowawczy jak również fakt, że badani nauczyciele (informacje pozyskane w tracie bezpośrednich rozmów) wykazują zainteresowanie podwyższaniem własnych kompetencji językowych odnośnie do uczenia się angielskiego.

Przeprowadzone badania z uwagi na niezbyt wysoką liczebność osób w nich uczestniczących nie upoważniają do dokonywania daleko idących uogólnień, jednak z pewnością inspirują do dalszych badań tej, jakże aktualnej problematyki.

Abstract

According to data from 2018, Poland is a relatively homogeneous country in the European Union in terms of nationality. Around 345 000 representatives of other nations live in our country, of which about 46% are immigrants from Ukraine. Despite the fact that these people, in comparison with other countries in the European Union, face more difficulties both in terms of formal requirements related to permanent residence, access to medical care, institutions dealing with education, and opportunities to find their place in the labour market, this trend is growing and their children constitute about 0,7% of the Polish children's population (Portal: prawy.pl). In Poland, the system of free, obligatory education covers children and youth up to 18 years in primary, and since 2010 also secondary, schools. In this situation, one can expect that a significant problem that will appear before the Polish education system in the near future will be the education of refugee children in Polish schools.

The subject of the article is the attitudes of teachers towards the education of immigrant children in Poland and problems related to the education of these children. The article aims to answer the following questions:

1. What are the attitudes towards the education of immigrant children presented by Polish teachers?

[32] B. Dobrowolska, *Diagnoza pedagogiczna...*

2. What kind of didactic and educational problems can occur in connection with the appearance of immigrant children in Polish schools?
3. What actions should teachers take to improve the teaching process to integrate the school environment?

In order to get an answer to a research problem formulated thusly, surveys using a specially prepared questionnaire were planned and carried out in a group of 42 primary and middle school teachers in two Polish cities (with over 600 000 inhabitants) and subsequently interviews with them were conducted. The data obtained generally showed an understanding of the problems of education of immigrant children and the teachers' professional approach to their education.

Bibliografia

Aiken R.L., *Late Life*, Philadelphia Press, Philadelphia 1978.

Bartkowiak G., *Niepełnosprawni w przemysłowych zakładach pracy*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988.

Bennet M.J., *Towards ethnorelativism: a development model of intercultural diversity*, [w:] R.M. Paige (red.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, Maine 1993.

Bąbka J., *Zachowania kooperacyjne w sytuacjach zadaniowych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji: Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2012.

Cabańska J., U*warunkowania migracji ludności na jednolitym rynku europejskim na przykładzie państw członkowskich Unii Europejskiej*, nieopublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem B. Gruchmana, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Poznań 2015.

Dobrowolska B., *Diagnoza pedagogiczna w środowisku klasy zróżnicowanej kulturowo. Aktualne problemy i dylematy a orientacja prospektywna – analiza badań*, [w:] B. Dobrowolska (red.), *Badawczy charakter pracy nauczyciela. Wybrane obszary teorii i szkolnej pragmatyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2010.

Dobrowolska B., *Odmienność kulturowa w klasie szkolnej na przykładzie dzieci czeczeńskich w Polsce. Badanie kompetencji kulturowych*, [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

Ekiert-Grabowska B., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1982.

Falkowska E., Telusiewicz-Pacak A. (red.), *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, Wydawnictwo UNICEF, Warszawa 2013.

Fiske S.T., Cuddy A.J.C., Glick P., Xu J., *A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warm respectively from perceived status and competition*, „Journal of Personality and Social Psychology" 2002, t. 82.

Gardner H., *Five Minds for the future*, Harvard Business Press, Boston – Massachusetts 2008.

Grzybowski P.P., *Edukacja europejska. Od wielokulturowości do międzykulturowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009.

Heckhausen J., Dixon R.A., Bales P.B., G*ains and losses in development. Throughout adulthood as perceived by different adult age groups*, „Developmental Psychology" 1989, t. 25.

Koryś P., Okólski M., *Czas globalnych migracji. Mobilność międzynarodowa w perspektywie globalizacji*, „Seria Prace Migracyjne", nr 55, Instytut Studiów Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2004.

Liberska B., *Współczesne procesy globalizacji gospodarki światowej*, [w:] B. Liberska (red.), *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, PWE, Warszawa 2002.

Majda A., Zalewska-Puchała J., Barczyk E., *Postawy studentów pielęgniarstwa wobec osób odmiennych kulturowo*, „Problemy Pielęgniarstwa" 2013, t. 21, nr 3.

Marek A., Skowron-Nalborczyk A., *Nie bój się islamu. Leksykon dla dziennikarzy*, Towarzystwo Więź, Warszawa 2005.

Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Nowicka E., *Blaski i cienie migracji. Problemy cudzoziemców w Polsce*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.

Ron P., *Elderly people's attitudes and perceptions of aging and old age The role of cognitive dissonance?*, „International Journal of Geriatric Psychiatry" 2007, t. 22.

Rosencrantz H., McNewin T.A., *Factor analysis of attitudes toward the aged*, „Gerontologist" 1969, t. 9(1).

Soros G., *George Soros on Globalization*, Perseus Book, Cambridge 2002.

Stasiuk K., Maison D., *Psychologia konsumenta*, PWN, Warszawa 2014.

Stefaniak A., Bilewicz M., Winiewski M., *Uprzedzenia w Polsce*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Filomatów Liberi Libri, Warszawa 2015.

Stephan W.G., Stephan C.W., *Intergroup anxiety*, „Journal of Social Issues" 1985, t. 41.

Strabac Z., Listhaung O., An*ti-Muslim prejudice in Europe. A multilevel analysis of survey data from 30 countries*, „Social Science Research" 2008, t. 37.

Van Zomeren M., Fischer A.H., Spears R., *Testing the limits of tolerance: How intergroup anxiety amplifies negative and offensive responses to out-group-initiated contact*, „Personality and Social Psychology Bulletin" 2007, t. 33.

Wojciszke B., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011.

DOI: 10.15290/nwwre.2021.18

Paweł Rafał Ostolski
ORCID: 0000-0002-0728-6596

Kompetencje metodyczne nauczycieli akademickich

Nauczyciel to człowiek (...).
Umysł systematyczny (...),
(...) szczery i spontaniczny w swoich odruchach[1].

Rozważania nad problemami związanymi z kompetencjami metodycznymi nauczycieli akademickich, wydaje się zasadne rozpocząć od dwóch ogólnych refleksji Bogdana Mieczysława Szulca. „W każdym zawodzie ludzie stają się profesjonalistami przy odpowiednim przygotowaniu. Przygotowanie takie jest czasochłonne i często także kosztowne. (...) We wszystkich zawodach droga dojścia do profesjonalizmu jest długa (około 10 lat) i wymagająca nieustannego doskonalenia wiedzy i umiejętności"[2]. Motto tego artykułu i cytowane wnioski Profesora B.M. Szulca, stanowią pewnego rodzaju drogowskazy każdego nauczyciela, nie tylko akademickiego. Można postawić tezę, że tylko systematyczna praca nad sobą oraz inwestowanie w ciągły rozwój kompetencji jest jedynym sposobem na osiągnięcie profesjonalizmu.

---

1 K. Konarzewski, *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania, Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 160.

2 B.M. Szulc, *Kształcenie – Nauka – Wartości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 75.

Potrzebę nabywania wiedzy pedagogicznej i doskonalenia umiejętności dydaktycznych, dostrzegali w Polsce ludzie nauki już na początku XX wieku.

> Jeden z najwybitniejszych polskich uczonych Kazimierz Twardowski ogłosił w 1901 roku we Lwowie pracę nt. „Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i nauce prywatnej" (...). Współczesny Kazimierzowi Twardowskiemu był Jan Władysław Dawid, psycholog i dydaktyk nauczania początkowego, autor „Nauki o rzeczach" (...). Dawid (...) wydał w 1912 roku znakomitą pracę pedagogiczną „O duszy nauczycielstwa". (...) Główna z prac dydaktycznych okresu międzywojennego to „Zasady nauczania" Bogdana Nawroczyńskiego, które ukazały się w 1930 roku i nadal stanowią jedną z podstawowych pozycji pedagogiki polskiej[3].

Okres międzywojenny związany jest z postacią Kazimierza Sośnickiego, którego działalność dydaktyczno-naukowa owocuje wydaniem *Zarysu dydaktyki* w 1925 roku „obszernego opracowania *Dydaktyka ogólna* dla *Encyklopedii wychowania*, gdzie zamieszczono je w drugim tomie, a także ogłoszono jako odbitkę w 1935 roku"[4]. Dopiero po upływie 23 lat w 1958 roku, opublikowane zostaje zwarte dzieło *Dydaktyka ogólna*[5], ponadto w trosce o wiedzę i umiejętności nauczycieli w zakresie przygotowania i prowadzenia zajęć, pięć lat później w 1963 roku ukazuje się *Poradnik dydaktyczny*[6].

Działalność naukowo-dydaktyczna K. Sośnickiego, jest bardzo dobrym przykładem posiadania świadomości, zakresu potrzeb w budowaniu kompetencji nauczycieli opartych na wiedzy i umiejętnościach.

> Poznanie teoretycznej, a częściowo też praktycznej strony systemu pedagogicznego wchodzi w skład przygotowania nauczyciela do zawodu. Ale jest to przygotowanie tylko częściowe. Jego uzupełnienie stanowi praktyka, działanie wychowawcze. Praktykę w zasadniczych podstawach uzyskuje nauczyciel w czasie studiów, a następnie uzupełnia ją i doskonali w ciągu swojej pracy nauczycielskiej. Korzysta przy tym z pomocy i wzorów przodujących kolegów oraz z własnego doświadczenia[7].

---

3 J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM sp. z o.o., Płock 2002, s. 21.

4 Ibidem, s. 25.

5 K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1958.

6 Idem, *Poradnik dydaktyczny*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.

7 Ibidem, s. 10-11.

Odnosząc się do nauczycieli akademickich, w zakresie przygotowania do realizacji zadań dydaktycznych oraz posiadania odpowiednich kompetencji metodycznych, które powinny być wynikiem przyswojonej wiedzy teoretycznej i praktyki, obecna sytuacja w uczelniach jest trochę odmienna od modelu przedstawionego przez K. Sośnickiego.

Dzisiejszą rzeczywistość cywilnych i wojskowych uczelni w obszarze gotowości kompetencyjnej ich młodych pracowników do realizacji zadań, trafnie oddaje następujący cytat:

> Młody pracownik naukowo-dydaktyczny jest przygotowany bardziej do pracy naukowej niż dydaktycznej (...). Dydaktyk uniwersytecki jest zdany na siebie. Mało jest kursów czy seminariów poświęconych tej części naszej pracy na uczelni. Uczymy się sami lub dzięki pomocy starszych kolegów, którzy z mniejszą lub większą chęcią służą nam radą[8].

Porównując analizowane przypadki z łatwością dostrzegamy rolę pomocy i wzorów starszych stażem nauczycieli, którzy chętnie dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniem.

Opisywane zjawisko zaczyna funkcjonować w coraz trudniejszych uwarunkowaniach i dostrzega to Zbigniew Kwieciński. „To, co w znanym bestselerze popsocjologii amerykańskiej – *Bobos in paradise* D. Brooks nazwał beyondyzmem w odniesieniu do młodych, wykształconych elit początku XXI wieku, stało się dziś masowym symptomem młodzieży studenckiej i całego środowiska akademickiego w Polsce”[9]. Możemy w tym miejscu zadać sobie pytanie: jaki jest poziom naszego beyondyzmu? Być może problem ograniczonego angażowania się w proces edukacji nas nie dotyczy, ale odpowiedzi musimy udzielić sobie sami albo zapytać o nią szczerych i prawdziwych przyjaciół w naszym uczelnianym środowisku.

Dylematy dotyczące warsztatu pracy nauczycieli akademickich i mistrzostwa dydaktycznego, które wynikają w znacznym stopniu z perfekcyjnego opanowania form i metod kształcenia, nurtują niemal każdego z nas. „Rzemieślnik będzie dobrze wykonywał swoją pracę, będzie dostosowywał się do wymagań, będzie unowocześniał swój

---

8 M. Kostera, A. Rosiak, *Nauczyciel akademicki, Zajęcia dydaktyczne, Jak je prowadzić, by...*, GWP, Gdańsk 2008, s. 9.

9 Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 264.

warsztat o nowe narzędzia, ale będzie brakowało mu tego, co posiada artysta – polotu, fantazji, pomysłu, wizji, finezji czy kreatywnego myślenia, działania według własnego uznania”[10]. Balansowanie pomiędzy osobowością nauczyciela akademickiego, a jego warsztatem technicznym wyposażonym w narzędzia pracy dydaktycznej, przejawia się w twórczości wielu znanych ludzi nauki.

Niepokój wynikający z poziomu kompetencji nauczycieli akademickich dostrzega Anna Karpińska, która opisując twórczość Profesora Kazimierza Denka, przypomina nam przesłanie wielkiego mistrza: „Szczególną troską napawała Profesora dydaktyka akademicka, którą spostrzegał jako wyraźnie zaniedbaną dziedzinę, w której «nie ma miejsca – pisał – na pracę metodą projektów, eksperymentowania, bilansowania rezultatów i prezentacji wyników i dydaktykę interaktywną»”[11]. Moglibyśmy zadać sobie pytanie: jak bardzo aktualne są dzisiaj cytowane słowa? Niewątpliwie świadczą one o wielkim zatroskaniu o metody pracy akademickiej i wzbudzają refleksję nad naszym codziennym działaniem dydaktycznym.

Zasadne wydaje się przypomnienie wskazówki, jaką pozostawił nam wszystkim K. Denek, która ciągle jest aktualna i chyba warto pamiętać o niej.

> Nie widzi się potrzeby sprawdzania w wystarczającym stopniu w praktyce proponowanych rozwiązań. Praktyki te narażone są na wypaczenie tam, gdzie nie do końca zrozumiano ich istotę, uwarunkowania i stosuje się je w każdej bez wyjątku sytuacji. Jako praktyki uniwersalne, które stosować można zawsze i wszędzie stają się antyedukacyjnymi[12].

Odnosząc się do metod kształcenia, można stwierdzić poprzez analogię, że nie ma uniwersalnego sposobu działania, który jest niezawodny w każdej sytuacji.

Posiadane kompetencje metodyczne pozwalają nam właściwie dobrać metodę, która jest najodpowiedniejsza do zastosowania w danej

---

10 R. Kostkiewicz, *Profesjonalny rozwój nauczyciela*, [w:] S.D. Głazek (red.), *Rozwój własny nauczyciela*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019, s. 16.

11 A. Karpińska, *CONSOLATIO, Mapa Pamięci ilustrowana „augustowską” twórczością naukową Profesora Kazimierza Denka*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarc (red.), *Edukacja w perspektywie oczekiwań współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 17.

12 K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Akapit, Warszawa 1998, s. 108.

sytuacji oraz umiejętnie ją zastosować do realizacji zadania szkoleniowego lub osiągnięcia założonego celu zajęć. Istotne jest świadome korzystanie z całego wachlarza narzędzi dydaktycznych. Wysiłku wymaga jednak perfekcyjne opanowanie poszczególnych metod w zakresie wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznego ich zastosowania. Najistotniejsze jest właściwe posługiwanie się metodą od początku jej używania, żeby uniknąć powstania i utrwalenia złych nawyków „łatwiej bowiem od razu nauczyć racjonalnej metody, niż później wykorzenić bezmyślną manierę"[13].

Zachętą do podejmowania działań mających na celu nabywanie kompetencji metodycznych i doskonalenie naszych umiejętności we właściwym i nowatorskim realizowaniu zadań dydaktycznych, mogą być słowa Bogdana Nawroczyńskiego:

> W naszej kulturze dołącza się coraz żywsza troska o to, aby z młodzieży wyrastali ludzie, którzy potrafią nie tylko utrzymać skomplikowane życie swego społeczeństwa na już osiągniętym poziomie, ale mu zapewnić dalszy rozwój. Na to zaś nie dość być członkiem swego społeczeństwa, trzeba być członkiem samodzielnym i twórczym[14].

Abstrahując można postawić tezę, że brak samodzielności i twórczości skutkować będzie przyszłym brakiem rozwoju i obniżaniem się osiągniętego wcześniej poziomu życia społeczeństwa we wszystkich jego obszarach funkcjonowania.

Odniesieniem poszczególnych obszarów otaczającego nas świata są niewątpliwie dziedziny nauki i dyscypliny naukowe. Dlatego kompetencji metodycznych można poszukiwać porównując i analizując różne profile kompetencyjne, których autorzy przedstawiają je z dość dużą różnorodnością.

Zaleceniem Grzegorza Filipowicza w zakresie kompetencji jest ich grupowanie oraz stwierdzenie faktu współzależności poszczególnych kompetencji. „Istotną wskazówką przydatną w rozważaniach o kompetencjach, jest fakt, że niezwykle trudno wyizolować kompetencję i traktować ją jako właściwość całkowicie oderwaną od innych kompetencji, niezależną. Pierwszym zatem, ważnym założeniem jest

---

13 B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, wyd. 3, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961, s. 222.

14 Ibidem, s. 14-15.

stwierdzenie, że kompetencje są współzależne”[15]. Stanowi to podstawę do identyfikowania takiego rodzaju kompetencji, który będzie stanowił bazę dla innych, natomiast pozostałe kompetencje będą niezbędne do podejmowania działań niewymagających posiadania tego rodzaju kompetencji bazowych i zaliczane są do rodzaju kompetencji wykonawczych.

Trójpodział kompetencji nauczyciela proponuje Czesław Banach, który wyróżnia:

> kompetencje merytoryczne, które dotyczą zagadnień nauczania przedmiotów; kompetencje dydaktyczno-metodyczne, dotyczące warsztatu pracy nauczyciela, tj. metod, technik nauczania i uczenia się; kompetencje wychowawcze jako sposoby oddziaływania na uczniów i studentów, a także środowiska społeczne, w tym organizacje młodzieżowe[16].

Analizując wyszczególnione grupy kompetencji moglibyśmy dokonać próby ich klasyfikacji na dwa rodzaje oraz wskazać kompetencje bazowe i wykonawcze, jednak musielibyśmy przyjąć jednoznaczne kryteria podziału. Autor nie wyszczególnił oddzielnej grupy kompetencji metodycznych, ale dokonał połączenia kompetencji dydaktycznych i metodycznych, tworząc w ten sposób grupę kompetencji dydaktyczno-metodycznych. Pytanie dotyczące uznawania tych kompetencji za bazowe, obok kompetencji merytorycznych, wydaje się być całkiem uzasadnione, ponieważ nie można mówić o uczeniu się i nauczaniu bez odpowiedniej znajomości metod oraz niezbędnej wiedzy merytorycznej w obszarze nauczanego przedmiotu.

Podobnie zinterpretować możemy kolejny podział kompetencji, który stanowi propozycja Stanisława Dylaka. Odnajdujemy w niej również trzy grupy kompetencji, które składają się na kompetencje zawodowe nauczyciela i należą do nich: kompetencje bazowe, kompetencje konieczne, kompetencje pożądane. Kluczową rolę zawodowych kompetencji nauczyciela, odgrywa grupa kompetencji koniecznych, w której wyszczególnione zostały trzy podgrupy: kompetencje interpretacyjne,

---

15 G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004, s. 36-37.

16 Cz. Banach, *Nauczyciel w badaniach pedagogicznych. Jego osobowość i kompetencje oraz zadania i prognozy*, [w:] L. Pawelski, B. Urbanek (red.), *Twórczość – Kreatywność – Nauczyciel,* Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2014, s. 105.

kompetencje autokreacyjne, kompetencje realizacyjne. Poszukując kompetencji metodycznych musimy dotrzeć do trzech wymiarów kompetencji w podgrupie kompetencji realizacyjnych, tworzących obiekty, na które skierowane są działania nauczyciela, poziom zorganizowania, a w nim czynności metodyczne oraz schemat działania[17].

Charakteryzując czynności metodyczne S. Dylak zwraca jednocześnie uwagę na proces kształcenia nauczycieli, że jest on ukierunkowany na:

- perfekcyjne opanowanie umiejętności zastosowania metod kształcenia,
- nabycie umiejętności pisania planu-konspektu i realizacji zajęć na jego podstawie,
- zastosowanie form organizacji zajęć,
- kreatywne tworzenie strategii zajęć oraz struktury wykładu[18].

Opisywany proces posiada jednak niedomagania, które polegają na nieodpowiedniej randze zachowań niewerbalnych oraz niedostrzeganiu problemów wynikających z niewłaściwej emisji głosu i sposobu poruszania się, a także tylko teoretycznego kształcenia w zakresie technik utrzymywania uwagi i kierowania pracą grupy.

Kolejnym podziałem kompetencji, w którym możemy zidentyfikować kompetencje metodyczne nauczyciela, jest propozycja Roberta Kwaśnicy. Inspiracją w dwubiegunowej interpretacji zbioru kompetencyjnego była koncepcja dwóch racjonalności[19]. Zakłada ona tworzenie doświadczenia poprzez obszar wiedzy praktyczno-moralnej oraz obszar wiedzy technicznej. Analogicznie do wymienionych obszarów R. Kwaśnica dokonał podziału kompetencji nauczyciela na kompetencje praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne, komunikacyjne) i kompetencje techniczne (postulacyjne, metodyczne, realizacyjne)[20].

Biorąc pod uwagę podział kompetencji nauczyciela według R. Kwaśnicy, kompetencje metodyczne rozumieć powinniśmy, jako:

---

17 Zob. S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1995, s. 37-41.

18 Ibidem.

19 Zob. R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007, s. 135.

20 Zob. Idem, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 298-301.

- zdolności do działania zgodnego z zasadami, które określają optymalny porządek czynności,
- umiejętność zastosowania zasad działania, co do kolejności czynności w celu osiągnięcia zakładanych celów,
- wiedza i umiejętności w zakresie metod zapewniających skuteczność działania,
- efekt naśladownictwa zachowań innych nauczycieli, jako wyuczone zasady działania,
- konsekwencja własnych oryginalnych i twórczych rozwiązań[21].

Piąty element kompetencji metodycznych, który jest konsekwencją oryginalnych i twórczych rozwiązań, koresponduje bezpośrednio ze wskazaniami B. Nawroczyńskiego w zakresie zachęcania nas do bycia samodzielnym i twórczym członkiem uczelnianego społeczeństwa.

Przedmiotem kolejnej analizy kompetencji nauczycieli, tym razem postrzeganych jako „wymiary profesjonalnych kompetencji do nauczania"[22], jest pięcioelementowa struktura kompetencji autorstwa Anny Sajdak. Traktowane są one jako niezbędne nauczycielowi akademickiemu do nauczania i tworzą je następujące wymiary kompetencji: „kompetencje osobowe; kompetencje metodyczne związane z dydaktyką ogólną; kompetencje społeczne; kompetencje w obszarze dydaktyki przedmiotowej; kompetencje systemowe"[23].

Wymiar kompetencji metodycznych związanych z dydaktyką ogólną identyfikowany był poprzez posiadanie umiejętności prezentowania i moderowania sytuacji eksponowania wiedzy oraz tworzenie aktywnie stymulującego środowiska uczenia się, kontroli i oceny.

Zakres kompetencji metodycznych został rozszerzony przez A. Sajdak dwa lata później w 2015 roku. Zmiany objęły nazwę obszarów kompetencji, które określono jako obszary kompetencji nauczyciela akademickiego potrzebne do bycia dydaktykiem.

Poszczególne obszary kompetencji do nauczania tworzą:

- kompetencje dydaktyczne związane z dydaktyką ogólną,

---

21 Por. ibidem, s. 301.

22 A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 205, za: I. Stahr, *Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz,* [w:] R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers, J. Wildt (red.), *Wander der Lehr – und Lernkulturen*, W. Bertesmann Verlag, Bielefeld 2009, s. 80.

23 Ibidem, s. 205.

- kompetencje metodyczne związane ze specyfiką danego obszaru kształcenia,
- kompetencje społeczne związane z komunikacją interpersonalną oraz umiejętnością prowadzenia grupy,
- kompetencje systemowe związane z systemem pracy na danej uczelni,
- kompetencje osobowe[24].

Wyszczególnione kompetencje metodyczne, stanowią drugi obszar i dotyczą specyfiki obszaru kształcenia danego nauczyciela akademickiego, na który składają się następujące elementy:

- wiedza dotycząca specyfiki danego obszaru wiedzy i danej dyscypliny naukowej, w tym znajomość dominujących paradygmatów badawczych znajdujących swe odzwierciedlenie w pracy ze studentami,
- wiedza na temat kultury kształcenia w danej dyscyplinie nauki,
- wiedza o specyfice dydaktyki przedmiotowej danej dyscypliny naukowej (wyższej dydaktyce przedmiotowej),
- wiedza i umiejętności pozwalające projektować i prowadzić zajęcia specyficzne dla danego obszaru kształcenia (innego rodzaju wiedzy z zakresu dydaktyki przedmiotowej potrzebuje nauczyciel, by prowadzić zajęcia laboratoryjne na kierunkach technicznych i ścisłych, innego, by prowadzić lektoria na kierunkach humanistycznych, a innego, by prowadzić warsztaty pracy z ciałem na kierunkach związanych przykładowo ze sztuką)[25].

Podobnie do A. Sajdak, obszary kompetencji współczesnego nauczyciela określa Wacław Strykowski, który jednoznacznie stwierdza, że jest to ciągle zbiór otwarty, mimo to identyfikuje dziesięć obszarów kompetencji, do których zalicza:

- kompetencje merytoryczne (rzeczowe),
- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne,
- kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska,

---

[24] Zob. A. Sajdak, *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*, „Studia Oeconomica Posnaniensia" 2015, t. 3, nr 5, s. 14-15.

[25] Zob. ibidem.

- 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 z rozwojem zawodowym[26].

Piąty obszar stanowią kompetencje dydaktyczno-metodyczne, natomiast jego elementami są:

- wiedza i umiejętności w zakresie zasad i metod stosowanych w procesie dydaktycznym,
- umiejętność tworzenia warunków aktywizowania ucznia do samodzielnego zdobywania wiedzy,
- umiejętność zastosowania środków dydaktycznych[27].

Obszar tych kompetencji zawiera kompetencje dydaktyczno-metodyczne, zidentyfikowane podobnie przez Czesława Banacha. Cechą charakterystyczną tak zróżnicowanych podziałów kompetencyjnych będzie dostrzegana przez Grzegorza Filipowicza ich współzależność, opisywana także przez Wacława Strykowskiego – „wyszczególnione kompetencje nie mają charakteru rozłącznego. Niektóre umiejętności zaliczane do jednej grupy występują w pewnym zakresie w innej"[28]. Takie samo stanowisko prezentuje Jolanta Szempruch, która uważa listę kompetencji za niedomkniętą, natomiast ich obszary za wzajemnie uzupełniające się i podlegające ciągłym przekształceniom. Wyróżnia jednak sześć obszarów kompetencji zawodowych nauczyciela, którymi są kompetencje: „osobiste, interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywno-krytyczne, współdziałania, pragmatyczne i informacyjno-medialne"[29]. Żaden z obszarów nie zawiera w nazwie słowa „metodyczne", jednak

[26] Zob. W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPi², Poznań 2003, s. 24-32.

[27] Zob. ibidem, s. 27-28.

[28] Zob. ibidem, s. 32.

[29] J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 103.

po dokonaniu analizy opisów poszczególnych kompetencji, możemy łatwo odnaleźć elementy kompetencji metodycznych. Zaliczyć do nich możemy wyszczególnione w obszarze kompetencji kreatywno-krytycznych – wiedzę w zakresie konstruowania i tworzenia innowacji pedagogicznych, w tym: programowych, organizacyjnych i metodycznych, a ponadto w obszarze kompetencji pragmatycznych – wiedzę w zakresie psychologii, pedagogiki oraz metodyki skutecznego działania pedagogicznego[30].

Opisane sposoby postrzegania poszczególnych rodzajów, grup i obszarów kompetencji nauczyciela, a szczególnie kompetencji metodycznych, cechują się niejednolitością ich klasyfikowania. Jedni wyodrębniają ich grupy jak R. Kwaśnica lub obszary jak A. Sajdak. Drudzy łączą kompetencje dydaktyczne z kompetencjami metodycznymi i tworzą w ten sposób grupę kompetencji dydaktyczno-metodycznych, uczynili tak Cz. Banach i W. Strykowski. Są jednak i tacy, którzy w ogóle nie wyodrębniają grupy czy obszaru kompetencji metodycznych lub dydaktyczno-metodycznych, a należą do nich S. Dylak i J. Szempruch.

Jednym z głównych i logicznych uzasadnień różnorodnych podziałów może być dla nas fakt, że kompetencje posiadają cechę współzależności, którą dostrzegają G. Filipowicz, W. Strykowski, a także J. Szempruch. Konsekwencją tego jest włączanie elementów kompetencji metodycznych do innych grup lub obszarów kompetencyjnych.

Składowe kompetencji metodycznych, które zostały zidentyfikowane w różnorodny sposób, nigdy nie będą zbiorem zamkniętym i będą zawsze niedokończone, ponieważ nie ma złotego środka lub jednej sprawdzonej i niezawodnej metody oraz ciągle powtarzających się i niezmiennych sytuacji dydaktycznych. Nauczyciel akademicki funkcjonuje w bardzo zróżnicowanym środowisku, które składa się z otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego (bliższego i dalszego) uczelni.

Posiadane kompetencje metodyczne oraz zmieniające się uwarunkowania realizacji procesu dydaktycznego, mogą skutkować kwalifikowaniem nauczycieli akademickich do czterech różnych grup. Pierwszą będą stanowili tacy, którzy nie podejmują żadnych działań w stosunku do zmieniającej się sytuacji, ze względu na posiadane nawyki przystosowawcze i całkowite zgubienie w nowej rzeczywistości pełnej wyzwań, szans i zagrożeń. Drugą grupą będą nauczyciele cechujący się

[30] Zob. ibidem.

pozornym i zewnętrznym przystosowaniem formalnym, którzy powtarzają stare schematy i dodają nowe modne hasła. Trzecią grupą nauczycieli będą krytykanci wszystkiego i wszystkich, pozbawieni nawet refleksji nad własnym działaniem oraz przyjmujący bezkrytycznie nowe, lecz inne niż dotychczas rozwiązania. Czwartą grupę będą stanowili nauczyciele akademiccy charakteryzujący się kreatywnością, którzy zawsze twórczo realizują swoje zadania w uczelni i poza uczelnią, szczerzy i spontaniczni w swoich czynach.

Abstract

The article „Methodological competences of academic teachers" contains a justification for acquiring and improving the competences of an academic teacher. It can be a source of inspiration for self-improvement, both regarding theoretical knowledge and practical skills. At the beginning, the author introduces the problem and presents the diverse environment of Polish universities. The main purpose of the article is to present the teacher's competence classification and to specify the elements of methodological competences, based on selected examples. The final part of the article are synthetic conclusions following analysis, comparisons, generalizations, and abstractions. The author is aware of the complexity of the problem. Therefore, he states that it is not possible to exhaust the topic, but only to signal key problems related to the research area.

Bibliografia

Banach Cz., *Nauczyciel w badaniach pedagogicznych. Jego osobowość i kompetencje oraz zadania i prognozy*, [w:] L. Pawelski, B. Urbanek (red.), *Twórczość – Kreatywność – Nauczyciel,* Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2014.

Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Akapit, Warszawa 1998.

Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1995.

Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.

Karpińska A., *CONSOLATIO, Mapa Pamięci ilustrowana „augustowską" twórczością naukową Profesora Kazimierza Denka*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarc (red.), *Edukacja w perspektywie oczekiwań współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.

Konarzewski K., *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania, Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Kostera M., Rosiak A., *Nauczyciel akademicki, Zajęcia dydaktyczne, Jak je prowadzić, by...*, GWP, Gdańsk 2008.

Kostkiewicz R., *Profesjonalny rozwój nauczyciela*, [w:] S.D. Głazek (red.), *Rozwój własny nauczyciela*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019.

Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

Kwieciński Z., *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2012.

Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, wyd. 3, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961.

Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM sp. z o.o., Płock 2002.

Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Sajdak A., *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*, „Studia Oeconomica Posnaniensia" 2015, t. 3, nr 5.

Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1958.

Sośnicki K., *Poradnik dydaktyczny*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.

Stahr I., *Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz,* [w:] R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers, J. Wildt (red.), *Wander der Lehr – und Lernkulturen*, W. Bertesmann Verlag, Bielefeld 2009.

Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPi^2, Poznań 2003.

Szempruch J., *Pedeutologia, Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Szulc B.M., *Kształcenie – Nauka – Wartości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.

Noty o Autorach

Fabian Andruszkiewicz – prof. dr hab., Uniwersytet Opolski

Magdalena Barabas – dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Grażyna Bartkowiak – prof. dr hab., Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Elżbieta Gaweł-Luty – prof. dr hab., Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Grzegorz Godawa – prof. dr hab., Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Agata Jacewicz – dr, Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Dorota Kurek – dr, Akademia Sztuki Wojennej w Warszawie

Mirosław Laskowski – dr, Akademia Sztuki Wojennej w Warszawie

Tomasz Majewski – prof. dr hab., Akademia Sztuki Wojennej w Warszawie

Andrzej Mamroł – dr, Uniwersytet Opolski

Paweł Rafał Ostolski – dr, Akademia Sztuki Wojennej w Warszawie

Beata Pituła – prof. dr hab., Politechnika Śląska

Anna Pogorzelska – dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach

Agata Popławska – prof. dr hab., Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Piotr Remża – mgr, Uniwersytet w Białymstoku

Helena Słotwińska – prof. dr hab., Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Ewa Smak – prof. dr hab., Uniwersytet Opolski

Monika Zińczuk – dr, Uniwersytet w Białymstoku