

ADAPTACJA ZAWODOWA NAUCZYCIELA

Redakcja naukowa

**JOLANTA SZEMPRUCH
MARIETTA BLACHNIK-GĘSIARZ**

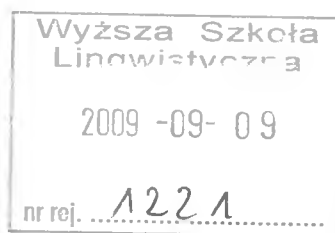
Wydawnictwo
Wyższej Szkoły Lingwistycznej
Częstochowa 2009

ADAPTACJA ZAWODOWA NAUCZYCIELA

ADAPTACJA ZAWODOWA NAUCZYCIELA

Pod redakcją

Jolanty Szempruch
Marietty Blachnik-Gęsiarz



Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej
Częstochowa 2009

Opiniował do druku
Andrzej Radziewicz-Winnicki

© Copyright by Wyższa Szkoła Lingwistyczna, Częstochowa 2009

ISBN 978-83-61425-09-0

Dystrybucja publikacji
Wydawnictwa Wyższej Szkoły Lingwistycznej
„Śląsk” Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe
ul. J. Ligonia 7, 40-036 Katowice
tel. dział handlowy 2585-870; fax 258 32 29,
www.slaskwn.com.pl
e-mail: handel@slaskwn.com.pl



Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej
ul. Kopernika 17/19/21. 42-200 Częstochowa
tel. +48 (34) 365 58 02
fax +48 (34) 324 67 48
e-mail: wydawnictwo@wsl.edu.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp	71
-------------	----

I. KONTEKSTY ADAPTACJI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELA

Wojciech Kojs	
Funkcje kontroli i oceny w procesie adaptacji zawodowej współczesnego nauczyciela	11
Ryszard Parzęcki	
Adaptacja i antycypacja nauczycieli w nowych warunkach ustrojowych ..	25
Leszek Pawelski	
Dylematy adaptacji nauczyciela w szkole	33
Ferdynand Mielczarek	
Adaptacja czy transgresja?	45
Lidia Wollman	
Czynniki warunkujące adaptację zawodową nauczyciela	53
Marietta Blachnik-Gęsiarz	
Determinanty startu i adaptacji zawodowej nauczyciela	63
Jadwiga Mielczarek	
Adaptacja zawodowa nauczyciela małego dziecka	73

II. ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELA W ASPEKCIE JEGO KOMPETENCJI, PRAW I POWINNOŚCI

Czesław Banach	
Edukacja w świecie wartości — nauczycielskie prawa i powinności ...	85
Eugeniusz Piotrowski	
Kompetencje nauczyciela jako warunek adaptacji do pełnienia ról zawodowych	97
Jolanta Szempruch	
Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela	109
Elżbieta Jaroni	
Kompetencje, kwalifikacje i awans zawodowy współczesnego nauczyciela	119
Daniel Kukła, Wioleta Duda	
Rola narzędzi komunikacyjnych w poszczególnych fazach adaptacji zawodowej nauczyciela	135

III. W POSZUKIWANIU TOŻSAMOŚCI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELA

Kazimierz Denek

Tożsamość nauczyciela i ucznia w „płynnej nowoczesności” 147

Marian Śnieżyński, Magdalena Śnieżyńska

Psychologiczno-pedagogiczne aspekty nauczycielskiej adaptacji
do postrzegania piękna 163

Janusz Mastalski

Problemy tożsamościowe współczesnego nauczyciela a adaptacja
zawodowa 173

Beata Pitula

Kształtowanie procesu samodyscypliny i samokontroli nauczyciela-
-wychowawcy w zakresie działań własnych. Raport z badań 185

Marzena S. Wysocka

Nie każdy początek jest trudny — z doświadczeń szkolnych
początkujących nauczycieli 197

IV. KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELA A JEGO FUNKCJONOWANIE ZAWODOWE

Józef Kuźma

Projekcja optymalnego systemu pedagogicznego kształcenia
i doskonalenia nauczycieli. Weryfikacja prognozy 209

Ewa Urban-Kojs, Rafał Kojs

Edukacja nauczycieli a ich funkcjonowanie zawodowe 229

Urszula Ordon

Znaczenie doskonalenia i samokształcenia w procesie adaptacji
zawodowej nauczycieli 235

Grzegorz Papalski

Rola systemu doradztwa metodycznego w adaptacji zawodowej
nauczycieli 247

Roman Król

Autorefleksja w procesie adaptacji nauczyciela akademickiego 253

Sylwia Pakulniewicz-Błońska

Adaptacyjność i umiejętność funkcjonowania w obliczu zmiany
a *coaching* kariery — nowe inspiracje w rozwoju zawodowym
nauczyciela 259

WSTĘP

O wynikach pracy szkoły w istotnym stopniu decyduje nauczyciel, stąd też kwestie jego kształcenia i wspierania w rozwoju zawodowym — z uwzględnieniem złożoności funkcji i zadań oraz uwarunkowań funkcjonowania profesjonalnego — pozostają w centrum zainteresowań wielu badaczy. Rozwój zawodowy nauczyciela skłania do poszukiwania nowoczesnych rozwiązań sprzyjających stawianiu się dobrym nauczycielem i służących podnoszeniu efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej w zmieniającej się szkole i w społeczeństwie opartym na wiedzy. Zagadnieniom rozwoju profesjonalnego nauczyciela i jego adaptacji zawodowej poświęcono wiele uwagi w różnorodnych opracowaniach naukowych, jednak temat ten nadal zasługuje na zainteresowanie, ponieważ zmieniająca się rzeczywistość edukacyjna i społeczna stawia przed szkołą i nauczycielem nowe wyzwania. Ważnym zadaniem staje się umiejętność sprawnego funkcjonowania nauczyciela w zmieniającej się edukacji, jego przygotowanie do budowania społeczeństwa wiedzy, a także aktywne włączanie się we wszelkie poczynania reformatorskie i kształcenie ustawiczne. Staje on w obliczu nowych zadań, mających na celu uatrakcyjnienie szkoły i dostarczenie uczniom narzędzi do rzeczywistego zrozumienia społeczeństwa informacyjnego (J. Delors: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport UNESCO. Warszawa 1996). Jakość adaptacji zawodowej nauczyciela wywiera wpływ na jego rozwój i funkcjonowanie zawodowe oraz społeczne. Istotne poznawczo są różnorodne aspekty procesu adaptacji zawodowej współczesnego nauczyciela, uwarunkowania tego procesu i trudności, które mu towarzyszą w rozwoju profesjonalnym. Ważną kwestią jest także poznanie możliwości uzyskania wsparcia innych podmiotów uczestniczących w tym procesie. Autorzy tekstów zawartych w tej pracy eksponują koncepcję ciągłego, ustawicznego rozwoju zawodowego, opartego na wiedzy fachowej, doświadczeniu i kompetencji nauczyciela. Ważną rolę w tym rozwoju pełni adaptacja zawodowa, w procesie której własne zaangażowanie nauczyciela, planowanie swojego rozwoju i kierowanie nim — przy udziale i pomocy szkoły oraz innych instytucji powołanych do wspierania aktywności zawodowej nauczyciela

— odgrywają decydujące znaczenie. Książka składa się z czterech rozdziałów. Rozdział pierwszy zawiera analizę procesu adaptacji zawodowej nauczyciela ze szczególnym uwzględnieniem złożonych uwarunkowań przebiegu tego procesu oraz pojawiających się trudności. W rozdziale drugim omówiono problematykę kompetencji, praw i powinności nauczyciela jako warunków skutecznego funkcjonowania zawodowego. Zwrócono uwagę na potrzebę postrzegania jego kompetencji i doświadczenia w kontekście moralnej i zawodowej odpowiedzialności. Rozdział trzeci obejmuje problematykę tożsamości zawodowej nauczyciela i eksponuje jej związki ze zmianami społecznymi dokonującymi się we współczesnym świecie i w szkole. Autorzy szkicują charakterystykę ontologiczną współczesnej rzeczywistości i wydobywają te jej cechy, które są istotne edukacyjnie, ponieważ przekładają się na działania nauczyciela w klasie szkolnej. Rozdział czwarty dotyczy problematyki kształcenia i doskonalenia nauczyciela. Autorzy poszukują odpowiedzi na pytania: jak w procesie kształcenia zejść z drogi podporządkowania i uprzedmiotowienia, zmierzając w kierunku własnej niezależności nauczyciela i jego indywidualnej odpowiedzialności? W jaki sposób edukacja i doskonalenie mogą przygotować nauczyciela do sprawnego funkcjonowania w zmieniającej się szkole? Odpowiedzi na te i inne pytania Czytelnik może poszukiwać wspólnie z autorami tekstów znajdujących się w niniejszej książce. Jest ona adresowana do wszystkich osób zainteresowanych rozwojem i adaptacją zawodową współczesnego nauczyciela, a zwłaszcza do pracowników naukowych szkół wyższych oraz studentów pedagogiki i innych kierunków, które kształcą nauczycieli. Jest też użyteczna dla wszystkich, którzy „towarzyszą” nauczycielowi w procesie adaptacji zawodowej od pierwszego dnia pracy w szkole, czyli dla dyrektorów, nauczycieli metodyków i dla samych nauczycieli, którzy na trudnej drodze rozwoju zawodowego osiągają wysokie poczucie profesjonalizmu. Dziękując wszystkim autorom, zachęcamy do lektury i wyrażamy nadzieję, że zebrane w pracy materiały staną się inspiracją do podejmowania dalszych badań i dyskusji dotyczących problematyki adaptacji zawodowej nauczyciela w zmieniającej się szkole i edukacji.

*Jolanta Szempruch
Marietta Blachnik-Gęsiarz*

I. KONTEKSTY ADAPTACJI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELA

Wojciech Kojs
Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

FUNKCJE KONTROLI I OCENY W PROCESACH ROZWOJU I ADAPTACJI ZAWODOWEJ WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

WPROWADZENIE

Zachowania, a w tym działania świadome, są procesami stanowiącymi o rozwoju, funkcjonowaniu i istnieniu człowieka, tzn. o wywoływaniu zmian w otaczającym go środowisku i w nim samym. Zmiany, które polegają na przystosowywaniu się człowieka do warunków środowiska, do wymogów narzucanych mu przez środowisko, nazywane są adaptacją. Procesem odwrotnym jest przystosowywanie środowiska do potrzeb człowieka. Adaptacja zawodowa jest początkową, szczególną fazą działalności zawodowej. Jeśli jednak uwzględnimy dynamikę przemian szeroko pojmowanego środowiska społecznego, kulturowego i materialnego, to zauważymy, że adaptacja jest częścią całościowych procesów rozwojowych człowieka, a więc także częścią jego rozwoju zawodowego. Można tu stwierdzić, że procesy rozwoju wyrażają się w ciągłej strukturyzacji i restrukturyzacji, w ciągłym konstruowaniu i rekonstruowaniu systemów współtworzących rzeczywistość. Zmiany rozwojowe i adaptacyjne dotyczą struktury i funkcji podejmowanych działań, zwłaszcza działań kontrolnych i oceniających, stanowiących o funkcjonowaniu podmiotu działania.

Podstawą rozważań nad podjętym tematem są wyniki prakseologicznej i pedagogicznej analizy działań świadomych. Prakseologiczna analiza upoważnia do formułowania i odwoływania się do pojęć i twierdzeń ogólnych odnoszących się do strukturalnych, funkcjonalnych i sprawnościowych aspektów wszelkiej świadomej działalności człowieka. Analiza pedagogiczna uwzględnia aspekty treściowe działań edukacyjnych. Obejmuje swym zakresem m.in. problematykę wartości etycznych i estetycznych, a także wartości użytecznych, objętych badaniami prakseologów. Wyniki wybranych analiz ująłem w modelach zintegrowanych działań świadomych. W rozważaniach pedagogicznych są one ważne, gdyż obejmują struktury działalności każdej edukowanej i edukującej się osoby i grupy społecznej oraz ściśle wiążą się z uwzględnieniem potrzeby rozpatrywania ich jako pewnych całości. Modele te mogą więc być przydatne m.in. w konstruowa-

niu edukacyjnych programów ich rozwoju i działalności. Mogą także być wykorzystane do ukazania roli, jaką spełniają lub mają spełniać działania kontrolne i oceniające, m.in. w procesach rozwoju i adaptacji zawodowej współczesnego nauczyciela. W swych rozważaniach zmierzam do przedstawienia działań kontrolno-oceniających jako wielofunkcyjnej struktury psychopedagogicznej wpływającej na kształtowanie i całościowy rozwój nauczyciela, struktury wyznaczającej jakość jego osobowego i społecznego funkcjonowania.

Nauczyciel rozpoczynający pracę zawodową, a także nauczyciel z niewielkim stażem pracy, dysponuje przygotowaniem zawodowym w postaci określonego zasobu wiedzy teoretycznej („książkowej”), doświadczeń z praktyk szkolnych i odbytego stażu pracy, a także zasobem umiejętności i doświadczeń wynikających z obserwacji i z własnej kilkunastoletniej działalności uczniowskiej. W nowej roli zderza się z edukacyjną i społeczną rzeczywistością, w wyniku czego najczęściej stwierdza, iż znaczna część jego przygotowania nie jest mu potrzebna, a także iż ma trudności z realizacją pewnych zadań edukacyjnych. Istotną rolę w pokonywaniu tych trudności oraz regulowaniu i kształtowaniu pożądaných relacji zawodowych ze środowiskiem zewnętrznym (szkoła, rodzina, uczniowie, zespół nauczycielski), a także relacji z sobą samym, mogą spełnić poznawcze działania kontrolne i oceniające — tak czy inaczej podejmowane przez każdą osobę — odpowiednio umotywowane, ukierunkowane i „oprzyrządowane”, traktowane jako podstawowy czynnik osobowego i społecznego rozwoju.

Podjęte rozważania dotyczą tych czynności świadomych, których skutki skierowane są zwrótnie na wykonującą je osobę, czyli czynności celowego, szkolnego uczenia się, samokształcenia, samowychowania, autoedukacji, studiowania, oraz czynności, których skutki wywoływane są w innej osobie: nauczania, kształcenia, wychowywania, edukacji. Ściśle powiązane z tymi czynnościami są te, których celem jest tworzenie informacyjnych, energetycznych i materialnych warunków sprzyjających optymalnemu funkcjonowaniu systemów edukacyjnych (uczących się, nauczających).

Aktywność jest przejawem i warunkiem życia człowieka, jego fundamentalną właściwością stanowiącą o sposobie i jakości istnienia. Aktywność świadoma wyrosła z wrodzonych, biopsychicznych struktur i funkcji układu nerwowego. Wyrażając się w podejmowaniu działań celowych, poszerza zakres poznawczego i fizycznego opanowania środowiska. Wzbogaca także możliwości konstruowania i rekonstruowania wewnętrznych struktur informacji. Świadomość tworzy wyrafinowane strategie i taktyki naruszania i przywracania wewnętrznej i zewnętrznej

równowagi układu, jaki tworzy człowiek ze swym środowiskiem. Stanowi o formach i kolejności czynów, działań i działalności o powtarzającym się cyklu zdarzeń:

a) o diagnozowaniu potrzeb, określaniu zamiarów, celów i zadań oraz o przygotowywaniu ich realizacji,

b) o podejmowaniu działań realizacyjnych umożliwiających osiągnięcie głównych celów,

c) o podejmowaniu działań porealizacyjnych.

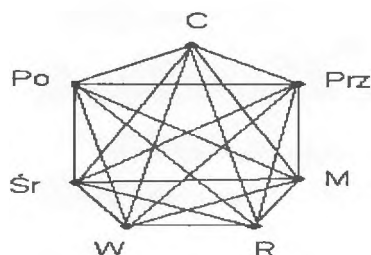
Z działaniami powyższymi ściśle i nierozdzielnie związane są działania kontrolne, oceniające i korekcyjne.

Mechanizmy naruszania i przywracania psycho-, socjo- i biofizycznej równowagi obejmują czynności nie tylko bezpośrednio wywołujące określone zmiany w stanie równowagi systemu, ale także regulujące przebieg wywoływanych zmian, a więc pewne podmiotowe „nadczynności” kontrolujące i oceniające przebieg i wyniki tego, co się dzieje i działa. Problematykę kontroli i oceny można uznać za podstawę rozważań nad procesami rozwoju i adaptacji zawodowej nauczyciela.

STRUKTURA DZIAŁANIA — MODEL CZYNU, CZYLI ZINTEGROWANEGO DZIAŁANIA ŚWIADOMEGO

W analizach aktywności zawodowej istotne jest wyróżnienie elementów strukturalnych świadomej i celowej czynności, świadomego działania oraz czynu jako zintegrowanego systemu działań. By dane zachowanie człowieka uznać za czynność, działanie lub czyn, musimy stwierdzić, iż: (1) związane jest z jakimś **celem**; skierowane jest na (2) **przedmiot**, który ma ulec zmianie zgodnej z celem; zmiana następuje pod wpływem celowo dobranych (3) **środków** i (4) **metod**; pojawia się w określonym kontekście (5) **warunków** czasoprzestrzennych, biopsychicznych, społecznych, kulturowych; przedmiot działania ulega zmianom, czyli pojawiają się określone (6) **skutki** (rezultaty); jest (7) **ktoś**, **kto** działa, czyli formułuje i realizuje cel, zmieniając przedmiot za pomocą dobranych środków i metod, w danych warunkach, i uzyskuje pewne rezultaty — czuje się sprawcą dokonanych przekształceń oraz jest odpowiedzialny za wywołane skutki. Elementy strukturalne działania powiązane są zależnościami sprawczymi. Obrazuje to model 1.

Model 1. Synchroniczne ujęcie struktury działania (opracowanie własne)



Objaśnienia: C — cel, Po — podmiot, Prz — przedmiot, Śr — środki, M — metody, W — warunki, R — rezultaty.

Realizacja jakichkolwiek celów uznanych za główne (podstawowe) wymaga współwystępowania działań, które bezpośrednio prowadzą do ich osiągnięcia, oraz działań kontrolnych i oceniających umożliwiających utrzymanie kierunku i dynamiki przekształcanych przedmiotów zgodnie z założonymi celami i planami, a także wprowadzania stosownych korekt (działania korekcyjne). Warunkiem powodzenia działania głównego, zwłaszcza złożonego, jest jego wcześniejsze przygotowanie, czyli wykonanie działania przygotowawczego (preparacyjnego) wraz z koniecznymi, towarzyszącymi mu działaniami kontrolnymi i oceniającymi.

Ważne spostrzeżenie dotyczy wymienionych wyżej zintegrowanych działań preparacyjnych, realizacyjnych, porealizacyjnych (korekcyjnych, konsumpcyjnych, porządkowych), kontrolnych i oceniających. **Składając się z takich samych elementów, w czym są do siebie podobne, różnią się strukturami i funkcjami informacji i materii,** które je tworzą: różnią się treścią wrażeń, spostrzeżeń, wyobrażeń, pojęć, sądów, przekonań, schematów, planów, projektów, stereotypów, uprzedzeń, scenariuszy, a także treścią materialnego, energetycznego, biopsychicznego, społecznego i kulturowego podłoża i kontekstu. Równie ważna, choć oczywista jest uwaga dotycząca **relacji zachodzących między podmiotem i przedmiotem działania:** podmiot przekształca informacyjny lub materialny przedmiot za pomocą innych przedmiotów spełniających funkcję środków prowadzących do celu — informację przekształca za pomocą innej informacji, materię za pomocą innej materii.

Należy tu zwrócić uwagę także na swoistość wyróżnionych działań i mówić o ich rodzajach, a więc o działaniach przygotowawczych, realizacyjnych, porządkowych, konsumpcyjnych, korekcyjnych (naprawczych), kontrolnych i oceniających. Różniąc się i wzajemnie przenikając, tworzą

strukturę bardziej złożonej całości, którą nazywam tu czynem. Nadrzędną jednostkę strukturalną stanowi działalność — system powiązanych ze sobą czynów. Całością obejmującą wszystkie formy aktywności człowieka jest jego życie. Szukając tego, co łączy i jest wspólne wszystkim rodzajom działań, czynów i działalności, dochodzimy do stwierdzenia, iż działanie świadome może się wyłonić w systemie tylko wówczas, gdy z potrzeby, czyli struktury o zakłóconej równowadze (biopsychicznej, społecznej, kulturowej, poznawczej, emocjonalnej), wyłoni się podmiot, a wraz z nim cel i przedmiot, środki, metody i warunki niezbędne dla dokonania zmiany przedmiotu oraz cząstkowe i końcowe wyniki.

Wyróżnione elementy i rodzaje działań odnoszą się do każdej świadomie działającej jednostki i grupy społecznej. Wiążąc to stwierdzenie z podjętym tematem, powiemy, że odnoszą się one do działań nauczycieli, uczniów, nadzoru pedagogicznego, poszczególnych grup społecznych tworzących środowisko lokalne, regionalne i ponadregionalne. Działania te i ich struktury są własnością każdego socjalizowanego członka społeczności, niezależnie od jego wieku i wykształcenia. Rolą edukacji jest sprzyjanie wyłanianiu się nowych działań, czynów i działalności, uwzględniających wyróżnione już wyżej podstawowe struktury, a także skierowanie i wykorzystanie pewnych działań na rzecz własnego rozwoju.

Model 2. Rodzaje i struktura działań świadomych (opracowanie własne)

Rodzaje działań		Treść elementów strukturalnych działania						
		Podmiot	Cel	Przedmiot	Środki	Metody i formy organizacyjne	Warunki towarzyszące	Wyniki przewidywane, nieprzewidywane, korzystne, niekorzystne
1. Przygotowawcze	1.1. Kontrolne							
	1.2. Oceniające							
	1.3. Korekcyjne							
2. Realizacyjne	2.1. Kontrolne							
	2.2. Oceniające							
	2.3. Korekcyjne							

3. Porealizacyjne	3.1. Kontrolne							
	3.2. Oceniające							
	3.3. Korekcyjne							

W ukazanym w modelu 2 systemie zintegrowanych działań świadomych obok siedmiu wyszczególnionych elementów składowych każdego świadomego działania wymieniono także — z uwagi na pełnione funkcje — sześć rodzajów działań, przy czym działania kontrolne, oceniałające oraz korekcyjne pojawiły się trzykrotnie w związku z działaniami przygotowawczymi, realizacyjnymi i porealizacyjnymi. Oznacza to możliwość rozpatrywania nie sześciu, a dziewięciu rodzajów działań edukacyjnych. Zwróćmy więc uwagę na to, iż pojawia się po dziewięć **grup treściowych** każdego z wymienionych w tabeli elementów, co — mechanicznie rzecz ujmując — daje 63 różniące się jednostki treściowe. Stwierdzenie, że one występują, nie oznacza, iż są one dostatecznie uświadomione. Cały szereg zachowań lub ich fragmentów może mieć bowiem charakter nawykowy, stereotypowy. Warto tu dodać, że automatyzm pewnych zachowań pozostaje w ścisłym związku z analizą ich efektywności.

W przedstawionym modelu sprawą istotną są treści, które należałoby wpisać do każdego z sześćdziesięciu trzech niewypełnionych pól. Otrzymalibyśmy w ten sposób w miarę dokładną charakterystykę każdego konkretnego, złożonego działania. Należy tu także dodać, iż w modelu nie zaznaczono faktu oddziaływania czynników środowiska zewnętrznego, co uczyniłoby go jeszcze bardziej złożonym. Aspekt treściowy i środowiskowy uwzględnia model 3.

Jakie funkcje mogą spełnić w analizie problematyki rozwoju i adaptacji zawodowej nauczyciela przedstawione wyżej modele zintegrowanych działań świadomych?

Wskazując na istotne powiązania składników procesów edukacyjnych, omawiane modele mogą stać się źródłem wielorakich problemów poznawczych, a także ułatwiać ich zgłębianie. Dla nauczyciela mogą być bowiem wielofunkcyjnymi narzędziami pogłębionej refleksji nad edukacją, narzędziami poznania i projektowania własnych działań, czynów, działalności zawodowej, działań, czynów i działalności innych uczestników procesów edukacyjnych, przede wszystkim zaś uczniów, a także instytucji i organizacji, z którymi współpracuje. Jako narzędzia poznania stają się swoistymi, ramowymi przewodnikami obserwacji i analizy literatury, dokumentów i zgromadzonych materiałów, ramowymi kwestionariuszami do rozmów, ankiet i wywiadów. Jako narzędzia projektowania zamierzeń mogą służyć do

tworzenia programów działań, czynów i działalności edukacyjnej (programów wychowania, samowychowania, kształcenia, samokształcenia, autoedukacji itp.).

Model 3. Praktyczna struktura wiedzy (opracowanie własne)

Struktura działań	Rodzaje działań – rodzaje wiedzy				
	działania przygotowawcze (preparacyjne)	działania realizacyjne	działania postrealizacyjne	działania kontrolne przebiegu i wyników	działania oceniające
1. Cele zadania: co jest celem zadania? co jest wartością?	wiedza o celach i zadaniach działań preparacyjnych	wiedza o celach i zadaniach działań realizacyjnych i wartościach, z których wynikają	wiedza o celach i zadaniach działań postrealizacyjnych — porządkowych i naprawczych	wiedza o celach i zadaniach działań kontrolnych	wiedza o celach i zadaniach działań oceniających
2. Podmiot: kto działa? kim jest? jaki jest?	wiedza o podmiotach działań preparacyjnych	wiedza o podmiotach działań realizacyjnych	wiedza o podmiotach działań postrealizacyjnych	wiedza o podmiotach działań kontrolnych	wiedza o podmiotach działań oceniających
3. Przedmiot: co lub kto jest przedmiotem? jaki jest przedmiot?	wiedza o przedmiotach działań preparacyjnych	wiedza o przedmiotach działań realizacyjnych	wiedza o przedmiotach działań postrealizacyjnych	wiedza o przedmiotach działań kontrolnych	wiedza o przedmiotach działań oceniających
4. Środki: za pomocą czego realizuje się cel? jakimi środkami?	wiedza o środkach działań preparacyjnych	wiedza o środkach działań realizacyjnych	wiedza o środkach działań postrealizacyjnych	wiedza o środkach działań kontrolnych	wiedza o środkach działań oceniających
5. Metody: jak realizuje się cel? w jaki sposób osiąga się cel?	wiedza o metodach działań preparacyjnych	wiedza o metodach działań realizacyjnych	wiedza o metodach działań postrealizacyjnych	wiedza o metodach działań kontrolnych	wiedza o metodach działań oceniających
6. Okoliczności (warunki) bezpośrednie: w jakich bezpośrednich warunkach realizuje się cel?	wiedza o warunkach działań przygotowawczych	wiedza o warunkach działań realizacyjnych	wiedza o warunkach działań postrealizacyjnych	wiedza o warunkach działań kontrolnych	wiedza o warunkach działań oceniających
7. Rezultaty: jakie uzyskuje się wyniki? jakie są przewidziane i nieprzewidziane rezultaty?	wiedza o wynikach i skutkach działań preparacyjnych	wiedza o wynikach i skutkach działań realizacyjnych	wiedza o wynikach i skutkach działań postrealizacyjnych	wiedza o wynikach i skutkach działań kontrolnych	wiedza o wynikach i skutkach działań oceniających

8. Kontekst środowiskowy w jakim środowisku społecznym, kulturowym, ekonomicznym realizowany jest cel?	wiedza o środowiskach, w których podejmowane są działania przygotowawcze	wiedza o środowiskach, w których podejmowane są działania realizacyjne	wiedza o środowiskach, w których podejmowane są działania postrealizacyjne	wiedza o środowiskach, w których podejmowane są działania kontrolne	wiedza o środowiskach, w których podejmowane są działania oceniające
--	--	--	--	---	--

Analiza zawartości modeli wskazuje na najważniejsze możliwe kierunki działalności poznawczej i praktycznej oraz zachęca do gruntownego **poznawania i grupowania wiedzy wokół osoby, grupy społecznej i społeczeństwa jako podmiotów działań**. Oznacza to potrzebę nieustannego wzbogacania wiedzy o sobie i o innych, a także o roli podmiotów w przemianach otaczającej go rzeczywistości. Równocześnie wskazuje na specyficzne cechy przedmiotów poszczególnych rodzajów działań. Przedmiotem działania, czyli przedmiotem zmiany, jest otaczająca rzeczywistość przyrodnicza, społeczna, kulturowa, ale jest nim też osoba ucząca się, kształcąca się (samokształcenie). Szczególnie więc ważne staje się **poznawanie człowieka (siebie, innych) jako podmiotu i przedmiotu różnorodnych działań edukacyjnych**. Poważnym problemem jest określenie miejsca wiedzy przedmiotowej (nauczanego przedmiotu) w całokształcie edukacji. **Każdy przedmiot nauczania jako system wiedzy jest tylko informacyjnym środkiem kształtowania osobowości i indywidualności**. Chcąc je umiejętnie kształtować za pomocą nauczanego przedmiotu, musimy zgłębić zagadnienia dotyczące podmiotowości i przedmiotowości procesów edukacji.

Modele ułatwiają wielowymiarowe i wieloaspektowe postrzeganie celów edukacji, skłaniają do poznawania problematyki aksjologicznej i teleologicznej oraz roli wartości w kreowaniu aktywności człowieka. Umożliwiają zgłębianie różnic między celami i wartościami, w związku z którymi podejmowane są pewne działania. W podobny sposób można zwrócić uwagę na potrzebę poznawania i grupowania wiedzy o pozostałych elementach działań oraz związkach, jakie między nimi występują. Ważne jest to, że **tworzymy struktury wiedzy zgodne ze strukturami działalności zawodowej**. Fakt ten staje się jeszcze bardziej widoczny, kiedy zauważymy i stwierdzimy **potrzebę nieustannego wzbogacania wiedzy i umiejętności dotyczących wyróżnionych rodzajów działań**. Poznawanie ich specyfiki powiązane ściśle z poznawaniem ich strukturalnych i funkcjonalnych składników tworzy silne, **działaniowe struktury wiedzy, ważne tak w początkowej, adaptacyjno-rowojowej fazie działalności zawodowej, jak i całościowej autoedukacji**.

Szczególną rolę spełniają tu działania przygotowawcze, kontrolne i oceniające. Edukacyjne działania przygotowawcze, często związane z potrzebą

pozyskania nowej wiedzy, potrzebą zdiagnozowania i projektowania pewnych stanów rzeczy, wymagają zazwyczaj dużej samodzielności poznawczej, pomysłowości i wytrwałości. Kontrolowanie i ocenianie ich przebiegu — usamodzielniając — dostarcza wiedzy o dużych walorach kształcących i wychowawczych.

Jakie spostrzeżenia nasuwają się w związku z analizą zamieszczonych wyżej modeli w odniesieniu do kontroli i oceny (samokontroli i samooceny)? Kwestie kontroli i oceny ułożone są w kontekście pozostałych rodzajów działań. Działania te są ich przedmiotem. Zaznaczone w modelu odpowiednimi prostokątami (polami), przedmioty kontroli i oceny dotyczą (zawierają w sobie) tych właśnie działań przygotowawczych, realizacyjnych i porealizacyjnych, są w nich „wszechobecne” i „wszechogarniające”. Umożliwiają więc poznanie i realizację celów, są warunkiem pojawienia się struktury podmiotowej, poczucia sprawstwa i odpowiedzialności, są narzędziem regulacji przebiegu działania. Wpływają na pozyskanie i wykorzystanie wiedzy o przebiegu działania, czyli o procesie przekształcania przedmiotu działania za pomocą zastosowanych środków i metod; są warunkiem pozyskania wiedzy o zmieniających się wynikach działania. Umożliwiają ciągłe konfrontowanie zamiaru z uzyskanym wynikiem i orzekanie o efektywności środków i metod, a także efektywności całego przedsięwzięcia.

W sytuacji, w której dochodzi do sprawdzenia, czy działanie kontrolne zostało poprawnie wykonane, a więc do kontroli działania kontrolnego (badania działania badawczego), wytwarzana jest metawiedza i mechanizm (sprawność) badania „wyższych poziomów informacji”, wytwarzania hierarchii wartości, wytwarzania struktur osobotwórczych.

OSOBOTWÓRCZE FUNKCJE DZIAŁAŃ KONTROLNYCH I OCENIAJĄCYCH

Chcąc określić rozwojowe, adaptacyjne i edukacyjne funkcje działań kontrolnych i ewaluacyjnych, należy zwrócić uwagę na ich strukturę i treść. Tworzą je zbiory informacji dotyczące celu, przedmiotu, środków, metod, warunków, wyników oraz środowiskowego kontekstu kontroli i oceny (por. model 3). Treść tych zbiorów informacji, jak już zaznaczono, różni się od treści zbiorów informacji określających strukturę działań realizacyjnych. Spostrzeżenie to jest bardzo ważne w związku z pytaniem o to, czy i jak dalece szkoła wykorzystuje i docenia rezultaty kontrolnych i oceniających działań nauczycieli i uczniów, czy i jak przygotowuje do ich podejmowania.

Pojęcie kontroli (kontrolowania) odnosi się najczęściej do działania, którego celem jest **zbadanie** zgodności przebiegu i wyników tzw. działania re-

alizacyjnego z celem i programem (założeniami, normami, zasadami, zadaniami, planem, projektem) tegoż działania; działanie kontrolne „przylega” do działania realizacyjnego i wywodzi się z założeń i programu tegoż działania. Założenia działania realizacyjnego (cele, program) stanowią i określają pewną wartość, do której odnoszone są zdarzenia związane z realizacją celu.

Pojęcie oceny dotyczy działania wartościującego polegającego na porządkowaniu wyróżnionego z jakiegoś powodu faktu (obiektu, zdarzenia) pewnemu systemowi wartości i umieszczeniu tego faktu (jego właściwości) na odpowiedniej skali wartości. Pojęcie to jest nieodłącznie związane z pojęciem kontroli, jednak jego zakres treściowy jest znacznie szerszy: obejmuje działania wartościujące odwołujące się również do innych niż cel i program działania realizacyjnego systemów wartości. To samo działanie realizacyjne, jego przebieg i wyniki (częstkowe i końcowe), może być poddawane ocenie z punktu widzenia różnych systemów wartości: etycznych, estetycznych, prakseologicznych lub założeń, celów i programów innych działań realizacyjnych.

Ocenie poddawane są nie tylko działania, ale także okoliczności, w których działanie jest podejmowane; a także to, co w jakiś sposób wiąże się z działaniami czy też szerzej — potrzebami, dążeniami, zainteresowaniami i aspiracjami stanowiącymi o formach aktywności człowieka.

Jak już wspomniano, u podstaw kontroli i oceny tkwią procesy porównywania (różnicowania i ustalania cech wspólnych), klasyfikowania i uogólniania. Ich rezultatem jest **nowa wiedza** w postaci stwierdzeń opisujących, wyjaśniających, oceniających i normatywnych odnoszących się do kontrolowanego i ocenianego obiektu; działania kontrolne i oceniające są **działaniami wiedzytwórczymi**.

Działania kontrolne i oceniające są działaniami informacyjnymi, wytwarzającymi w podmiocie nową, aktualną wiedzę o przebiegu i wynikach realizacji celów. Mają charakter badawczo-poznawczy i stanowią o uczeniu się w działaniu i przez działanie. Są działaniami poznawczo-badawczymi, w których istotną rolę odgrywa czynność porównywania systemu właściwości charakterystycznych dla badanej rzeczywistości (wzorca, modelu) z określonym przypadkiem tejże rzeczywistości i stwierdzenia (użycia pewnych kategorii), które z tych właściwości przysługują temu przypadkowi (kontrola), oraz — dalej — jak wskazane w kontroli właściwości mają się do systemu właściwości odnoszących się do stanów pożądaných (ocena). Łącznie systemy te są zatem strukturami nadinformacji, umożliwiającymi wykonanie nie tylko wskazanego porównania, ale także innych operacji intelektualnych na zbiorach rodzajowo związanych z nimi informacjami — klasyfikacji, systematyzacji, selekcji itp. Stanowią mechanizm umożliwiający

konstruowanie wiedzy, a równocześnie zachowanie swej tożsamości. Narużyć ją mogą przypadki „pogranicza”, wykraczające swymi cechami poza przyjęte ustalenia, a równocześnie ważne dla nadsystemu i innych systemów. Pojawia się więc kwestia mechanizmu obejmującego tak konstruowanie, jak i rekonstruowanie wiedzy, w tym tworzenie metawiedzy, tworzywa podmiotowości.

Dany, rozpatrywany przypadek kontrolowanej rzeczywistości może być postrzegany poprzez konkurencyjne systemy odniesień, czyli systemy kategorii odzwierciedlających tenże wycinek, umożliwiające formułowanie sądów stwierdzających wystąpienie pewnych faktów, co może przyczynić się do przypisania tym faktom innych wartości. Podobnie można powiedzieć o sytuacji, w której określony wynik kontroli rozpatrywany jest z punktu widzenia konkurujących ze sobą systemów wartości (różnych systemów pożądaných stanów rzeczy). Dysponowanie i bezwyjątkowe stosowanie jednego tylko systemu odniesień oznacza — z jednej strony — pełną ochronę tożsamości i istniejącego stanu rzeczy, a z drugiej — zagrożenie dla tegoż systemu i nadsystemu, którego jest częścią. Należy tu zwrócić uwagę także na to, iż wyróżnione systemy odniesień (dla kontroli i dla oceny) to różnorodne struktury informacji związane z emocjami (np. stereotypy, uprzedzenia, schematy i prototypy pojęć), w związku z tym często poznawczo wadliwe.

Podstawową funkcją kontroli i oceny (samokontroli i samooceny) jest ochrona systemu, jakim jest każda osoba i każda wyróżniona z jakiegoś powodu grupa społeczna (ochrona tożsamości, bezpieczeństwa). Jest nią także tworzenie wewnętrznych, informacyjnych warunków jego dalszego rozwoju, co wiąże się ze zdolnością ciągłego konstruowania, rekonstruowania, odradzania i modelowania tych struktur informacji i metainformacji, które współokreślają wypracowany przez siebie lub przyjęty system wartości naczelnych, wartości, które stanowią o „byciu w procesie przemian i stania się człowiekiem”. Z powyższych powodów kontrolę i ocenę można więc uznać za fundament rozwoju człowieka i podstawowe zagadnienie dla edukacji i nauk o edukacji. Rozwiązywanie problemów adaptacji i rozwoju zawodowego współczesnego nauczyciela, trudne, bo tkwiące głęboko także w treści globalnej rewolucji informatycznej, wydaje się prowadzić właśnie poprzez uznanie i docenienie roli twórczych mechanizmów natury człowieka — kontroli i oceny. Szczególną rolę pełnią one w kreowaniu własnej wiedzy. Traktuję je jako działania badawcze, dostarczające jednostce lub grupie wiedzy o tym, co dzieje się w jej otoczeniu i co dzieje się z nią samą oraz jakie znaczenie dla jej funkcjonowania mają rejestrowane zdarzenia. Są one pierwotnymi działaniami poznawczymi związanymi z potrzebą bezpieczeństwa całego systemu, jakim jest jednostka lub grupa, z potrzebą

poznawczego panowania nad środowiskiem i poznawczego zabezpieczenia realizacji powziętych zamierzeń. Skoro tak, to tę fundamentalną dla życia zdolność należy w edukacji pielęgnować, wspierać i rozwijać oraz czynić z niej narzędzie osobowego i społecznego rozwoju. Należy więc wykorzystać fakt, że zdolność ta dana jest każdemu, że każdy może być twórcą wiedzy, że każdy — poprzez badawcze działania kontrolne i oceniające — może konstruować i rekonstruować swą wiedzę, a przez to wpływać na rozwój swej osobowości.

ZAKOŃCZENIE

Rozwojowi cywilizacyjnemu człowieka towarzyszy wyodrębnianie i autonomizacja społecznych działań realizacyjnych, kontrolnych, ewaluacyjnych, korektywnych oraz kierowniczych i nadawanie im postaci zinstytucjonalizowanej. Specjalizacje w zakresie tych działań i związane z nimi procesy różnicowania przyspieszają bądź opóźniają ten rozwój, w zależności od tego, jak podmioty zbiorowej działalności postrzegają naczelne wartości życia społecznego i osobniczego, jakie decyzje dotyczące ukierunkowania tej działalności podejmują i jak — między innymi — kierują realizacją wytyczonych celów. Istotną rolę w tych procesach odgrywają osobowe i społeczne systemy kontroli i oceny.

Środowisko pracy współczesnego nauczyciela to szkoła obejmująca system wymagań (celów, zadań, programów), nauczycieli i uczniów, to jej infrastruktura wraz ze środkami i metodami edukacji, a także jej osiągnięcia. To także rodzice i instytucje współpracujące ze szkołą. Środowisko to możemy potraktować jako system powiązanych ze sobą działań (czynów, form działalności), osób i instytucji. Otrzymujemy wtedy możliwość wnikliwej analizy tego, co robi się w szkole i na rzecz szkoły; co robi nauczyciel i uczeń; co na rzecz ucznia czynią rodzice, a co nauczyciele. Poznawanie środowiska pracy jako systemu działań ułatwia jego wieloaspektową analizę oraz porządkowanie uzyskanych efektów, poszerza więc możliwości uwzględnienia przez nauczyciela oczekiwań kierowanych względem niego przez środowisko społeczne.

Działania realizacyjne, preparacyjne, kontrolne, oceniające i korektywne charakteryzują każdą jednostkę ludzką; stanowią swoiste sieci (rodziny) działań i określają ich współwystępowanie obejmujące sferę wartości oraz sferę środków i narzędzi; decydują o kierunku i jakości rozwoju osobowości. Każda osoba nieustannie kontroluje i ocenia otaczającą ją rzeczywistość z punktu widzenia własnego bezpieczeństwa, możliwości zaspokajania swych aktualnych i przyszłych potrzeb. Kontrolowanie i ocenianie przebie-

gu i wyników własnych działań realizacyjnych lub działań podejmowanych przez inne osoby (zespoły, grupy, społeczności) związane jest z posiadaniem odpowiednich kompetencji: wiedzy i sprawności pozwalających dostrzec sens działań i sens ich wytworów, zrozumieć i określić rolę poszczególnych elementów działań oraz zachodzące między nimi związki, a także pozwalających umieścić je w kontekście bardziej złożonych zdarzeń. Potrzeba gromadzenia i wykorzystywania takiej wiedzy pojawia się w sposób naturalny w toku podejmowanych lub obserwowanych przez osobę działań.

Nabyte kompetencje podejmowania samodzielnych i odpowiedzialnych działań (preparacyjnych, realizacyjnych, kontrolnych, oceniających, korektywnych), stanowiące swoistą rodzinę programów działań, tak jak inne struktury poznawcze podlegają pewnym prawidłowościom: wykorzystywane i doskonalone stają się istotnym składnikiem funkcjonowania osoby; nabyte i tylko pozostawione w pamięci ulegają niekorzystnym przekształceniom i zapomnieniu. Kompetencje posiadane przez daną osobę, nabyte w toku podejmowanych przez nią działań preparacyjnych, realizacyjnych, kontrolnych i oceniających stanowią o jej wartości; ich uznanie i tworzenie warunków do ich wykorzystania jest równoznaczne z poszanowaniem jej godności. Spożytkowanie kompetencji nabytych w wyżej wymieniony sposób ma także wymiar prakseologiczny — w postaci efektywnego wykorzystania posiadanych zasobów wiedzy.

Wewnętrzne i zewnętrzne działania kontrolne i oceniające (kontrola i ocena, samokontrola i samoocena) podejmowane przez osobę działającą (w przypadku szkoły — nauczającą, uczącą się) są:

- 1) warunkiem i jedynym sposobem kształtowania jej wiedzy personalnej w postaci przekonań,
- 2) warunkiem kształtowania się osobowych i społecznych systemów wartości,
- 3) przejawem rozwoju cech podmiotowych, w tym poczucia wolności, sprawstwa i odpowiedzialności,
- 4) wyznacznikiem jakości systemów edukacji.

Działania kontrolne i oceniające sprzyjają kształtowaniu się potrzeb, aspiracji i przedsiębiorczości, procesom socjalizacji oraz obiektywizacji wytwarzanej wiedzy. Dominacja zewnętrznych lub wewnętrznych działań kontrolnych i oceniających nad działaniami realizacyjnymi (głównymi, podstawowymi) może sprzyjać niskiej samoocenie i ograniczać poczucie podmiotowości działających osób.

ADAPTACJA I ANTYCYPACJA NAUCZYCIELI W NOWYCH WARUNKACH USTROJOWYCH

Temat opracowania pozwala stwierdzić, że o wiele łatwiej jest myśleć o adaptacji w kategoriach ogólnych niż o adaptacji np. do środowiska zawodowego. Ogólniejsze rozumienie adaptacji (relacje między jednostką a środowiskiem) może sugerować, że człowiek na drodze rozwoju filogenetycznego i ontogenetycznego nauczył się lekceważyć swoje środowisko, lecz dzięki swoim zdolnościom coraz lepiej znosi działanie szkodliwych bodźców środowiskowych. Czy to oznacza, że procesy życiowe człowieka są istotnie coraz mniej zależne od środowiska? Wielu autorów udowadnia, że tak nie jest (zob.: Czajka, Tulski 1987; Nizard 1998; Sztumski 1997), natomiast niedoceniaanie wpływów środowiska na zachowanie człowieka może w wielu sytuacjach w poważnym stopniu zagrażać nie tylko jego zdrowiu.

Nie wdając się w bardziej szczegółowe rozważania, wypada w dużym skrócie przypomnieć, że w literaturze naukowej adaptację rozumie się niekiedy jako prosty mechanizm przystosowania biopsychicznego człowieka do środowiska. „To dopasowywanie się jest procesem (...) bezustannego przekształcania otoczenia i dopasowywania go do struktury podmiotu (asymilacji) oraz przekształcania własnej struktury odpowiednio do wymagań otoczenia (akomodacja). Te dwa sposoby oddziaływania łączą się ze sobą, aby utrzymywać stan stale odbudowywanej równowagi, jaką jest adaptacja” (Sillami 1994, s. 9).

Dosyć ciekawy pogląd prezentuje Jerzy Modrzewski, według którego pojęcie „adaptacja” oznacza „przystosowanie, dostosowanie, przysposobienie czegoś do aktualnej sytuacji, potrzeby, okoliczności (...)”, a przede wszystkim adaptacja jest „pojęciem stosowanym zarówno w konstrukcji teoretycznych obrazów określonych fragmentów rzeczywistości bądź aspektów ich istnienia i funkcjonowania (nauki podstawowe) (...)” (*Encyklopedia pedagogiczna* 2003, s. 24).

Tego typu rozważania mimo zróżnicowanych poglądów nie budzą większych zastrzeżeń. Brak natomiast jedności w ujmowaniu przystosowania do środowiska większych zbiorowości jako grupy społecznej. Nie ma także definicji adaptacji szkolno-zawodowej, a co więcej — nie ma ostateczne-

go stopnia adaptacji absolutnej. Dlatego mówi się o różnych adaptacjach (trwałej, przelotnej, chwilowej, aktywnej, biernej); zostawiam na uboczu przymiotnikową formę tego pojęcia, zwłaszcza że zawilości i złożoności omawianej tu problematyki nie wyjaśnia również socjologiczna teoria ról.

Procesy adaptacyjne wiążą się ściśle ze stosunkiem nauczycieli do środowiska, który może być obojętny, krytyczny lub aktywny. Powyższy punkt widzenia zmierza zwykle do wyjaśnienia relacji nauczyciel – środowisko, do uchwycenia zależności występujących między zdolnością przystosowawczą nauczycieli (pojedynczych osób lub większej zbiorowości) a obserwowanymi zmianami w strukturze środowiska szkolnego.

Zachodzące procesy adaptacyjne w trakcie zdobywania lub doskonalenia kwalifikacji zawodowych są niezbędne. Najbardziej twórcza jednostka musi doskonalić swoje wiadomości, umiejętności i zainteresowania, które pozwalają jej nie tylko poprawnie współżyć z innymi, lecz również tworzyć lub doskonalić otaczającą rzeczywistość dydaktyczno-wychowawczą; bez procesów adaptacyjnych nie może obejść się najbardziej konsekwentna teoria wychowania dla przyszłości.

Najbardziej upowszechniona w literaturze pedeutologicznej treść terminu „adaptacja” w syntetycznym uproszczeniu dotyczy sposobów przystosowania się aktualnie zatrudnionych nauczycieli, a także absolwentów uczelni ich kształcących, do różnorodnych obowiązków zawodowych oraz warunków środowiska szkolnego, w którym podejmują oni pracę. Autorzy różnych publikacji z tego zakresu formułują przy okazji również proponowane wnioski do pracy szkoły, uczelni kształcących nauczycieli i władz oświatowych, mające sprzyjać skróceniu i polepszeniu procesów adaptacyjnych.

Wydaje się, że w ostatnim dwudziestolecu rozmiar przemian ustrojowych Polsce wymaga w bardzo wielu zakresach adaptacji do nich nie tylko nauczycieli młodych, ale również starszych — i to chyba nawet bardziej starszych niż młodszych. W tym kontekście można nawet mówić o konieczności readaptacji.

Wielu nauczycieli wykształconych na literaturze i publicystyce z końca lat osiemdziesiątych i początku dziewięćdziesiątych XX wieku, jeśli na bieżąco nie śledzi przemian, nie studiuje i nie analizuje swojej wiedzy, w aktualnych warunkach może przeżywać osobiste rozterki, a nawet dramaty.

W polskiej tradycji oświatowej przed podobnymi dylematami stawało kilkadziesiąt pokoleń nauczycielskich. Przypomnijmy niektóre z nich.

Przed ponad 230 laty, gdy powołano do życia Komisję Edukacji Narodowej, pierwsze w Europie ministerstwo oświaty, ówcześni nauczyciele — najczęściej zakonnicy — otrzymywali centralną państwową władzę oświatową, nowe plany i programy nauczania, nowe podręczniki, nowe prawa i obowiązki, składali nowe ślubowanie. W tekście roty ślubowania umiesz-

czonej w ustawach Komisji było m.in. postanowienie: „Przyjmując dobrowolnie stan akademicki, to jest stan publicznego nauczycielstwa, poddaje się wszystkim ustawom i rozporządzeniom temuż stanowi od Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej przepisany, które to ustawy ukazane były, a przeze mnie czytane i rozważone, one ze wszelką dokładnością zachowywać przyrzekam” (*Ustawy Komisji Edukacji Narodowej...* 1923). Komisja natychmiast po powstaniu zaapelowała do wszystkich nauczycieli, rektorów i przełożonych wówczas całkowicie nowej władzy oświatowej.

Ponadto Komisja „zaklinała”, aby wszyscy nauczyciele pracowali i zgłaszali swoje propozycje dotyczące ulepszenia edukacji, obiecując w zamian swoją wdzięczność dla autorów, jeżeli znajdą cokolwiek „pożytecznego istotnie dla obywatelskiej edukacji”.

Komisja od samego początku przygarnęła wszystkich nauczycieli pod swoje opiekuńcze skrzydła, zachęcając ich do dalszej współpracy w nowej szkole. Również jezuici, których zakon został zlikwidowany, zaś ich środki materialne przekazane na działalność Komisji, pełnili w niej różnorodne funkcje urzędowe (należał do nich np. ks. Grzegorz Piramowicz, autor pięknej książki *Powinności nauczyciela*). Wspominam o tym dlatego, że w 2013 r. przypada 240. rocznica powstania Komisji Edukacji Narodowej, a jej posiew spowodował, że szkoła, zwłaszcza domowa, prywatna, obok rodziny i kościoła była tą instytucją, która w okresie zaborów zachowała naród polski, w sytuacji gdy nie było państwa polskiego.

Całe nauczycielstwo polskie przechodziło ogromny proces adaptacji do zupełnie nowych warunków pracy po I wojnie światowej, a w dokumentach Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z tamtych lat odzwierciedla się wielość różnorodnych działań na rzecz integrowania nauczycieli i przebudowy dawnej zbiorowej szkoły na potrzeby niepodległego państwa polskiego. W pewnym sensie prawie wszyscy nauczyciele adaptowali się do pracy w zupełnie nowych warunkach, do nowych planów, programów podręczników, do nowego prawa oświatowego i nowej wiedzy oświatowej (wszak wcześniej byli zatrudnieni i awansowani przez władze oświatowe państw zakonnych).

Swoje rozterki przeżywali zapewne również nauczyciele po II wojnie światowej, także adaptując się do pracy w nowych warunkach ustrojowych, choć proces stalinizacji oświaty w Polsce następował najintensywniej w latach 1948–1956. Na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi w 1945 r. nie było jeszcze mowy o budowie socjalizmu, o „przodującej pedagogice radzieckiej”, internacjonalizmie proletariackim, partyjności nauki. Były natomiast hasła o solidarności słowiańskiej, demokracji, wolności, zagospodarowywaniu Ziemi Odzyskanych, walce z analfabetyzmem, odbudowie zniszczonego przez wojnę kraju. Obowiązywało prawie w całości między-

wojenne ustawodawstwo oświatowe (pragmatyka nauczycielska z 1926 r. została w całości anulowana dopiero w 1957 r., a ustawa Jędrzejewiczowska z 1932 r. formalnie obowiązywała do 1961 r.) (*Ministerstwo Oświaty. Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi...* 1945).

Przypominam te znane przecież fakty tylko dlatego, aby stwierdzić, że po każdym przełomie ustrojowym i oświatowym nowa władza oświatowa przekształcała szkolnictwo, przystosowując je do swoich potrzeb, dążyła do pozyskania wszystkich nauczycieli, reformując dotychczasowe, a równocześnie tworząc nowe, instytucje oświatowe i naukowe.

Dla wielu przedwojennych nauczycieli i profesorów okres po II wojnie światowej był ogromnym i trudnym procesem adaptacji do zupełnie nowych warunków ustrojowych, a wielu z nich aktywnie antycypowało ówczesne przemiany. Aby się o tym przekonać, wystarczy przeczytać prace wielu przedwojennych profesorów, doktorów, magistrów, którzy publikowali w okresie II Rzeczypospolitej oraz ogłaszali drukiem swoje prace (czasami poprawione i uzupełnione) również po II wojnie światowej i dziś należą (zasłużenie) do klasyki literatury pedagogicznej.

W dziejach polskiej oświaty i wychowania mamy więc wiele materiału dowodowego na potwierdzenie tezy, że nauczyciele przy zmianach ustroju i dużych przemianach oświatowych nie tylko adaptowali się do nowej rzeczywistości, ale ją również antycypowali i aktywnie współtworzyli.

Wielki proces adaptacji do nowych warunków ustrojowych i przemian w oświacie przechodzi obecne pokolenie nauczycieli. Wśród nowych zjawisk w sferze oświaty, występujących w Polsce od 1989 r., można wymienić: pluralizm, również organizacyjny, odradzanie się szkolnictwa prywatnego i społecznego na nowych zasadach (właściwie podobnych jak w okresie II Rzeczypospolitej), nowe plany i programy nauczania, nowe podręczniki i możliwości ich wyboru (złamanie monopolu podręcznikowego), powrót nauki religii do szkół, pewna zmiana roli administracji szkolnej, nowe uprawnienia szkół, zdecydowany powrót do korzeni narodowych, decentralizacja, podporządkowanie szkół władzom samorządowym, zasady partnerskiej współpracy z rodzicami, nowe podstawy prawne szkolnictwa i zapowiedzi dalszych zmian legislacyjnych w tej dziedzinie. Na to nakłada się groźba bezrobocia, realny spadek stopy życiowej, tracenie przez nauczycieli niektórych przywilejów zawodowych oraz ogromny szum aksjologiczny w sferze wartości wychowawczych, wzorów osobowych i autorytetów.

Obecnie do pracy w nowych warunkach ustrojowych — chyba lepiej, bez obciążeń — są przygotowywane nowe roczniki nauczycieli. W trakcie studiów zapoznają się oni z nowymi zjawiskami, nowymi publikacjami, nowymi wynikami badań, nowym czasopiśmiennictwem. „Białe plamy” w zakresie wiedzy pedagogicznej w procesie studiów nie są pomijane

— nawet jeżeli nie są one jeszcze do końca zapisane, to jednak dają choćby świadomość swego istnienia, a część z nich już została lub znajduje się w trakcie definiowania; a trzeba dodać, że w dziedzinie nauk pedagogicznych — historii wychowania, nauk o wychowaniu, nauk społecznych — jest ich niemało.

Ważnym warunkiem adaptacji nauczycieli do zmieniających się warunków jest zapoznanie się z tymi zupełnie nowymi zjawiskami w funkcjonowaniu szkolnictwa; niektórzy czynią to samodzielnie, niektórym trzeba pomóc. Jest to też wyzwanie dla współczesnej pedeutologii polskiej.

Dlatego też, w pewnym zakresie, młodzi absolwenci studiów wyższych, którzy przygotowują się do zawodu nauczycielskiego, powinni być jednak lepiej przygotowani do pracy w szkole w nowych warunkach niż część nauczycieli już pracujących. Stąd nauczyciele z praktyką mogą spełniać wielką, pożyteczną rolę w procesie adaptacji swoich młodszych kolegów do warunków reformowanej szkoły; natomiast w procesie adaptacji do przemian ustrojowych chyba lepiej mogą być przygotowani ci, którzy dopiero studia kończą.

Bogdan Suchodolski, jeszcze w 1937 r. w wydanej wówczas książce *Polityka oświatowo-kulturalna w Polsce niepodległej*, pisał o pełnowartościowym starcie zawodowym młodego nauczyciela, gdyż prawa i powinności nauczyciela początkującego są takie same jak nauczyciela odchodzącego na emeryturę.

Antycypacja wiąże się nie tylko z kreowaniem rzeczywistości społecznej, zwłaszcza szkolnej, ale i własnego losu oraz losu swoich wychowanków. Obecnie kończy się chyba jednakowe dla wszystkich nauczycieli bezpieczeństwo specjalne, bez względu na wyniki pracy.

Adaptacja „do” i antycypacja nowych warunków do funkcjonowania oświaty wymagają m.in. poznania nowych podmiotów życia szkolnego, innego zarządzania szkołami, a w tym względzie może pojawić się wiele nowego i nieznanego, nieweryfikowalnego — choćby np. przejęcie szkół przez samorządy czy losy szkolnictwa zawodowego, ustawicznego albo bliskie zapowiedzi zmiany statusu prawnego nauczycieli, nieznane jeszcze uzależnienie ich losów zawodowych od przewidywanych regulacji prawnych. Brak bieżącego śledzenia tych przemian, zatrzymanie się na wiedzy — nawet uniwersyteckiej — z tego zakresu sprzed kilku lat może być nie raz przyczyną osobistych dramatów i konfliktów w środowisku. Problemy te trzeba znać choćby ze względów praktycznych. Chyba nie zdarzyło się jeszcze, aby nauczyciel był oceniany, nagradzany lub karany za brak znajomości jakiejś książki pedagogicznej czy metody nauczania, ale za brak znajomości obowiązującego prawa — z całą pewnością tak!

Również wielu nauczycieli już pracujących, jak i kandydatów do tego zawodu powinno być przygotowanych do większej mobilności zawodowej,

zmiany zawodu (nawet w ramach swojej profesji) oraz do kształtowania podobnego nastawienia do zmiany wśród swoich uczniów. Potrzebna i przydatna jest także umiejętność dialogu społecznego, tolerancji, kompromisu, negocjacji, rozwiązywania konfliktów.

Wiele wiadomości pedagogicznych, nawet tych zawartych w podręcznikach, łącznie z hierarchią wartości odeszło lub odchodzi do historii — wraz z formacją, która je stworzyła. Niektóre umiejętności praktyczne i prawne przydatne w poprzednim ustroju, których uczyliśmy się w szkołach lub później jako nauczyciele, stają się zupełnie nieprzydatne w nowych warunkach ustrojowych.

Chyba przed wszystkimi generacjami nauczycieli, w każdym razie na pewno przed dużą ich częścią, stoi problem dobrego przyswojenia tych uniwersalnych wartości wychowawczych, które zawierają podstawowe dokumenty ONZ (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Pakty Praw Człowieka, Konwencja Praw Dziecka, dokumenty UNESCO i Rady Europy). Przyswojenia — dla wielu — wymagają też wartości chrześcijańskie, tak popularne w społeczeństwie polskim, które znalazły się w preambule obowiązującej ustawy oświatowej z 1991 r.

Oświata nie znosi zmian rewolucyjnych, jest tu przydatna ewolucja i przemiany z elementami kontynuacji.

Krzysztof Konarzewski w swoim artykule przekonująco pisze o współczesnej roli nauczyciela, charakteryzując ją za pomocą czterech określeń: 1) niejasna, 2) wewnętrznie niespójna, 3) psychologicznie trudna oraz 4) niezgodna z innymi rolami pełnionymi przez jej wykonawców (Konarzewski 1990, s. 91). Każdy z tych zakresów, jak sądzę, jest spotęgowany w okresie zmiany ustrojowej, a nakłada się na nie ogromny chaos aksjologiczny, upadek wielu dotychczasowych autorytetów, brak nowych, poszukiwanie idei przewodnich nie tylko dla edukacji, ale i gospodarki, a nawet państwa.

Do toczących się aktualnie dyskusji i sporów, również w dziedzinie oświaty, można odnieść aforyzm George'a Orwella: „Odnosi się również wrażenie, że prawda obiektywna ma dla dyskutantów znaczenie o tyle tylko, o ile dostarcza im argumentów zaginających przeciwnika” (Orwell 1991, s. 40).

Wśród nauczycieli, zwłaszcza tych, którym brak umiejętności samodzielnego poszukiwania, doboru i studiowania literatury, trzeba większego niż kiedykolwiek wysiłku, aby rozwikłać i poznawać to, co publicysta określa „białymi plamami”; nie tylko w ujęciu historycznym, ale i współczesnym, z okresu własnej nauki, własnych studiów i własnej pracy. Aby poszukać nowych dróg, należy dobrze znać dotychczasowe; kolejne osoby można nauczyć w zasadzie tylko tyle, ile się samemu wie i umie — nic więcej. To poszukiwanie, własne badanie, samokształcenie należy do stałych powinności nauczyciela od zarania pedeutologii, ale przecież okres tak fundamen-

talnych zmian ustrojowych, ogromnej presji informacyjnej spoza szkoły i środowiska postulatami tym nadaje nową jakość.

Gdy „teoria” i koncepcja wyprzedzają praktykę, stają się tylko hipotezą. Bez żadnej gwarancji o jej niezawodności. I tu także nauczyciel jest zmuszony jakby od nowa poznawać uwikłania losu ludzkiego nie tylko w obiektywne, ale i subiektywne czynniki przemian.

W obecnym okresie przemian akceptowana jest autonomia człowieka. „Świadomość i wolność — pisze Mieczysław Albert Krapiec — a zarazem i autonomia ludzkiej osoby nie są nadane — w formie gotowej i niezmiennnej, ale są jej raczej zadane, a przez to w takiej samej mierze jak całość bytu ludzkiego noszą znamię potencjalności; kształtują się i konkretyzują w działaniu, poprzez działanie nabierają uprawnień i trwałości — na miarę trwałości samego podmiotu działania. Usprawnień tych z kolei nie nabywa człowiek niezależnie od osób drugih i w tym sensie autonomia człowieka jest genetycznie i funkcjonalnie warunkowana heteronomią w stosunku do świata zewnętrznego, przede wszystkim zaś do innych osób” (Krapiec 1991, s. 301).

Problemy dotyczące wolnej woli, decyzji człowieka, autonomii, świadomości, wolności — w warunkach liberalnego ustroju demokratycznego — w spotęgowany sposób powinny odnosić się do nauczycieli, ich stosunku do siebie, do własnego losu, do uczniów, do rodziców.

Obecny, przeżywany od 1989 r. okres, jakkolwiek różnie określany — rewolucją, transformacją ustrojową, ewolucją, przemianami ustrojowymi — niesie ze sobą konieczność przewartościowania wielu spraw, zjawisk, idei i poglądów.

W tych zupełnie nowych warunkach trzeba zachować spokój, wiarę i pomagać wielu nauczycielom oraz kandydatom do tego pięknego zawodu — poznać jego etos, moralne wartości, aktualne i przewidywane przemiany, co także jest wyzwaniem wobec polskiej pedagogiki i pedeutologii i co również jest niezbędne w procesach adaptacji do nowych warunków ustrojowych oraz ich antycypacji.

BIBLIOGRAFIA

- S. Czajka, J. Tułski: *Praca i adaptacja*. Warszawa 1987.
Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. Tom I. Warszawa 2003.
K. Konarzewski: *O roli i osobowości nauczyciela albo jak uprawiać pedeutologię*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 1.
M.A. Krapiec: *Ja — człowiek*. Lublin 1991.
Ministerstwo Oświaty. Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945. Warszawa 1945.

-
- G. Nizard: *Metamorfozy przedsiębiorstwa. Zarządzanie w zmiennym otoczeniu organizacji*. Warszawa 1998.
- G. Orwell: *Historię piszą zwycięzcy*. Wybrała, przełożyła i posłowiem opatrzyła Anna Wałęcka. Kraków 1991.
- N. Sillami: *Słownik psychologii*. Katowice 1994.
- J. Sztumski: *Opiniowanie pracowników*. Radom 1997.
- Ustawy Komisji Edukacji Narodowej z przedmową Władysława Kucharskiego*. Lwów 1923.

DYLEMATY ADAPTACJI NAUCZYCIELA W SZKOLE

Adaptacja jest to proces mający na celu przystosowanie pracowników do nowych warunków funkcjonowania w przedsiębiorstwie i na rynku pracy oraz przywrócenie do aktywności zawodowej (ponowne zatrudnienie) tych, którzy utracili pracę lub których zwolnienie jest zamierzone w związku z procesami restrukturyzacji (zob. <http://www.wshe.edu.pl/pliki/zal3.pdf>). To także ekonomiczne określenie dotyczy również nauczycieli, którzy podejmują swą pracę w placówce oświatowej.

Terminem „adaptacja zawodowa” określa się dostosowanie człowieka do warunków fizycznych i społecznych środowiska, co oznacza przystosowanie się nowo przyjętych pracowników do pełnienia nowej roli zawodowej i społecznej. Adaptacja zawodowa odnosi się przede wszystkim do tych osób, które po raz pierwszy podejmują pracę zawodową oraz zmieniają miejsce pracy lub charakter zajęcia. Proces adaptacji zawodowej ma istotne znaczenie, wiąże się bowiem z przystosowaniem zawodowym i społecznym pracowników. W tym okresie ma miejsce:

1. Konfrontacja oczekiwań pracodawcy i pracownika z możliwościami ich realizacji. Pracodawca oczekuje od nowego pracownika zaangażowania w wykonywaną pracę i rzeczywistego jej wykonywania, natomiast pracownik odczuwający pewne potrzeby szuka możliwości ich zaspokojenia w pracy; zatem w okresie adaptacyjnym zarówno pracownik, jak i pracodawca zdobywają informacje o możliwościach zaspokojenia swoich oczekiwań. Z biegiem czasu następuje konfrontacja oczekiwań i rzeczywistości oraz gotowość (lub jej brak) do realizacji potrzeb i osiągania celów.

2. Przystosowanie wykonywanych zadań do kwalifikacji i zainteresowań pracownika. Jednym z najważniejszych czynników adaptacji zawodowej nowego pracownika jest wykonywanie przez niego zadań zgodnych z jego kwalifikacjami i zainteresowaniami. Zadania odpowiadające umiejętnościom pracownika i jego zainteresowaniom pozwalają na szybsze przystosowanie się do pracy i zwiększenie jej efektywności. Jeżeli natomiast pracownik nie otrzymuje zadań odpowiadających jego przygotowaniu i nie ma sprzyjającego klimatu do realizacji swoich aspiracji zawodowych, następuje

zwykle obniżenie jego zainteresowania wykonywaną pracą. Gdy tego typu sytuacja nie zostanie w porę dostrzeżona i zmieniona, może dojść do porzucenia pracy lub zmniejszenia jej efektywności (Górecka, <http://www.trzcianka.21.edu.pl/publikacje/1/315.doc>).

Okres adaptacji zawodowej ma znaczący wpływ na dalszy pobyt pracownika w zakładzie pracy. Decyduje o jego samopoczuciu, tempie wdrażania do pracy oraz ostatecznym związaniu się lub rozstaniu z firmą (Davis, <http://godzi.pl/ksiazka/Adaptacja-zawodowa/6289/>).

We współczesnym nurcie rozważań pedeutologicznych adaptacja młodego nauczyciela traktowana jest jako wieloaspektowy proces przystosowania społeczno-zawodowego jednostki do zawodu nauczyciela (Siwoszko 1997, s. 143). Wśród tych aspektów można wyróżnić kilka, które, zdaniem autora, wpływają w zdecydowany sposób na dalszą karierę zawodową młodego adepta profesji pedagogicznej. Niewątpliwie należą do nich: warunki finansowe, proces awansowania „pionowego” (zastępca dyrektora — dyrektor — inspektor itp.) i „poziomego” (nauczyciel kontraktowy — mianowany — dyplomowany — profesor oświaty), warunki materialne wykonywanej pracy (baza, wyposażenie itd.), dokształcanie, a także pozycja w gronie nauczycielskim.

WARUNKI FINANSOWE

Wynagrodzenie nauczyciela nigdy nie należało do najwyższych, a nawet często nie mieściło się w zakresie zadowalających. Faktem jest, że nauczyciele niejako w ramach rekompensaty pracują nieco ponad 200 dni w roku (wakacje, ferie, weekendy, dni ustawowo wolne itp.). Jeszcze do niedawna mogli przejść na emeryturę po przepracowaniu 30 lat w oświacie. Jednakże rekompensaty te nie wypełnią portfeli i nie zapewnią nauczycielom godnej ich zawodu i statusu społecznego egzystencji. To odwieczny problem prawie wszystkich pedagogów, którzy muszą (jeśli pozwalają na to warunki) dorabiać do swych podstawowych pensji. Stąd też wielu nauczycieli pracuje w kilku placówkach, w domach kultury, klubach sportowych, pałacach młodzieży, w internatach. Jest to praca w ich czasie wolnym, w którym ustawodawca przewidział dla pedagogów czas na doskonalenie, przygotowywanie się do zajęć, lekturę obowiązkową czasopism metodycznych, społeczno-pedagogicznych i okołoprzedmiotowych. To także czas na spotkania z rodzicami, wycieczki szkolne i biwaki z młodzieżą, pomoc, a przede wszystkim możliwość spokojnej rozmowy z uczniami w celu zapobiegania sytuacjom problemowym lub rozwiązywania ich.

Polscy nauczyciele należą do grona najslabiej wynagradzanych pedagogów wśród krajów rozwiniętych i nie tylko (tabela 1).

Tabela 1. Wynagrodzenie nauczycieli w niektórych krajach z uwzględnieniem współczynnika PPS

KRAJ	WYNAGRODZENIE W \$
Luksemburg	ponad 80 000
Szwajcaria	ponad 55 000
Anglia	ponad 40 000
Czechy	ponad 20 000
Węgry	ponad 15 000
Chile	ponad 15 000
Polska	ponad 10 000

Źródło: <http://forum.gazeta.pl/forum/72.2.html?f=33&w=78369539&a=78423407>

Porównując płace polskich pedagogów z ich kolegami w innych krajach, należy uwzględnić tzw. współczynnik PPS — siłę nabywczą pieniądza¹. Okazuje się, że największymi zarobkami cieszą się nauczyciele w Luksemburgu, którzy na głowę biją pedagogów z innych krajów. 80 000 dolarów jest kwotą, która sytuuje ich w warstwie średniej społeczeństwa, na poziomie lekarzy i prawników, nieco wyżej od urzędników samorządowych. Prawie dwukrotnie więcej od nas zarabiają Czesi, a półtorakrotnie większe pobory inkasują nauczyciele z Chile, kraju nie tak znowu bogatego, jeśli nie powiedzieć biedniejszego niż Polska.

Uposażenia polskich nauczycieli są bardzo niskie relatywnie do ich wykształcenia, odpowiedzialności, z jaką wiąże się ich praca, oraz konieczności samodoskonalenia i doksztalcania. Poza tym trud nauczyciela nie jest wymierny, a owoce swojej pracy może on zbierać wiele lat po ukończeniu przez absolwentów danego rodzaju szkoły. Pensje polskich pedagogów zawsze należały do niskich. Począwszy od 1945 r., trudna sytuacja materialna wywierała wpływ na sytuację kadrową w szkolnictwie. Publicysta „Głosu Nauczycielskiego” w 1945 r. obliczył, że wartość nabywczą całomiesięcznych poborów nauczycielskich wynosiła 4 zł przedwojenne, a nauczycieli gnębi „nie bieda, nie jakiś tam niedostatek w tej czy innej dziedzinie, ale po prostu nędza” (Popławski 1945). Odnosząc się do sytuacji materialnej pracowników szkół wyższych profesor Uniwersytetu Warszawskiego Tadeusz Pilch stwierdził: „Trzydzieści pięć lat pracuję na Uniwersytecie Warszawskim i zawsze było tylko gorzej” (Pilch 1996, s. 32). Z biegiem lat sytuacja poprawiała się nieznacznie, nigdy jednak nie była dla nauczyciela komfortowa (Pawelski 2000, s. 11–15).

¹ PPS — siła nabywczą pieniądza, realna wartość pieniądza, ilość dóbr i usług, które można zakupić za określoną jednostkę pieniężną. Jest ona wyznaczana przez ceny towarów.

Wynagrodzenie nie jest argumentem za przy wyborze zawodu przez młodego Polaka. Z pewnością można stwierdzić, że zawód nauczyciela jest stosunkowo bardziej stabilny niż w innych krajach. Jest to zasługa Karty Nauczyciela², która od 1982 r. jest dokumentem dającym nauczycielom przywileje, ale coraz częściej jest postrzegana jako hamulec w reformowaniu zawodu nauczyciela. Stabilność tę opłacamy jednak gorszymi płacami. Wybierający zawód nauczyciela powinni mieć tego świadomość, gdyż wiąże się to z ich sytuacją materialną oraz możliwością planowania i kształtowania swojego życia rodzinnego. Od nauczycieli oczekuje się, by wzięli na siebie odpowiedzialność społeczną i moralną za przyszłość polskiej oświaty i stworzyli dobrze zorganizowaną grupę opartą na autorytecie społecznym, zjednoczoną pod hasłem naprawy edukacji w naszym kraju (Szempruch 2008, s. 329–337).

AWANS ZAWODOWY

Awans zawodowy nauczycieli to jedna z podstawowych form doskonalenia zawodowego, a jednocześnie możliwości awansowania poziomego. Zmiany w Karcie Nauczyciela dotyczące awansu wprowadzono Ustawą z dnia 18 lutego 2000 r. (Dz.U. z 2000 r. nr 19, poz. 239). Po raz pierwszy wprowadzono system stopni awansu zawodowego:

- nauczyciel stażysta,
- nauczyciel kontraktowy,
- nauczyciel mianowany,
- nauczyciel dyplomowany,

oraz jednorazowo nadawany tytuł honorowy profesora oświaty. Tytuł ten może otrzymać nauczyciel, który przepracował co najmniej 20 lat w swoim zawodzie, w tym co najmniej 10 lat jako nauczyciel dyplomowany (Dz.U. z 2000 r. nr 19, poz. 239, art. 9i, pkt 1). Od tego momentu nastąpił w polskich szkołach istny wyścig po stopień. Starali się o niego prawie wszyscy. W ciągu kilku lat w naszych szkołach pojawiło się grono osób, które przeszły wymagane procedurami egzaminy lub rozmowy i posiadały odpowiedni stopień awansu zawodowego. W 2008 r. stan polskiej kadry oświatowej był następujący (wykres 1)³:

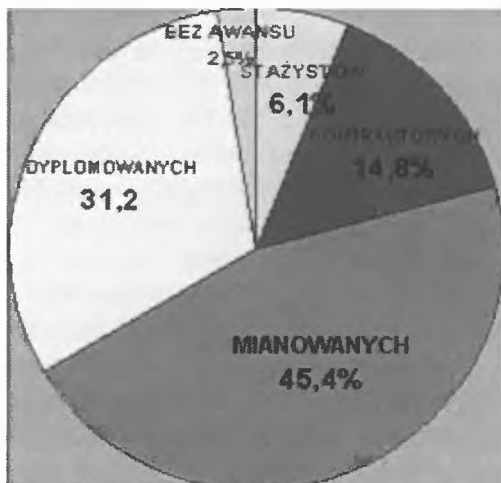
- bez awansu — 2,5%,
- stażyści — 6,1%,

² Karta Nauczyciela — Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. (Dz.U. z 1982 r. nr 3, poz. 19). Wielokrotnie nowelizowana, co kilka lat ukazuje się jej tekst jednolity. Obecnie obowiązuje tekst jednolity z 2006 r. (Dz.U. nr 97, poz. 674).

³ Dane z portalu MEN z dnia 10.12.2008, www.men.gov.pl/component/option,com_wrapper/Itemid,27/.

- nauczyciele kontraktowi — 14,8%,
- nauczyciele mianowani — 45,4%,
- nauczyciele dyplomowani — 31,2%.

Wykres 1. Stan polskiej kadry nauczającej z uwzględnieniem stopni awansu zawodowego



Źródło: www.men.gov.pl/component/option.com_wrapper/Itemid.27/

Tempo przyrostu liczby nauczycieli dyplomowanych (86% wniosków na dyplomowanie kończy się otrzymaniem awansu) spowoduje, że w 2010 r. będzie ich w polskiej oświacie ponad 50%.

Jednakże ustawodawca nie przemyślał jednej rzeczy — aktywność związana z awansem zawodowym przewidziana została na około 12 lat pracy (od momentu jej rozpoczęcia nauczyciel ma 3–4 lata na zdobycie kolejnego stopnia). Później, aż do emerytury, nie ma w polskim systemie oświatowym żadnego bodźca awansowego, aby wykrzesać kolejne siły nauczycielskiej twórczości. Po prostu mur, za którym jest już tylko emerytura. To jedyny w europie zawód, w którym awans może się odbyć w ciągu 12 lat, zaś pozostałe 25 pracuje się bez żadnych perspektyw!

Pojawił się jednak bardzo niepokojący i zły w swej istocie objaw „pozorowanej pracy” pod awans. Bardzo charakterystyczny stał się proces wyhamowywania aktywności pedagogicznej u nauczycieli, którzy już zdobyli dyplomowane laury. Znam szkołę, w której trudno było znaleźć miejsce i termin zorganizowania imprezy dla uczniów, bo akurat spora grupa nauczycieli kończyła staż w procesie awansu. Szkoła tętniła życiem, uczniowie uczyli się wierszy, piosenek, skeczy, robiono dekoracje, przygotowywano wystawy itp. Jednak od trzech lat panuje tam dziwny spokój, w sali

gimnastycznej, miejscu imprez, jest cicho i pusto. Uczniowie, którzy tak chętnie uczestniczą w imprezach i chętnie je przygotowują, odczuli pustkę, brak. Najgorsze, że i oni zaczęli już mówić, że „to tylko dla awansu”. Czują się zawiedzeni i chyba trochę oszukani. Jeszcze niedawno wrywano ich sobie z rąk do różnego rodzaju aktywności, a teraz znowu wróciła codzienna stabilizacja. Całe szczęście, że są jeszcze kontraktowi i mianowani, którzy chcą coś zrobić (wiadomo — staż!). Boję się, że jeśli i oni zostaną dyplomowani, to codzienność będzie wiała nudą (Pawelski 2004b, s. 2–3).

Tak często nauczyciele mówią o sobie (i są o tym przekonani — sic!), że są tak bardzo aktywni, twórczy, pomysłowi i tak często niedoceniani. Z przerażeniem słuchałem rozmowy nauczycieli dyplomowanych, z których jeden, dowiedziawszy się, że jego kolega tworzy coś nowego i pasjonuje się tym, rzekł ze zdziwieniem: „Dlaczego to robisz? Przecież już zdobyłeś awans, jesteś już nauczycielem dyplomowanym”. Uznał zatem, że zrobił już swoje i czas rozpocząć odcinanie kuponów od owej (problematycznej) sławy. Takie zachowania obserwuje się w wielu szkołach. Dyrektorzy zauważają to zjawisko niemal nazajutrz po uzyskaniu przez nauczycieli awansu. Po części obarcza się za to winą sam system awansu, ale czy wszystko można zwalić na ustawodawcę? Może jednak spojrzymy na siebie i spróbujemy rzucić przysłowiowy brąz z naszej postaci (Pawelski 2004a, s. 20–22).

JACY JESTEŚMY?

Na to pytanie należy sobie odpowiedzieć nadzwyczaj szczerze. Na nic zdadzą się piękne słowa czy obłudne i złudne nadzieje o własnej wielkości. Tym bardziej że sędziami są tu uczniowie i rodzice, sąsiedzi i współpracownicy. To bardzo surowi jurorzy, szczególnie jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że zawód pedagoga jest zawodem społecznego zaufania, a nauczyciel jest osobą publiczną. Łatwo to zauważyć podczas wyborów lokalnych do władz samorządowych. Nauczyciele stanowią pokaźny odsetek wśród radnych. Przykładowo w powiecie szczecineckim w Radzie Powiatu w I kadencji było 16 nauczycieli na 35 radnych (46%), w II kadencji — 9 na 21 (43%), w III kadencji — 7 na 19 (37%)⁴. Już ten stan obrazuje, jak wielką popularnością cieszą się pedagodzy w swoich środowiskach. Oznacza to jednak ciągłą obserwację życia zawodowego i prywatnego nauczycieli. Oznacza również, że na każdym kroku nauczyciel powinien panować w pełni nad swoim postępowaniem i nie pozwalać sobie na „wpadki”, np. pod wpływem alkoholu itp. Często bywa to bardzo męczące.

⁴ Archiwum Rady Powiatu Szczecineckiego zamieszczone na portalu www.powiat.szczecinek.pl/radni.

Ale nie zawsze nauczyciel jest na piedestale. O cechy osobowościowe kandydatów na męża zapytał profesor Aleksander Nalaskowski studentki IV roku pedagogiki. Wyniki nie są budujące dla mężczyzn-nauczycieli (tabela 2 na następnej stronie).

Najwięcej punktów zdobyła **cierpliwość**. Rzeczywiście, trzeba jej mieć wiele, by znieść tyle upokorzenia ze strony uczniów, rodziców i innych nauczycieli. Nauczyciel nie może się zdenerwować nawet w obecności najbardziej aroganckiego rodzica, który najczęściej za niepowodzenia swojego dziecka obwiniałby pedagoga. Nie może użyć siły wobec ucznia, choć ten czasami robi to w stosunku do niego (częściej — do niej). Znosi cierpliwie ubóstwo materialne, minimalne stawki za swoją pracę, konieczność dodatkowego zajęcia w czasie urlopu. Nie szemrze, gdy musi ciągle wysłuchiwać, że za swoje 18 godzin nie powinien tyle zarabiać.

Uczciwość to piękna cecha charakteru. Powinniśmy być z niej dumni. Jeśli porównamy się z politykami, mechanikami czy pisarzami, to rzeczywiście możemy patrzeć prosto w oczy swoim rozmówcom. Ale czy nie jest to spowodowane faktem, że po prostu nauczyciel nie ma gdzie owej uczciwości wystawić na próbę. Nie obraca pieniędzmi, nie spekuluje na giełdzie, nie wyzyskuje pracowników, rzadko przyjmuje łapówki.

Empatia to uczuciowe utożsamianie się z inną osobą, wczuwanie się w jej przeżycia (Okoń 1996, s. 69). Ta cecha powinna być wręcz wpisana w nasz zawód. Umiejętność słuchania, zrozumienia, chęć pomocy winna być widoczna na co dzień. Zastanawia jednak fakt, że tylko 67% tej cechy przypisuje się pedagogom. A to już powinno stać się niepokojące, bo oznaczać może, że ponad 33% problemów zgłaszanych przez uczniów nie wywiera żadnego wrażenia na nauczycielach, czyli 1/3 spraw ważnych dla ucznia nie znajduje rozwiązania.

Nieco ponad połowę wskazań uzyskało **poświęcenie**. To także zaczyna niepokoić, bo może oznaczać, że swoją pracę traktujemy bardzo powierzchownie. Prawie połowa pedagogów po prostu „odwala” swoje godziny. Czy tak jest rzeczywiście? Chciałbym wierzyć, że jednak nie. Mogę podać wiele przykładów ze swojego środowiska, które zaprzeczają wynikom badania w tym zakresie.

Na tym kończą się wskazania pożądanych cech większości ankietowanych kobiet. Pozostałe ważne cechy charakteru wymieniane są w mniejszej liczbie, czasami wręcz śladowo. Czego nam brakuje? Otóż tego, co mogłoby wpłynąć na osiągnięcie sukcesu zawodowego. Najniżej oceniana jest **bezkompromisowość**. Ta cecha znamionuje ludzi silnych wewnętrznie, twardych — policjantów, żołnierzy, biznesmenów. W niektórych sprawach powinniśmy być bezkompromisowi, zwłaszcza jeśli idzie o miernotę, średniactwo, łatwiznę, plagiat. Tej cechy, niestety, odmawiają nam studentki

Tabela 2. Preferencje zawodowe kandydatów na męża studentek IV roku pedagogiki

ZAWÓD	CECHA — % WSKAZAŃ													
	uczci- wość	praco- witość	ser- decz- ność	inteli- gencja	konse- kwen- cja	rzetel- ność	kom- peten- cja	empa- tia	po- świę- cenie	cierpli- wość	to wa rzy- skość	ak- tyw- ność	bez- kom- pro- miso- wość	patrio- tyzm
Śpiewak	—	66	11	9	65	23	79	—	—	81	69	—	—	—
Architekt	24	78	11	81	46	78	91	13	7	19	23	54	21	18
Biznesmen	31	87	—	89	92	29	69	14	57	28	58	87	90	19
Lekarz	90	69	59	75	78	94	97	85	77	70	31	27	34	36
Nauczyciel	76	34	37	33	19	23	36	67	54	91	17	16	11	42
Młynarz	—	17	18	37	90	56	94	12	67	16	59	21	19	45
Żołnierz	47	14	11	37	64	69	71	15	87	19	59	33	89	93
Informatyk	67	73	—	94	87	78	97	32	45	61	—	—	41	11
Aktor	—	19	19	41	76	37	54	37	61	59	91	43	8	37
Polityk	16	11	76	96	95	15	37	39	27	19	67	94	69	79
Tancerz	—	86	—	21	47	32	85	15	46	43	65	9	—	—
Kolejarz	87	75	39	47	78	67	79	19	74	32	23	43	14	47
Mechanik	16	27	34	37	45	29	57	—	37	34	—	—	—	—
Pisarz	19	46	67	96	33	43	66	67	30	31	78	81	48	66
Piłkarz	3	65	—	32	46	37	54	—	67	56	71	13	69	39
Policjant	88	49	29	33	41	46	31	27	69	21	31	45	87	86

Źródło: A. Nalaskowski: *Edukacyjny show*. Kraków 1998, s. 102.

pedagogiki, a zatem osoby mające świadomość, o czym mówią. Niewiele lepiej mówi się o nauczycielskiej **aktywności i towarzyskości**. Czy rzeczywiście tacy jesteśmy? Może tak, no bo gdzie się podziały te konferencje rejonowe nauczycieli, gdzie znikły chóry nauczycielskie, niegdyś sławiące wiele środowisk? Dlaczego staliśmy się zamknięci, wyalienowani? Przecież nie wszystko można złożyć na karb gonitwy za pieniądzem, wytłumaczyć zapracowaniem, walką o związanie końca z końcem. Aktywności brakuje nam nie tylko w pracy zawodowej — niewielu nauczycieli chce także realizować własne wizje (czytaj: programy). Wydaje się, że brakuje nam również aktywności w dążeniu do własnego sukcesu. Z drugiej jednak strony w radach samorządów lokalnych zasiada przecież najwięcej nauczycieli. Zatem o jaką aktywność chodziło ankietowanym?

Bardzo nisko ocenia się również pedagogiczną **konsekwencję** (19%), **rzetelność** (23%), **inteligencję** (33%) i **pracowitość** (34%). No cóż, trudno to skomentować bez odrobiny zażenowania. Przecież te zalety winny cechować współczesnego polskiego pedagoga. Tak jednak nas nie postrzegają przyszłe żony-nauczycielki. A szkoda! (Pawelski 2003a, s. 5–7).

Niestety, muszę również wrzucić kamień do naszego (nauczycielskiego) ogródka. Często słyszałem z ust koleżanek nauczycielek, zwłaszcza tych, których mężowie zapewniali im dostatnie życie, że traktują pracę w szkole jako rozrywkę, możliwość spotkania towarzyskiego i sposób na nudę. Ich opinie łatwo trafiają na podatny grunt i rozpowszechniane są w środowisku okołonauczycielskim, rzucając cień na tych prawdziwych, pracowitych, czujących powołanie nauczycieli. Żle o nauczycielach mówi się w wielu domach rodzinnych, zwłaszcza tam, gdzie kłopoty z dziećmi rodzice starają się przerzucić na szkołę, zaś odpowiedzialnością za los młodzieży obarczyć nauczycieli. Dlatego też coraz więcej agresywnie usposobionych rodziców odwiedza szkoły, zarzuca pedagogom wszelkie zło, zaś dzieci bardzo chętnie wtórują tym głosom i wykorzystują sytuację — rodzic i tak usprawiedliwi brak pozytywnych wyników w nauce.

Pokusilem się o dokonanie zestawienia stanu rodzinnego pracujących w Szczecinku nauczycieli⁵. Okazuje się, że pokój nauczycielski to miejsce pobytu około 20% nauczycieli, których status rodzinny jest niepełny, tzn. są to rozwódki, samotne panny, panny z dzieckiem, wdowy, starzy kawalerowie. Ten, mimo wszystko, znaczny odsetek obciążony jest pewnym bagażem niepowodzeń życiowych, porażek miłosnych, zawodów, nierzadko bardzo złych doświadczeń (mąż alkoholik itp.). Często są to osoby, których warunki finansowe są bardzo trudne, które borykają się z wieloma kłopotami życia codziennego. Trudno w takich okolicznościach powiedzieć, że

⁵ Badania własne autora, którym poddano 231 nauczycieli (ok. 70% nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów w Szczecinku).

ludzie ci, przechodząc przez bramę szkoły, zostawiają za nią swoje troski, zmartwienia, kłopoty. Wiem z doświadczenia dyrektorskiego, że borykają się z nimi również w czasie pracy, myślami są przy niespłaconych kredytach, pożyczkach, przy pustym domu. Czy w takiej sytuacji można mieć pewność, że cały wysiłek umysłowy nauczyciela skierowany jest na ucznia? Czy można oczekiwać od nich uśmiechu, życzliwości, zainteresowania sprawami ucznia? Odpowiedzi niech każdy postara się udzielić samodzielnie (Pawelski 2003b, s. 2–5).

Głównym czynnikiem przekształcającym szkołę są zmiany tworzone z udziałem nauczycieli, którzy są ich autorami lub współautorami. W zmieniającej się szkole potrzebny jest nauczyciel twórczy, nastawiony na innowacje, traktujący ucznia podmiotowo (Szempruch 2007, s. 104). Pedagogą takiego powinna cechować: fachowość, komunikatywność, odpowiedzialność, uczciwość, uczynność, sumienność, tolerancja, wysoka kultura osobista i etyczna, serdeczność, wyrozumiałość, cierpliwość, wysoka kultura języka polskiego, ugruntowana wiedza i umiejętność interesującego jej przekazywania uczniom (Denek 2007, s. 13). Czy wybierając zawód pedagoga i podejmując pierwszą pracę, absolwenci kierunków pedagogicznych wyższych uczelni mają tego świadomość?

Praca nauczyciela nie powinna być w początkowym okresie realizowana poprzez uczenie się metodą prób i błędów, a w końcowym — elementem dydaktycznej rutyny i zniechęcenia zawodowego. Przedstawiciel zawodu nauczycielskiego jak rzadko który reprezentant innej profesji od pierwszego dnia pracy zostaje wyposażony w bardzo wysokie uprawnienia w postaci możliwości oceniania, z czego skwapliwie korzysta, tuszując tym swoje braki merytoryczne (Skrzypniak 2007, s. 84). Dlatego też tak ważny w pracy nauczyciela jest okres jego adaptacji. Powinien on cechować się przede wszystkim świadomością odpowiedzialności, jaką bierze nauczyciel na swoje barki, wchodząc do klasy. Uświadomienie sobie roli służebnej wobec ucznia powinno być jego hasłem nadrzędnym. Tylko wtedy będziemy mogli mówić o podmiotowości ucznia w procesie wychowania i edukacji. Tylko wówczas wysiłki nauczyciela i szkoły mogą przynieść pożądane efekty w postaci absolwenta dobrze przygotowanego do podjęcia nowych, ważnych obowiązków w dorosłym życiu. Za to przygotowanie odpowiedzialny jest nauczyciel już od pierwszego dnia swojej pracy, niech więc będzie do tej pracy dobrze przygotowany i wdrożony.

BIBLIOGRAFIA

- P. Davis: *Adaptacja zawodowa*, <http://godi.pl/ksiazka/Adaptacja-zawodowa/6289/>, dostęp w dniu 12.12.2008.
- K. Denek: *O innowacji ewaluacji w edukacji decydują nauczyciele*. W: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*. Red. J. Grzesiak. Konin 2007.
- K. Górecka: *Motywacja i adaptacja społeczno-zawodowa pracowników*. Tekst opublikowany na portalu internetowym <http://www.trzcianka.21.edu.pl/publikacje/1/315.doc>, dostęp w dniu 15.12.2008.
- W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996.
- L. Pawelski: *Awans — fikcja czy rzeczywistość*. „Nowe w Szkole” 2004 (a), nr 3.
- L. Pawelski: *Dyplomowany leń*. „Nowe w Szkole — Kierowanie Szkołą” 2004 (b), nr 6.
- L. Pawelski: *Jacy jesteśmy?*. „Nowe w Szkole” 2003 (a), nr 10.
- L. Pawelski: *Oświatomania*. „Nowe w Szkole” 2003 (b), nr 3.
- L. Pawelski: *Za ile i czy warto pracować w oświacie*. „Nowa Szkoła” 2000, nr 5.
- T. Pilch: *Przeciw mitom i nadużyciom w reformie edukacji*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 72.
- F. Popławski: *Zadania ZNP w chwili obecnej*. „Głos Nauczycielski” 1945, nr 1.
- J. Siwoszko: *Organizacyjne uwarunkowania w adaptacji młodego nauczyciela*. W: *Pedagogika. Historia wychowania*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego”, nr 25. Gdańsk 1997.
- R. Skrzypniak: *Wychowawca i wychowanek w świetle współczesnych koncepcji wychowawczych — wybrane aspekty*. W: *Wychowanie w zreformowanej szkole. Kierunki rozwoju*. Red. L. Pawelski. Szczecinek 2007.
- J. Szempruch: *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły*. W: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*. Red. J. Grzesiak. T. 1. Kalisz 2007.
- J. Szempruch: *Podmiotowość w edukacji szkolnej warunkiem jej doskonalenia*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Denek, T. Koszczyc, W. Wiesner. T. 1. Wrocław 2008.

Ferdynand Mielczarek
Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie

ADAPTACJA CZY TRANSGRESJA?

ZAMIAST WSTĘPU

Na pytanie zawarte w tytule niełatwo jest udzielić wyczerpującej odpowiedzi. Trudność wynika ze złożoności problemu i samej formy postawionego pytania, tzn. z przeciwstawienia tych dwóch pojęć. Czy powinno się je przeciwstawiać? A może i jedno, i drugie jest niezbędne w trakcie startu zawodowego nauczyciela, a więc alternatywa nie ma wtedy racji bytu. Chcąc zatem jak najkrócej odpowiedzieć, można by rzec: adaptacja tak, ale twórcza, zaś transgresja byłaby jej dopełnieniem i rozwinięciem. Wobec takiej odpowiedzi można chyba pozostawić takie brzmienie tytułu, który może trochę prowokować potencjalnego Czytelnika i choć po trosze skłaniać do refleksji.

USTALENIA TERMINOLOGICZNE

Stefan Kwiatkowski przez **adaptację zawodową** rozumie „(...) wieloaspektowy proces opanowywania zadań zawodowych i dostosowywania się do sytuacji występujących w procesie pracy” (Kwiatkowski 2003, s. 27). Tenże autor — w dalszej części przywołanego hasła — słusznie zauważa, że w procesie adaptacji mamy do czynienia z relacją zwrotną, w której podmiotami są dwie strony, w naszym przypadku — początkujący w zawodzie nauczyciel oraz pozostałe podmioty biorące udział w życiu szkoły i środowiska społecznego.

Mając na uwadze fakt, że młody nauczyciel nie tylko podlega adaptacji zawodowej, lecz również społecznej, godzi się w tym miejscu przytoczyć definicję określenia „**adaptacja społeczno-zawodowa**”: „Proces przystosowywania się do środowiska pracy zawodowej: do fizycznego środowiska pracy, wymagań zawodu i stanowiska pracy; nowego środowiska społecznego, formalnej organizacji miejsca pracy, regulaminów i przepisów (*Encyklopedia „Gazety Wyborczej”*, t. 1, s. 65). Łatwo zauważyć, że ta definicja różni się od definicji autorstwa Stefana M. Kwiatkowskiego, gdyż

nie zwraca się w niej uwagi na jakże ważny aspekt relacji zwrotnych. To ujęcie nie eksponuje wzajemnego oddziaływania dwóch stron występujących w procesie adaptacji; zakłada się niejako z góry, iż początkujący jest na etapie anomii zawodowej, a więc musi dostosować się do istniejących warunków, zachowań, ideologii i organizacji. Można zatem ze znacznym stopniem prawdopodobieństwa stwierdzić, że jest to definicja nieadekwatna do pojęcia adaptacji twórczej, której istotę — według Władysława Komara — „stanowi kreatywność i ciągłe napięcie motywacyjne ukierunkowane na podejmowanie zadań transgresyjnych, kolejnych kroków wiodących w jeszcze nieznanne rejony świata życia i edukacji. Na tym polega rzeczywiste przystosowanie człowieka. Jest ono też wyrazem krytycznej niezgody na istniejące status quo. Adaptacja twórcza — jako desygnat zdrowego przystosowania człowieka do rzeczywistości — utrzymuje ludzką wrażliwość poznawczą w stanie nieustannego wrzenia, zmienności przeżyć i światłego sceptycyzmu, eksploracyjnego, aktywnego oraz selektywnego stosunku do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości” (Komar 2000, s. 311).

To, co zostało powiedziane powyżej, pozostaje w zgodzie z tym, co pisze Henryka Kwiatkowska o rozwoju zawodowym nauczyciela: „Zgodnie z teorią Habermasa-Kolberga- Eriksona, rozwój to proces ukierunkowany na zdobywanie niezależności człowieka, czyli uwalnianie się od wpływów i presji zewnętrznych otoczenia” (Kwiatkowska 2008, s. 206). Nieco dalej możemy przeczytać: „Rozwój jest nie tylko wynikiem pamięci zasobów minionego doświadczenia, lecz także antycypacją, jest więc rezultatem »adaptacji twórczej«, czyli dostosowaniem wewnętrznej organizacji osobowości do rzeczywistych oczekiwań, która jest ujmowana w kategoriach osobistych, prospektywnych zadań” (Obuchowski 2003, s. 42, cyt. za: Kwiatkowska 2008, s. 207).

Mówiąc o adaptacji zawodowej lub — szerzej — społeczno-zawodowej, mamy na myśli najczęściej okres trzech pierwszych lat pracy w zawodzie. Maksymilian Maciaszek zamiast pojęcia „adaptacja” używa określenia „**start zawodowy nauczyciela**” i powiada, że trudno bardzo precyzyjnie określić czas trwania tegoż startu (Maciaszek 1968, s. 19). Włodzimierz Szewczuk, określając aspekt temporalny adaptacji, przyjmuje jako kryterium obiektywne „zanik większych wahań w rezultatach działania i spadek do minimum błędów”, a jako kryterium subiektywne „poczucie rzetelności wykonywanej pracy w określonych warunkach” (Szewczuk 1964, s. 392).

TEZY I HIPOTEZY

Dążąc do zadośćuczynienia zasadzie „minimum słów, maksimum treści”, przedstawiam swoje przemyślenia w formie kilku tez i hipotez opartych

na wynikach skromnych badań przeprowadzonych wśród nauczycieli studiów niestacjonarnych 5-letnich i 2-letnich policencjackich Uniwersytetu Opolskiego oraz wśród studentów V roku studiów stacjonarnych (po odbyciu praktyk pedagogicznych). Ogółem przebadano 301 osób. Zastosowane metody i techniki badawcze to: anonimowa ankieta, swobodne rozmowy, pisemne wypowiedzi autobiograficzne. Świadomie rezygnuję ze szczegółowego prezentowania „kuchni” metodologicznej, ponieważ uważam to za rzecz mało poznawczą, a ponadto nie chcę dopuścić do przerostu formy nad treścią.

Poza wyżej wymienionymi badaniami wykorzystałem też własne ponadpięćdziesięcioletnie doświadczenie zawodowe w pracy pedagogicznej w szkolnictwie podstawowym, średnim i wyższym oraz w nadzorze pedagogicznym i w ośrodkach doskonalenia nauczycieli. Swoje spostrzeżenia starałem się konfrontować z teorią pedagogiczną, osiągając w ten sposób mniejszy lub większy stopień zbliżania się do prawdy.

1. Mitem jest przekonanie, że każdy opiekun nauczyciela rozpoczynającego pracę zawodową jest w stanie zaoferować mu życiodajne impulsy intelektualne i emocjonalne skłaniające go do twórczego niepokoju. Z rozmów odbytych z czynnymi nauczycielami wynika, że większość tzw. nauczycieli holujących traktuje swoją funkcję w sposób czysto formalny, tzn. wychodzi z założenia, iż ktoś musi się tego podjąć, ktoś im nakazał spełniać ten obowiązek. W efekcie tego dochodzi do sytuacji określanej potocznie zwrotem „rób, jak uważasz”. Inaczej mówiąc, wrzuca się młodego nauczyciela od razu na głęboką wodę. Zresztą taka jest przecież specyfika zawodu nauczycielskiego, że natychmiast po ukończeniu studiów staje on (tzn. nauczyciel) samodzielnie przed klasą, skazany sam na siebie. Pisał o tym już w latach międzywojennych Bogdan Suchodolski. A jeśli już opiekun traktuje swój obowiązek odpowiedzialnie, to na ogół dochodzi do jednostronnego przepływu informacji — od kogoś, kto zawsze wie, jak być powinno — a więc dominuje podejście czysto normatywne, zalecające naśladownictwo wzorów i przyjętych zachowań funkcjonujących w danej placówce. A przecież powszechnie wiadomo, że nie zawsze są to wzory godne naśladowania. Dlatego też należałoby zmodyfikować taki stan rzeczy, wprowadzając prawdziwy dialog między porozumiewającymi się podmiotami, tj. między opiekunem i rozpoczynającym pracę nauczycielem, aby ten drugi miał szansę wnieść do szkolnego życia powiew nowego ducha. Powiew ograniczający powstawanie „śniedzi pedagogicznej” (określenie zapożyczone od Stanisław Bortnowskiego) (Bortnowski 1982, s. 77).

2. Z tego, co powiedziano w punkcie pierwszym, wynika, że w relacjach opiekun – młody nauczyciel należy odrzucić podejście kanoniczne i zachowawcze, pozbawione inspiracji i twórczych zachęt. Nie wolno po-

czątkującego nauczyciela sprowadzać na pozycję biernego odbiorcy cudzych mądrości, wyuczać go „obowiązujących wzorców zachowań” ani urabiać na swój obraz i podobieństwo, odwołując się przy tym tylko do własnych doświadczeń, bez uwzględniania tła teoretycznego. A z kolei wiadomo, że własne ideologie nauczycielskie, zasadzające się w głównej mierze na wiedzy potocznej, często znajdują się w opozycji do wiedzy naukowej. Jeżeli starsi stażem zawodowym nauczyciele będą traktować rozpoczynającego pracę kolegę jak glinianą bryłę, zaś siebie jak rzeźbiarzy, to może dochodzić do dehumanizacji poprzez uczynienie z młodego nauczyciela obiektu pedagogicznej obróbki.

Aby tego uniknąć, pozwólmy młodemu nauczycielowi rozwinąć skrzydła i wznieść się „ponad poziomy”, pomóżmy mu spożytkować wiedzę teoretyczną wyniesioną z uczelni. Nie gaśmy jego entuzjazmu i zapału, stwarzajmy takie sytuacje edukacyjne, w których mógłby wykazać się swoimi zdolnościami. Nie bójmy się odstępować od urzędowych instrukcji (jeśli przeczą one zasadom zdrowego rozsądku) i poradników metodycznych na rzecz dokonywania uzasadnionych zmian z myślą o dobru ucznia, pamiętając zarazem, aby nie była to tylko zmiana dla zmiany, dla wątpliwego nowinkarstwa i rzekomej nowoczesności. Jakakolwiek zmiana powinna mieć uzasadnienie teoretyczne, wtedy być może w naszych szkołach będzie mniej udawanej nowoczesności i pedagogicznej propagandy skrywanej pod szyldem pozornego nowatorstwa.

3. Większość zbadanych przeze mnie osób stwierdziła, że opiekunowie młodych nauczycieli w procesie adaptacji zawodowej skupiają główną uwagę na sprawach formalnych związanych z uzyskiwaniem kolejnych stopni awansu zawodowego, co jednak nie jest jednoznaczne z faktycznym podniesieniem ich poziomu sprawności zawodowej (por. Gaś 2001, s. 197). Cały wysiłek nauczyciela skierowany jest na „produkowanie” niezbędnych dokumentów zgodnie z urzędowymi wymogami (por. Mielczarek 2002), zaś na autentyczną pracę nad sobą nie starcza czasu. Słowem, system edukacji funkcjonuje tak, że w wyższym stopniu promuje **zdobywanie niż poznawanie** — zdobywanie świadectw, certyfikatów, ocen, wysokich lokat w nadmiernej ilości rankingów, punktów w rozlicznych testach. I właśnie ta przemożna chęć kwantyfikowania zjawisk życia szkolnego sprzyja rzeczoznemu zdobywaniu, a nie prawdziwemu rozwojowi osobowości nauczycieli i uczniów. Już na progu jego kariery zawodowej nauczycielowi wmawia się, że są to „obiektywne” kryteria oceny jego pracy. Być może obiektywne w odniesieniu do tego, co zewnętrzne — z czego łatwo można nauczyciela rozliczyć — ale jak się one mają do tego, co wewnętrzne, duchowe.

W świetle powyższego rodzi się pytanie: jak ustrzec młodego nauczyciela przed zgubnymi w skutkach zjawiskami macdonaldyzacji, instrumentaliza-

cji oraz rozbuchanej kwantyfikacji (por. Ritzer 1999, s. 39 i in.)? Nie znam odpowiedzi na to pytanie. Może potrzebna byłaby zmiana mentalności podmiotów biorących udział w życiu szkoły. Ale jak tej zmiany dokonać?

1. W procesie twórczej adaptacji nauczyciela wszechobecne powinny być takie kategorie, jak **twórczość**, **mądrość**, **transgresja**. W związku z tym, że pojęcie „twórczość” odznacza się wieloznacznością, przytaczam w tym miejscu określenie W. Szewczuka, które brzmi następująco: „Działalność człowieka, której efektem jest wzbogacanie sposobów życia człowieka, jego poznanie rzeczywistości — także samego siebie, wzbogacanie świata kultury w najszerszym słowa znaczeniu. Wbrew, opartej na idealistycznej koncepcji, tradycji odnoszącej pojęcie twórczości do obszaru sztuki, literatury i nauki, nie ma takiej dziedziny działalności, w której nie byłoby miejsca dla twórczej aktywności człowieka” (*Słownik psychologiczny* 1977, hasło „twórczość”). Nader trafnie pisze Krzysztof Polak, że dziś twórczość w sferze nauczania i wychowania należy ujmować nie tylko w kategoriach możliwości, lecz także w kategoriach konieczności, bezwzględного paradygmatu wypływającego ze złożoności zjawisk i procesów pedagogicznych (Polak 1997, s. 79). Wkraczający w życie zawodowe nauczyciel już od samego początku powinien mieć świadomość potrzeby „twórczego, a nie od twórczego stylu pracy”.

Bliższa analiza literatury pedeutologicznej unaocznia, że kategoria „mądrość” jest w nikłym zakresie eksponowana w publikacjach pedagogicznych, a przecież mądrość w Sokratejskim rozumieniu tego pojęcia oznacza sztukę dobrego życia, które staje się godziwe, gdy człowiek zmierza do poszukiwania prawdy i poznawania samego siebie oraz wartości etycznych, by w efekcie tego stawać się lepszym i doskonalszym. Ma rację K. Szewczyk, pisząc, że głównym celem edukacji jest **wychowanie człowieka mądrego**, ale by takiego człowieka wychować, sam nauczyciel jako wychowawca moralny musi być człowiekiem mądrym. Wymieniony autor, definiując człowieka mądrego, wykorzystał dwa ujęcia filozoficzne tego pojęcia — Sokratejskie i Arystotelesowskie, stwierdzając, że „człowiekiem mądrym jest jednostka zachowująca w swym życiu rozumny środek (...) człowiek dążący do mądrości, musi długo terminować, najlepiej pod okiem doświadczonego mistrza, nabyć przyzwyczajenia zachowującego środek” (Szewczyk 1998, s. 27–28).

Przy wprowadzaniu młodego nauczyciela do zawodu nie wolno nam zapominać o potrzebie kształtowania refleksji etycznej, a niestety — jak mówią respondenci — to zagadnienie nie znajduje odzwierciedlenia w problematyce wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli; rzadko jest też przedmiotem dyskusji w pokoju nauczycielskim.

Dobrze byłoby, aby określenie „transgresyjny nauczyciel” nie było obce osobie rozpoczynającej pracę zawodową. Józef Kozielecki stwierdza, że

na kształtowanie się człowieka wpływają trzy czynniki: geny, memy i samorozwój. Geny stanowią wyposażenie biologiczne, memy to podstawowe jednostki przekazu kulturowego, zaś samorozwój oznacza m.in. stałe dążenie do osiągania nowych stanów istnienia w świecie i przekraczania granic swoich możliwości, po prostu przekraczanie siebie (Kozielecki 1999, s. 118–120 i in.). Ale, jak słusznie zauważa cytowany już wcześniej Władysław Komar, „odwaga transgresji stanowi zjawisko raczej słabo zakorzenione w praktyce edukacyjnej” (Komar 2000, s. 305), a szkoda, bo przecież w oparciu chociażby o sformułowaną przez Fromma teorię można zaryzykować stwierdzenie, że celem ludzkiego życia powinno być ciągle przekraczanie granic własnego rozwoju i wyzwalamie się z okowów „stadnego konformizmu”.

2. Z rozmów z czynnymi nauczycielami wynika, iż w okresie adaptacyjnym dominuje ukierunkowanie młodego nauczyciela na postawy „hołdujące homeostatycznym stanom uspienia”, a nie postawom transgresyjnym. Od podstaw kształtuje się nauczyciela z „nadania zewnętrznego” zamiast z „nadania wewnętrznego” (Kwiatkowska 2005, s. 7–8 i in.). Ten pierwszy to inaczej człowiek zewnątrzsterowny, w działaniach swych nastawiony na przyjmowanie poleceń, zaleceń i instrukcji pochodzących od innych ludzi; człowiek o postawie konformistycznej. Zasadniczym kryterium oceny powodzenia zawodowego jest dla niego zewnętrzna akceptacja środowiska społecznego. Odpowiednikiem nauczyciela z nadania wewnętrznego jest człowiek wewnątrzsterowny, który swych w działaniach kieruje się własnym przekonaniem, „własną miarą słuszności”, chociaż nie lekceważy poglądów innych ludzi (por. Riesman 1950).

3. W tym punkcie przedstawiam tylko niektóre, bardziej charakterystyczne dane uzyskane w trakcie własnych badań ankietowych. Na pytanie: „Czy w ciągu pierwszego roku pracy otrzymywałeś pomoc? Jeśli tak, to od kogo?” odpowiedzi twierdzącej udzieliło 48% badanych, z tego pomoc od nauczyciela-opiekuna wskazało 28%, od dyrektora — 16%, innych nauczycieli — 12%. Jak widać, ponad połowa badanych skazana jest na siebie samych.

Na pytanie o to, czego dotyczyła owa pomoc odpowiedzi były następujące: sprawy dydaktyczne — 52%, opiekuńcze — 36%, wychowawcze — 11%, inne — 17%.

Kolejne pytanie brzmiało: „Jak w skali od 1 do 6 oceniasz otrzymaną w 1. roku pracy pomoc ze strony szkoły?”. Odpowiedzi podaję w kolejności od najwyższej do najniższej: 6 — 3%, 5 — 8%, 4 — 12%, 3 — 21%, 2 — 4%.

Następne pytanie dotyczyło warunków i klimatu sprzyjającego realizacji głoszonych na uczelni ideałów i doniosłych wyzwań pedagogicznych.

Odpowiedzi były w większości przypadków negatywne. Respondenci stwierdzali, że w ich szkołach nie było zainteresowania nowatorstwem pedagogicznym. Wręcz przeciwnie, dostrzegali rutyniarstwo, tradycjonalizm i wygodny konformizm.

Na pytanie: „Czy podczas rozmowy pohospitacyjnej dyrektor lub jego zastępca powoływali się na literaturę pedagogiczną, czy też raczej odwoływali się do swojego doświadczenia zawodowego?” tylko 11% badanych stwierdziło, że hospitujący zalecał literaturę pedagogiczną.

Całość uzyskanych danych empirycznych skłania w większym stopniu do pesymizmu niż optymizmu.

ZAKOŃCZENIE

Ograniczone ramy objętościowe artykułu nie pozwalają na szersze ujęcie problemu adaptacji zawodowej nauczyciela. Dlatego też wybrane kwestie zostały tylko zasygnalizowane, a nie dogłębnie zanalizowane. Nie wykorzystałem również w całości zebranego materiału badawczego. Pisząc ten tekst, starałem się równoważyć własny krytycyzm z podejściem konstruktywnym, chociaż być może nie zawsze proporcje były do końca zachowane.

W konkluzji ośmielam się poczynić kilka uwag dotyczących zmiany myślenia nauczycieli, ich mentalności, gdyż jest oczywiste, że nawet najlepsza koncepcja pedagogiczna może przybrać wymiar groteskowy lub zgoła karykaturalny, jeśli jej realizacji podejmie się nauczyciel o stereotypowym myśleniu. Stąd też już na etapie adaptacji zawodowej rozwijamy transgresyjne nastawienie do życia i pracy; uczmy się nawzajem słuchania głosu sumienia humanistycznego, a nie tylko „sumienia dyrektywnego”, uczmy się żyć w świecie wielości, niepewności i ambiwalencji. Nie bądźmy ludźmi jednej książki ani jednej drogi; odrzucajmy wszelkie mity i sakra pedagogiczne.

BIBLIOGRAFIA

- S. Bortnowski: *Spór ze szkołą*. Kraków 1982.
Z.B. Gaś: *Doskonalący się nauczyciel*. Lublin 2001.
W. Komar: *Współczesność i nauczyciel — perspektywy edukacji bez dogmatów*. Warszawa 2000.
J. Koziński: *Humanistyka przełomu wieków*. Warszawa 1999.
H. Kwiatkowska: *Pedeutologia*. Warszawa 2008.
H. Kwiatkowska: *Tożsamość nauczyciela. Między anomią a autonomią*. Warszawa 2005.

- S.M. Kwiatkowski: *Adaptacja zawodowa*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa 2003.
- M. Maciaszek: *Start zawodowy nauczyciela*. Warszawa 1968.
- F. Mielczarek: *Teczkę mą widzę ogromną*. „Dyrektor Szkoły” 2002, nr 3.
- K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa 1993.
- K. Polak: *Nauczyciel — twórczość — promocja*. Kraków 1997.
- W. Riesman: *Samotny tłum*. Przeł. J. Strzelecki. Warszawa 1950.
- G. Ritzer: *Macdonaldyzacja społeczeństwa*. Warszawa 1999.
- W. Szewczuk: *Start zawodowy*. „Psychologia Wychowawcza” 1964, nr 4.
- K. Szewczyk: *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*. Warszawa 1999.

Lidia Wollman
Uniwersytet Śląski w Katowicach

CZYNNIKI WARUNKUJĄCE ADAPTACJĘ ZAWODOWĄ NAUCZYCIELA

Zawód nauczyciela zawsze był zawodem o wysokim znaczeniu dla społeczeństwa. To nauczyciel bowiem kształtuje jego przyszłe zręby, wpływa na jakość życia przyszłych pokoleń, na kształt przyszłego świata. Nie bez znaczenia są dziś słowa Jana Zamoyskiego: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”. Nie tylko Polska stoi dziś w obliczu kryzysu, staje przed nim cały świat. A wydobyć się z niego wydaje się rzeczą prostą, wręcz banalną — to właściwa edukacja, przygotowanie nowego pokolenia. Dlatego wyjście z kryzysu, jakkolwiek pojmowanego, leży dziś w rękach nauczyciela. Obecnie zawód ten nabiera szczególnego znaczenia. W dobie kryzysów ekonomicznych, społecznych oraz dewaluacji wartości to na nauczycielu spoczywa odpowiedzialność „wydobycia” z chaosu cywilizacyjnego zagubionych młodych ludzi, ukształtowania ich pod względem moralnym, społecznym, poznawczym, to w nim nadzieja.

Skoro tak trudno dziś o wzorce moralne, czy to w świecie polityki, religii, w życiu społecznym, czy rodzinnym, nauczyciel powinien stanowić ostoję dobra, prawdy i piękna, swoistą przeciwwagę dla postmodernistycznego chaosu. Dlatego powinniśmy zadbać szczególnie o dobrą jakość edukacji, to jest właściwy dobór nauczycieli, ich efektywne kształcenie i szybką adaptację w konkretnej szkole.

Adaptacja zawodowa, według *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, to „wieloaspektowy proces opanowywania zadań zawodowych i dopasowywania się do sytuacji występujących w procesie pracy” (Kwiatkowski 2003, s. 27). Możemy w nim wyróżnić trzy etapy: przyjmowanie do pracy, wprowadzanie w środowisko pracy i wzajemne przystosowanie (Tamże).

Jednak w przypadku zawodu nauczyciela o jego efektywnej adaptacji zawodowej decyduje w znacznym stopniu motywacja wyboru zawodu. Im bowiem bardziej zmotywowany do pracy nauczycielskiej jest kandydat, student pedagogiki, tym łatwiej kształtować mu swoją osobowość w toku studiów, a także w trakcie późniejszej praktyki.

Zawód nauczyciela jest profesją, w którą wpisany jest rozwój i twórczość — jako nieodłączne cechy zawodu. Nauczyciel musi się bowiem rozwijać

i nieustannie doskonalić, by odpowiadać na potrzeby uczniów i samemu stawać się dla nich wzorem człowieka uczącego się. Ponadto każdy dzień, każde spotkanie z uczniami jest sytuacją nową, niedającą się do końca przewidzieć, wymagającą więc od nauczyciela elastyczności, twórczego podejścia do czasem zaskakujących wydarzeń i problemów. Zatem decydując się na ten zawód, musimy założyć nieustanną pracę nad sobą.

DECYZJA O WYBORZE ZAWODU JAKO PODSTAWA ADAPTACJI ZAWODOWEJ

W literaturze pedeutologicznej wyróżnia się następujące etapy rozwoju zawodowego nauczyciela: wybór zawodu nauczyciela, profesjonalny start, profesjonalna adaptacja, profesjonalna stabilizacja i wypalenie zawodowe (Prücha 2006, s. 295). Przedmiotem niniejszych rozważań będą trzy pierwsze etapy, składające się na „wchodzenie” w rolę nauczyciela.

Pierwszym jest decyzja wyboru zawodu nauczyciela. Podejmuje ją zazwyczaj młody człowiek po ukończeniu szkoły średniej, co wiąże się z wyborem studiów pedagogicznych. Od dawna jednak mówi się, że studia pedagogiczne uchodzą za jedno z łatwiejszych i decydują się na nie kandydaci nie zawsze przekonani, że chcą pracować w zawodzie. Często są to osoby, które nie dostały się na inny kierunek studiów i pedagogikę traktują jedynie jako drogę do dyplomu. W tym przypadku można więc mówić o negatywnej selekcji do zawodu nauczyciela, co nie sprzyja rzetelnej edukacji, a co za tym idzie, efektywnej adaptacji w zawodzie oraz identyfikacji z nim. Mamy wówczas do czynienia z marnej jakości nauczycielami, którzy z trudem radzą sobie ze szkolnymi obowiązkami i z uczniami, skazując swe oddziaływanie na porażkę, na czym cierpią przede wszystkim uczniowie.

Decyzja o wyborze zawodu nauczyciela jest decyzją moralną, waży bowiem na przyszłości wychowanków. Podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela, a nawet już wybór nauczycielskiego kierunku studiów, jest jednym z podstawowych wyborów etycznych, jakich na początku swej drogi dokonuje pedagog. Dlatego właśnie wybór ten powinien być „wolny, świadomy, racjonalny i odpowiedzialny oraz nastawiony na urzeczywistnianie wartości etycznych. Moralny wybór zawodu nauczyciela jest zarazem — co oczywiste — wyborem wartości autotelicznej. Jej realizacja staje się od tej chwili etycznym obowiązkiem pedagoga, nie przestając być jednocześnie jego powinnością moralną. Podobnie urzeczywistnienie pozostałych dóbr profesji nauczycielskiej, będących skutkiem wolnej i świadomej decyzji moralnej, jest zarazem powinnością i obowiązkiem” (Szewczyk 1999, s. 38–39). A zatem powinniśmy w inny niż dotychczas sposób przyjmować kandydatów na

studia pedagogiczne. Należałoby zadbać o sprawdzenie profilu osobowościowego kandydata oraz jego predyspozycji do pracy z dzieckiem. Nie możemy sobie bowiem pozwolić na marnotrawstwo wysiłku wielu nauczycieli akademickich na kształcenie osób nienadających się ewidentnie do zawodu, gdyż dając im dyplom, stajemy się współodpowiedzialni za los uczniów powierzonych takim pedagogom.

Osobny problem stanowi jakość kształcenia nauczycieli. Na studiach przedmiotowych, jak fizyka, matematyka, chemia itp., kandydaci na nauczycieli mają obowiązek odbyć zaledwie 270 godzin przedmiotów pedagogicznych i 150 godzin praktyki. Przedmioty te to zwykle pedagogika, psychologia i dydaktyka szczegółowa danego przedmiotu. Tak niewielka liczba godzin kształcenia pedagogicznego z pewnością nie sprzyja dobremu przygotowaniu do zawodu nauczyciela. A studenci odbywający taki kurs pedagogiczny często czynią to głównie asekuracyjnie, gdyby nie udało im się dostać pracy w przedsiębiorstwie czy innym miejscu, o jakim marzą, studiując swój przedmiot. Nierzadko jednak zdarza się, że trafiają do szkoły, by w ogóle móc pracować, a brak pasji do zawodu nauczyciela jest przyczyną ich porażek. „Kształcenie pedagogiczne nauczycieli powinno stwarzać realne możliwości zarówno zdobycia wiedzy teoretycznej, jak i sprawności zawodowych, a także formowania (się) cech osobowości nauczycieli, etosu pracy — i wielu innych spraw właściwych powinnościom i szczególnej misji tego zawodu” (Lewowicki 2007, s. 31). Jednak wprowadzenie studiów dwustopniowych (3-letni licencjat i 2-letnie studia magisterskie) powoduje, że czas poświęcony na kształcenie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli diametralnie się kurczy. Ponadto możliwość studiowania specjalności nauczycielskiej po innej specjalności pedagogicznej, jak np. praca socjalna, powoduje, że brakuje czasu i odpowiedniej liczby godzin na wykształcenie dobrego nauczyciela.

Kolejny problem stanowią praktyki pedagogiczne, których obowiązkowa liczba godzin (150 godzin) także się kurczy, zwykle w związku z kosztami, jakie musi ponosić uczelnia. Ponadto są one odbywane zazwyczaj w miejscowościach, z których pochodzą studenci, a więc ich jakość uzależniona jest od jakości szkoły, do której trafi praktykant. Nie wszystkie szkoły podchodzą sumiennie do praktycznego przygotowania studenta, zdarza się, że nierzadko odsyłają go do mniej znaczących zadań, a czasem zostawiają samego z klasą, bez możliwości kontrolowania i korygowania jego pracy. Efektywność tak odbywanej praktyki jest oczywiście niewiele znacząca i nie pomaga przyszłemu nauczycielowi w późniejszej adaptacji zawodowej. Należałoby powrócić do „szkół ćwiczeń”, gdzie studenci mogliby łągodnie i pod fachową opieką twórczych nauczycieli wchodzić w praktykę zawodową. Uczenie się u boku mistrza a uczenie się pod opieką miernego

nauczyciela to ogromna różnica. Docenia się to w szkolnictwie niemieckim czy skandynawskim, gdzie praktyczne przygotowanie do zawodu jest równie ważne jak teoretyczne.

Ponadto w kształceniu teoretycznym studenci studiów pedagogicznych wskazują na spore braki. Badania przeprowadzone przeze mnie wśród nauczycieli czynnych odbywających studia podyplomowe wskazują, że w trakcie studiów najbardziej brakowało im przedmiotów związanych z twórczością pedagogiczną, dających umiejętność wprowadzania do pracy różnorodnych innowacji, pisania programów autorskich czy rozwiązywania różnego rodzaju problemów z uczniami. „Badani wskazują na konieczność wprowadzenia do programu studiów nauczycielskich takich przedmiotów, jak: konstruowanie programów autorskich (77,48%), warsztaty twórczości (75,67%), innowacje pedagogiczne (67,57%), rozwiązywanie konfliktów w szkole (65,76%), komunikacja interpersonalna (57,66%), pedagogika twórczości (56,76%), kształtowanie relacji w gronie pedagogicznym (41,44%) i inne (9,91%), wśród których badani zwrócili uwagę na współpracę z rodzicami (6,9%), pomoc premedyczną i tematykę związaną z dyscypliną w klasie i jej utrzymaniem. Zatem brakuje im przede wszystkim wiedzy związanej z praktyką i koniecznych umiejętności, które tylko poprzez praktykę czy metodą warsztatową można zdobyć. Natomiast swoje praktyki odbywane w trakcie studiów studenci oceniają dość krytycznie. 75,67% badanych uważa, że praktyki tylko częściowo przygotowały ich do podjęcia pracy w szkole, o dobrym przygotowaniu mówi 15,3% respondentów, a 7,21% stwierdza, że praktyki wcale ich do pracy w szkole nie przygotowały. Badani nauczyciele uważają, że w trakcie studiów powinno być więcej praktyk (31,53%), powinny one odbywać się pod okiem najlepszych nauczycieli i dawać możliwość samodzielnego prowadzenia zajęć w większym wymiarze godzin, niż ma to miejsce obecnie. Wielu wskazywało na doskonałe przygotowanie praktyczne prowadzone dawniej w Studium Nauczycielskim oraz na konieczność powrotu do szkół ćwiczeń. Niektórzy uważają, że praktyki powinny trwać przez 2–3 miesiące w ciągu każdego roku studiów. Ale są i tacy, którzy twierdzą, że praktyki to nie wszystko (8,11%), mając pewnie na uwadze sam program studiów. Ten wielu badanych uważa za zbyt teoretyczny, z małą ilością dydaktyki, psychologii, a przede wszystkim zajęć metodycznych prowadzonych praktycznie, a nie tylko teoretycznie” (Wollman 2008, s. 310–311). Dlatego powinniśmy wzbogacić studia pedagogiczne o potrzebne nauczycielom przedmioty, pozwalające im łatwiej i pewniej wkraczać w okres praktyki zawodowej.

WCHODZENIE W PRAKTYKĘ, CZYLI NAJTRUDNIEJSZY PIERWSZY ROK

Rozpoczynając pracę w zawodzie, młody nauczyciel nie do końca jest zorientowany w całokształcie problemów, z którymi przyjdzie mu się zmierzyć. Im lepiej jest przygotowany pod względem teoretycznym i praktycznym, tym start jest łatwiejszy, choć jednak zawsze stresujący. Już pierwszego dnia przeżywa on stres związany ze spotkaniem z przydzieloną mu klasą i rodzicami uczniów. Od tego pierwszego spotkania jakże wiele zależy. Pewność siebie i ciepły stosunek do dzieci oraz rzeczowe wyjaśnienia kierowane do rodziców powinny pomóc w przezwyciężeniu lęku¹.

Kolejne dni przynoszą coraz to nowe wyzwania. Codzienne przygotowywanie się do zajęć, zaplanowanie swojego stażu, poznawanie uczniów i ich diagnozowanie, by móc do każdego podchodzić indywidualnie, poznanie rodziców swych uczniów — to tylko niektóre z trudnych wyzwań stojących przed nauczycielem u progu kariery zawodowej. Ponadto młody nauczyciel wchodzi w kulturę danej szkoły, która określana jest jako „zbiór wartości, wzorów zachowań, norm, tradycji i rytuałów szkolnych, charakterystyczny dla danej placówki” (Polak 2007, s. 18). Poznanie jej pierwszego dnia nie jest możliwe, ale obserwacje grona pedagogicznego, jego zachowań, już dają nieco do myślenia. Z badań wynika, że tylko 28% zespołów nauczycielskich to grupy zintegrowane, 43% — częściowo, a pozostałe są zdeintegrowane lub nie udzieliły odpowiedzi (Wollman 2002). Od dawna wiadomo, że grupa zawodowa nauczycieli nie stanowi zintegrowanej społeczności. Wpływ na tę sytuację miały różne przyczyny w różnych okresach, ale w interesie władz zawsze chyba było podzielenie nauczycieli, gdyż taką grupą łatwiej sterować. Dziś ważną przyczyną podziałów jest system awansu zawodowego. Zdobywanie kolejnych jego stopni odbywa się niejednokrotnie kosztem innych osób, nie zawsze uczciwie, powoduje także zazdrość w gronie.

Wejście młodego nauczyciela do takiego grona pedagogicznego bywa niezwykle trudne. Trzeba się bowiem zorientować w panujących w nim stosunkach, nawiązać życzliwe, koleżeńskie relacje z możliwie dużą liczbą osób, uzyskać akceptację, a w razie potrzeby pomoc. Aby tak się stało, młodemu nauczycielowi niezbędne są wysoko rozwinięte kompetencje komunikacyjne, które, jeśli nie zdobył ich na studiach, powinien szybko doskonalić na różnego rodzaju kursach. Ważna też będzie postawa asertywna pozwalająca ochronić siebie przed nadmiernymi wymaganiami ze strony starszych koleżanek i kolegów.

¹ Autobiograficzne wypowiedzi młodych nauczycieli relacjonujące pierwszy dzień w szkole znajduje Czytelnik w książce B. Jodłowskiej: *Start — szkół zawodowy — twórcza praca nauczyciela klas początkowych*. Warszawa 1991.

Kultura szkoły wyraża się między innymi w otwartości lub zamknięciu na innowacje.

Jeśli młody nauczyciel jest pasjonatem pragnącym od początku pracować najlepiej, jak potrafi, to prowadzone przez niego działania mogą się spotkać, w zależności od kultury szkoły: z aprobatą — z powodu tego, że wniósł „świeży powiew”; z obojętnością; lub też z negacją — z powodu tego, że burzy zastany porządek i niejako zmusza do większej pracy pozostałych nauczycieli. W takiej sytuacji należy znaleźć sobie pośród grona lub u dyrekcji poparcie dla swoich poczynań. W przeciwnym razie twórcza praca nauczyciela może być skazana na niepowodzenie, co może stać się przyczyną szybszego wypalenia się w zawodzie (Wollman 1997–1998, s. 15–21).

Mentorem młodego nauczyciela powinien stać się opiekun jego stażu. Najlepiej, jeśli jest twórczy, posiada stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, a także potrafi życzliwie pracować z młodym podopiecznym, dając mu prawo do popełnienia błędu. Dobrze by było, gdyby opiekun stażu miał czas na obserwacje lekcji prowadzonych przez młodego nauczyciela i wkraczał dyskretnie w momentach, gdy ten sobie nie radzi. Powinien pokazać mu cały warsztat swojej pracy i nauczyć go budować własny, często zapraszać stażystę na swoje lekcje, które stanowić będą wzór twórczej pracy z dziećmi. Taka osoba z pewnością pokaże swoim zachowaniem, że można na nią liczyć i wspomagać się jej doświadczeniem, ilekroć tylko młody nauczyciel będzie miał jakiś problem. Wówczas wejście w praktykę zawodową staje się o wiele łatwiejsze i przebiega w przyjaznej atmosferze.

Wiadomo, że pierwsze lata pracy nauczyciela to okres przedkonwencyonalny, w którym uczy się on praktyki głównie przez naśladownictwo typowych w swym otoczeniu wzorów zachowania, takich, które nie narażają na negatywną ocenę przełożonych i kolegów (Kwaśnica 2004, s. 307). Dlatego ważne jest, aby opiekun stażu wprowadzał adepta w dobrą praktykę i uczył go samodzielnego planowania pracy oraz realizacji swoich pomysłów, a także umiejętności refleksji i ewaluacji. Pomoże to w szybkim dojrzewaniu do zawodu, nauczy odwagi twórczej i osłabi lęk przed porażką, który u wielu hamuje twórcze zapęły.

Niektóre szkoły mogą jeszcze liczyć na metodyka, który jest doradcą w zakresie usprawniania praktyki nauczycielskiej. Po wprowadzeniu reformy liczba metodyków znacznie się jednak zmniejszyła, co działa na niekorzyść nauczycieli, gdyż wielu z nich mogło dzięki nim liczyć na fachową i życzliwą pomoc oraz korzystanie z szeregu darmowych szkoleń. Z doświadczenia wiem, że w niektórych rejonach metodyk stawał się inspiratorem innowacyjnych działań nauczycieli i mocno dopingował ich do twórczej pracy oraz w niej pomagał. Stawał się dzięki temu promotorem zmian, które pozwalały odejść od skostniałej praktyki i przy-

czyniały się do lepszego rozwoju dzieci. Dobrze, gdy młody nauczyciel znajdzie takiego w swoim otoczeniu.

Nie zwalnia go to jednak z samodzielnego poszukiwania potrzebnej mu w codziennej pracy z dziećmi wiedzy, czyli podjęcia samokształcenia. Z chwilą odbioru dyplomu nauczyciel powinien rozpocząć własne doskonalenie, sięgając po liczną obecnie na rynku literaturę metodyczną, ale i naukową. Problemy napotymane w codziennej pracy z dziećmi czy ich rodzicami powinny skłaniać także do sięgania po wiedzę z okresu studiów oraz po nową literaturę przedmiotu. Przydatne są też szkolenia na różnego rodzaju kursach doskonalących albo podejmowanie studiów podyplomowych. Ustawiczne doskonalenie się i samokształcenie nierozzerwalnie wiążą się z uprawianiem zawodu nauczyciela.

ABY START NIE BYŁ SZOKIEM, CZYLI O SPOSOBACH EFEKTYWNEJ ADAPTACJI

1. Jak zdobyć serca uczniów i ich rodziców

Najważniejszą grupą dla nauczyciela są jego uczniowie. Sukces każdego nauczyciela zależy od nawiązania dobrych relacji ze swoimi wychowankami. Aby tak się stało, należy starać się jak najszybciej ich poznać. Zaczynamy od nauki imion, które dzieci mogą napisać na kartonikach czy samoprzylepnych karteczkach, by nauczyciel mógł od razu zwracać się do nich przyjaźnie po imieniu. Można zaproponować dzieciom różnego rodzaju gry integracyjne, które pomogą we wzajemnym poznaniu się nie tylko z imienia, ale np. także w poznaniu swoich upodobań. Pamiętajmy, że dzieci obserwują nas bardzo uważnie, dlatego musimy dbać zarówno o swój ubiór — klasyczny, elegancki, niewyzywający — jak i o sposób komunikowania się. Każde z nich jest inne i każde chce zaistnieć wobec swej pani, dlatego trzeba postarać się na początku o uzgodnienie określonych sposobów komunikowania się w grupie, by nikt nie poczuł się pominięty czy niezauważony, ale też by były warunki do nauki i rozmowy.

Aby dobrze poznać dzieci, trzeba wejść w kontakt z ich rodzicami. Nie jest to łatwe zadanie, gdyż dzisiaj mamy coraz więcej rodziców prezentujących postawę roszczeniową, którzy zrzucają obowiązek wychowania swojego dziecka na szkołę. By trafić do serc rodziców, a tym samym nawiązać z nimi przyjazny kontakt, niezbędne jest pokazanie im, że znamy ich dziecko, myślimy o nim dobrze, zauważamy jego pozytywne cechy i chcemy je rozwijać przy ich współpracy. Potrzebne nam będą bowiem wszelkie informacje o dziecku, które znane są tylko rodzicom, a więc jego dotychczasowe doświadczenia w przedszkolu, sposoby spędzania wolnego czasu, w tym

z rodzicami, jego zainteresowania, problemy zdrowotne, zajęcia obowiązkowe w domu itp. Kiedyś nauczyciel miał obowiązek odwiedzić swojego wychowanka w domu, by poznać warunki, w jakich się rozwija, uczy, żyje. Dziś zwyczaj ten odchodzi w niepamięć z różnych przyczyn, a szkoda. Nic bowiem nie powie nam więcej o dziecku niż zobaczenie go na tle własnej rodziny. Możemy zaobserwować relacje tam panujące, typy rodzicielskie, warunki do nauki, stosunek do rodziców i rodzeństwa. To wszystko dziś musimy poznawać pośrednio.

Zastępczą formą poznania całej rodziny, a jednocześnie sposobem na nawiązanie bliskich relacji z rodzicami dziecka, może stać się urządzenie w pierwszych dniach roku szkolnego tzw. pikniku rodzinnego, na który zapraszamy całą rodzinę, tzn. matkę, ojca i rodzeństwo naszego ucznia; organizujemy go „pod chmurką”, w przyjaznym otoczeniu, proponując udział w różnorodnych zabawach, konkursach i poczęstunek. W takiej mniej formalnej atmosferze łatwiej dostrzeżemy każde dziecko na tle własnej rodziny, a także łatwiej nawiążemy bliski kontakt z jego rodzicami. Jeśli uznają nas oni za „swoją”, czyli za zwyczajną, niewywyższającą się, miłą osobę, chętniej podzieli się z nami swymi troskami związanymi z dzieckiem, chętniej też przyjmą nasze uwagi dotyczące jego rozwoju czy koniecznej stymulacji. Jeśli potem zaproponujemy im udział w różnego rodzaju warsztatach rozwijających ich kompetencje wychowawcze, wywiadówki przy kawie i stolikach w kręgu, bez naszej dominacji, jako formę rozmowy o pilnych i ważnych problemach dzieci, to z pewnością będą z nami współpracować dla dobra własnego dziecka. Także ich dzieci będą nas darzyć większą sympatią i traktować jak drugiego rodzica. Dobrze wiemy, jak ważna jest spójność oddziaływań wychowawczych w młodszym wieku szkolnym.

2. Słowa uczą, ale przykłady pociągają, czyli o korzystaniu z dobrych wzorców

Pomocną drogą do wejścia w rolę dobrego nauczyciela są przykłady innych nauczycieli, zaliczanych do grona nowatorów. Dobrze, jeśli młody nauczyciel znajdzie takich w swojej szkole. Jeśli jednak nie, to pomocą może służyć metodyk, który zaprosi młodego adepta na innowacyjne zajęcia. Wiedza wyniesiona ze studiów, choćby najlepsza, oraz praktyka odbywana w ich trakcie nie dadzą tyle co obserwowanie dobrych wzorców już w trakcie pracy w szkole. Nauczyciel jest bowiem wtedy bardziej uwrażliwiony na obserwowanie tych aspektów praktyki, w których sam nie czuje się najlepiej. Możliwość porozmawiania o nich później z prowadzącym twórcze zajęcia nauczycielem jest najlepszą formą własnego doskonalenia w zawodzie. Najważniejsza jest tu z jednej strony życzliwość zarówno metodyka, jak i nauczyciela pozwalającego obserwować swe zajęcia, a z drugiej otwartość

samego adepta na uwagi i wskazówki co do swojej praktyki. Jeśli jeszcze dodatkowo zechcą oni przeprowadzić koleżeńskie hospitacje przygotowanych wspólnie zajęć, to nauka płynąca z tej sytuacji jest znacznie bardziej wartościowa niż uczenie się na własnych błędach. Pozwalamy tym samym uнікаć uczenia się na dzieciach, co zwykle odbywa się ze szkodą dla nich.

Kolejnym ułatwieniem w adaptacji zawodowej młodych nauczycieli powinny stać się zespoły samokształceniowe lub przedmiotowe, o ile w szkole takie funkcjonują. W trakcie systematycznych spotkań nauczyciele mogą nawzajem podnosić poziom swojej wiedzy i umiejętności praktycznych — o ile stanowią zintegrowany zespół i chcą wspólnie pracować nad rozwiązywaniem bieżących problemów dotyczących własnej praktyki. Właściwie działające zespoły samokształceniowe korzystają przede wszystkim z własnych zasobów, a więc z wiedzy i doświadczenia ich członków, a także zapraszają specjalistów, jeśli nękający ich problem nie jest możliwy do rozwiązania we własnym gronie. Stają się dzięki temu samouczącą się organizacją ludzi, którzy mają wspólny cel: jak najlepiej edukować powierzonych im wychowanków, stawać się jak najlepszymi nauczycielami. Trafiając do takiego grona, młody nauczyciel na pewno nie poczuje się samotny w swym trudzie wchodzenia w praktykę. Zespół stanowić będzie dla niego oparcie, a także pomoże i okaże zrozumienie.

3. Nauki początek, czyli o doskonaleniu, samokształceniu, uczeniu się poprzez praktykę

Jak już wspomniałam wcześniej, ukończenie studiów pedagogicznych to dopiero początek nauki, która tak naprawdę zaczyna się w szkole, w trakcie własnej praktyki pedagogicznej. Nauczyciel staje przed klasą i nagle rozumie, że jest sam, że wszelkie problemy, jakie się pojawiają, musi rozwiązać samodzielnie. A problemów takich pojawia się wiele. To zmusza do powrotu do literatury, którą w trakcie studiów czytało się „pod egzamin”; teraz ten egzamin trzeba zdać przed dziećmi, swoimi uczniami. Pomocą może okazać się zespół samokształceniowy lub przedmiotowy.

Prace w zespole samokształceniowym powinny prowadzić do doskonalenia praktyki także przez samokształcenie. Udział w różnego rodzaju szkoleniach czy kursach doskonalących może być okazją do podzielenia się w gronie współpracowników zdobytą tam wiedzą, a przez to prowadzić do doskonalenia się całego zespołu. Stanowi to zaczątek do dalszych poszukiwań poprzez czytanie literatury i — ponownie — dzielenie się uzyskaną wiedzą. Wdrażanie nowych rozwiązań w praktyce może być monitorowane przez resztę zespołu, co może pomagać młodemu nauczycielowi wychwytywać błędy. Koleżeńskie hospitacje pomagają uczyć się poprzez praktykę własną i innych, a przez to stawać się coraz lepszym, refleksyjnym nauczy-

cielem. Taki zespół może stanowić zaczątek zmian dokonujących się w szkole — zmian na rzecz poprawy jakości edukacji. Szkoła z takim zespołem nauczycieli może natomiast stać się wiodącą placówką w regionie, wyzwalamą aktywność innych.

BIBLIOGRAFIA

- B. Jodłowska: *Start — szok zawodowy — twórcza praca nauczyciela klas początkowych*. Warszawa 1991.
- R. Kwaśnica: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Tom 2. Warszawa 2004.
- S.M. Kwiatkowski: *Adaptacja zawodowa*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom I. Warszawa 2003.
- T. Lewowicki: *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa — Radom 2007.
- K. Polak: *Kultura szkoły*. Kraków 2007.
- J. Průcha: *Pedeutologia*. W: *Pedagogika*. Red. B. Śliwerski. Tom 2. Gdańsk 2006.
- K. Szewczyk: *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*. Warszawa — Łódź 1999.
- L. Wollman: *Nie wolno być samemu*. „Nowe w Szkole” 1997–1998, nr 10.
- L. Wollman: *Pedagogiczne i socjologiczne uwarunkowania działalności nauczycieli szkół podstawowych województwa śląskiego*. Katowice 2002. Niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod opieką dr hab. E. Jurczyńskiej-McCluskey.
- L. Wollman: *Przygotowanie nauczycieli do edukacji jutra*. W: *Edukacja jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, K. Zatoń, A. Kwaśna. Tom II. Wrocław 2008.

DETERMINANTY ADAPTACJI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELA

Adaptacja zawodowa pełni istotną rolę w rozwoju nauczyciela, który postrzegany jest przez Michaela G. Fullana jako kamień węgielny wszelkich zmian i reform w edukacji (Fullan 2007). Jest to zagadnienie szczególnie istotne w erze cywilizacji informacyjnej i tworzeniu się społeczeństwa wiedzy, które stawia nauczycieli wobec nowych wyzwań i szans oraz wymaga profesjonalnego przygotowania do twórczego i perspektywnego funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości (Szempruch 2000, s. 138).

Należy pamiętać, że okres adaptacji zawodowej jest szczególnie ważnym etapem w rozwoju profesjonalnym każdego nauczyciela. W tym czasie zdobywa on pierwsze samodzielne doświadczenia edukacyjne, kształtuje i doskonali swoje umiejętności i nawyki oraz system motywacyjny, który towarzyszy mu podczas całej pracy zawodowej.

W literaturze przedmiotu przygotowanie nauczycieli do pracy zawodowej omawiane jest jako systematyczny i długofalowy proces, w którym można wymienić cztery etapy:

— **etap pierwszy** — propedeutyczny; powinien się zacząć już w przedszkolu; miałby na celu kształtowanie pożądanego stosunku ucznia do zawodu nauczycielskiego oraz budowanie takiego systemu motywacyjnego, który uzasadniałby jego wybór,

— **etap drugi** — obejmuje cały proces rekrutacji kandydatów do zawodu nauczycielskiego; nie wypracowano jak na razie odpowiednich narzędzi służących do pomiaru przydatności kandydatów do tego zawodu,

— **etap trzeci** — system związany z kształceniem studentów w uczelniach pedagogicznych; jakość pracy i funkcjonowanie placówek oświatowych oraz przygotowanie zawodowe nauczycieli są przedmiotem analiz zarówno teoretyków, jak i praktyków z tego zakresu,

— **etap czwarty** — okres tzw. początkowej praktyki nauczycielskiej, a przede wszystkim start i adaptacja zawodowa (Mrhac 1995, s. 385–388).

Problematyka adaptacji do nowego środowiska społecznego oraz do pracy zawodowej była analizowana już w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku i do dnia dzisiejszego stanowi obszar zainteresowania przedstawicieli nauk

humanistycznych, takich jak m.in. pedagogika, psychologia czy socjologia¹.

Termin „adaptacja zawodowa” (z jęz. łac. *adaptatio* — przystosowanie) określany jest jako proces przystosowania się do warunków otoczenia. Obok tego pojęcia funkcjonuje termin „adaptacja społeczna”, który oznacza proces utrzymywania równowagi pomiędzy potrzebami jednostki a uwarunkowaniami społecznymi (*Pedagogika. Leksykon* 2000, s. 7). Problematyka procesu adaptacji zawodowej wiąże się z zagadnieniem startu zawodowego, które zostało zdefiniowane przez Włodzimierza Szewczuka jako „wykonywanie we właściwych, specyficznych dla danej działalności, warunkach po raz pierwszy czynności, działań, które stanowią typową powtarzalną jednostkę, w przebiegu działalności jako całości (...) początek pracy czy początkowy okres pracy, w którym dany człowiek wykonuje wielokrotnie swoje działania zawodowe” (Szewczuk 1998, s. 858).

W literaturze przedmiotu można często dostrzec zjawisko utożsamiania pojęć *startu zawodowego* i *adaptacji zawodowej*. Taka ich interpretacja może prowadzić do niebezpiecznego zacierania się granic pomiędzy samym startem zawodowym, za który w literaturze pedeutologicznej przyjmuje się okres 1 – 3 lat, a adaptacją zawodową, która jest procesem szerszym i trwa dłużej (*Encyklopedia pedagogiczna* 1997, s. 737).

Bogusława Jodłowska w swoich opracowaniach definiuje adaptację zawodową jako proces osiągania i utrzymywania pewnego poziomu dynamicznej równowagi wewnętrznej i zewnętrznej ze środowiskiem pracy, konieczny do należytego spełniania wymagań pracy i własnego zadowolenia (Jodłowska 1998, s. 23–24). Z uwagi na wielość i różnorodność, a także wysoki stopień trudności w nowych sytuacjach zadaniowych i międzyludzkich tę równowagę trudno utrzymać w okresie startu zawodowego. W obecnych czasach, gdy tempo zmian w otaczającym nas świecie jest duże i intensywne, umiejętność rozróżnienia tych dwóch pojęć może mieć istotne znaczenie dla procesu adaptacji zawodowej, szczególnie u młodych ludzi, którzy zmieniają rolę ucznia lub studenta na rolę pracownika (*Encyklopedia pedagogiczna* 1997, s. 738).

¹ Więcej informacji dotyczących definicji adaptacji i próby jej interpretacji można znaleźć w pracach: M. Ossowska: *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*. Warszawa 1963; J. Szczepański: *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*. Warszawa 1963; A. Saragata, K. Doktor: *Elementy socjologii przemysłu*. Warszawa 1963; M. Maciaszek: *Start zawodowy nauczyciela*. Warszawa 1968; W. Wiśniewski: *Przystosowanie do środowiska uczelnianego. Z badań nad młodzieżą pierwszego roku studiów uczelni warszawskich*. Warszawa 1969; J. Nowak: *Pedagogiczne problemy przystosowania młodych pracowników do pracy w przemyśle*. Wrocław 1969; M. Nowicki: *Kształcenie i pierwsza praca wykwalifikowanych robotników*. Warszawa 1970; M. Jarosińska: *Przystosowanie młodzieży robotniczej do pierwszej pracy*. Warszawa 1972; H. Olesiak: *Adaptacja młodych pracowników w środowisku pracy*. Katowice 1974 i innych.

Według Radosława Muszkiety pierwszy okres pracy zawodowej nauczyciela traktowany jest jako faza adaptacji zawodowej, podczas której nauczyciel staje się stażystą, a następnie uzyskuje stopień nauczyciela kontraktowego. Zdobywając następnie stopień nauczyciela mianowanego, osiąga fazę dojrzałości zawodowej (Muszkieta 2007, s. 57).

Fazowa teoria rozwoju człowieka Habermasa-Kohlberga-Eriksona stała się podstawą do przyjęcia przez Henrykę Kwiatkowską trójfazowej struktury rozwoju zawodowego nauczyciela, w której wyodrębniła trzy następujące po sobie stadia: przedkonwencjonalne, konwencjonalne oraz postkonwencjonalne (Kwiatkowska 2001, s. 204).

Stadium przedkonwencjonalne (wchodzenie w rolę zawodową) charakteryzuje się działaniami naśladowczymi w odniesieniu do form zachowań, które nauczyciel uznaje za typowe. Bezkrytycznie podporządkowuje się on konwencji w celu minimalizacji i gratyfikacji wysiłku oraz dostosowuje się do otoczenia. Powiela wzory zachowań, nie troszcząc się o podstawy i uzasadnienie ich stosowania. Odtwarza konwencje, nie starając się ich zrozumieć ani intelektualnie przyswoić. Stadium to charakteryzuje się spójnością takich potrzeb, jak zewnętrzne uznanie i zewnętrzna akceptacja, zabezpieczenie się przed ryzykiem oraz niepowodzeniem i konfliktem.

Stadium konwencjonalne (pełna adaptacja w roli zawodowej) to okres, w którym nauczyciel zna wzorce interpretacyjne i realizacyjne oraz jest świadom ich uzasadnień. W sposób odtwórczy sprawnie posługuje się wiedzą i wyćwiczonymi umiejętnościami. Świadomie stara się sprostac konwencji, a także poprawnie wypełniać zobowiązania wynikające z roli zawodowej. Akceptuje nie tylko pełnione role, wyznaczane cele działania, powinności i reguły pełnienia roli, ale również ich uzasadnienia. Nie dyskutuje z zestawianymi celami pracy, natomiast tym, co może ulec zmianie i co może poddać dyskusji i modyfikacji, są środki działania. Innowacyjność nauczyciela ogranicza się do sfery problemów realizacyjnych. W tym stadium nauczyciel jest poddany kontroli zewnętrznej instytucji, wymagającej respektowania przepisów roli zawodowej.

Stadium postkonwencjonalne (twórcze przekraczanie roli zawodowej) charakteryzuje się działaniem twórczym przekraczającym ustalenia roli zawodowej. Nauczyciel krytycznie posługuje się wiedzą, co uwidacznia się w rewidowaniu instytucjonalnie zdefiniowanej roli zawodowej, w badaniu jej uzasadnień i źródeł, w poszukiwaniu własnych uzasadnień, w modyfikowaniu związanych z tą rolą standardów interpretacyjnych (sposobów rozumienia sytuacji edukacyjnej) i realizacyjnych (metod, zasad i środków działania). Stadium to charakteryzuje się twórczym wykorzystaniem wiedzy — opracowywaniem własnej koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej i nowych sposobów działania w tej rzeczywistości. Pojawia

się krytyczne rozumienie świata, a innowacyjność i twórczość w działaniu wymagają „złamania” konwencji poprzez dyskutowanie (badanie) jej uzasadnień, rewidowanie i przekraczanie przepisu roli oraz wytwarzanie własnej definicji nauczyciela. Następuje upodmiotowienie roli nauczyciela poprzez refleksyjny, krytyczny stosunek do własnej wiedzy i sprawności zawodowej, a także pojawia się wewnętrzna kontrola, dążenie do uwolnienia się od zastanych konwencji i standardów. Okres ten charakteryzuje także wzrost autonomiczności i indywidualnej odpowiedzialności nauczyciela oraz postrzeganie rzeczywistości przez pryzmat szerokiego kontekstu uwarunkowań działania pedagogicznego, a własnej osoby jako siły sprawczej — autonomicznego „ja”. Istotne są również dystans wobec świata i siebie oraz otwarcie na konflikt ze światem i sobą (Tamże, s. 204–205; *Ku pedagogii pogranicza* 1990, s. 302–304).

Można zatem przyjąć, że na proces adaptacji zawodowej składają się dwa pierwsze stadia rozwoju nauczyciela, tj. przedkonwencjonalne i konwencjonalne.

Stanowisko to jest spójne z klasyfikacją przedstawioną przez Michaela Hubermana (1995), który badał szwajcarskich nauczycieli szkół średnich. Wyniki tych badań dowodzą, że nauczyciele przechodzą przez pięć wyrażonych faz rozwoju zawodowego, z których dwie pierwsze z uwagi na okres trwania, jak również samą charakterystykę można zaliczyć do okresu adaptacji zawodowej. Są to:

1) **Faza pierwsza** — nazywana okresem startu zawodowego, trwa przeciętnie od 1 do 3 lat. W okresie tym nauczyciel, który stawia pierwsze kroki w zawodzie, formułuje definicje nauczania oraz obraz własnej pracy. Początek pracy w zawodzie może być łatwy lub bolesny, w zależności m.in. od jego umiejętności współpracy z dyrekcją placówki, gronem pedagogicznym oraz z uczniami, jak również umiejętności organizatorskich i zdolności dydaktycznych. W okresie tym następują dwustronne zmagania, w których nauczyciele próbują dopasować swój obraz pracy i własnego funkcjonowania w zawodzie oraz w środowisku pracy do zasad już obowiązujących.

2) **Faza druga** — charakteryzuje się stabilizacją, trwa przeciętnie od 4. do 6. roku pracy. W okresie tym nauczyciele czują się stosunkowo pewni swojej wiedzy, są zintegrowani ze środowiskiem pracy, które nie traktuje ich jako nowicjuszy. Stopniowo angażują się w wewnątrzszkolne i pozaszkolne przedsięwzięcia. Zatrzymanie rozwoju zawodowego w tym okresie może doprowadzić do zastoju wiedzy, umiejętności i zaangażowania, a w efekcie do stagnacji czy nawet regresji (Newman 1979; Watts 1980).

3) **Faza trzecia** — środkowa faza cyklu kariery, która trwa od 7. do 19. roku pracy. Jest to okres, w którym nauczyciele bardzo często biorą na siebie większą odpowiedzialność, jak również poszukują nowych wyzwań, ekspe-

rymentów, nowych dróg awansu. Ich brak może być powodem rozczarowania, które w połączeniu z kryzysem wieku średniego może się nasilać.

4) **Faza czwarta** — charakteryzuje się uspokojeniem, trwa przeciętnie od 19. do 30. roku pracy. Nauczyciel zdobył wszystkie szczeble awansu zawodowego, cechuje go spełnienie zawodowe lub wręcz przeciwnie — stagnacja.

5) **Faza piąta** — to okres końcowy, charakteryzujący się stopniowym wyłączeniem z zawodu. Trwa przeciętnie od 31. do 40. roku pracy. Na tym etapie można często zauważyć oznaki frustracji, czasem połączone z ograniczaniem swojej aktywności zawodowej. Nauczyciele poszukują nowych zainteresowań, często niezwiązanych ze sprawami zawodowymi.

Przebieg i jakość procesu adaptacji zawodowej są uzależnione od dwóch podstawowych grup czynników:

- osobowych, dyspozycyjnych (inaczej instrumentalno-motywacyjnych),
- zewnętrznych, określanych mianem sytuacyjnych (Jodłowska 1998, s. 36).

Adaptacja zawodowa jest zatem procesem ciągłym i złożonym, a na jej przebieg ma wpływ wiele czynników, które powinny się wzajemnie uzupełniać czy nawet przenikać. Jeżeli jednak któryś z wymienionych czynników zawiedzie, to proces ten zostanie zakłócony i nie będzie przebiegać w sposób harmonijny.

Szczególnie istotne jest rozpoczęcie procesu adaptacji zawodowej. Jak zauważył Jan Jakóbowski: „Za początek procesu adaptacji uważany jest moment powzięcia decyzji wykonywania danego zawodu. W wypadku zawodu nauczyciela jest to fakt zewnętrznego zachowania, wskazującego na ten moment, a więc podjęcie studiów pedagogicznych, które przygotowują do wykonywania zawodu” (Jakóbowski 1987, s. 75). Wybór uczelni jest zatem jedną z pierwszych i ważniejszych decyzji rzutujących w przyszłości na całość procesu adaptacji zawodowej. Czesław Banach stwierdził, że „bardzo wiele zależy — w szkole i uczelni — od jakości i morale kadry nauczycielskiej” (Banach 2001, s. 313). Wskazał więc, jak dużą rolę odgrywają w tym procesie kontakty studentów z nauczycielami akademickimi.

Przyjmuje się, że szkoła wyższa umożliwia studentowi nie tylko zdobycie teoretycznej wiedzy zawodowej, lecz również poznanie doświadczeń praktycznych. Mimo iż organizacja procesu kształcenia w uczelniach wygląda podobnie i studenci mają możliwość nawiązania relacji z nauczycielami akademickimi, to jednak charakter tych relacji jest różny i w mniejszym lub większym stopniu umożliwia samodzielne zdobywanie wiedzy i doświadczeń zawodowych. Optymalnym rozwiązaniem jest podmiotowe traktowanie studentów oraz wspólne rozwiązywanie problemów związanych z przyszłą pracą zawodową. W kształtowaniu postaw zawodowych przyszłych nauczycieli ważną rolę odgrywa kultura intelektualna środowiska akademickiego. Jeżeli w uczelni dominuje kultura oferowania polegająca

na kształtowaniu umiejętności samokontroli i samodzielnego podejmowania decyzji, wzrasta się odpowiedzialność studenta za efekty kształcenia, wzrasta jego identyfikacja z podejmowanym działaniem oraz kształtują się właściwości pedagogiczne, które stanowią podstawę działań stymulujących i inspirujących rozwój wychowanka, czyli poszukiwanie wiedzy i jej tworzenie, ograniczanie postawy alternatywy na rzecz dialogu oraz respektowanie jego indywidualności. Jeżeli w uczelni ma miejsce kultura sterowania, polegająca na stosowaniu zewnętrznej kontroli i sterujących informacji kierujących poznawczą aktywnością studenta, wówczas kształtuje się osobowość niesamodzielną z wyraźną tendencją do wyzbywania się odpowiedzialności — wykonawcę cudzych poleceń (Kwiatkowska 1999, s. 489–490; Szempruch 2000, s. 342). W okresie studiów istotny jest więc charakter kontaktów z kadrą pedagogiczną uczelni, która sama nieustannie poszukuje nowych rozwiązań, nie boi się wyzwań edukacyjnych i krytycznego spojrzenia na różne propozycje pedagogiczne, dla której aktywność w zakresie doskonalenia jest warunkiem prawidłowego wypełniania zadań i oczekiwań społecznych, jak również istotnym czynnikiem własnego rozwoju (Szempruch 2000, s. 140). W systemie edukacji nauczycielskiej akcent powinien padać na kształcenie „pedagoga” i „człowieka”, który będzie miał na uwadze całościowy i wielostronny rozwój młodzieży. Doświadczenia nabyte przez studenta w czasie edukacji pozostawiają trwałe ślady w jego osobowości i wpływają na adaptację zawodową.

Na przebieg procesu adaptacji zawodowej nauczyciela wywierają wpływ również czynniki związane z funkcjonowaniem w placówce szkolnej, przede wszystkim relacje z dyrektorem, współpracownikami, z doradcami metodycznymi oraz innymi podmiotami edukacyjnymi, tj. uczniami i ich rodzicami (por. Ordon 2007, s. 48).

Szczególą rolę w adaptacji zawodowej nauczyciela pełni dyrektor szkoły. Mieczysław Nijakowski rozróżnił dwie role dyrektora w tym procesie (por. Nijakowski 1976, s. 67–77; Jakóbski 1973, s. 81, 83; Długołęcki 1977, s. 10). Występuje on zarówno jako przedmiot, jak i podmiot adaptacji. W odniesieniu do pierwszej roli nauczyciel rozpoczynający pracę zawodową „musi przystosować się do jego wymagań, oczekiwań, cech osobowych, musi zaakceptować prezentowany przez niego system wartości oraz oparte na nim wzory zachowań i działań, kryteria oceniania i wartościowania” (Nijakowski 1976, s. 77). Jako podmiot adaptujący dyrektor szkoły „formalnie i moralnie jest odpowiedzialny za właściwy przebieg i (...) pożądaný rezultat przystosowania nowicjusza” (Tamże). Dyrektor powinien zapoznać młodego nauczyciela m.in. z organizacją pracy w szkole, jego prawami, obowiązkami, przydziałem zajęć oraz z gronem pedagogicznym. Do niego należy obowiązek wprowadzenia początkującego nauczyciela w skomplikowany

i żmudny proces awansu zawodowego oraz wyznaczenie opiekuna stażu. Sposób, w jaki tego dokona, często wpływa na relacje młodego nauczyciela z gronem pedagogicznym. Na dyrektorze spoczywa duża odpowiedzialność, gdyż, jak wynika z badań przeprowadzonych przez Włodzimierza Szewczuka, złe wprowadzenie do zawodu oraz brak życzliwości i rzetelności w ocenie nauczyciela powodują spadek jego motywacji o 20–30% (Szewczuk 1967, s. 95). Poza tym są przyczyną znacznych trudności w wykonywaniu działań zawodowych, w ocenie własnej pracy i w kontaktach z przełożonymi. Niejednokrotnie to sam dyrektor jest obserwowany przez młodego adepta, a jego postawa stanowi obraz pracy i codziennego funkcjonowania w danej placówce oświatowej. Może on przyczynić się do tego, że praca w szkole stanie się pasją nauczyciela, albo swoim postępowaniem zniechęci go do efektywnego wywiązywania się z funkcji i zadań, co w efekcie może doprowadzić do rezygnacji z wykonywania zawodu. Osobowość dyrektora, jego podejście do pracy i wywiązywanie się z obowiązków mogą być motorem wszystkich poczynań młodego nauczyciela, inspiracją i siłą napędową albo wręcz przeciwnie — czynnikami hamującymi rozwój zawodowy.

Nauczyciel w procesie adaptacji zawodowej powinien umiejętnie budować relacje ze środowiskiem, w którym funkcjonuje na co dzień. Postawa grona pedagogicznego ma tutaj istotne znaczenie. Szczególnie w samym momencie startu zawodowego pomoc ze strony kolegów i koleżanek z pracy, a w szczególności ze strony opiekuna nauczyciela stażysty, jest nieodzowna. Nauczyciele rozpoczynający pracę w szkolnictwie, jak podkreśliła Danuta Gabryś-Barker, narzekają na „niedosyt możliwości kontaktów z innymi nauczycielami o wyższych kwalifikacjach w formie obserwacji ich lekcji jako wzorcowych” (Gabryś-Barker 2006, s. 96). Często nie potrafią wykorzystać swojej wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki w rozwiązywaniu problemów z zakresu podejmowanych zadań, a ich zachowania bywają nietrafne i nieprofesjonalne. W takiej sytuacji pomoc koleżanek i kolegów z dłuższym stażem jest niezbędna i może uchronić młodego adepta przed nadmiernym stresem².

Na przebieg procesu adaptacji zawodowej nauczyciela istotny wpływ wywiera również jego środowisko rodzinne. Nie bez znaczenia jest fakt, czy pochodzi on z rodziny z tradycjami nauczycielskimi, czy też jest osobą, która jako pierwsza podjęła decyzję o wyborze tego zawodu. Tradycje nauczycielskie ułatwiają rozumienie różnorodnych zjawisk i sytuacji pedagogicznych oraz specyfiki zawodu nauczyciela, a także pomagają w formułowaniu propozycji różnorodnych rozwiązań problemów edukacyjnych i zawodowych. W rodzinach takich pojawia się szansa na dyskusje dotyczą-

² Na podstawie badań przeprowadzonych przez M. Wysocką, adiunkta w Katedrze Filologii Angielskiej Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie.

ce ciągłości i zmiany funkcji oraz zadań nauczyciela i jego rozwoju zawodowego. Szczególnie w perspektywie zmieniającego się świata i tworzenia społeczeństwa wiedzy od nauczyciela wymaga się wysokiego poziomu kompetencji zawodowych i przygotowania do ustawicznej samoedukacji. Oczekuje się również umiejętności tworzenia miłej atmosfery i nawiązywania prawidłowych relacji interpersonalnych z innymi podmiotami szkoły, ponieważ jej klimat ma wpływ na samopoczucie uczniów, ich zdrowie, aktywność, rozwój ogólny i wyniki w nauce. Szkoła na miarę oczekiwań XXI wieku uczyć powinna prowadzenia dyskusji, dialogu, podejmowania odpowiedzialnych decyzji, motywować do podejmowania inicjatyw i samodzielnego, twórczego działania (Banach 2005).

Trudniejszy start zawodowy może mieć nauczyciel wywodzący się z rodziny bez tradycji pedagogicznych. Będzie bardziej osamotniony w rozwiązywaniu problemów zawodowych, ponieważ są one na ogół mniej zrozumiałe dla najbliższego otoczenia, co może działać stresogennie i nasilać intensywność negatywnych przeżyć związanych z pierwszymi doświadczeniami pedagogicznymi.

W procesie adaptacji zawodowej ważną rolę pełni samoocena nauczyciela oraz poziom satysfakcji, jaką czerpie z wykonywanej pracy. Samoocena rozumiana jest jako wynik procesu oceniania samego siebie, wyrażony w sądach wartościujących, który jest uogólnionym obrazem własnej osoby, aspiracji, możliwości i zdolności do podejmowania oraz realizacji zadań (Witek 1999, s. 19). Z samooceną związane jest poczucie własnej wartości, ponieważ tylko osoba o wysokiej samoocenie może doświadczać siebie jako osoby kompetentnej. Potrafi również sprostać podstawowym wymaganiom stawianym przez życie i zasłużyć na doznawanie szczęścia (Branden 1998, s. 44). Jest to szczególnie istotne w zawodzie nauczyciela, ponieważ osoby o niskiej samoocenie nie mogą skutecznie wypełniać zadań dydaktyczno-wychowawczych i rozwijać prawidłowej samooceny u uczniów (Tamże, s. 222).

Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Marzenę Wysocką, młodzi nauczyciele mają problemy z samooceną i analizą skuteczności swoich działań i zachowań, co wiąże się z niskim poziomem satysfakcji zawodowej (Wysocka 2003, s. 99). Często też zapominają o potrzebie budowania własnego autorytetu już od pierwszego dnia pracy w szkole.

Istotny czynnik mający wpływ na proces adaptacji zawodowej nauczyciela stanowi opieka ze strony doradcy metodycznego. Oprócz pomocy dyrektora placówki i innych nauczycieli pomoc doradcy metodycznego — z wykorzystaniem różnych form i metod doradztwa — ułatwi nauczycielowi proces adaptacji zawodowej i rozwiązywanie napotykanых problemów dydaktyczno-wychowawczych.

Zapotrzebowanie na doradztwo metodyczne, zwłaszcza w procesie adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli, zostało także dostrzeżone przez władze oświatowe, które zmieniły organizację systemu wsparcia zawodowego nauczycieli, wprowadzając dodatkowe możliwości powoływania osób profesjonalnie przygotowanych do świadczenia usług doradczych³. Pozostawiły obowiązek powoływania doradców metodycznych wojewodom oraz dały możliwość tworzenia ośrodków metodycznych powiatom i gminom, które zatrudniają specjalistów pozostających do dyspozycji nauczycieli różnych szczebli kształcenia.

Ponieważ o procesie adaptacji zawodowej decyduje wiele czynników, zarówno zależnych, jak i niezależnych od młodego nauczyciela, wzrasta potrzeba przeprowadzania cyklicznych badań, które przyczynią się do diagnozy i opisu przebiegu procesu adaptacji zawodowej nauczyciela w XXI wieku oraz wnikliwego poznania problemów, jakie napotyka on podczas tego procesu, a także możliwości ich rozwiązywania. Obok walorów poznawczych badania te powinny mieć walor praktyczny, przejawiający się w wykorzystaniu ich wyników do opracowania propozycji działań mających na celu pomoc nauczycielowi w sprawnej adaptacji zawodowej oraz zwiększenie efektywności pracy nadzoru pedagogicznego i wsparcia ze strony innych nauczycieli.

Współczesny nauczyciel w procesie adaptacji nie powinien pozostawać sam z narastającymi wątpliwościami i problemami, a warunkiem skutecznego wsparcia jest szczegółowa wiedza na temat sukcesów i problemów, jakie napotyka na swojej drodze zawodowej. Wiedza ta powinna umożliwić głębszą analizę przebiegu procesu adaptacji, co z kolei powinno prowadzić do opracowania konkretnych rozwiązań praktycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Cz. Banach: *Edukacja. Wartość. Szansa. Wybór prac z lat 1995–2001*. Kraków 2001.
- Cz. Banach: *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Z*. Poznań 2005.
- N. Branden: *6 filarów poczucia własnej wartości*. Łódź 1998.

³ Rozporządzenie MENiS z dnia 29 marca 2002 r. w sprawie sposobu podziału środków na wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli pomiędzy budżety poszczególnych wojewodów, form doskonalenia zawodowego dofinansowywanych ze środków wyodrębnionych w budżetach organów prowadzących szkoły, wojewodów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz szczegółowych kryteriów i trybu przyznawania tych środków (Dz U. z 2002 r. nr 46, poz. 430 z późn. zm.).

- S. Długolecki: *Adaptacja zawodowa młodego nauczyciela*. „Nowa Szkoła” 1977, nr 4.
- Encyklopedia Pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa 1997.
- M.G. Fullan: *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press. Volume 4th. New York 2007.
- D. Gabryś-Barker: *Nauczyciele (jeszcze) nieprofesjonalni: diagnoza problemów (badania kwestionariuszowe)*. „Neofilolog” 2006, nr 29.
- M. Huberman: *The Professional Development In Education: New Perspectives and Practices*. W: *Professional Development in Education: New Perspectives and Practices*. Red. T.R. Guskey, M. Huberman. New York: Teachers College Press 1995.
- J. Jakóbowski: *O sprawności pracy pedagogicznej początkujących nauczycieli*. Bydgoszcz 1973.
- J. Jakóbowski: *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*. Bydgoszcz 1987.
- B. Jodłowska: *Start zawodowy nauczyciela klas początkowych*. Kraków 1998.
- Ku pedagogii pogranicza*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Toruń 1990.
- H. Kwiatkowska: *Nauczyciel w sytuacji zmieniającej się szkoły*. W: *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. Red. L. Turowski. Warszawa 1999.
- H. Kwiatkowska: *Pedeutologia*. Warszawa 2001.
- J. Mrhac: *Atmosfera współczesnej szkoły czeskiej i postulaty odnośnie przygotowania nauczyciela*. W: *Edukacja w procesie przemian cywilizacyjnych kulturowych*. Red. E. Holon, E. Nycz. Opole 1995.
- R. Muszkieta: *Nauczyciel w reformującej się szkole*. Warszawa 2007.
- K. Newman: *Middle-aged. Experienced teachers' perceptions of their Carter development*. San Francisco 1979.
- M. Nijakowski: *Rola dyrektora szkoły w procesie adaptacji zawodowej nauczycieli*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1976, nr 5.
- U. Ordon: *Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej jednoczącej się Europy*. Częstochowa 2007.
- Pedagogika. Leksykon*. Red. B. Milerski, B. Śliwowski. Warszawa 2000.
- J. Szempruch: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów 2000.
- W. Szewczuk: *Start zawodowy*. „Psychologia Wychowawcza” 1964, nr 4.
- W. Szewczuk: *Start zawodowy*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa 1998.
- J. Watts: *Sharing it out: The role of the head in participatory government*. In: *Approaches to School Management*. Ed. T. Bush at all. London 1980.
- S. Witek: *Jak osiągnąć sukces zawodowy?*. Jelenia Góra 1999.
- M. Wysocka: *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice 2003.

ADAPTACJA ZAWODOWA NAUCZYCIELA MAŁEGO DZIECKA

Polska szkoła, znajdująca się w stanie ciągłej transformacji, wymusza na nauczycielach znaczne przyspieszenie rozwoju zawodowego, będącego procesem wieloaspektowym i zróżnicowanym, oraz rozwoju cech danej osoby, jakimi są osobowość oraz indywidualizm samego nauczyciela.

Nauczanie i wychowanie to z pewnością praca, w której człowiek działa całym sobą, a nie tylko częścią siebie. W zawodzie nauczyciela jego osobowość stanowi istotne narzędzie pracy i jest miernikiem skuteczności działania lub osiągniętych wyników. Praca ta wymaga zaangażowania i wymiany emocjonalnej oraz wiąże się z dużą odpowiedzialnością ujmowaną w kategoriach dbania o innych. Kluczowym elementem w pracy nauczyciela jest poczucie, że ważne dla niego potrzeby ciekawości, różnorodności, rozwoju czy uznania zostają zaspokojone. Niezaspokojenie istotnych potrzeb prowadzi do trudnych emocji: niechęci, zmęczenia, irytacji, bezsilności, złości, poczucia bycia niedocenionym.

Rozwój zawodowy współczesnego nauczyciela z uwagi na specyfikę i charakter wykonywanej profesji trwa przez cały okres jego aktywnego uczestnictwa w zmianie edukacyjnej realizowanej na gruncie szkoły. Jest procesem złożonym, systematycznym i zaplanowanym, opartym na ciągłym uczeniu się i współpracy, polegającym na zdobywaniu wiedzy i umiejętności oraz ich krytycznej ocenie, prowadzącym do zmiany jakościowej w zakresie posiadanych kompetencji, jak również procesu nauczania i uczenia się, kształtującym umiejętności funkcjonowania i wypełniania zadań w zmieniającej się rzeczywistości szkolnej. W sposób naturalny nierozzerwalnie związany jest z rozwojem osobistym. Według Czesława Banacha „rozwój zawodowy nauczyciela i jego umiejętności adaptacyjne i innowacyjne zależą od możliwości jego aktywności w różnych sferach życia, od prawa do współdecydowania oraz uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących uczniów, siebie i szkoły” (Banach 1998, s. 276). Rozwój zawodowy jest ewolucją zachowań, kompetencji, sposobu pracy, stosowanych technik nauczania.

Wiek dziecka od 3 do 10 lat ma zasadnicze znaczenie dla dalszego rozwoju, dla wczesnej diagnozy rozwojowej, dla wyrównywania jego szans

edukacyjnych oraz profilaktyki zagrożeń i problemów rozwojowych. W tym aspekcie zadania dydaktyczno-opiekuńczo-wychowawcze stojące przed nauczycielem nabierają szczególnego znaczenia. Rozwój dziecka jest cechą indywidualną, każde dziecko ma własny, niepowtarzalny schemat rozwoju, każde rozwija się zgodnie z własnymi możliwościami.

Należy stworzyć optymalne warunki, aby te cechy ukierunkować i rozwijać, wykorzystując naturalną spontaniczność dziecka. Skuteczność oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych wspomagających rozwój dziecka w dużym stopniu zależy od poznania indywidualnych właściwości dziecka. Nauczyciel obserwuje dziecko, jego zainteresowania, uzdolnienia, udziela rad, pomocy w trudnych sytuacjach, organizuje sytuacje edukacyjne, tak aby wyzwolić inicjatywę dziecka. Nauczyciel sprawia, że „dziecko spontanicznie poznaje otaczający je świat i środowisko, w którym żyje” (Więckowski 2001, s. 515).

Najważniejsza jest zatem osoba nauczyciela, a nie stosowane metody pracy. Jakkolwiek są one ważne, to jednak nie wystarczą do efektywnej pracy pedagogicznej z dzieckiem w wieku 3–10 lat. Odmienność sytuacji nauczyciela polega też na tym, że staje on przed szczególnymi wyzwaniami. Organizując całokształt życia i aktywności swojej grupy oraz poszczególnych wychowanków, jest odpowiedzialny za cały okres rozwojowy dziecka i wszystkie aspekty pracy pedagogicznej.

Specyfika młodszego dzieciństwa i edukacji elementarnej wymaga określonego profilu oczekiwanych dyspozycji, cech i umiejętności nauczyciela. Nauczyciela edukacji elementarnej XXI wieku cechują takie dyspozycje i postawy, które pomagają w indywidualnej pracy z dzieckiem i w szczególny sposób wpływają na stymulowanie jego rozwoju. Profesjonalizm nauczyciela małego dziecka powinien się przejawiać w szczególności poprzez jego cechy osobowościowe oraz wiedzę i umiejętności pedagogiczne.

Rozwój zawodowy trwa tak długo, jak długo trwa aktywność zawodowa nauczyciela przejawiająca się w permanentnym rozwijaniu własnych możliwości innowacyjnych i odkrywaniu siebie, swoich sił twórczych, zdolności, umiejętności oraz sposobów ich realizowania i pełnego wykorzystania. Ciągłe doskonalenie się jest nie tylko obowiązkiem nauczyciela, ale przede wszystkim warunkiem jego autorytetu i pozycji w środowisku.

System doskonalenia nauczycieli zajmujących się edukacją elementarną, czyli wychowaniem przedszkolnym i kształceniem zintegrowanym, jest ważny z kilku istotnych powodów.

We współczesnej pedagogice i polityce społecznej akcentuje się wagę pomocy małemu dziecku i jego rodzinie oraz rolę edukacji dziecka od najmłodszych lat, gdyż ten okres edukacji ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju człowieka, wyrównywania szans edukacyjnych oraz profilaktyki zagrożeń i problemów rozwojowych.

Ze względu na wagę problemów rozwojowych małego dziecka, interdyscyplinarny charakter oddziaływań oraz zadania opiekuńczo-wychowawcze nauczycieli edukacji elementarnej powinni być oni szczególnie dobrze przygotowani do pracy pedagogicznej. W trakcie edukacji małego dziecka nauczyciel ma możliwość wpływu na umiejętności wychowawcze rodziców i wypracowanie modelu współpracy rodziców z instytucjami wspierającymi, działającymi na rzecz edukacji.

Dostrzegany wzrost aspiracji edukacyjnych nauczycieli edukacji elementarnej wymaga stworzenia odpowiednich ofert dokształcania i doskonalenia skierowanych do tej grupy.

Zapowiadane zmiany, polegające na wprowadzeniu — w ramach reformy programowej — obowiązku szkolnego od lat sześciu i powszechnego prawa do wychowania przedszkolnego dla dzieci pięcioletnich, będą wymagać odpowiedniego przygotowania nauczycieli. Dyskutuje się o przyszłym „nauczycielu edukacji elementarnej”, który pracowałby z dzieckiem w wieku 3–9 lat. Wyposażenie takiego nauczyciela w niezbędną wiedzę i umiejętności będzie wyzwaniem dla systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI MŁODSZYCH DZIECI

Nauczyciele wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego stanowią grupę ponad 150 tysięcy osób. To duża grupa, o zróżnicowanych potrzebach. Wejście w życie planowanej reformy edukacji spowoduje z pewnością zwiększony popyt na różne formy dokształcania i doskonalenia. W szczególności będzie to dotyczyło nauczycieli pracujących z sześciolatkami.

Istniejący system finansowania szkoleń nauczycieli preferuje szkołę i organy ją prowadzące jako podmioty zamawiające usługę szkoleniową. Ta słuszna z punktu widzenia zarządzania szkołą zasada nie może jednak odbierać danemu nauczycielowi możliwości wyboru i poczucia wpływu na własny rozwój zawodowy. Zmiany w finansowaniu doskonalenia ułatwiają nauczycielowi indywidualny wybór i podejmowanie osobistych decyzji związanych ze świadomym samokształceniem. Jak pisze Halina Dybek, samokształcenie nauczycieli nie może sprowadzać się do podnoszenia poziomu sprawności instrumentalnych i powinno wiązać się ze świadomą pracą nad osobistym i zawodowym rozwojem w wymiarze kulturalnym, umysłowym, estetycznym i społecznym, obejmując także osobiste zainteresowania, talenty i zdolności specjalne (Dybek 2000, s. 152).

Szeroki zakres zadań związanych z uzupełnianiem wykształcenia, doskonaleniem obecnych nauczycieli oraz przygotowaniem przyszłych nauczy-

cieli edukacji elementarnej wymaga efektywnych rozwiązań. Wydaje się, że rozwiązania takie będą wymagały ściślejszej, instytucjonalnej współpracy systemów kształcenia i doskonalenia, w tym wspólnych działań uczelni, placówek doskonalenia nauczycieli oraz organizacji pozarządowych wspierających edukację.

Jak zatem kształcić i doskonalić nauczycieli młodszych dzieci?

Należy zabiegać o to, aby kształcenie nauczycieli młodszych dzieci zakładało konieczność pełnowartościowej, wielospecjalnościowej edukacji akademickiej, łączącej wiedzę teoretyczną z refleksyjną praktyką pedagogiczną. Model ten może mieć odniesienie zarówno do kształcenia studentów, kształcenia nauczycieli, którzy nie mają wyższego wykształcenia, jak również doksztalcenia podyplomowego. Uwzględnia on europejskie tendencje (Leżańska 2001, s. 88), zgodnie z którymi można postawić przed systemem kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej następujące postulaty:

— pełne wykształcenie wyższe magisterskie — idzie za tym odrzucenie poglądu, że do wychowywania i nauczania małego dziecka wystarczą niższe kwalifikacje nauczyciela,

— treści kształcenia uwzględniają interdyscyplinary i wielospecjalnościowy charakter edukacji elementarnej, łączą np. zagadnienia edukacji, kultury, zdrowia, sztuki, terapii, profilaktyki, pedagogiki społecznej, akcentując problematykę psychologiczną, aksjologiczną i antropologiczną,

— uznawalność dyplomów w krajach Unii Europejskiej — kraje UE — w różnych raportach i dokumentach — uznają wychowanie przedszkolne za ważny element systemu oświatowego; upowszechnienie wychowania przedszkolnego i łączenie go z nauczaniem początkowym uważa się za istotne ułatwienie dobrego startu dziecka i element polityki wyrównywania szans edukacyjnych,

— uwzględnienie w kształceniu nauczycieli edukacji elementarnej tzw. europejskiego wymiaru edukacji, czyli wzmacnianie poczucia tożsamości europejskiej, przygotowanie do uczestnictwa w życiu społecznym wspólnoty, pluralistyczny i interkulturowy model kształcenia, wychowanie do pokoju i demokracji, edukacja na temat praw człowieka, dziecka, nauka języków obcych,

— całościowe, dwuspecjalnościowe przygotowanie nauczyciela zarówno do wychowania przedszkolnego, jak i kształcenia zintegrowanego — z zachowaniem ciągłości programowej, metodycznej i organizacyjnej,

— łączenie teorii z praktyką już na studiach, a także odbywanie stażu w szkole i przedszkolu,

— udział w kształceniu studentów poza pracownikami naukowymi także doświadczonych nauczycieli,

— przygotowanie do wspomagania rozwoju dziecka oraz aktywnych form pracy z rodziną,

— rozwijanie podczas studiów kreatywności i konkretnych umiejętności twórczych (np. grania, śpiewania, prowadzenia gier i innych) (*Raport...* 2002, s. 51).

JAK DOSKONALIĆ NAUCZYCIELA MAŁEGO DZIECKA?

Dyskusja na temat przygotowania nauczycieli do pracy z małym dzieckiem nie wychodzi jeszcze poza grono ekspertów: naukowców, konsultantów i doradców, wizytatorów, reformatorów oświaty, publicystów zajmujących się problematyką pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem w wieku 3–9 lat, organizacji pozarządowych czy zainteresowanych nauczycieli. Na obecnym etapie trudno proponować jeden, wzorcowy program doskonalenia nauczycieli, przygotowujący do pracy z małym dzieckiem. Można jedynie dokonać zestawienia pojawiających się w dyskusjach propozycji i opinii na temat oczekiwanych cech programów szkolenia tychże nauczycieli.

Oczekiwane, kluczowe kwalifikacje niezbędne do pracy w przedszkolu, szkole, ośrodkach edukacji małego dziecka to:

- umiejętność otwartej komunikacji,
- umiejętność diagnozowania i oceniania,
- umiejętność tworzenia środowiska wychowawczego (edukacyjnego),
- umiejętność tworzenia sytuacji edukacyjnych,
- umiejętność stosowania metod aktywizujących,
- umiejętność pracy z grupami i pracy w grupach,
- umiejętność ewaluacji własnych działań,
- umiejętność projektowania edukacyjnego (tworzenia programów oraz monitorowania i ewaluacji ich efektów),
- umiejętność mierzenia i zapewniania odpowiedniej jakości pracy placówki,
- umiejętność planowania i stymulowania własnego rozwoju zawodowego,
- posługiwanie się językiem obcym,
- posługiwanie się nowoczesną technologią informacyjną.

Kluczowe kompetencje i umiejętności są ważne, jednak nie wystarczą do efektywnej pracy pedagogicznej z małym dzieckiem. Należy rozwijać pewne specyficzne kompetencje, dyspozycje i umiejętności nauczyciela edukacji elementarnej i tworzyć nowe programy szkoleniowe, dostosowane do potrzeb i zadań.

Zgodnie z takimi opiniami w programach doskonalenia nauczycieli należałoby wykroczyć poza opracowane dotychczas wzory i uwzględnić również:

- poszerzenie wiedzy dotyczącej współczesnej psychologii i pedagogiki małego dziecka oraz nowoczesnej edukacji wspomagającej rozwój,
- doskonalenie psychologicznego przygotowania nauczyciela do pracy z małym dzieckiem,
- doskonalenie pedagogicznego warsztatu wspierania rozwoju dziecka w instytucjach edukacji elementarnej w formach warsztatowych i grup samokształcenia kierowanego,
- rozwijanie innowacyjnych umiejętności nauczyciela w obszarze edukacji elementarnej,
- doskonalenie umiejętności pomocy młodszemu dziecku o specyficznych potrzebach edukacyjnych.

Specyfika młodszego dzieciństwa i edukacji elementarnej wymaga określonego profilu oczekiwanych dyspozycji, cech i umiejętności nauczyciela.

Wyjątkowość edukacji najmłodszych ukierunkowana jest na budowanie u dziecka poczucia własnej wartości i świadomości siebie, niezależności emocjonalnej, ciekawości poznawczej oraz związanych z tym takich dyspozycji, jak dobre komunikowanie się, zdolność współpracy, bogata wyobraźnia, kreatywność, zdolność rozumowania i rozwiązywania problemów, samodzielność.

Odmienność sytuacji nauczyciela małego dziecka polega też na tym, że staje on przed szczególnymi wyzwaniami. Organizuje on całokształt życia i aktywności grupy, a także poszczególnych dzieci. Jest odpowiedzialny za cały okres rozwojowy dziecka i wszystkie aspekty pracy pedagogicznej. Przygotowanie do pracy nauczyciela małego dziecka musi uwzględniać tworzenie warunków oraz rozwijanie umiejętności i metod oddziaływania na zachowanie dzieci. Takie rozumienie profesjonalizmu nauczyciela jest szczególnie ważne w indywidualnej pracy z młodszym dzieckiem, gdyż w szczególny sposób wpływa na stymulowanie jego psychicznego, poznawczego i emocjonalnego rozwoju.

Takie podejście jest ważne, ponieważ akcentuje:

- dyspozycje i podejście ukierunkowane na potrzeby rozwojowe małego dziecka,
 - cechy osobowościowe nauczyciela,
 - innowacyjność nauczyciela rozumianą jako wybór najlepszych sposobów działania dostosowanych do warunków i potrzeb danego środowiska,
 - poczucie odpowiedzialności pedagogicznej,
 - indywidualizację pracy z małym dzieckiem i jego rodziną,
 - przygotowanie do twórczego stylu życia,
 - przygotowanie do prowadzenia edukacji młodszych dzieci metodami angażującymi.
- rolę nauczyciela w tworzeniu warunków do atrakcyjnych, angażujących zabaw,

— znajomość zasad, sposobów i metod pracy z grupami młodszych dzieci, na którą składają się doświadczenia w pracy z małymi dziećmi oraz specyficzne umiejętności warsztatowe,

— samokształcenie nauczyciela, rozwijanie własnych zainteresowań, zdolności, rozumienie własnej autonomii osobistej i zawodowej.

Przedstawione sugestie dotyczą doskonalenia nauczycieli przedszkoli i kształcenia zintegrowanego.

Podsumowując ten etap refleksji nad doskonaleniem i kształceniem nauczycieli edukacji elementarnej, można zauważyć, że jej znaczenie wykracza znacznie poza problematykę małego dziecka i wpisuje się w dyskusję na temat obecnych i przyszłych paradygmatów edukacji nauczycieli.

Według opinii społecznej zawód nauczyciela wciąż plasuje się wysoko w hierarchii zawodów, a ponadto w dalszym ciągu zaliczany jest przez większość społeczeństwa do zawodów o charakterze posłanniczym. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej ma ogromne możliwości oddziaływania na rozwój i wychowanie powierzonych mu dzieci. Takich możliwości nie ma żaden inny nauczyciel wykonujący swoją pracę na kolejnych etapach edukacyjnych. Dlatego powinna to być osoba, która lubi pracę z dziećmi i ma cechy ułatwiające kontakt z nimi oraz umiejętności umożliwiające skuteczne nauczanie. Nauczyciel tego szczebla edukacji powinien oprócz wiedzy merytorycznej mieć pewne predyspozycje o charakterze artystycznym. Stąd też nie jest obojętne, kto zostaje nauczycielem najmłodszych dzieci, jakimi cechami osobowościowymi się charakteryzuje, jakie posiada kwalifikacje pedagogiczno-psychologiczne, jakie umiejętności dydaktyczne oraz jakie kompetencje moralne i intelektualne.

Jednak nawet zmiany ustrojowe, jakie zaszły na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, nie wpłynęły zasadniczo na zmiany w edukacji nauczycieli. Warto zaznaczyć, że w zakresie przygotowania zawodowego nauczycieli Czesław Kupisiewicz w podręczniku *Dydaktyka ogólna* (2000) proponuje przyjąć następujące stanowisko: „(...) zawodu nauczycielskiego może się przeciętnie zdolna jednostka nauczyć i z powodzeniem go wykonywać. (...) nie wszystkim jednak, którzy się tego podejmują, udaje się to w równym stopniu, a niektórym nie udaje się w ogóle” (Tamże, s. 213).

Należy zgodzić się z tezą, że nauczyciel wywiera wpływ na uczniów „nie tylko za pośrednictwem świadomie stosowanych środków, ale poprzez cały swój sposób bycia, poprzez to, jakim jest człowiekiem” (Kwaśnica 2003, s. 297). Do bycia dobrym nauczycielem nie wystarczą zatem jedynie formalne kwalifikacje. Nauczyciel powinien być osobą charakteryzującą się nie tylko określoną wiedzą i umiejętnościami, ale także odpowiednimi cechami osobowymi. Cechy te powinny być rozwijane i kształtowane w całym pro-

cesie przygotowania zawodowego, a także w toku całej pracy zawodowej. Posiadanie tych cech w połączeniu z nabytymi w procesie przygotowania zawodowego kwalifikacjami powinno stanowić gwarancję sukcesu zawodowego.

Współczesna rzeczywistość edukacyjna potrzebuje nauczyciela efektywnego w swoich działaniach. Za takiego Richard J. Arends uważa:

- 1) nauczyciela posiadającego wiedzę, na której wspiera się sztuka nauczania,
- 2) nauczyciela dysponującego skutecznymi sposobami postępowania pedagogicznego, czyli umiejętnościami realizowania działalności edukacyjnej,
- 3) nauczyciela refleksyjnego i potrafiącego rozstrzygać problemy, z którymi będzie się stykać w codziennej działalności,
- 4) nauczyciela rozumiejącego potrzebę ustawicznego doskonalenia swoich umiejętności w zakresie nauczania (Arends 1998, s. 36).

Obserwacja praktyki edukacyjnej, a także wyniki wielu badań empirycznych wskazują, że wielu nauczycieli ma kłopoty z podstawowymi umiejętnościami z zakresu realizacji działalności edukacyjnej. Nauczyciele nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, że uczniowie edukacji wczesnoszkolnej potrafią dostrzec ich podstawowe błędy. Konsekwencją tych błędów jest kształtowanie się negatywnego stosunku ucznia do nauczyciela, a w dalszej kolejności także rodziców do nauczyciela. Jest to szkodliwe na tym etapie edukacji, gdyż wtedy kształtują się postawy uczniów nie tylko wobec nauczycieli, ale także wobec szkoły jako instytucji oraz wobec obowiązków szkolnych.

Wśród pedagogów, zarówno teoretyków jak i praktyków, występują podzielone zdania na temat znaczenia przygotowania praktycznego nauczyciela w całokształcie jego edukacji. Jedni twierdzą, że jest ono bardzo ważne, zwłaszcza w początkowym okresie pracy zawodowej, i dlatego akcentują potrzebę położenia większego nacisku na to przygotowanie w czasie studiów. Inni, jak na przykład Rober Kwaśnica, uważają, że żadna instytucja zajmująca się przygotowaniem nauczycieli nie może dać pełnego przygotowania zawodowego, gdyż nauczyciel staje się nim, wykonując swój zawód. Kształcenie instytucjonalne stanowi tylko element dalszego rozwoju zawodowego (Kwaśnica 2003, s. 314).

BIBLIOGRAFIA

- R.I. Arends: *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa 1998.
- Cz. Banach: *Edukacja nauczycielska — wobec wyzwań transformacji systemowej i reformy edukacji*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski. Warszawa 1998.

- H. Dybek: *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*. Kraków 2000.
- Cz. Kulisiewicz: *Dydaktyka ogólna*. Warszawa 2000.
- R. Kwaśnica: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Tom 2. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2003.
- W. Leżańska: *Propozycje zmian strukturalnych w systemie kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego kompatybilnym do struktur edukacji Unii Europejskiej*. W: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli dla edukacji alternatywnej*. Red. W. Mikołajewicz. Kraków 2001.
- Raport. Nauczyciel edukacji elementarnej w systemie doskonalenia*. Red. J. Kostynowicz, Z. Kuklińska. Warszawa 2002.

II. ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELA W ASPEKCIE JEGO KOMPETENCJI, PRAW I POWINNOŚCI

EDUKACJA W ŚWIECIE WARTOŚCI — NAUCZYCIELSKIE PRAWA I POWINNOŚCI

Edukacja jest podstawowym prawem człowieka oraz uniwersalną wartością.

(...) powinna organizować się wokół czterech aspektów kształcenia, (...) uczyć się, aby wiedzieć, (...) uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się, aby być.

Raport UNESCO *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*

EDUKACJA JAKO WARTOŚĆ ORAZ WIELOSTRONNY PROCES POZNAWANIA I KSZTAŁTOWANIA WARTOŚCI

WSTĘPNE KONSTATAcje

1. Edukacja wiąże się ściśle z wyzwaniami globalizacji i integracją europejską oraz transformacją ustrojową, a także z oczekiwaną jakością człowieka i wspólnot ludzkich.

Edukacja jest wartością autoteliczną oraz utylitarną i instrumentalną. Powinna pomagać ludziom poznawać siebie i świat oraz kierować sobą i światem ich otaczającym.

2. Cele, funkcje i zadania edukacji należy rozpatrywać w czterech wielkich układach: społeczeństwo, człowiek, praca i technika oraz kultura.

Towarzyszy im różne rozumienie treści oraz sposobów realizacji praw i obowiązków w nowych wizjach i programach rozwoju przyszłości oraz przekształcaniach światopoglądowych i etycznych.

Raport Komisji Europejskiej pt. *Edukacja dla Europy* wskazuje na to, że: „Nadrzędny cel edukacji winien być zorientowany na kształtowanie całego człowieka. (...) W ostatnich czasach dwie podstawowe funkcje edukacji: rozwijanie osobowości i uspołecznienie zostały uzupełnione przez funkcję trzecią, przez profesjonalizację i przygotowanie do wkroczenia w rzeczywistość ekonomiczną” (*Edukacja w Europie* 2003, s. 45, 51–52).

3. Stąd wynika pytanie o wartości w edukacji w złożonej sytuacji kryzysu wartości w świecie i wobec dylematu „mieć czy być”.

Nauki pedagogiczne i społeczne formułują różne struktury i hierarchie wartości oraz aspiracje życiowe. Obejmują one:

- wartości życiowe (witalne, biologiczne i cielesne),
- wartości poznawcze (kształcenie się i orientacja w świecie),
- wartości moralne i etyczne,
- wartości interpersonalne (współpraca, przyjaźń, miłość),
- wartości religijne,
- wartości materialne i ekonomiczne oraz zawodowe,
- wartości estetyczne i kulturalne.

Wartości są więc wyznacznikiem celów życia i jego jakości, a światopogląd jest uogólnioną wiedzą o świecie, człowieku oraz o sensie życia i samorealizacji.

4. Zadaniem systemu edukacji i nauczycieli jest kształtowanie wartości uniwersalnych, a więc triady: prawdy, dobra i piękna.

Wśród tych wartości znajdują się: prawo do życia w wolności, podmiotowość, tożsamość człowieka, godność, swobody obywatelskie, patriotyzm, życie wolne od zagrożeń wojną, demokracja, pluralizm światopoglądowy, rodzina, edukacja, zdrowie, praca i godziwy poziom życia materialnego i duchowego.

W życiu i pracy edukacyjnej trwa więc wielokierunkowy „ruch wolności” oraz kształtowania ludzkich postaw i orientacji.

EDUKACJA I NAUCZYCIELE WOBEC CZŁOWIEKA

Edukacja wypływa z obrazu przyszłości i równocześnie sama kształtuje ów obraz.

Alvin Toffler

Edukacja i nauczyciele w świecie globalnym i informacyjnym oraz w społeczeństwie i gospodarce postprzemysłowej i opartej na wiedzy muszą dokonywać konfrontacji teorii i praktyk edukacyjnych na płaszczyźnie doboru treści programowych, metod i narzędzi pracy dydaktyczno-wychowawczej, w sytuacji, gdy zasoby wiedzy ludzkiej podwajają się co 5 lat.

Irena Wojnar wskazuje w pracy *Humanistyczne intencje edukacji* na „przepaść między postępem ekonomicznym, rozwojem cywilizacji industrialnej i konsumpcyjnej a zaniedbaniami w dziedzinie edukacji i kultury, stanowiącymi jego dość logiczne następstwo” (Wojnar 2000, s. 43).

Dlatego edukacja i nauczyciele powinni zwiększać swoją rolę w takich obszarach problemów i zagrożeń, jak np. ekologia, zdrowie, kultura, humanizacja stosunków społecznych, wychowanie międzynarodowe oraz bez-

pieczeństwo i „ład w świecie”, a także w uczeniu młodzieży i dorosłych sterowania swoim życiem osobistym oraz funkcjonowania we wspólnotach ludzkich.

To wielce złożone i trudne zadania dla nauczycieli, ponieważ, jak słusznie dowodzi Kazimierz Denek: „Nie da się sensownie traktować edukacji poza systemem wartości. (...) Dyskursy o wartościach w procesie kształcenia przybierają często krańcowe postawy. Tworzą je indywidualizm i kolektywizm” (Denek 1999, s. 48–49).

Jako nauczyciele powinniśmy mieć świadomość, że scjentystyczny kult wiedzy oraz przemiany kulturowe i egzystencjalna niepewność osłabiają rolę szkoły, uczelni i nauczycieli, a także innych instytucji zajmujących się przekazywaniem wiedzy i wartości.

W pracy pedagogicznej powinniśmy się kierować coraz powszechniej wspólnymi **wartościami cywilizacji europejskiej**. Raport Komisji Europejskiej *Edukacja dla Europy* sformułował następujące wartości:

- „prawa człowieka,
- podstawowe swobody,
- demokratyczna prawomocność,
- pokój i odrzucanie przemocy jako środka do celu,
- poszanowanie innych ludzi,
- solidarność międzyludzka,
- rozwój zrównoważony,
- równość szans,
- zasady myślenia racjonalnego,
- ochrona ekosystemu,
- odpowiedzialność jednostkowa” (*Edukacja w Europie*, s. 16–17).

Wielkim wyzwaniem edukacyjnym w Polsce jest wysoki wskaźnik skolaryzacji na poziomie średnim i wyższym — obecnie wynosi on w naszym kraju 85% na poziomie średnim i ok. 50% na poziomie wyższym. Teraz najważniejszym zadaniem jest pilne podniesienie jego jakości i efektywności. Potrzebna jest modernizacja podstaw programowych i programów nauczania oraz przyjęcie standardów kształcenia i wymagań na wszystkich szczeblach systemu szkolnictwa. Nie wykorzystuje się jednak niżu demograficznego dla poprawy warunków pracy szkół i statusu materialnego nauczycieli.

NAUCZYCIELSKIE PRAWA I POWINNOŚCI WOBEC REFORMY EDUKACJI W ZMIENIAJĄCYM SIĘ ŚWIECIE

Przy konkretnym wprowadzaniu reformy powodzenie lub niepowodzenie zależy od kadry nauczającej.

Raport UNESCO Uczyć się, aby być

Modernizacja edukacji nauczycielskiej jest strategiczną częścią reformy edukacji. Niestety, w edukacji nauczycieli ciągle koncentrujemy się na treściach dyscyplin kierunkowych, a zaniedbujemy problematykę rozwoju osobowości i postaw zawodowych oraz umiejętności i kompetencji. Docenia się aspekt poznawczo-intelektualny kształcenia, zaniedbuje zaś emocjonalno-motywacyjny i praktyczno-działaniowy.

Koncepcje i modele oraz praktyka edukacji nauczycielskiej, a także funkcjonowanie nauczycieli powinny uwzględniać następujące **składniki kwalifikacji**:

- społeczno-moralne,
- zawodowe — jako różne układy: umiejętności, wiedzy, motywacji, zainteresowań, zdolności planowania oraz organizacji pracy, a także oceny procesów edukacyjnych,
- cechy osobowościowe, fizyczne i zdrowotne.

STRATEGICZNE IDEE REFORMY SYSTEMU EDUKACJI W POLSCE

1. Naczelną ideą i dyrektywą unowocześniania i reformowania edukacji jest: „Zrozumieć świat i kierować sobą”. Stąd znaczenie pytań: kogo kształcić, po co, jak i jakie mają być efekty edukacji?

Zasadniczymi **ideami kształcenia i wychowania** zawartymi w podstawach i programach kształcenia są: dostosowanie etapów kształcenia do etapów rozwoju dziecka — ułatwienie przez realizację programów zintegrowanych i nauczania blokowego lepszego poznawania i rozumienia przez uczniów otaczającego ich świata; wyrównywanie szans edukacyjnych oraz intensyfikacja pracy wychowawczej; umożliwienie zdobywania przez uczących się różnych umiejętności i kompetencji.

2. Istnieje także konieczność uwypuklenia relacji szkoła–uczelnia–edukacja a świat–rynek pracy oraz przygotowania ludzi do edukacji ustawicznej dorosłych. Dlatego zasadniczymi czynnikami przemian edukacyjnych i społecznych powinny być: koncentracja na kulturze ogólnej, rozwój przydatno-

ści do zatrudnienia i zdolności do efektywności organizacyjnej i ekonomicznej oraz strategia „uczenia się przez całe życie”.

3. Promotorem reformy edukacji jest państwo i samorządy terytorialne, rośnie jednak udział osób prywatnych, stowarzyszeń, organizacji wyznaniowych i fundacji. Zróżnicowanie sytuacji szkół jest często coraz większe i prowadzi do zdywersyfikowania problemów i zadań.

Henryka Kwiatkowska wyróżnia następujące **sposoby funkcjonowania nauczycieli**: „Pierwszy z nich — *to bycie w roli*. Tu nauczyciel rozgranicza spostrzeżenie siebie jako osoby i jako nauczyciela (...). Drugi sposób (...) — *to bycie autonomicznym podmiotem* (...) Trzeci sposób (...) — *to bycie bezrefleksyjne* (...) Nauczyciel jest wyznaczany mnogością codziennych zdarzeń, odbieranych w sposób nieuporządkowany (...), pewność działania i brak autorefleksji” (Kwiatkowska 2005, s. 74–75).

Edukacja nauczycielska powinna uwzględnić to, że kierunkami przemian edukacyjnych i społecznych są:

- koncentracja na kulturze ogólnej oraz realizacja wspólnych wartości cywilizacji europejskiej,

- rozwój przydatności do zatrudnienia i zdolności do efektywności ekonomicznej,

- kształtowanie społeczeństwa informacyjnego i strategia „uczenia się przez całe życie”.

Niestety, wielu pracowników naukowych i nauczycieli rzadko sięga do najnowszego dorobku nauk o wychowaniu, w tym pedeutologii, nie mają więc pełnej świadomości różnych powinności i kompetencji nauczycielskich.

W systemie edukacji nauczycielskiej nie wykorzystuje się należycie opracowanych przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN standardów kompetencji zawodowych nauczycieli, wśród których wyszczególniono pięć grup: pragmatyczne, współdziałania, kreatywne, informatyczno-moralne oraz dorobku polskiej i zagranicznej pedeutologii.

Zmiany zachodzące w edukacji i pracy nauczycielskiej nieustannie rodzą pytania o to, czy MNiSW, MEN, uczelnie oraz instytucje doskonalenia nauczycieli mają wystarczającą świadomość złożoności tego zagadnienia, umiejętności i środki do przeprowadzenia efektywnej modernizacji edukacji nauczycielskiej, a także odczuwalnego polepszenia warunków pracy i życia nauczycieli?

System edukacji nauczycielskiej powinien cechować się: szerokim profilem kształcenia, otwartością i innowacyjnością, humanizacją, perspektywnością i ustawicznością, harmonijnym przygotowaniem do wszystkich funkcji nauczyciela, znajomością technicznych środków komunikacji społecznej, opanowaniem języków obcych oraz odpowiednimi relacjami pomiędzy przygotowaniem kierunkowym, ogólnopedagogicznym i metodycz-

no-sprawnościowym — a wszystko to razem tworzyć zestaw kompetencji nauczycielskich.

Piszą na ten temat autorzy haseł poświęconych nauczycielom i ich pracy w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, podręcznikach pedagogiki i psychologii oraz wielu pedeutologów w pracach autorskich i zbiorowych.

FUNKCJE I ZADANIA ORAZ KOMPETENCJE NAUCZYCIELI

Nauczyciele pełnią w społeczeństwie ważną i szlachetną rolę, zgodnie z którą mają realizować idee współczesnej edukacji: *rozumieć świat — kierować sobą* oraz przygotowywać ludzi do uczestnictwa w procesie edukacji ustawicznej — *uczenia się przez całe życie*.

U podstaw edukacji nauczycielskiej powinna leżeć świadomość zasadniczych grup (rodzajów) *funkcji i zadań nauczycieli*, takich jak:

- nauczanie i organizowanie procesu wielostronnego uczenia się uczniów oraz uczenie ich realnego życia,
- organizowanie form i metod wychowania oraz wpływanie na postawy wychowanków,
- opieka nad młodzieżą, diagnozowanie, socjalizacja i resocjalizacja,
- wspomaganie młodzieży w kształtowaniu jej planów edukacyjnych i życiowych,
- współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym oraz instytucjami edukacji równoległej,
- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży oraz przewyżczanie niepowodzeń szkolnych i wychowawczych,
- umiejętność organizowania pracy własnej i działalności samokształceniowej zmierzającej do efektywnego tworzenia warsztatu pracy oraz do własnego rozwoju zawodowego.

W moich badaniach nauczyciele wyróżnili 7 grup zadań i 83 czynności.

Przemiany funkcji nauczycielskich wskazują na następujące idee oczekiwania:

- a) indywidualizację i personalizację,
- b) przechodzenie od postawy pewności naukowej do poszukiwania oraz tworzenia wiedzy,
- c) zastępowanie postawy dominacji postawą empatii, dialogu, negocjacji, otwierania się na zmiany społeczne i edukacyjne oraz potrzeby ludzi.

Szkole i uczelni — słusznie krytykowanej za wiele słabości oraz kontynuowanie starych praktyk szkoły pamięci, przymusu i lęku — potrzebny jest nauczyciel o szerokich horyzontach oraz prezentujący zaufanie do

nauk o uczeniu i studencie, a także o szkole, uczelni i o edukacji ustawicznej w świecie mass mediów.

NAUCZYCIELE W REFORMOWANEJ SZKOLE I UCZELNI

Przyswajamy 20% tego, co widzimy, 40% tego, co widzimy i słyszymy, a 70% tego, co widzimy, słyszymy i sami robimy.

Raport Komisji Europejskiej Edukacja dla Europy

System szkolny z jego zasadniczymi ogniwami — szkołą i uczelnią, powinien być blisko realnego życia: środowiska, regionu, kraju, Europy i świata. Potrzebna jest mu wiedza o celach i zadaniach oraz metodach i czynnościach, jak również o mierzeniu rezultatów pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ponadto poznawanie rzeczywistości i świata wartości oraz sensów, programów nauczania-uczenia się, a także kształtowania umiejętności i kompetencji niezbędnych w dalszej nauce, życiu, podejmowaniu decyzji w sprawie funkcjonowania w różnych wspólnotach ludzkich.

Nauczycieli czeka trudny i długofalowy proces dostosowywania się do zmian społecznych, transformacji ustrojowej, europeizacji i globalizacji życia, a także przygotowujący do wzięcia udziału w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego i demokratycznego oraz do spotkania z wieloma dylematami edukacyjnymi, pracowniczymi i egzystencjonalnymi.

Wielkość i nietrwałość kolejnych projektów reform oraz niedostatek środków na edukację poszerzyły wśród nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich, zjawisko zmęczenia, niepewności i w konsekwencji tzw. „wypalenia zawodowego”. Nastąpiło też osłabienie nadzoru pedagogicznego, a sposób awansowania nauczycieli budzi krytykę. Dlatego kondycja fizyczna i psychiczna wielu nauczycieli nie napawa optymizmem — nie sytuują oni swego zawodu zbyt wysoko w hierarchii zawodów, a materialno-ekonomiczny status jest przedmiotem powszechnej krytyki.

Szerzej o sytuacji nauczycieli piszą m.in. Jolanta Szempruch, Inetta Nowosad, Aleksander Nalaskowski, Radosław Muszkieta oraz Elżbieta Putkiewicz, Krystyna Ewa Siellawa-Kolbowska, Anna Wiłkomirska i Marta Zahorska.

Elżbieta Putkiewicz w raporcie zbiorowym *Nauczyciele wobec reformy* pisze: „Więcej niż 50% respondentów uważa, że szkoły nie uczą samodzielnego myślenia, 50%, że nie rozwijają zainteresowań, 40%, że nie zapewniają równego startu uczniom pochodzących z różnych środowisk. Prawie co piąty nauczyciel wątpi w to, iż szkoła zapewnia uczniom wysoki poziom wiedzy.

Najniżej oceniają nauczyciele wypełnianie przez szkoły podstawowych zadań adaptacji społecznej” (Putkiewicz, Siellawa-Kolbowska, Wiłkomirska, Zahorska 1999, s. 74).

Reakcje pedagogów na zmiany edukacyjne przejawiają się więc w różnych typach zachowań: akceptacji, obojętności, biernego i czynnego oporu. Ich pracę charakteryzuje wysoki stopień samodzielności i autonomii. Jednak na jakość i stopień realizacji nauczycielskich funkcji i zadań wpływają różne czynniki wewnętrzne i zewnętrzne (pozaszkolne).

Także nauczyciele — nie tylko uczniowie — boją się czasem szkoły, nowych obowiązków i agresywnej reakcji młodzieży, rodziców czy środowiska lokalnego. Doświadczają niewystarczającego przygotowania do funkcji pozadydaktycznych, do przewodzenia uczącym się oraz do współpracy ze środowiskiem.

Zawód nauczycielski ma też wiele cech odbieranych jako niepożądane i negatywne. Są one w dużym stopniu odwróceniem cech pozytywnych oraz informacją o zakłóceniach w realizacji funkcji kierowniczych, interakcyjnych i organizacyjnych nauczycieli.

KONKLUZJE I WNIOSKI

Sukces planów i aspiracji związanych z reformą szkolnictwa w Polsce zależy będzie w dużym stopniu od jakości i morale kadry nauczycielskiej. Przygotowanie nauczycieli musi być w zgodzie z wymogami stawianymi im przez szkoły.

Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce, OKCD (1995)

1. Reformowaną edukację powinno cechować pogłębione podejście aksjologiczne oraz ukazywanie różnych światów wartości — aby móc dokonywać racjonalnego wyboru jej celów, zadań oraz stylów.

2. W sytuacji zmian w systemach wartości i ostrej krytyki efektów systemów edukacji oraz zagrożenia procesów wychowawczych niezbędne jest formułowanie i promowanie nowej „filozofii i aksjologii edukacji” oraz ukierunkowanie działań na problemy współczesności i wyzwań cywilizacyjnych, a także rozwijanie postaw demokratycznych, uspołecznionych i humanistycznych.

3. Strategie edukacji i kultury powinny być skierowane na zmianę kanonów kształcenia ogólnego, zawodowego i studiów wyższych oraz ich podstaw programowych, a także na wykorzystywanie wielości programów i podręczników do wyboru.

Potrzebna jest również stabilizacja pewnych projektów i przyjętych rozwiązań, a nie galopada zmian kreowana często przez kolejnych ministrów edukacji, których w ciągu 19 lat transformacji ustrojowej mieliśmy 17.

1. Zasadniczej i konsekwentnej przebudowy wymaga system edukacji nauczycielskiej — z położeniem akcentu na praktykę zawodową, przygotowanie do sterowania procesami wychowawczymi w szkołach i na uczelniach oraz budowanie więzi ze środowiskami i instytucjami lokalnymi.

2. Myślą przewodnią reformy systemu edukacji nauczycielskiej powinno więc być orientowanie jej:

— w pierwszej kolejności: na wartości oraz kształtowanie osobowości i postaw nauczycieli,

— następnie: na kształtowanie umiejętności i kluczowych kompetencji niezbędnych do realizacji różnych funkcji, zadań i czynności nauczycielskich,

— na dobór treści, form, metod i środków kształcenia oraz badanie ich efektów.

3. Reformowaniu edukacji nauczycielskiej powinno towarzyszyć jasne określenie i samorządne realizowanie praw i powinności trzech kompleksów edukacyjnych: badań i eksperymentów pedagogicznych, praktycznej działalności nauczycielskiej oraz systemu kierowania i zarządzania szkołami wyższymi, a także instytucjami doskonalenia nauczycieli.

4. Edukacja nauczycielska powinna więc obejmować aktywność poznawczą, emocjonalną i praktyczną, ponieważ nauczycielom potrzebne jest kształcenie problemowe i refleksyjne, nieustające, nowatorskie, perspektywne i multimedialne.

5. Nauczycielom i teoretykom, a także młodzieży należy zapewnić lepszy dostęp do nowoczesnej myśli pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej, ekonomicznej i filozoficznej. Powinien on ułatwić organizację systemów wychowawczych szkół i uczelni oraz powodować rozwój stosunków demokratycznych w szkole i na uczelni przez wspólne opracowywanie i realizację programów wychowawczych.

Potrzebna jest także ewolucja stosunków nauczyciel—uczeń oraz nauczyciel akademicki—student — w kierunku dialogu i wspólnych działań.

6. W polskim systemie edukacji — od przedszkola do szkół wyższych — należy umacniać merytoryczną i ekspercką rolę nadzoru pedagogicznego oraz jego współdziałanie z placówkami badań naukowych i edukacji nauczycielskiej dla wspólnego promowania innowacji pedagogicznych i przykładów „dobrej roboty” w placówkach edukacyjnych, a także w środowiskach ich funkcjonowania.

Świat XXI wieku jest światem globalizacji, europeizacji oraz społeczeństwa informacyjnego i „wychowującego” oraz „gospodarki opartej na wiedzy”.

Są to wyzwania nowe i jakościowo inne niż w przeszłości. Dlatego nasza wiedza o edukacji i nauczycielach powinna być wieloraka i dotycząca zarówno rzeczywistości duchowej, jak i ekonomiczno-materialnej.

Rozważania o nauczycielskich powinnościach i prawach wobec reformy i zadań polskiego systemu edukacji zakończmy stwierdzeniem z raportu Federico Mayora *Przyszłość świata*:

„Wiele wyzwań zaciąży na przyszłości edukacji w najbliższych dwudziestu latach. Pierwsze wyzwanie to dyspozycyjność i ustawiczne aktualizowanie kompetencji nauczycieli na wszystkich poziomach. Dziś (...) jakość edukacji zależy od jakości kadry nauczycielskiej i jej ofiarności” (Mayor 2001, s. 380).

BIBLIOGRAFIA

- R.J. Arends: *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa 1994.
- C. Banach, J. Jarowiecki, B. Nowecki: *Edukacja nauczycielska w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych w roku akademickim 1994/95*. Kraków 1996.
- C. Banach: *Orientacje — koncepcje edukacji nauczycielskiej (wybór cytatów)*. Kraków 1998.
- C. Banach: *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*. Poznań 2005.
- K. Denek: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 1999.
- Edukacja a kultura. Idea i realia interakcji*. Red. I. Wojnar. Warszawa 2006.
- Edukacja dla Europy*. Raport Komisji Europejskiej. Tłum. I. Wojnar i J. Kubin. Warszawa 1999.
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO pod przewodnictwem J. Delorsa. Tłum. W. Rabczuk. Warszawa 1998.
- Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*. Red. A. Karpińska. Białystok 2002.
- Edukacja nauczycielska w perspektywie wyzwań zmieniającego się świata*. Red. A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski. Warszawa 1998.
- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia — wspólne cele do roku 2010*. Warszawa 2003.
- Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa 1996.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Tom III. *Hasła o nauczycielu*. Warszawa 2004.
- Ewolucja i innowacja w edukacji nauczycieli*. Tom II. Red. J. Grzesiak. Kalisz 2007.

- H. Hammer: *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa 1994.
- Informacja o wynikach kontroli kształcenia nauczycieli w państwowych szkołach wyższych*. Warszawa 2001.
- Kierunki zmian w kształceniu nauczycieli. Rozwiązania modelowe*. Biuletyn Informacyjny COMSN w Krakowie, nr 11, Kraków 1998.
- J. Kuźma: *Nauczyciele przyszłej szkoły*. Kraków 2000.
- H. Kwiatkowska: *Edukacja nauczycieli: konteksty — kategorie — praktyki*. Warszawa 1997.
- H. Kwiatkowska: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk 2005.
- B. Kwiatkowska-Kowal: *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej*. Warszawa 1994.
- Z. Kwieciński: *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Toruń — Poznań — Olsztyn 2000.
- F. Mayor, we współpracy z J. Bindem: *Przyszłość świata*. Raport UNESCO. Red. W. Rabczuk. Warszawa 2001.
- A. Molesztak, A. Tchorzewski, W. Wołoszyn: *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*. Bydgoszcz 1994.
- R. Muszkiet: *Nauczyciel w reformującej się szkole*. Poznań 2001.
- A. Nalaskowski: *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*. Toruń 1998.
- I. Nowosad: *Nauczyciel — wychowawca czasu polskich przełomów*. Kraków 2001.
- R. Pachociński: *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*. Warszawa 1994.
- A.T. Pearson: *Nauczyciel, teoria i praktyka w kształceniu nauczyciela*. Warszawa 1994.
- Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i zagrożeń w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Red. E. Małowski, B. Śliwerski. Kraków 2002.
- Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej*. Red. Z. Jasiński. Opole 1996.
- E. Putkiewicz, K.E. Siellawa-Kolbowska, A. Wiłkomirska, M. Zahorska: *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*. Warszawa 1999.
- J. Szempruch: *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów 2001.
- J. Szempruch: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów 2000.
- W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań 2003.
- M.J. Szymański: *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. Kraków 2001.
- B. Śliwerski: *Edukacja pod prąd*. Kraków 2001.
- I. Wojnar: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa 2000.
- M. Zahorska: *Szkola: między prawem, społeczeństwem a rynkiem*. Warszawa 2002.

Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli. Red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki. „Studia Pedagogiczne” LXI, Warszawa 1995.

Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej. Red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki. Warszawa 1997.

Eugeniusz Piotrowski
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA JAKO WARUNEK ADAPTACJI DO PEŁNIENIA RÓL ZAWODOWYCH

Reforma systemu edukacji przeprowadzona w latach dziewięćdziesiątych XX wieku w naszym kraju niewiele zmieniła proces zawodowego przygotowania nauczycieli. Przygotowanie nauczycieli różnych szczebli edukacji wymaga zasadniczych zmian programowych i strukturalnych, gdyż dotychczasowy system kształcenia ma poważne braki, których eliminacja wymaga współdziałania różnych podmiotów odpowiedzialnych za stan polskiej edukacji, a mianowicie: władz państwowych, samorządowych, lokalnego nadzoru oświatowego, uczelni wyższych państwowych i prywatnych kształcących nauczycieli, dyrektorów szkół, a wreszcie samych nauczycieli. Wyższe uczelnie kształcące nauczycieli nie zawsze dysponują kadrą dostatecznie dobrze przygotowaną pod względem pedagogicznym. Pracownicy szkół wyższych kształcący nauczycieli dla różnych szczebli winni posiadać odpowiednie predyspozycje dydaktyczne i psychiczne. Obowiązujący w naszym szkolnictwie wyższym algorytm wyznaczający odpowiednie proporcje między pracownikami, którzy mają obowiązek zdobywać stopnie naukowe, a pracownikami zwolnionymi z tego obowiązku powoduje niezrządkiem pozbywanie się wartościowych praktyków czy dobrze przygotowanych pod względem metodycznym fachowców. Warto zdać sobie sprawę z tego, iż rozwój naukowy nauczycieli akademickich nie zawsze idzie w parze z rozwojem pedagogicznym. Powszechna gonitwa za stopniami naukowymi gubi z pola widzenia konieczność podnoszenia na coraz to wyższy poziom kwalifikacji pedagogicznych. Trudno się więc dziwić, że w wielu szkołach wyższych panuje daleko idący konserwatyzm pedagogiczny. Na ogół na wyższych uczelniach pozostają jednostki najbardziej zdolne lub uzdolnione, nikt jednak nie sprawdza ich predyspozycji psychicznych i pedagogicznych. Rozwój pedagogiczny młodej kadry naukowej odbywa się bardzo często bez należytej kontroli i pozostawiony zostaje naturalnemu biegowi zdarzeń. Osiągnięcia dydaktyczne na wyższych uczelniach schodzą na plan dalszy i w małym stopniu brane są pod uwagę przy awansach naukowych. Najważniejsze jest zdążenie na czas z kolejnym stopniem naukowym. Przeciętny czas awansu od magistra do profesora tytularnego wynosi

w naszym kraju ponad dwadzieścia lat. Niskie płace na polskich uczelniach zmuszają nauczycieli akademickich do pracy na dwóch etatach, co w wielu przypadkach prowadzi do zaniedbywania swoich obowiązków i w znacznym stopniu ogranicza czas poświęcany studentom. Brak szkół ćwiczeń ściśle powiązanych z uczelniami kształcącymi nauczycieli powoduje to, że studenci odbywają praktyki często w przypadkowych szkołach, wyszukiwanych na własną rękę. Rola uczelni sprowadza się do formalnego zaliczenia praktyk w oparciu o zaświadczenia i oceny dostarczone przez szkoły. W naszej powojennej historii dysponowaliśmy bardzo dobrymi szkołami ćwiczeń, które funkcjonowały przy liceach pedagogicznych, niestety zgromadzone doświadczenie zostało zaprzepaszczone wraz z ich likwidacją w 1970 roku. Trudno się zatem dziwić, że nauczyciele rozpoczynający pracę zawodową napotykają na wiele trudności, gdyż kończąc trzyletnie studia zawodowe czy nawet uzupełniające studia magisterskie, nie są wystarczająco dobrze przygotowani do pracy. Henryk Moroz zwraca uwagę, że młodzi nauczyciele mają kłopoty z:

- wprowadzeniem do praktyki edukacyjnej osiągnięć współczesnej pedagogiki — oczekują często gotowych recept na każdą sytuację dydaktyczną bądź wychowawczą,

- podjęciem współpracy z samorządem szkolnym i organizacjami uczniowskimi,

- organizowaniem wycieczek,

- z określaniem i operacjonalizacją celów kształcenia,

- z planowaniem lekcji,

- z analizą i krytyczną oceną wyników własnej pracy,

- z dostosowaniem treści, metod, środków dydaktycznych i form organizacyjnych do zmieniających się sytuacji dydaktycznych,

- z integrowaniem wiedzy uczniów,

- z indywidualizacją procesu kształcenia,

- z opracowaniem opisowej formy oceny postępów dydaktycznych poszczególnych uczniów,

- z podjęciem współpracy z uczniem zdolnym i wspomaganie go w jego rozwoju,

- z udzielaniem skutecznej pomocy uczniom dotkniętym niepowodzeniami szkolnymi,

- z utrzymaniem dyscypliny w klasie, w której prowadzone są zajęcia (Moroz 2008, s. 273–274).

Do trudności tych należy, jak sądzę, dodać częsty brak umiejętności integracji procesów nauczania i wychowania oraz tworzenia sytuacji dydaktyczno-wychowawczych służących jednoczesnej realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych. Do braków wynoszonych z uczelni należy

także zaliczyć zbyt częste odwoływanie się do motywów konstruktywnych z punktu widzenia realizacji celów dydaktycznych, a jednocześnie destruktynych z punktu widzenia realizacji celów wychowawczych. Brak podmiotowego podejścia do uczniów, niski poziom umiejętności w zakresie interioryzacji ich wiedzy, podejmowanie wszelkich decyzji za uczniów i decydowanie o ich losie. Liczne błędy, które daje się zauważyć u młodych nauczycieli, są niewątpliwie spowodowane niezbyt dobrym przygotowaniem zawodowym przez uczelnie wyższe. Z mojego osobistego doświadczenia wynika, że brak umiejętności transformowania wiedzy teoretycznej na sytuacje praktycznego działania jest spowodowany dwoma czynnikami. Po pierwsze przekazywaniem wiedzy teoretycznej z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii i innych dyscyplin na dużym stopniu ogólności, co przy nadmiernej redukcji godzin — szczególnie przeznaczonych na niektóre przedmioty pedagogiczne (dydaktyka, teoria oddziaływań wychowawczych) — i przy jednoczesnym braku godzin na bieżące hospitacje lekcji prowadzi do zamykania się studentów w kręgu wiedzy teoretycznej. Po drugie brak odpowiednich szkół ćwiczeń z wyselekcjonowaną kadrą nauczającą utrudnia nabywanie umiejętności praktycznych, dydaktycznych i wychowawczych. „Władze szkół wyższych, zarówno publicznych, jak i niepublicznych, traktują studia nauczycielskie na równi z innymi studiami. Nie są świadome tego, że proces kształcenia nauczycieli jest równie skomplikowany jak proces kształcenia księży, lekarzy czy oficerów wojska” (Tamże, s. 274).

Kształcenie nauczycieli wymaga formowania osobowości. Do tego celu niezbędna jest jednak wyselekcjonowana, reprezentująca wysoki poziom merytoryczny i moralny kadra złożona z teoretyków i praktyków. Kandydaci na nauczycieli oprócz bogatej wiedzy ogólnej i przedmiotowej winni odznaczać się wysokimi sprawnościami umysłowymi i dojrzałą, odpowiednio uformowaną osobowością.

ZACHOWANIA ZAWODOWE NAUCZYCIELA

Zachowania zawodowe nauczyciela wyznaczane są przez posiadane przez niego kompetencje merytoryczne, metodyczne, organizacyjne i psychologiczne, na które składają się:

— kompetencje komunikacyjne — odpowiadające za sprawne porozumiewanie się z uczniami; obejmują one umiejętność nawiązywania kontaktu, aktywne słuchanie oraz rozwiązywanie problemów i konfliktów; kompetencja ta ze względu na swą ważność zostanie dokładniej omówiona w dalszej części opracowania,

— kompetencje poznawcze — obejmujące przekonania nauczycieli dotyczące aktualnych i przyszłych osiągnięć uczniów, jak również wychwytywanie pozytywnych intencji w ich zachowaniach,

— kompetencje emocjonalne — umożliwiające rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów,

— kompetencje osobiste — wiążące się z zaspokajaniem własnych potrzeb osobistych i zawodowych oraz zdolnością kontrolowania stresu (Grzegorzewska 2008, s. 192–193).

Wśród nauczycieli występuje dość często syndrom wypalenia zawodowego, dla którego charakterystyczne jest: uczucie zmęczenia i wyczerpania, brak przyjemności z wykonywania zawodu, lęk przed rutyną zawodową, zmniejszenie produktywności, dehumanizacja polegająca na powstawaniu dystansu w stosunku do uczniów oraz przedwczesna rezygnacja z uprawiania zawodu (Kretschmann 2004, s. 16–17).

W zawodzie nauczyciela niezbędne jest opanowanie wielu kompetencji, które umożliwiają jego twórcze uprawianie i właściwą adaptację do pełnienia ról zawodowych.

Po pierwsze, kompetencji autokreacyjnej, której istota sprowadza się do „tworzenia samego siebie”, a więc inicjowania i realizowania zadań w celu osiągnięcia umiejętności kierowania własną aktywnością poznawczą, co prowadzi do autorozwoju zgodnego z przyjętą perspektywą koncepcji świata i określenia w niej własnego miejsca.

Po drugie, kompetencji prakseologicznej. Obejmuje ona:

— planowanie, organizowanie, kontrolę i ocenę procesów edukacyjnych, opracowanie ogólnej strategii pracy z klasą, a przede wszystkim z pojedynczym uczniem (uczeń zdolny wymaga indywidualnego podejścia),

— rozpoznanie wyjściowego poziomu wiedzy ucznia,

— organizację procesu poznawania nowej wiedzy,

— operacjonalizację celów edukacyjnych, programowanie treści kształcenia,

— sprawne posługiwanie się warsztatem dydaktycznym obejmującym metody oraz formy organizacyjne nauczania i pracy uczniów,

— kierowanie procesami interioryzacji wiedzy uczniów,

— ustalenie przyczyn niepowodzeń szkolnych i zapobieganie im,

— dokonywanie oceny skuteczności własnej pracy i umiejętne dokonywanie jej korekty,

— planowanie procesu własnego doskonalenia zawodowego.

Po trzecie, kompetencji komunikacyjnej. Odnosi się ona do umiejętnego i sprawnego operowania językiem w różnych sytuacjach edukacyjnych. Obejmuje ona:

— umiejętności komunikowania się werbalnego i niewerbalnego z uczniami,

- umiejętność wysłuchiwania uczniów, rozumienie ich intencji i treści ich wypowiedzi,
- myślenie dialogiczne,
- umiejętność wykorzystania różnych technik dyskursywnych,
- umiejętność komunikowania uczuć,
- rozbudzanie wrażliwości językowej uczniów poprzez odsłanianie wartości dziedzictwa kulturowego i społecznych funkcji języka jako narzędzia komunikowania się i myślenia,
- umiejętność dostosowania stylu kierowania pracą uczniów do poziomu ich rozwoju i dojrzałości społecznej.

Po czwarte, kompetencji współdziałania nauczyciela. Wiąże się ona z:

- zachowaniami prospołecznymi nauczyciela i umiejętnością działania integracyjnego,
- rozumieniem związków, jakie zachodzą między własną postawą zawodową a własną charakterystyką osobowościową,
- preferowanym przez siebie stylem interakcyjnym oraz procesami społecznymi, jakie zachodzą w klasie szkolnej,
- uwzględnieniem procesu intelektualizacji wiedzy, która odnosi się zarówno do materiału nauczania, jak również sposobu jego przyswajania,
- organizowaniem podmiotowej aktywności uczniów (chodzi tu o czynny udział uczniów w określaniu własnych zadań),
- rozwiązywaniem konfliktów na drodze negocjacji, ukierunkowywaniem uczniów na współpracę z innymi,
- preferowaniem zasady odpowiedzialności zamiast zasady posłuszeństwa w kontaktach międzyludzkich.

Niezbędne jest przezwyciężanie stereotypów mówiących, że tylko nauczyciel jest dostarczycielem wiedzy dla ucznia i że jedynie on określa uczniom zadania.

Po piąte, kompetencji kreatywnej. Obejmuje ona:

- innowacyjne i niestandardowe działania nauczycieli,
- preferencję działań na rzecz stymulowania rozwoju ucznia,
- umiejętność wyzwalania kreatywnych zachowań uczniów i wspomagania ich w rozwoju krytycznego, samodzielnego i twórczego myślenia,
- wykorzystywanie różnorodnych technik twórczego rozwiązywania problemów,
- tworzenie warunków do samodzielnego konstruowania wiedzy przez uczniów,
- zachęcanie uczniów do udziału w społecznych formach tworzenia wiedzy i jej wykorzystywania w praktycznym działaniu.

Po szóste, kompetencji informatycznej. Wiąże się ona z:

- korzystaniem przez obydwa podmioty biorące udział w procesach edukacyjnych (nauczyciela i ucznia) z nowoczesnych źródeł informacji,

— wykorzystywaniem przez ucznia technologii informatycznej w procesie poznawania różnych dziedzin rzeczywistości,

— wspomaganiem wysiłku poznawczego ucznia nowoczesnymi mediami oraz wykorzystywaniem ich w celach motywacyjnych.

Po siódme, kompetencji moralnej. Przejawia się ona w:

- zdolności do trafnej oceny moralnej dowolnego czynu etycznego,
- znajomości własnych powinności etycznych wobec uczniów,
- umiejętności myślenia i działania dla dobra uczniów,
- współodpowiedzialności za rozwój wychowanka,
- refleksyjnym przewidywaniu nauczycielskiego sprawstwa.

Po ósme, kompetencji ewaluacyjnej. Zawiera się ona w:

- działaniu obejmującym dokonywanie wyborów,
- formułowaniu ocen i samoocen,
- pomaganiu uczniowi w wyodrębnianiu się jego indywidualności,
- podejmowaniu działań prowadzących do personalizacji uczniów.

Po dziewiąte, kompetencji badawczej. Przejawia się ona w:

— zdolności do refleksji nad podnoszeniem jakości pracy własnej, a także pracy szkoły,

- poszerzaniu form przepływu wiedzy od nauczyciela do ucznia,
- współpracy z uczniem w procesie nauczania,
- współpracy uczniów ze sobą w tworzeniu wiedzy i operowaniu nią,
- w organizowaniu czynności poszukiwania wiedzy przez uczniów (por.

Sipińska, s. 101–104).

Wypożyczenie przyszłego nauczyciela w wymienione kompetencje wydaje się niezbędne w procesie jego adaptacji do właściwego pełnienia ról zawodowych. Pojęcie roli społecznej w literaturze przedmiotu nie jest rozumiane jednoznacznie. W jego definiowaniu daje się zauważyć dwa odrębne stanowiska. Pierwsze traktuje pojęcie roli społecznej w kategorii osobowościowej. Drugie wiąże je ze strukturą społeczną. Współcześnie dominuje pogląd traktujący rolę społeczną jako ogniwo łączące osobowość, kulturę i strukturę społeczną, a więc te dziedziny społeczne, które interesują psychologów, socjologów, etnologów, antropologów kulturowych i pedagogów (Bromberek 1973, s. 16). Pełnione role społeczne stanowią zawsze przedmiot oceny dokonywanej przez określoną zbiorowość społeczną na wielu poziomach zachowania, której towarzyszą presja i sankcje — tym silniejsze, im większe znaczenie dla funkcjonowania grupy ma dana rola społeczna. W obrębie pełnionej roli wyróżnić można zatem: pożądany sposób zachowania, tolerowany zakres odstępstwa od ustalonego wzoru, zakazany sposób postępowania wywołujący presję i sankcje. Stopień przestrzegania wymogów pożądanego sposobu zachowania się i wystrzegania się sposobu zakazanego jest miernikiem realizacji poszczególnych ról społecznych (Jakub-

czak 1966, s. 86). W literaturze psychologiczno-socjologicznej spotykamy wiele definicji pojęcia „rola społeczna”. Szczupłe ramy niniejszego opracowania nie pozwalają na dokonanie przeglądu różnych definicji. Przez rolę społeczną najczęściej rozumie się zachowanie zdeterminowane przez pozycję społeczną, którą jednostka zajmuje, oraz jej cechy osobowościowe. Pozycja społeczna narzuca określone zachowanie i wyznacza dla niego pewne ramy ograniczające, osobowość natomiast odpowiada za wykorzystanie możliwości tkwiących w danej pozycji (Białyszewski 1967, s. 198).

Zmieniająca się w szybkim tempie rzeczywistość edukacyjna wymaga zasadniczych zmian w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli. „Wykształcenie nauczyciela, który ma poczucie własnego profesjonalizmu, czuje się ekspertem w swej dziedzinie oraz świadomie i odpowiedzialnie korzysta ze swego czołowego miejsca w procesach edukacyjnych, wiąże się ze wskazaniem tych dyspozycji i sprawności, które pomogą mu w tworczym i odważnym wypełnianiu roli zawodowej. Wśród tych dyspozycji można wskazać: rzetelną wiedzę zawodową, krytycyzm i głęboki namysł nad faktami, zjawiskami i procesami, których jest świadkiem, w których uczestniczy oraz które sam inicjuje i organizuje. Szczególnego znaczenia w tym kontekście nabiera refleksja zawodowa nazywana także refleksją pedagogiczną” (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 10). Zawód nauczyciela należy do tych, które w wysokim stopniu są uwarunkowane kontekstualnie i wymagają szybkiej reakcji na dokonujące się zmiany. Wyłanianie się „nowych” i zmienianie się „starych” potrzeb edukacyjnych powoduje, że dotychczasowy sposób działania może okazać się niewystarczający, a nawet dysfunkcyjny. Nowy kontekst niejako wymusza transformację podstawowych założeń i profesjonalizmu nauczyciela. Niezbędne staje się oparcie się na paradygmacie „rozszerzonego profesjonalizmu”, na bazie którego mogą powstać nowe modele edukacji nauczycieli. Opracowywana w ostatniej dekadzie wizja nauczyciela XXI wieku kładzie duży nacisk na „wysoki profesjonalizm” oparty na dobrej podbudowie pedagogicznej. Nauczyciele reprezentujący „rozszerzony profesjonalizm” skłonni są traktować proces nauczania bardziej w kategoriach intuicyjnych niż racjonalnych. Dlatego starają się raczej tworzyć warunki sprzyjające własnej kreacji, niż korzystać z gotowych rozwiązań edukacyjnych. Zabiegają o przyswojenie sobie wiedzy ogólnej, ukierunkowanej na wyjaśnianie i zrozumienie istoty procesów edukacyjnych.

„Nauczyciel, który ma szansę rozszerzyć swój profesjonalizm, to nauczyciel, który:

— czuje się zobowiązany do systematycznego kwestionowania (poddawania w wątpliwość) własnej praktyki,

— czuje się zobowiązany do prowadzenia studiów nad własną praktyką i posiada w tej mierze odpowiednie kompetencje,

— zajmuje się kwestionowaniem i testowaniem teorii w praktyce. Dodatkową, wysoce pożądaną, choć nie esencjonalną cechą rozszerzonego profesjonalizmu stanowi, według Stenhouse'a, przyzwolenie na obserwację własnych działań w klasie, dokonywaną przez innych nauczycieli, i gotowość do twórczego wykorzystania tych obserwacji w trakcie odważnej i otwartej dyskusji" (Gołębniak 1998, s. 119).

Współczesny nauczyciel staje się interpretatorem rzeczywistości. Warunkiem niezbędnym wszelkich interpretacji jest własne doświadczenie. To zasób własnych doświadczeń umożliwia skuteczne nabywanie kompetencji interpretacyjnych i staje się niezbędnym warunkiem nabywania wiedzy o świecie oraz pewnych ustaleń możliwych do zastosowania w procesie komunikacji (Goffman 1984, s. 384). Staje się ono także niezbędne w procesie adaptacji nauczyciela do nowych warunków, będących efektem przeobrażeń w oświacie, spowodowanych transformacją społeczno-ustrojową, a także nienotowanym w dziejach ludzkości tempem rozwoju. Spośród wielu obszarów, w których zachodzą zmiany w naszej oświacie, trzy wysuwają się na pierwszy plan: — zmiany w teleologii edukacyjnej; — zmiany w treściach kształcenia; — zmiany w technologii edukacyjnej, obejmujące również technologię procesów osobotwórczych. Jeśli chodzi o pierwszy rodzaj zmian, to obejmuje on odwrócenie hierarchii wartości i stawia na pierwszym miejscu tworzenie warunków do nieskrępowanego rozwoju osobowości, przesuwając na dalszy plan przekazywanie i opanowywanie wiadomości. Zmiany w oświacie obejmują również konieczność wprowadzenia zmian w treściach kształcenia. Dotychczasowy dobór treści odbywał się głównie w oparciu o zasadę zachowania porządku naukowego. Treści nauczania poszczególnych przedmiotów były izomorficzne względem określonych dyscyplin naukowych. Zmiany w treściach obejmują również rezygnację z encyklopedycznego podejścia oraz integrację przedmiotową i międzyprzedmiotową, a także możliwość rezygnacji z pewnych elementów wiedzy, jak również możliwość stosowania alternatywnych sposobów prezentacji wiedzy. Zarysowane zmiany w dalszej konsekwencji pociągają za sobą przeobrażenia w organizacji procesu kształcenia. Zmiany te stwarzają nowe możliwości wykazania się przez nauczycieli inwencją twórczą w zakresie:

- korzystania z rozmaitych koncepcji kształcenia i wychowania,
- wspomagania się różnorodnymi rozwiązaniami metodycznymi,
- uczestnictwa w tworzeniu programów autorskich,
- możliwości pracy nie tylko w szkole publicznej, lecz także w szkole społecznej, prywatnej i wyznaniowej (Jabłońska 2000, s. 20).

POWINNOŚCI NAUCZYCIELA W KONTEKŚCIE ADAPTACJI DO RÓL ZAWODOWYCH

Powinność w literaturze pedagogicznej rozumiana jest jako: zobowiązanie, odpowiedzialność, wrażliwość i konieczność wynikająca z wewnętrznego przekonania o obowiązku wobec siebie i innych. „Powinności mają charakter społeczny, konstruowane są w zależności od czasu i miejsca, determinowane są stosunkiem nauczyciela do siebie, świata i ludzi, odnoszą się do sfery odczuć, sumienia oraz postaw” (Tamże, s. 21). Powinności nauczyciela odnoszą się do trzech wymiarów rzeczywistości, a mianowicie: społeczeństwa, uczniów i samego siebie. Współczesne społeczeństwa dużą wagę przywiązują do problemu wartości, w szczególności do wartości ogólnoludzkich. Powrót do tradycji, szczególnie w kręgu kultury europejskiej, wzbogacony dążeniem ludzi do demokracji, wolności, tolerancji odnoszącej się do różnych sfer życia, integracji wobec ważnych wyzwań, nabiera nowego wymiaru i przybiera postać wartości uniwersalnych. Wybory, przed którymi staje nauczyciel we współczesnym świecie, mieszczą się, jak twierdzi Maria Jabłońska, w dwóch wymiarach: od dyspersyjnej postawy aksjologicznej do radykalizmu aksjologicznego, od postawy obojętności do postawy zaangażowania społecznego (Tamże, s. 22).

„Zmiany dokonujące się w skali globalnej i w naszym kraju oraz oczekiwania społeczne pod adresem edukacji skłaniają nas do nowego spojrzenia na nauczyciela, określenia jego miejsca i roli w nowej rzeczywistości społecznej, jego funkcjonowania zawodowego nie tylko w wymiarze merytorycznym, ale też etycznym. Załamanie się ustalonych systemów wartości, poszukiwanie, odkrywanie i osadzenie ich na nowo w świecie, relatywizm, kult pieniądza, dehumanizacja życia rodzinnego i wspólnotowego, zagubienie połączone z niekorzystnymi zjawiskami korupcji w szkolnictwie, zwiększaniem się liczby intryg na tle materialnym, ambicjonalnym i charakterologicznym, a także malejące inwestycje i nakłady na szkolnictwo niekorzystnie wpływają również na funkcjonowanie nauczyciela” (Szempruch 2006, s. 74).

Odnosząc omawiane kwestie do nauczycieli przedszkoli, Krystyna Żuchelkowska konstatuje, że jednym z najważniejszych zadań procesu wychowawczo-dydaktycznego w przedszkolu jest kształtowanie wśród jego podmiotów wartości uniwersalnych, mających silne zakorzenienie w tradycji humanistycznej, w doświadczeniu ludzkim. Stąd też powinnością nauczycieli przedszkola jest wprowadzać dzieci w świat wartości uniwersalnych, wśród których najważniejszymi są: prawda, dobro, piękno, miłość, wolność, odpowiedzialność, godność, rodzina, praca, język ojczysty, demokracja. Wartości te mogą być w praktyce edukacyjnej realizowane tylko wtedy,

kiedy nauczyciele będą je preferować i zgodnie z nimi żyć (Żuchelkowska 2006, s. 239).

Udział nauczycieli w przygotowaniu młodych pokoleń do ich odpowiedzialnego uczestnictwa w budowaniu przyszłości jest znaczący. To oni w znacznej mierze decydują o tym, czy przyszłe pokolenia będą potrafiły się ze sobą porozumieć i będą wobec siebie tolerancyjne. To głównie w szkole tworzy się system wartości uczniów stanowiący później „drogowskaz”, zgodnie z którym będą oni postępowali w dorosłym życiu. Uczestnicząc czynnie w kształtowaniu charakteru i ducha młodych pokoleń, nauczyciele muszą sprostać wymogom etycznym, które na nich spoczywają. Tylko kompetentni nauczyciele o wysokim profesjonalizmie są w stanie tworzyć właściwe relacje ze swoimi uczniami, być dla nich przewodnikami w poznawaniu rzeczywistości opartym na fundamentalnych wartościach; kształtować kreatywne osobowości, niezbędne dla zrozumienia skomplikowanego współczesnego świata i twórczego w nim funkcjonowania.

BIBLIOGRAFIA

- H. Białyżewski: *Rola społeczna jako kategoria struktury*. „Studia Socjologiczne” 1967, nr 1.
- B. Bromberek: *Role społeczne nauczyciela*. Poznań 1973.
- M. Czerepaniak-Walczak: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń 1997.
- D. Gołębiak: *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza — bieżłość — refleksyjność*. Toruń — Poznań 1998.
- I. Grzegorzewska: *Kompetencje psychologiczne a zachowania zawodowe nauczycieli*. W: *Zachowania zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania*. Red. E. Koziół, E. Kobyłecka. Zielona Góra 2008.
- E. Goffman: *Pierwotne ramy interpretacji*. W: *Kryzys i schizma*. Red. E. Mokrzycki. Warszawa 1984.
- M. Jabłońska: *Możliwości i powinności nauczyciela w dobie przemian*. W: *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Red. M. Jabłońska. Wrocław 2000.
- F. Jakubczak: *Problem roli społecznej w socjologii współczesnej i w świetle dokumentów pamiętnikarskich*. „Przegląd Socjologiczny” 1966, nr XX.
- R. Kretschmann: *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk 2004.
- H. Moroz: *Reforma edukacji nauczycieli*. W: *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*. Red. H. Moroz. Kraków 2008.
- D. Sipińska: *Kompetencje nauczyciela w realizacji zadań edukacyjnych. Stan postulowany i obecny*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem E. Piotrowskiego w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, maszynopis. Poznań 2004.

-
- J. Szempruch: *Aksjologiczne i etyczne dylematy nauczyciela wobec zagrożeń współczesnego świata*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz. Tom II. Wrocław 2006.
- K. Żuchelkowska: *Świat wartości nauczycielek przedszkoli*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz. Wrocław 2006.

Jolanta Szempruch
Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie

KOMPETENCJE A ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELA

Sukces rozwoju szkoły zależy od sukcesu rozwoju nauczyciela

Christopher Day

WPROWADZENIE

Wyzwania dnia dzisiejszego i nadchodzącej przyszłości powodują, że od nauczyciela oczekuje się nie tylko przygotowania młodych pokoleń do korzystania z bieżących osiągnięć cywilizacji, ale także włączania ich do twórczego i czynnego uczestnictwa w życiu zbiorowym. Raporty i dokumenty międzynarodowe ukazują nową rolę nauczyciela w zmieniającej się edukacji, która ma stać się sposobem na przezwyciężanie napięć i sprzeczności między tym, co globalne, a tym, co lokalne, co uniwersalne i co jednostkowe, co materialne i co duchowe, co tradycyjne i co nowoczesne, co doraźne i co perspektywiczne. W raporcie *Przyszłość świata* Federico Mayor podkreśla, że strategię ludzkiego rozwoju dające pierwszeństwo edukacji pozwalają osiągnąć znaczną poprawę jakości życia, zatem „edukacja dla wszystkich w ciągu całego życia stanie się jedną z podstawowych wytycznych umowy kulturalnej. Jest to ogromne wyzwanie, które musi się zmienić w wielki program XXI wieku (...) obywatelskiego nauczania i rzeczywistej równości szans dla wszystkich” (Mayor 2001, s. 34). Edukacja powinna chronić człowieka przed manowcami antywartości oraz zagrożeniami podstaw ludzkiego bytu.

Niezależnie od zakresu i głębi zmian dokonujących się w świecie należy odpowiedzieć na pytania: jak powinien przebiegać rozwój zawodowy nauczyciela? Jak można pomóc nauczycielowi w rozwoju zawodowym? Jak zadbać o jego kondycję profesjonalną i pomóc mu w wypełnianiu wielu złożonych funkcji i zadań w zmieniającej się szkole i w społeczeństwie? Funkcje nauczyciela nie ograniczają się tylko do klasy i placówki szkolnej, ponieważ edukacja nie może być oderwana od kontekstu kulturowo-społecznego i jego przemian (Banach 2009, Kwieciński 2007). Nauczyciel

musi umieć interpretować i rozumieć procesy dokonujące się w otoczeniu szkoły, w państwie i w świecie.

Rozwój profesjonalny nauczyciela, będący elementem rozwoju osobowego, prowadzi do osiągania kompetencji profesjonalnej skonkretyzowanej w postaci wzorca roli zawodowej, który również ewoluuje.

SPECYFIKA ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELA

Specyfika i odrębność pracy nauczycielskiej polega m.in. na tym, że nauczyciel przechodzi wiele faz rozwoju zawodowego. Immanentnym elementem zawodu jest doskonalenie w różnych formach, obrazujące dążenie nauczyciela do refleksyjnego doświadczenia praktycznego, którego rezultatem jest konieczność modyfikacji przekonań i poglądów dotyczących m.in. oceny własnej pracy.

Rozwój zawodowy ma istotne znaczenie w polepszaniu jakości pracy nauczyciela. W dużym stopniu obejmuje własne uczenie się na podstawie doświadczenia oraz samokształcenia i doksztalcenia. W zmieniającej się edukacji dużą wagę przypisuje się aktywnemu zaangażowaniu nauczyciela w swój rozwój zawodowy przez cały okres kariery nauczycielskiej. Zaangażowanie to polega na wyznaczaniu i utrzymywaniu wysokich standardów nauczania, współdziałaniu z różnorodnymi grupami uczniów i ich rodzicami, byciu aktywnym członkiem społeczności szkolnej i społeczności lokalnej, reagowaniu na nowe wyzwania społeczne i edukacyjne. Christopher Day podkreśla, że rozwój zawodowy składa się z wszystkich doświadczeń związanych z naturalnym uczeniem się oraz świadomych i planowanych działań w celu przyniesienia korzyści jednostce, grupie lub szkole i podniesienia jakości nauczania. Jest to proces prowadzący do zmiany moralnych celów nauczania, dzięki któremu nauczyciele nabywają i krytycznie rozwijają swoją wiedzę, umiejętności i inteligencję emocjonalną, niezbędne do profesjonalnych przemyśleń, planowania i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz współpracy z innymi nauczycielami na każdym etapie rozwoju (Day 2004, s. 21).

Należy zwrócić uwagę na złożoność procesu rozwoju zawodowego, który przebiega na różnych poziomach, traktowanych jako interaktywne fazy: (1) nowicjusz; (2) zaawansowany początkujący; (3) kompetentny nauczyciel; (4) biegły nauczyciel; (5) ekspert (Tamże, s. 85). Nauczyciele w różnych okresach życia zawodowego i z różnych powodów, związanych m.in. z osobistymi przeżyciami, czynnikami społecznymi i psychologicznymi, mogą czynić postępy lub przeżywać zakłócenia w rozwoju zawodowym. Wyniki dotychczasowych badań ujawniają, że istnieją warunki, które umożli-

liwiają „zrywy” rozwojowe. Charakteryzowane są one jako „zdarzenia krytyczne”, „kamienie milowe” lub główne wydarzenia w życiu nauczyciela, które wywierają istotny wpływ na jego zasadnicze decyzje i prowokują do konkretnych działań, krystalizując jego sposób myślenia (Tamże, s. 107).

Rozwój zawodowy rozumiany jest jako proces ukierunkowany na zdobywanie niezależności, przynoszący wzrost autonomii. Wymaga stymulacji zewnętrznej i wewnętrznej, jest wynikiem zarówno doświadczeń, jak też adaptacji twórczej, czyli dostosowaniem wewnętrznej organizacji osobowości do oczekiwanej rzeczywistości. Uczenie się i rozwój nauczyciela dokonuje się przez całe jego życie zawodowe. Celem nieustannego rozwoju jest poszerzanie wiedzy i umiejętności, które umożliwiają wykonywanie zadań, ról i obowiązków zawodowych na wysokim poziomie. Jest to podyktowane istotą pracy nauczycielskiej, ponieważ w przypadku tego zawodu założenie o pełnym przygotowaniu do wypełniania wszystkich funkcji i zadań oraz o pełnych kwalifikacjach zawodowych pozostaje w sprzeczności z istotą tej pracy. Ze względu na swoistość pracy nauczyciela, którą jest niepowtarzalność sytuacji oraz komunikacyjny charakter, kompetencje, których ona wymaga, ciągle się zmieniają i wymagają korekt. Niepowtarzalność sytuacji edukacyjnej podyktowana jest pracą z uczniami, podczas której nauczyciel nie jest w stanie przewidzieć, przed jakim zadaniem go postawią i jaki problem sformułują do rozwiązania. Należy zatem wyeksponować w rozwoju zawodowym nauczyciela również rozwojowość jego kompetencji i swoistość tej profesji.

KOMPETENCJE W ROZWOJU ZAWODOWYM NAUCZYCIELA

Każdy zawód wymaga swoistych kompetencji, które określają jego odrębność. Pojęcie kompetencji jest różnie definiowane. Jego etiologii można się doszukiwać w „naukowym zarządzaniu” i „kulcie wydajności”, a w przypadku zawodu nauczyciela w związku pogarszającej się ekonomicznej konkurencyjności z obniżaniem się standardów osiągnięć uczniów (Tamże, s. 91–92). Termin „kompetencja” znajduje szerokie zastosowanie w edukacji i jest kategorią podmiotową. Rozwój jednostki polega na aktywnej reorganizacji i integracji rozmaitych kompetencji, przy czym większość z nich zawiera w sobie potencjalną zdolność do generowania w sposób twórczy nowych zachowań (Masterpasqua 1990, s. 18). Są więc one kategorią dynamiczną, a ich rozwój polega na rekonstrukcji, a nie na zastępowaniu starych form przez nowe.

Pojawiają się bogate listy kompetencji rozumianych jako zestawienia wąskich dyspozycji, których opanowanie ma świadczyć o odpowiedniej jakości edukacji. Wprowadzane są standardy zawodowe wyznaczające kryteria pomocne w mierzeniu i uznawaniu osiągnięć i wiedzy fachowej. Kompetencje nauczyciela należą do pojęć pedeutologii charakteryzujących się niejednoznacznym zakresem znaczeniowym. Stanowią podstawowy kontekst jego działania w sytuacji edukacyjnej, są funkcją interakcji wiedzy, emocji i zachowań (Denek 2007, s. 13). Opisują minimalny standard, który powinien zostać osiągnięty, ale także implikują potencjał nauczyciela. Można przyjąć, że są zdolnością i gotowością do wykonania zadań na oczekiwanym poziomie zgodnym ze standardami, przy czym standard oznacza poziom realizacji kształcenia, na którym uczący osiągnął cel i spełnił podstawowe wymagania edukacyjne dla podjęcia czynności zawodowych (Szempruch 2000, s. 264). Prawidłowa ocena kompetencji jest utrudniona przez czynniki kontekstowe, jak m.in. zachowanie klasy, jej skład i wielkość. Wzorcowe kompetencje są tak samo istotne dla nauczyciela, jak dla każdego innego zawodu. Ważne jest rozpoznanie ograniczeń, jakie na nie nakłada środowisko szkolne, a także niestandardowość i niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych. Toteż badania rozwoju nauczyciela dotyczą kompetencji nauczania, etycznych aspektów funkcjonowania, przenikliwości, biegłości, emocjonalnego przywiązania do pracy i zaangażowania w nią. W wyborze sposobów działania nauczyciel powinien uwzględniać dobro ucznia, zatem procedura działania powinna być dostosowana nie tylko do sytuacji, ale także do indywidualności ucznia (Kwiatkowska 2008, s. 169). Oprócz kompetencji realizacyjnych — znajomości zasad, metod, środków działania — i umiejętności posługiwania się nimi nauczyciel potrzebuje jeszcze umiejętności rozumienia sytuacji edukacyjnych — empatii, zdolności do pogłębionej samorefleksji i do krytycznej analizy uwarunkowań własnej pracy — czyli kompetencji interpretacyjnych (Kwaśnica 1990, s. 300–303). Zatem rozwój zawodowy nauczyciela polega na równoległej i powiązanej ze sobą ewolucji kompetencji przebiegającej w stadiach wchodzenia w rolę zawodową (stadium przedkonwencjonalne), poprzez pełną adaptację w tej roli (stadium konwencjonalne), aż do twórczego jej przekraczania (stadium postkonwencjonalne).

Analizując wprowadzone przez P. Davida Pearsona rozróżnienia pomiędzy *znajomością rutynowych umiejętności* i *znajomością inteligentnych umiejętności*, można zaryzykować stwierdzenie, że techniczna wiedza jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym kompetencji nauczyciela, ponieważ powinna być ona wzbogacona przez zdolności do rozróżniania, rozeznania i inteligentnego działania. Bycie kompetentnym nauczycielem oznacza nie tylko działanie i technikę, rozważanie intelektualnych paradymatów i kompetencji przedmiotowej, ale również zanurzenie w świecie

ludzkich doświadczeń (Day 2004, s. 94–95). Uwzględnia zarówno holistyczne spojrzenie na pracę nauczyciela, jak też umiejscowienie jego rozwoju w ramach moralnej i zawodowej odpowiedzialności. Ekspozuje również interakcje zachodzące pomiędzy nieustannie rozwijającym się potencjałem nauczyciela a rozwojem szkoły. Zatem rozwój kompetencji niezbędnych do dobrego nauczania ma charakter ciągły i zależy nie tylko od odpowiedzialności każdego nauczyciela, ale także szkoły, w której jest zatrudniony.

Rozwój zawodowy nauczyciela uwarunkowany jest kształceniem przygotowującym do zawodu i wspomagającym rozwój w zawodzie. Istotną rolę pełni w nim udzielanie pomocy nauczycielowi w poszukiwaniu własnych dróg rozwoju ku tożsamości autonomicznej. Dotyczy to m.in. umiejętności krytycznego rozumienia świata, twórczości, innowacyjności, umiejętności rewidowania roli i wytwarzania własnej definicji powinności nauczycielskich na podstawie wartości uniwersalnych. Modele rozwoju nauczyciela powinny uwzględniać nie tylko widzenie go jako specjalisty i pracownika, ale także jego postrzeganie jako człowieka z własnymi potrzebami, wymagającymi zaspokojenia w kontekście jego poznawczego i emocjonalnego rozwoju oraz środowiska, w którym pracuje. Ważnym aspektem rozwoju nauczyciela staje się postrzeganie go jako pedagoga, który nie tylko ma wspierać młodzież w rozwoju intelektualnym, ale także mieć na uwadze całościowy i wielostronny jej rozwój.

UWARUNKOWANIA ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELA

Przebieg rozwoju zawodowego nauczyciela uwarunkowany jest m.in. polityką edukacyjną, warunkami nauczania i uczenia się w klasie szkolnej, kulturą szkolną, wsparciem dyrektora szkoły, systemem oceniania nauczycieli, umiejętnością planowania własnego rozwoju na przestrzeni całej kariery zawodowej.

Polityka edukacyjna i reformy mające na celu podniesienie standardów osiągnięć uczniów wymagają od nauczycieli zwiększonego zaangażowania, pogłębienia ich kompetencji oraz bardziej dynamicznego i złożonego przywództwa dyrektorów szkół i placówek doskonalenia nauczycieli w celu zapewnienia ich ciągłego rozwoju. Reforma edukacji przyniosła intensyfikację pracy nauczycieli, zwiększenie ich obciążenia zajęciami szkolnymi i przygotowaniem się do ich realizacji. Brak zaangażowania nauczycieli przez władze oświatowe w wytyczaniu kierunku i przebiegu reformy systemu edukacji wzbudził w nich przekonanie o niskiej możliwości i skuteczności własnego wpływu na kształt polityki oświatowej oraz organizacyjnych

warunków pracy. Konsekwencją niskiej oceny własnej skuteczności może być mniejsza motywacja do działania, mniejsza otwartość na nowatorskie rozwiązania, stosowanie rutynowych działań, a rzadziej podejmowanie prób eksperymentowania.

Wyniki badań wskazują, że znaczenie dla przebiegu rozwoju zawodowego nauczyciela i efektywności kształcenia mają warunki pracy, a szczególnie liczebność klas szkolnych. Nauczyciele w liczenniejszych klasach poświęcają więcej czasu na kontrolę, mniej zaś na podtrzymywanie interakcji z poszczególnymi uczniami oraz reagowanie na informacje zwrotne; wzrasta ich fizyczne, psychiczne i emocjonalne wyczerpanie. Zmniejszenie klas wpływa dodatnio na postawy uczniów, ich obraz własnej osoby oraz motywację, a także zwiększa chęć nauczycieli do pozostania w zawodzie (Tamże, s. 119–120).

Kolejnym czynnikiem wspierającym uczenie się nauczycieli są kultury szkolne. Kultura szkoły lub klasy często opisywana jest jako etos lub klimat. Można ją określić jako zbiór wartości, norm, wzorów zachowań, tradycji i rytuałów charakterystycznych dla danej szkoły (Polak 2007, s. 18). Rozwija się w dłuższym okresie w relacjach wszystkich podmiotów życia szkolnego, to jest nauczycieli, uczniów, rodziców, administracji szkolnej, które współprzyczyniają się do tworzenia kultury szkoły. Ma ona różne implikacje dla pracy nauczycieli i szans rozwoju zawodowego. Wpływa na jej liderów oraz wymaga aktywnego zarządzania. Dyrektorzy szkół powinni być zarówno menedżerami, jak i liderami. Odgrywają oni zasadniczą rolę w tworzeniu kultur rozwoju zawodowego, które zachęcają nauczycieli do angażowania się w formalne i nieformalne, indywidualne i zbiorowe uczenie się. Od sposobu wspierania rozwoju zawodowego nauczyciela przez dyrektora zależy, czy stanie się on integralnym elementem polityki szkoły jako dynamicznej społeczności osób uczących się oraz jaki będzie miał stosunek do uczenia się. Relacje dyrektora szkoły z nauczycielami stanowią model relacji w szkole. W korzystnych kulturach nauczyciele będą znajdować wsparcie i będą chętnie starali się sprostać wyzwaniom.

W kontekście nowego paradygmatu uczenia się, polegającego na postrzeganiu podmiotu uczenia się zbiorowo, a nie indywidualnie, pojawiło się pojęcie „uczącej się organizacji” (Senge 1998), które coraz częściej odnoszone jest również do szkoły. Celem szkoły jako organizacji uczącej się jest ciągłe rozszerzanie możliwości kreowania własnej przyszłości, co jest możliwe przy współwystępowaniu pięciu elementów (dyscyplin):

1. Mistrzostwo osobiste — obejmuje formalne umiejętności zawodowe i dyspozycje moralne pozwalające konsekwentnie wytyczać cele i budować wizję swojego życia; jest procesem ciągłego udoskonalania sposobu postrzegania rzeczywistości przez każdego nauczyciela i dostosowywania go do zmieniających się warunków otoczenia.

2. Modele myślowe, tworzone przez stereotypy, schematy i ograniczenia, które określają sposób myślenia każdego nauczyciela i członka społeczności szkolnej. Skuteczna komunikacja (wymiana myśli) stanie się możliwa, gdy zostaną uświadomione przez refleksję, dialog i informację zwrotną głęboko zakorzenione przeświadczenia dotyczące sposobu postrzegania świata, które ukierunkowują zachowania.

3. Budowanie wspólnej wizji przyszłości, biorącej początek z osobistych wizji członków organizacji, ich zaangażowania. Im bliższe są ich cele osobiste, im bardziej komplementarne ich dążenia, tym łatwiej zbudować wspólną wizję dla całej szkoły, będącą zespołowym podzieleniem wyobrażeń o przyszłości instytucji.

4. Zespołowe uczenie się, polegające na przekraczaniu przez grono pedagogiczne sumy umiejętności i możliwości poszczególnych osób, wychodzące od indywidualnego rozwoju nauczycieli i ich indywidualnych umiejętności dialogu.

5. Myślenie systemowe — zasób wiedzy i narzędzi, które pozwalają wyjaśniać skomplikowane zjawiska i na nie wpływać. Jest podstawą wypracowania wizji przyszłości szkoły.

Omówione pięć dyscyplin stanowi skuteczne narzędzie poprawiające jakość funkcjonowania szkoły. Systematyczne działania prowadzące do rozwoju nauczycieli i szkoły w zakresie określania celów, planowania kultury i klimatu, kierowania i organizacji, procesów nauczania-uczenia się oznaczają pozytywne zmiany ilościowe bądź jakościowe w różnych obszarach pracy szkoły, warunkujące jakość usługi edukacyjnej.

Kultury szkolne mogą wpływać na sposoby projektowania systemu oceniania nauczycieli, jego prowadzenie i efektywność. Kultura wspierająca przemyślenia i praktyczne działanie jako część codziennych interakcji nauczyciela z innymi podmiotami relacji szkolnych korzystnie wpływa na główne procesy stanowiące podstawę oceniania pracy nauczyciela, ujawnianie i zbieranie informacji zwrotnych. System oceniania nauczycieli zapewnia regularność analizy programów nauczania, potrzeb uczniów, wymagań ze strony rodziców i społeczności lokalnej, a także wspiera zdolność szkoły i nauczycieli do rozwoju. Ocenianie nauczycieli powinno być powiązane z planowaniem rozwoju szkoły, rozumianej jako dynamiczna społeczność dążąca do rozwoju, i z planowaniem rozwoju poszczególnych nauczycieli (Banach 2005, Szempruch 2007). Powinno być zorientowane zarówno na produkt (bazę informacyjną osiągnięć nauczyciela), jak i na proces (umiejętność przeprowadzania oceny). Zmiany dokonujące się w osobie nauczyciela wspierają zmiany kultury szkoły od wewnątrz poprzez (Day 2004, s. 151–152):

— mobilizację szerokiego wsparcia,

- zaangażowanie się dyrektora szkoły,
- zmienianie praktyki nauczania przez zmiany strukturalne i politykę edukacyjną,
- umiejętność i zaangażowanie krytycznej grupy personelu pedagogicznego,
- procedury pomocy, szczególnie nauczycielom na starcie zawodowym,
- usunięcie współzawodnictwa,
- wbudowane ocenianie i samoocenę nauczyciela, autokonfrontację poprzez refleksję,
- pomoc, pracę w sieciach i wsparcie współpracowników.

Ocenianie biorące pod uwagę potrzeby nauczyciela jako osoby prywatnej i profesjonalisty powinno zmniejszyć jego izolację, pozwolić mu na refleksję nad działaniem zarówno w klasie, jak i poza nią oraz umożliwić bardziej aktywne angażowanie się w planowanie własnego rozwoju zawodowego, w którym cele osobiste i zawodowe będą przez niego rozpoznawane, wspomagane i sterowane. Ocenianie nauczyciela powinno być oparte na wspieraniu jego autonomii.

W karierze zawodowej nauczyciela istotną rolę pełni planowanie własnego rozwoju. Powinien on wziąć pod uwagę indywidualne długoterminowe potrzeby i możliwości podtrzymywania uczenia się oraz uwzględnić potrzeby szkoły związane z zapewnieniem wysokiego poziomu nauczania. Rozwój zawodowy rozciąga się poza praktykę w klasie, wymaga poszerzania pola autonomii nauczyciela i krytycznego wsparcia w realizacji potrzeb indywidualnych i społeczności szkolnej. Można wskazać sześć zasad, które są podstawą planowania rozwoju nauczyciela (Tamże, s. 167):

1. Rozwój zawodowy nauczyciela wspomaga jego uczenie się i trwa przez całe życie.
2. Rozwój powinien być zarządzany przez samego nauczyciela i równocześnie stanowić wspólną odpowiedzialność nauczyciela i szkoły.
3. Rozwój powinien być wspierany, a nauczyciel powinien mieć do dyspozycji odpowiednie środki.
4. Rozwój zawodowy przynosi korzyści zarówno nauczycielom, jak i szkołom.
5. Rozwój powinien być poddawany systematycznej ocenie.
6. Angażowanie się nauczyciela we własny rozwój powinno być zróżnicowane w zależności od indywidualnych potrzeb.

Życie zawodowe nauczyciela jest nierozdzielnie związane z innymi aspektami jego życia osobistego i społecznego. Nauczyciele i szkoły różnią się między sobą, dlatego ich rozwój będzie różny. Zmiany osobiste i systemowe powinny

sobie towarzyszyć, ale nie zawsze będą z sobą zsynchronizowane i nie zawsze będą przebiegać w tym samym kierunku i w takim samym czasie.

KONKLUZJE I WNIOSKI

Ponieważ nauczyciel w rozwoju zawodowym nie powinien i nie może pozostać osamotniony, warto zadbać o kreowanie idei partnerstwa nauczycieli, szkół, uczelni wyższych i innych instytucji na rzecz długotrwałego, wspólnego rozwoju. Stworzenie wspólnych powiązań w uczeniu się powinno wpłynąć korzystnie na wszystkie podmioty biorące w nim udział i umożliwić powiązanie wiedzy edukacyjnej z wiedzą o edukacji.

Jako że rozwój zawodowy nauczyciela uwarunkowany jest m.in. doświadczeniem zawodowym, jego indywidualną biografią, zewnętrznymi warunkami społeczno-politycznymi, okazją do podejmowania refleksji, jakością doświadczeń wyniesionych z uczenia się, związkiem między doświadczeniami uczenia się a intelektualnymi i emocjonalnymi potrzebami, należy szczególnie zadbać o prowadzenie nieustannego dialogu pomiędzy nauczycielem, szkołą i jego rodziną oraz uznać fakt, że potrzeby instytucjonalne i jednostkowe nie zawsze mogą się ze sobą zbiegać, ale zawsze będą sobie służyły, wzajemnie się wspierały i uzupełniały.

Zapewnienie nauczycielowi rozwoju wpływa korzystnie na rozwój szkoły. Nauczyciel powinien tworzyć własne programy rozwoju zawodowego i uczenia się, które będą podstawą rozwoju umiejętności krytycznego myślenia, inteligencji emocjonalnej, umiejętności i kompetencji zawodowych oraz intelektualnej elastyczności.

Wspieranie nauczyciela w działaniach zmierzających do samorealizacji i do samookreślenia się w trakcie wykonywanej pracy zawodowej jest celem rozwoju szkoły — obok polepszania efektywności jej pracy i zdolności do samorozwoju, obejmującego aspekty indywidualne, współpracę w radzie pedagogicznej i organizacji jako całości. W takim rozumieniu oświata szkolna w połączeniu z innymi formami oświaty ma szansę znacznie lepiej niż dotąd sprostać wymaganiom indywidualnym i społecznym. Wspólną troską nauczycieli, uczniów i ich rodziców powinno się stać wykorzystanie pojawiających się możliwości ukształtowania nowego modelu edukacji w kontekście obserwowanego obecnie w Polsce zróżnicowania organizacyjnego i różnych sposobów zarządzania szkołą.

Nauczyciele stanowią podstawowy czynnik w realizowaniu wizji uczącego się społeczeństwa opartego na wiedzy. Ich poziom przygotowania zawodowego, przebieg rozwoju, kultura pedagogiczna i kultura szkoły wpłyną na sposób promowania wartości całościowego uczenia się i ich umiejętność pomocy uczniom w przyswajaniu różnych sposobów uczenia się i osiągnięcia

sukcesu, zwiększania poczucia własnej wartości, kreowania wizji obecnych i przyszłych możliwości uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

- Cz. Banach: *Nauczyciel naszych oczekiwań i potrzeb od A do Ż*. Wydawnictwo WSEil. Lublin 2009.
- Cz. Banach: *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*. Wydawnictwo eMPi2. Poznań 2005.
- C. Day: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk 2004.
- K. Denek: *O innowacjach i ewaluacji w edukacji decydują kompetentni nauczyciele*. W: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*. Konin 2007.
- R. Kwaśnica: *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*. W: *Ku pedagogii pogranicza*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Toruń 1990.
- H. Kwiatkowska: *Pedeutologia*. Warszawa 2008.
- Z. Kwieciński: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjologiczne*. Wrocław 2007.
- F. Masterpasqua: *Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej*. „Nowiny Psychologiczne” 1990, nr 1–2.
- F. Mayor: *Przyszłość świata*. Raport UNESCO. Warszawa 2001.
- K. Polak: *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Kraków 2007.
- P. Senge: *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Warszawa 1998.
- J. Szempruch: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów 2000.
- J. Szempruch: *Planowanie rozwoju szkoły*. Lublin 2007.

KOMPETENCJE, KWALIFIKACJE I AWANS ZAWODOWY WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

Mentor, mistrz, „belfer”, wychowawca — po prostu nauczyciel. Zawód wykonywany od tysiącleci, przez wieki zmieniający swój wizerunek, ale zawsze potrzebny i wymagający. Czasami atakowany i niedoceniany, innym razem traktowany z wielkim szacunkiem. Na czym więc polega ten zawód? Co jest istotą tej profesji¹?

W najogólniejszym ujęciu nauczyciel to osoba, która uczy innych — przekazuje im wiadomości lub naucza kogoś, w jaki sposób ma żyć. Współcześnie osoba pracująca w tym zawodzie ma za zadanie kształcić, wychowywać i rozwijać uczniów będących pod jego opieką (Okoń 2001, s. 256).

Według Stanisława Krawcewicza nauczycielem jest osoba, która organizuje proces nauczania i wychowania w szkole, a także różnorodne formy działalności pozalekcyjnej, jak i pozaszkolnej oraz kieruje nimi. To także opiekun uczniów oraz działacz społeczny (Krawcewicz 1979, s. 56).

Zdaniem Lidii Pawelec nauczyciel wpływa na wychowanika swoim charakterem i temperamentem, mową niewerbalną, stroną uczuciową, a także postępowaniem oraz zachowaniem się w szkole i poza nią (Pawelec 2000, s. 302–303).

Alicja Anna Kotusiewicz postrzega pracę nauczyciela jako „relację z uczniem w określonym kontekście kulturowo-społecznym” (Kotusiewicz 2000, s. 19). Według tej autorki nauczyciel jest „relacją, dialogiem z uczniem, stylem rozmowy, w której wyraża się jej nauczycielstwo i poza którą nie mogłoby się ono spełnić” (Tamże).

Według Jana Jakóbowskiego nauczyciel jest pomostem między wiedzą a uczniem, niezastąpionym ogniwem w realizacji założeń systemu oświatowego (Jakóbski 1999, s. 90).

¹ Zgodnie z definicją zamieszczoną w encyklopedii **zawód** to „określony zespół czynności wyodrębnionych w ramach społecznego podziału pracy, wymagający odpowiedniego przygotowania (kwalifikacji), wykonywany przez jednostkę stale lub dorywczo i stanowiący dla niej źródło utrzymania. Zawód jest jednym z czynników kształtujących osobowość jednostki, określa jej intelektualny rozwój, wyznacza miejsce w społecznym podziale pracy i w skali prestiżu, określa przyjmowane systemy wartości, wzory zachowania, wpływa na aspiracje i ambicje życiowe”. Patrz: *Encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1987.

Zawód nauczycielski określany jest często mianem „służby nauczycielskiej”. Wychowawca służy bowiem bezbronnemu człowiekowi — dziecku. Ochronia je, pokazuje drogę i walczy (Deleszyńska 1982, s. 32–37).

Z przytoczonych wyżej definicji wynika, że obecnie mamy do czynienia z trzema głównymi sposobami patrzenia na zawód nauczyciela: w pierwszym dominuje misja, etos, powołanie (Daleszyńska); w drugim przeważają kategorie profesjonalizmu i rzemiosła traktowanego instrumentalnie (Jakóbski); w trzecim odwołanie się do refleksji, twórczości i dialogu (Kotusiewicz, Pawelec).

Wszystkie zadania zawodowe, jakie ma do wykonania nauczyciel, dotyczą realizacji podstawowych funkcji szkoły: kształcącej, wychowawczej oraz opiekuńczej (Krajewska 1995, s. 63). Czynniki określającymi charakter działań nauczycieli są także cele wychowania: wszechstronność rozwoju, rozwijanie uzdolnień i zainteresowań, samodzielność myślenia i działania, wdrażanie do pracy oraz ustawicznego uczenia się, przygotowanie do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie (Tamże, s. 76).

Skuteczna realizacja tych celów uwarunkowana jest wieloma czynnikami, przede wszystkim jednak nauczycielskimi kompetencjami.

Sam termin „kompetencja” jest różnie definiowany, między innymi jako:

- zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań (Dylak 1995, s. 36),
- zdolność do rozumienia lub odczuwania pewnych zjawisk społecznych oraz kulturowych (Garniewicz 1996, s. 34),
- świadomy, wyuczony, satysfakcjonujący, choć nie niezwykły, poziom sprawności warunkujący efektywne zachowanie się (działanie) w jakiejś dziedzinie (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 87),
- refleksyjne, uzasadnione i „przepełnione wiedzą” działanie; integracja myślenia i krytycznej refleksji (Gołębniak 1998, s. 145).

Aby dokładniej zrozumieć, co oznacza to pojęcie, należy tu przytoczyć słowa Elżbiety Perzyckiej, zgodnie z którymi: „Kompetencji nie można utożsamiać tylko z umiejętnościami i wiadomościami, które mogą być wyuczone czy też wytrenowane zupełnie bezmyślnie, bezrefleksyjnie, ale należy wiązać je z doświadczeniami, przekonaniami, postawami i wartościami” (Perzycka 2004, s. 14).

Oprócz wielu definicji kompetencji istnieje także wiele ich podziałów. Połącza to za sobą pewne trudności, które są dodatkowo pogłębione wskazaną wyżej niedookreślonością tego pojęcia.

Maria Czerepaniak-Walczak wymienia na przykład cztery rodzaje kompetencji zawodowych:

— **wyjściowe** (niezwiązane tylko z konkretnym zawodem; będące warunkiem podejmowania i wypełniania prostych zadań związanych z zawodem oraz wymagające rozwijania i aktualizowania),

— **dojrzałe** (odgrywające istotną rolę w wypełnianiu aktualnych zadań zawodowych i dające poczucie swoistej pewności profesjonalnej),

— **do zmiany** (wyróżniające się otwartością na nowości, radzeniem sobie ze stresem i naciskiem z zewnątrz oraz otwartym podejściem do konfliktów i gotowością do ich rozstrzygnięcia),

— **rdzeniowe albo esencjonalne** (mające znaczenie zarówno dziś, jak i w przyszłości, a także wyróżniające się otwartością i gotowością do zmiany, jak i kontynuacji oraz krytyczną oceną aktualnego stanu i wprowadzanych nowości) (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 90).

Ta sama autorka dokonuje innego podziału kompetencji (tym razem nauczycielskich) w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej. Są to:

— **kompetencje w warstwie pracy z młodzieżą** — wynikające z podstawowego zadania nauczyciela, jakim jest kształcenie i wychowanie młodzieży,

— **kompetencje w warstwie pracy z innymi podmiotami szkoły** — wynikające z potrzeby współdziałania nauczyciela z innymi wychowawcami swoich uczniów, poszanowania ich prawa do realizowania swoich zamierzeń oraz uwalniania się w kontakcie z nimi od przesądów i stereotypów,

— **kompetencje w warstwie pracy nad sobą** — wynikające z potrzeby ciągłego doskonalenia się nauczyciela, podnoszenia swojej wiedzy i sprawności zawodowej (Czerepaniak-Walczak 1994, s. 53–61).

Próbę klasyfikacji kompetencji zawodowych nauczyciela podejmuje też S. Dylak. Autor wyróżnia:

— **kompetencje bazowe**, które pozwalają nauczycielowi na porozumienie się z dziećmi i współpracownikami, przyswajanie i przestrzeganie określonych zasad etycznych itp.,

— **kompetencje konieczne** (interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne), bez których osoba sprawująca zawód nauczyciela nie mogłaby pracować konstruktywnie,

— **kompetencje pożądane**, które mogą, lecz nie muszą się znajdować w profilu zawodowym danego nauczyciela, choć z pewnych względów ich posiadanie może być pomocne (Dylak 1995, s. 37).

Także **Himie?** Hamer sprowadza klasyfikację kompetencji nauczycielskich do trzech (lecz innych) podstawowych grup:

— **kompetencji specjalistycznych** (wiedza merytoryczna i umiejętności związane z nauczaniem przedmiotu),

— **kompetencji dydaktycznych** (wiedza i umiejętności dotyczące planowania i organizowania pracy, stosowanie metod i form zachęcających

uczniów do aktywnego uczenia się, umiejętność nawiązywania do stylów uczenia się dzieci i młodzieży itp.),

— **kompetencji psychologicznych** (wiedza i umiejętności w zakresie inspirowania i motywowania uczniów do nauki, integrowania ich w zespoły, umiejętności menedżerskie) (Hamer 1994, s. 25–38).

Bardziej szczegółowy wykaz kompetencji nauczyciela — nawiązujący do tego, który prezentuje Hanna Hamer — opracował Jarosław Michalski. Kierując się troską o rozwój warsztatu zawodowego nauczyciela, autor wymienia:

- **kompetencje komunikatywne** („Po co spotykamy się w szkole?”),
- **kompetencje wychowawcze** („Jaki jest mój wysiłek w tworzeniu humanizacji oddziaływań na uczniów?”),
- **kompetencje metodyczne** („Jak i czego nauczam uczniów? Czemu nie inaczej?”),
- **kompetencje pragmatyczne** („Czy wspólne działania z uczniami łączą się z intelektualizacją?”),
- **kompetencje kulturowe** („W czym wyraża się moja kultura pedagogiczna ogólna?”),
- **kompetencje transpozycyjne** („Czy i jak jestem przygotowany do zmieniających się warunków, mając określone dyspozycje?”),
- **kompetencje krytyczne** („Co trzeba zmienić w wykonywanej pracy, co dopracować, jakimi drogami to osiągnąć?”),
- **kompetencje organizacyjne** („Jak określam sprawność organizacyjną swojej pracy?”) (Michalski 1999, s. 44).

Innego podziału dokonuje R **imię**?. Kwaśnica, wyodrębniając kompetencje **praktyczno-moralne** i **techniczne** (stosownie do rozróżnienia rodzajów wiedzy), które z kolei mieszczą w sobie inne, bardziej szczegółowe kompetencje.

W grupie kompetencji **praktyczno-moralnych** znajdują się:

- **kompetencje interpretacyjne** — to zdolność do rozumiejącego odnośnienia się do świata, jego stałe interpretowanie i wydobywanie sensu rzeczywistości, zadawanie pytań i szukanie odpowiedzi,
- **kompetencje moralne** — to zdolność do autorefleksji, wyrażająca się w pytaniach o prawomocność moralną własnych zachowań; życie w zgodzie z samym sobą oraz szanowanie drugiego człowieka i jego podmiotowości,
- **kompetencje komunikacyjne** — to umiejętność prowadzenia dialogu z innymi oraz z samym sobą, rozmowa będąca jednocześnie próbą rozumienia siebie oraz wymianą tego, co najbardziej osobiste, indywidualne i niepowtarzalne (Kwaśnica 2004, s. 300).

Do grupy **kompetencji technicznych** zaliczamy:

— **kompetencje postulacyjne (normatywne)** — to zdolność do opowiadania się zawsze za instrumentalnie pojętymi celami oraz umiejętność identyfikowania się z nimi,

— **kompetencje metodyczne** — to zdolność do działania według reguł określających optymalny porządek czynności; kompetencje te mogą być efektem naśladownictwa, rezultatem świadomego przestrzegania wyuczonych reguł działania lub oryginalnym pomysłem,

— **kompetencje realizacyjne** — to zdolność do dobierania środków i tworzenia warunków, które sprzyjają osiągnięciu wyznaczonych celów (Tamże, s. 301).

Wacław Strykowski stwierdza, iż uwzględniając założenia i cele współczesnej edukacji oraz rozważania różnych badaczy nad kompetencjami nauczyciela, można wyróżnić następujące obszary kompetencji ważnych dla tego zawodu:

— **kompetencje merytoryczne (rzeczowe)** — nauczyciel kompetentny merytorycznie to taki, który dobrze i dogłębnie opanował i zrozumiał materiał będący treścią nauczania w ramach danego przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżki edukacyjnej; kompetencje merytoryczne zdobywa się w trakcie studiów danego przedmiotu (bloku przedmiotów), a także poprzez ustawiczne samokształcenie w tym zakresie,

— **kompetencje psychologiczno-pedagogiczne** — nauczyciel powinien posiadać wiedzę i umiejętności niezbędne do poznawania uczniów, organizowania procesu kształcenia i wychowania w szkole oraz kontrolowania i oceniania uczących się,

— **kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska** — wiedza i umiejętności nauczyciela wychowawcy służące poznawaniu uczniów; ten typ kompetencji nawiązuje wyraźnie do poprzedniej grupy; dotyczą one tego, co badamy oraz w jaki sposób,

— **kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania** — są one szczególnie ważne w tzw. technologicznym podejściu do procesu kształcenia i wychowania, gdzie podstawą podejmowanych działań jest prakseologia i teoria organizacji i zarządzania,

— **kompetencje dydaktyczno-metodyczne** — ich podstawą jest wiedza nauczyciela na temat istoty, zasad i metod realizacji procesu kształcenia,

— **kompetencje komunikacyjne** — komunikowanie w procesach edukacyjnych to przede wszystkim porozumiewanie się nauczyciela z uczniami, ale także z ich rodzicami oraz z innymi nauczycielami i osobami w szkole,

— **kompetencje medialne i techniczne** — kompetencje te związane są z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia (nauczyciel m.in.: posługuje się multimedialnym zestawem komputerowym i jego oprogramo-

waniem, korzysta z internetu, wykorzystuje technologie informatyczne do komunikowania się z rodzicami i we własnym doskonaleniu zawodowym),

— **kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły** — w ich zakres wchodzi m.in. umiejętności związane z wytworzeniem lub doбором narzędzi ewaluacji, interpretacją i wykorzystaniem uzyskanych wyników,

— **kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych** — nauczyciel może być twórcą i ewaluatorem programów i podręczników szkolnych; jako ewaluator może oceniać programy i podręczniki w następujących aspektach: merytorycznym i formalnym, psychologiczno-pedagogicznym, metodycznym i konstrukcyjnym, a także ewaluacyjnym.

— **kompetencje autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym** — wymagają one ustawicznego kształcenia i samodoskonalenia (Strykowski 2003, s. 24–31).

Oprócz wyżej wymienionych na uwagę zasługuje tu najbardziej rozbudowany podział opracowany przez E. Perzycką, która prowadziła badania na temat rozumienia i posiadania odpowiednich kompetencji przez nauczycieli. Autorka wyodrębniła:

1) **kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne**, na które składają się:

— wiedza i umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej (werbalnej i niewerbalnej),

— umiejętność interpretacji różnych sytuacji edukacyjnych i dostosowania do nich indywidualnego stylu porozumiewania się z uczniem,

— zdolność do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z uczniem oraz odbieranie i interpretowanie przekazów edukacyjnych,

— zrozumienie dialogowego charakteru relacji nauczyciel – uczeń i umiejętność formułowanie przekazów edukacyjnych,

— umiejętne i odpowiednie posługiwanie się pozajęzykowymi środkami wyrazu,

— umiejętność uchwycenia wrażliwości językowej uczniów, zapoznawanie z wartościami dziedzictwa kulturowego oraz funkcjami języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się (Perzycka 2004, s. 86),

2) **kompetencje kreatywne**, na które składają się:

— rozumienie i znajomość swoistości działań pedagogicznych jako działań twórczych i niestandardowych,

— znajomość możliwości i granic we wprowadzaniu twórczych zmian w pracy nauczyciela i szkoły,

— zdolność do tworzenia i przekształcania elementów swojego warsztatu pracy,

— rozumienie i zdolność do działania na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych,

- umiejętność krytycznego myślenia oraz jego stymulowania u uczniów,
- umiejętność samodzielnego planowania koncepcji samokształcenia i doskonalenia zawodowego,
- umiejętność badania swojej pracy i dokonania nad nią refleksji (Tamże, s. 110),

3) kompetencje współdziałania, na które składają się:

- wiedza o prawidłowościach współdziałania i społecznym rozwoju uczniów oraz zdolność jej wykorzystania,
- rozumienie związków zachodzących pomiędzy własnym stylem interakcyjnym a społecznymi procesami w klasie,
- modyfikowanie własnego stylu kierowania klasą w zależności od stopnia jej rozwoju i dojrzałości,
- rozwiązywanie sytuacji konfliktowych przez negocjowanie i kompromis,
- rozumienie potrzeby współpracy z instytucjami pozaszkolnymi (Tamże, s. 132).

4) kompetencje pragmatyczne, na które składają się:

- podstawowa wiedza z zakresu psychologii, pedagogiki i metodyki o skutecznym działaniu zawodowym,
- zdolność do rozpoznawania wyjściowego stanu warunków pedagogicznego działania,
- rozumienie potrzeby, a także umiejętność różnicowania projektów działania w zależności od diagnoz już dokonanych, możliwości ucznia, kulturowych i materialnych warunków działania,
- umiejętne realizowanie założeń edukacji integracyjnej,
- umiejętne posługiwanie się podstawowymi elementami warsztatu pracy nauczyciela w pracy edukacyjnej,
- opracowanie własnego programu realizacji zajęć na podstawie podstaw programowych innych programów nauczania,
- rozumienie procesów szkolnej ewaluacji i posługiwanie się różnymi technikami kontroli osiągnięć uczniów,
- sprawne badanie i dokumentowanie własnych działań wychowawczych, dydaktycznych i organizacyjnych,
- znajomość polskiego systemu oświaty, prawodawstwa zawodowego, a także prowadzenie dokumentacji wymaganej przez szkołę (Tamże, s. 152),

5) kompetencje informatyczno-medialne, a wśród nich:

- dobra znajomość języków obcych,
- znajomość obsługi komputera oraz wideo i innego sprzętu,
- umiejętne wykorzystywanie nowoczesnych technologii do wspomagania własnych oraz uczniowskich procesów nauczania i uczenia się,

— tworzenie autorskich programów edukacyjnych i udostępnianie ich w sieci (Tamże, s. 180),

6) kompetencje moralne, a wśród nich:

— zdolność do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie jakiegokolwiek czynu moralnego,

— znajomość własnych powinności etycznych wobec wszystkich podmiotów wychowania i chęć sprostania ich wymogom w praktyce,

— myślenie i działanie mające na celu dobro uczniów,

— umiejętność stawiania sobie pytań o własną moralność i zasady etyczne (Tamże, s. 192).

Podziałem kompetencji wartym przytoczenia w tym miejscu jest projekt zestawu standardów kompetencji zawodowych przyjęty na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN 13 listopada 1997 roku. Znajdują się w nim następujące kompetencje:

— **prakseologiczne**, które wyrażają się poprzez skuteczność nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli oraz ocenie procesów edukacyjnych,

— **komunikacyjne**, które wyrażają się poprzez skuteczność zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych (to m.in. umiejętność słuchania i empatycznego rozumienia intencji i treści wypowiedzi uczniów, wzbudzanie u nich wrażliwości językowej oraz poprawność własnych zachowań językowych — etyka mowy),

— **współdziałania**, które polegają na przejawianiu skutecznych zachowań prospołecznych i na sprawności działań integracyjnych (to m.in. umiejętność rozwiązywania sytuacji konfliktowych, docenianie wychowanków oraz nawiązywanie i podtrzymywanie z nimi kontaktów),

— **kreatywne**, które wyrażają się innowacyjnością i niestandardowością nauczyciela (to m.in. działanie na rzecz stymulowania procesów rozwojowych ucznia — rozwój zainteresowań, wyzwalamie kreatywności i samodzielności oraz myślenia krytycznego),

— **informatyczne**, które wyrażane są poprzez sprawne korzystanie z nowoczesnych źródeł informacji (to m.in. znajomość języków obcych, umiejętność posługiwania się komputerami oraz tworzenie własnych programów edukacyjnych),

— **moralne**, które przypisuje się nauczycielom o pogłębionej refleksji moralnej, działającym dla dobra wychowanków i biorącym odpowiedzialność za swoje czyny (cyt. za: Wenta 2000, s. 39–42).

Dokonany tu przegląd klasyfikacji kompetencji nauczycielskich ukazuje złożoność i wielowymiarowość tego zagadnienia. Można je rozpatrywać z punktu widzenia funkcjonowania w zawodzie oraz w aspekcie osobowości zawodowej. Jednak pisząc o kompetencjach, należy także zwrócić uwagę na termin ściśle z nimi związany i często z nimi współwystępujący — „kwa-

lifikacje". Jak bowiem twierdzi J. Thomas, dobry nauczyciel to ten, który bezustannie się doskonali, rozwija swoje uzdolnienia, podnosi kwalifikacje zawodowe, a dzięki temu wzbogaca swój intelekt i życie wewnętrzne (Thomas 1968, s. 21–22).

Najczęściej mówi się o kwalifikacjach zawodowych, które określają zakres i jakość przygotowania potrzebnego do wykonywania danego zawodu. Na te kwalifikacje składają się: wiedza zawodowa, umiejętności, uzdolnienia i zainteresowania zawodowe oraz wiedza ogólna (Okoń 2001, s. 201). Dodać tu także należy, że kwalifikacje będące przygotowaniem do wykonywania określonej pracy, zawodu muszą być potwierdzone jakimś dokumentem.

Zdzisław Woroniecki kwalifikacje zawodowe nauczycieli rozumie jako wiedzę, a także specjalistyczne i pedagogiczne umiejętności (oparte na wiedzy i doświadczeniu) (Woroniecki 1990, s. 16).

Nieco inaczej ten problem ujęto w Karcie Nauczyciela, w której także określono wymagania kwalifikacyjne. Zgodnie z nimi stanowisko nauczyciela może zajmować osoba: posiadająca wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub która ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje; przestrzegająca podstawowych zasad moralnych; spełniająca warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku (Karta Nauczyciela), rozdział 3, art. 9).

Kwalifikacje zdobywamy poprzez przechodzenie kolejnych stopni edukacji, a potwierdzamy je, zdając różne egzaminy. Kompetencji natomiast nie da się potwierdzić żadnym dokumentem. Można się o nich przekonać dopiero w sytuacjach trudnych, nieoczekiwanych, wymagających podejmowania trafnych i sprawiedliwych działań i decyzji. A zatem może się zdarzyć tak, że ktoś posiada kwalifikacje potwierdzone dyplomem, ale nie ma kompetencji. Czyli w rzeczywistości nie jest specjalistą w swojej dziedzinie, nie umie poprawnie wykonywać danej czynności, pracować w danym zawodzie (Hamer 1994, s. 25).

W związku z powyższym ważne wydaje się pytanie dotyczące relacji między kwalifikacjami, kompetencjami i awansem zawodowym nauczyciela. Aby na to pytanie odpowiedzieć, trzeba wcześniej ustalić, jak może przebiegać droga awansu zawodowego współczesnego nauczyciela i od czego ona zależy.

Zawód nauczyciela należy do profesji twórczych, innowacyjnych, stale się rozwijających. Ciągłe też ewoluuje misja nauczyciela. Kierunki zmian w wykonywaniu misji i profesji nauczycielskiej wymusiły więc niejako potrzebę rozwoju zawodowego nauczyciela (Szempruch 2000, s. 124–127). W badaniach nad problematyką kształcenia i rozwoju nauczyciela dawno

już stwierdzono, że „w warunkach przyspieszonego rozwoju nauki i techniki oraz przemian oświatowych nauczyciel nie może opanować takiej sumy wiedzy i takich umiejętności, które wystarczyłyby mu na cały okres aktywności zawodowej” (Pielachowski 2005, s. 9). Świadomość tego stała się inspiracją do wprowadzenia formalno-prawnego systemu zdobywania przez nauczycieli stopni awansu zawodowego.

Droga awansu zawodowego nauczyciela została określona w Ustawie z dnia 26 stycznia 1982 roku wraz ze zmianami wprowadzonymi Ustawą o zmianie Karty Nauczyciela z dnia 15 lipca 2004 roku, która weszła w życie 31 sierpnia 2004. Zmiana Karty Nauczyciela miała na celu podniesienie prestiżu pracowników pedagogicznych szkół i innych placówek wychowawczych. Wymagało to wprowadzenia systemu awansów, który obecnie uwzględnia cztery stopnie:

- nauczyciel stażysta,
- nauczyciel kontraktowy,
- nauczyciel mianowany,
- nauczyciel dyplomowany (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku (Karta Nauczyciela), rozdział 3a, art. 9a).

Nauczyciele starający się o kolejny stopień awansu muszą najpierw złożyć wniosek o rozpoczęcie stażu (nie dotyczy to stażystów).

W okresie stażu na poszczególne stopnie awansu zawodowego nauczyciele mają określone powinności, które należy traktować jako zadania do wykonania. „W efekcie realizacji tych zadań nauczyciel stażysta lub nauczyciel mianowany powinien spełniać wymagania kwalifikacyjne, umożliwiające mu uzyskanie awansu na stopień nauczyciela kontraktowego lub dyplomowanego, a nauczyciel kontraktowy wymagania egzaminacyjne, umożliwiające mu uzyskanie awansu na stopień nauczyciela mianowanego. Zarówno powinności, jak i wymagania powinny uwzględniać specyfikę typu i rodzaju szkoły, w której odbywany jest staż” (Pielachowski 2005, s. 24).

Nauczyciel stażysta ubiegający się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego w okresie odbywania stażu powinien w szczególności:

„1. Poznawać organizację, zadania i zasady funkcjonowania szkoły, w tym:

- a) przepisy związane z funkcjonowaniem szkoły,
- b) sposób prowadzenia obowiązującej w szkole dokumentacji,
- c) przepisy dotyczące zapewnienia bezpiecznych, higienicznych warunków nauki i pracy.

2. Uczestniczyć jako obserwator w zajęciach prowadzonych przez opiekuna stażu lub innych nauczycieli, w wymiarze co najmniej jednej godziny zajęć w miesiącu, oraz omówić z prowadzącym obserwowane zajęcia.

3. Prowadzić zajęcia z uczniami w obecności opiekuna stażu lub dyrektora szkoły, w wymiarze co najmniej godziny zajęć w miesiącu, oraz omawiać je z osobą, w obecności której zajęcia zostały przeprowadzone.

4. Uczestniczyć w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli” (Tamże, s. 24–25).

Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego obejmują:

„1. Znajomość organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż.

2. Umiejętność prowadzenia zajęć w sposób zapewniający właściwą realizację statutowych zadań szkoły, w której nauczyciel odbywał staż.

3. Znajomość środowiska uczniów, ich problemów oraz umiejętność współpracy ze środowiskiem uczniów.

4. Umiejętność omawiania prowadzonych i obserwowanych zajęć” (Tamże, s. 24).

Nauczyciel kontraktowy ubiegający się o awans na stopień nauczyciela mianowanego w okresie odbywania stażu powinien w szczególności:

„1. Uczestniczyć w pracach organów szkoły związanych z realizacją zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych lub innych wynikających ze statutu oraz potrzeb szkoły i środowiska lokalnego.

2. Samodzielnie lub przez udział w różnych formach kształcenia ustawicznego pogłębiać swoją wiedzę i umiejętności zawodowe.

3. Poznawać przepisy dotyczące systemu oświaty, a w przypadku nauczycieli, o których mowa w art. 1 ust. 1 pkt 2 i ust. 1a Karty Nauczyciela — przepisy dotyczące pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w zakresie funkcjonowania szkoły — z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której odbywa staż” (Tamże, s. 25).

Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego obejmują:

„1. Umiejętność organizacji i doskonalenia własnego warsztatu pracy, dokonywania ewaluacji własnych działań, a także oceniania ich skuteczności i dokonywania zmian w tych działaniach; w przypadku nauczycieli, o których mowa w art. 1 ust. 1a Karty Nauczyciela — umiejętność samodzielnego opracowania indywidualnych planów pracy z dzieckiem i prowadzenia karty pobytu dziecka oraz aktywnego działania w zespole do spraw okresowej oceny sytuacji wychowanków.

2. Umiejętność uwzględniania w swojej pracy potrzeb rozwojowych uczniów, problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych.

3. Umiejętność wykorzystywania w swojej pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej.

4. Umiejętność zastosowania wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz ogólnych zagadnień z zakresu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich w rozwiązywaniu problemów związanych z zakresem realizowanych przez nauczyciela zadań.

5. Umiejętność posługiwania się przepisami dotyczącymi systemu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich w zakresie funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywa staż” (Tamże, s. 25).

Nauczyciel mianowany ubiegający się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego w okresie odbywania stażu powinien w szczególności:

„1. Podejmować działania mające na celu doskonalenie warsztatu i metod pracy, w tym doskonalenie umiejętności stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej.

2. Realizować zadania służące podniesieniu jakości pracy szkoły.

4. Pogłębiać wiedzę i umiejętności służące własnemu rozwojowi oraz podniesieniu jakości pracy szkoły samodzielnie lub przez udział w różnych formach kształcenia ustawicznego — z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której odbywa staż” (Tamże, s. 26).

Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego obejmują:

„1. Uzyskanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej na skutek wdrożenia działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienia jakości pracy szkoły.

2. Wykorzystywanie w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej.

3. Umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie otwartych zajęć, w szczególności dla nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych, prowadzenie zajęć dla nauczycieli w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć.

4. Realizację co najmniej trzech z następujących zadań:

a. opracowanie i wdrożenie programu dotyczącego działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych odpowiednio z oświatą, pomocą społeczną lub postępowaniem w sprawach nieletnich;

b. wykonywanie zadań doradcy metodycznego, egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej, eksperta komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy, rzeczoznawcy do spraw programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego, podręczników lub środków dydaktycznych, a w przypadku szkół artystycznych — także konsultanta współpracującego Centrum Edukacji Artystycznej;

c. poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych;

d. uzyskanie umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie zaawansowanym, a w przypadku nauczycieli języków obcych — uzyskanie umiejętności posługiwania się drugim językiem na poziomie zaawansowanym;

e. wykonywanie zadań na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich we współpracy z innymi osobami, instytucjami samorządowymi lub innymi podmiotami;

f. uzyskanie innych znaczących osiągnięć w pracy zawodowej.

5. Umiejętność rozpoznawania i rozwiązywania problemów edukacyjnych, wychowawczych lub innych z uwzględnieniem specyfiki i rodzaju szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony” (Tamże).

Kończąc prezentację ustaleń zawartych w Karcie Nauczyciela, warto jeszcze dodać, iż warunkiem nadania nauczycielowi kolejnego stopnia awansu zawodowego jest spełnienie wymagań kwalifikacyjnych (wyższe wykształcenie, przestrzeganie zasad moralnych, dobre zdrowie), odbycie stażu zakończonego pozytywną oceną dorobku zawodowego, a także:

— uzyskanie akceptacji komisji kwalifikacyjnej po przeprowadzonej rozmowie (w przypadku nauczyciela stażysty),

— zdanie egzaminu przed komisją egzaminacyjną (w przypadku nauczyciela kontraktowego),

— uzyskanie akceptacji komisji kwalifikacyjnej po dokonaniu analizy dorobku zawodowego i przeprowadzonej rozmowie (w przypadku nauczyciela mianowanego) (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku (Karta Nauczyciela), rozdział 3a, art. 9b).

Analizując nowy system awansowania, można dostrzec jego zarówno pozytywne, jak i negatywne strony. Pozytywnym aspektem jest „łączenie awansu nauczyciela z programem działania szkoły. Dzięki temu stworzono warunki jej rozwoju. Do pozytywnych aspektów można zaliczyć większe zaangażowanie nauczycieli oraz podejmowanie przez nich dodatkowych zadań związanych z realizacją podstawowych funkcji szkoły. Pozytywne jest zaktywizowanie środowiska szkolnego w tych obszarach, które dotąd nie cieszyły się uznaniem nauczycieli. Zwiększyło się zainteresowanie doskonaleniem zawodowym nauczycieli i uzyskaniem przez nich dodatkowych kwalifikacji” (Denek, Hyżak 2000, s. 134).

Negatywną stroną starań o awans zawodowy nauczycieli jest przerost formy nad treścią i wartością zadań realizowanych przez nich w okresie stażu. Zauważono niepokojące zjawisko, a mianowicie aktywność pozorną. „Nauczyciele zajęci awansowaniem pisali sprawozdania, zbierali dokumenty, a na nauczanie nie mieli czasu. Zabiegając o potwierdzenie swoich działań, zgubili z pola widzenia ucznia — najważniejszy podmiot w edukacji” (Tamże).

Uogólniając, można stwierdzić, że chociaż w literaturze pedagogicznej dużo uwagi poświęca się kompetencjom współczesnego nauczyciela, to nadal jego awans zawodowy zależy od kwalifikacji zdobywanych podczas różnych form kształcenia, doksztalcania i doskonalenia, zakończonych odpowiednim dokumentem, nie zawsze jednak gwarantujących dynamiczny rozwój pożądaných kompetencji.

Dlatego wydaje się, że obecnie pojawił się nowy problem, którym powinni się zająć nie tylko pedagodzy określający kompetencje zawodowe czy nauczyciele dbający o aktualizację wiedzy oraz profesjonalne doksztalcanie i doskonalenie siebie, ale także, a może głównie, osoby kreujące politykę oświatową na różnych szczeblach nadzoru i doradztwa.

BIBLIOGRAFIA

- M. Czerepaniak-Walczak: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń 1997.
- M. Czerepaniak-Walczak: *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Red. M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz. Białystok 1994.
- E. Daleszyńska: *Nauczyciel — zawód czy powołanie? Impresje i refleksje*. „Życie Szkoły” 1982, nr 10.
- K. Denek, D. Hyżak: *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela w kontekście jego awansu zawodowego*. W: *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*. Red. R. Cierzniewska. Bydgoszcz 2000.
- S. Dylak: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań 1995.
- J. Garniewicz: *Teoria wychowania*. Toruń — Olsztyn 1996.
- B.B. Gołębiak: *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza — biegłość — refleksyjność*. Toruń — Poznań 1998.
- H. Hamer: *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa 1994.
- J. Jakóbski: *Stan założony i rzeczywisty przemian w pracy nauczycieli i szkoły*. Bydgoszcz 1999.
- A.A. Kotusiewicz: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Białystok 2000.
- A. Krajewska: *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*. W: *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*. Red. G. Koć-Seniuch. Białystok 1995.
- S. Krawcewicz: *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*. Warszawa 1979.
- R. Kwaśnica: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika — podręcznik akademicki*. Tom II. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2004.
- J. Michalski: *Warsztat zawodowy nauczyciela*. „Nowa Szkoła” 1999, nr 5.
- W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2001.
- L. Pawelec: *Nauczyciel i jego rola w rozwoju osobowości ucznia*. W: *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Red. Z. Jasiński, T. Lewowicki. Opole 2000.

- E. Perzycka: *Kompetencje edukacyjne nauczycieli. Stan i perspektywy badań*. Szczecin 2004.
- J. Pielachowski: *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela, czyli jak uzyskać stopień nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego*. Poznań 2005.
- W. Strykowski: *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*. W: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski. Poznań 2003.
- J. Szempruch: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów 2000.
- J. Thomas: *Nauczyciele szkoły przyszłości*. UNESCO 1968.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku (Karta Nauczyciela).
- K. Wenta: *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce*. Szczecin 2000.
- Z. Woroniecki: *Struktura pracy i kwalifikacji nauczycieli*. Warszawa 1990.

Daniel Kukla, Wioleta Duda
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

ROLA NARZĘDZI KOMUNIKACYJNYCH W POSZCZEGÓLNYCH FAZACH ADAPTACJI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELA

WSTĘP

Współczesny rynek pracy wymaga od człowieka podejmowania częstych decyzji zawodowych dotyczących zmiany miejsca zatrudnienia. Nie jest to wpisane tylko w niektóre zawody, ale dotyczy wszystkich grup zawodowych.

Nowe miejsce pracy, niezależnie, czy jest to pierwsza praca, czy też kolejna, wymaga od nas wejścia w nową rolę — rolę pracownika. Każdy pracownik przechodzi kolejno fazy tzw. linii rozwoju zawodowego, gdzie wyróżniamy:

- przygotowanie zawodowe,
- adaptację społeczno-zawodową,
- identyfikację i stabilizację zawodową,
- sukces zawodowy,
- mistrzostwo w zawodzie (Wiatrowski 2005, s. 392).

Bardzo ważnym okresem dla nowego człowieka w organizacji, jaką jest choćby szkoła, jest okres tzw. adaptacji społeczno-zawodowej, który w dużym stopniu może zaważyć na efektywności pracy i na kształtowaniu się oraz przebiegu kariery zawodowej, a tym samym warunkuje on prawidłowe funkcjonowanie pracownika w danej organizacji. Bez wątplenia znaczący wpływ na całościowy proces adaptacji społeczno-zawodowej ma proces socjalizacji, który kształtuje i urabia określone zachowania niezbędne do funkcjonowania w grupie pracowniczej.

ISTOTA PROCESU ADAPTACJI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELA

Terminem „adaptacja zawodowa” określa się dostosowanie człowieka do warunków fizycznych i społecznych środowiska, co oznacza przystosowanie się nowo przyjętych pracowników do pełnienia nowej roli zawo-

dowej i społecznej. Adaptacja zawodowa odnosi się przede wszystkim do tych osób, które po raz pierwszy podejmują pracę zawodową oraz zmieniają miejsce pracy lub charakter zajęcia. Proces adaptacji zawodowej ma istotne znaczenie, wiąże się bowiem z przystosowaniem zawodowym i społecznym pracowników (Davis 2003, s. 8).

Proces adaptacji zawodowej może dotyczyć:

- pracowników rozpoczynających pierwszą pracę,
- nowo przyjmowanych pracowników,
- pracowników przekwalifikowanych,
- pracowników zmieniających miejsce pracy.

Szczególne trudności napotyka na swojej drodze nauczyciel — bez względu na typ szkoły, w jakiej znalazł zatrudnienie. Oto bowiem musi nie tylko poznać środowisko grona pedagogicznego, ale także samych uczniów czy też studentów. Jest oceniany przez współpracowników, przez dyrekcję, ale przede wszystkim przez wychowanków. Odpowiednia adaptacja zawodowa daje nauczycielowi przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa, a także przynależności.

Oto bowiem znalezienie zatrudnienia oznacza zaspokojenie przede wszystkim potrzeb fizjologicznych. Praca daje nam możliwość godnego życia dzięki wynagrodzeniu, jakie za nią otrzymujemy. Ale sama praca nie pozwala nam przejść na kolejne szczeble piramidy potrzeb Masłowa. Aby czuć się bezpiecznie w danym miejscu zatrudnienia, przynależać do niego i realizować swoje ambicje zawodowe, niezbędny jest proces adaptacji zawodowej.

Podczas tego procesu musi mieć miejsce:

1. Konfrontacja oczekiwań pracodawcy i pracownika z możliwościami ich realizacji.

W przypadku nowego nauczyciela dyrekcja szkoły stawia przed nim szereg zadań, w szczególności oczekuje zaangażowania w wykonywaną pracę i prawidłowej realizacji zadań. Natomiast nauczyciel szuka możliwości zaspokojenia swych potrzeb właśnie poprzez należyte wykonywanie powierzonych mu obowiązków. W okresie adaptacji zawodowej następuje więc konfrontacja oczekiwań zarówno dyrekcji, jak i samego nauczyciela, który może, lecz nie musi, znaleźć dla siebie możliwości do osiągnięcia założonych celów.

2. Bardzo istotnym elementem w procesie adaptacji zawodowej nauczyciela jest dostosowanie powierzonych mu zadań do jego kwalifikacji zawodowych i zainteresowań. Należy brać pod uwagę doświadczenie zawodowe nauczyciela lub jego brak. Inne zadania powierzamy osobom rozpoczynającym pracę, inne osobom z doświadczeniem pedagogicznym. Odpowiednie dostosowanie umiejętności do zadań wpływa na efektywność pracy i motywację do niej. Okres adaptacji zawodowej musi pokazać, czy dana osoba

radzi sobie w wystarczającym stopniu z powierzonymi zadaniami, czy też potrzebuje pomocy osób trzecich (por. Chudy 1995, s. 150–154).

Powyższe uwagi dotyczące procesu adaptacji zawodowej można odnieść nie tylko do profesji nauczyciela, ale także do innych grup zawodowych. Każdy człowiek w nowym środowisku pracy musi się odnaleźć, a więc nie tylko wiedzieć, gdzie ma swoje stanowisko pracy i jakie zadania musi wykonywać. Adaptacja zawodowa to przede wszystkim porozumienie między nową sytuacją, nowymi ludźmi i przybyłym pracownikiem.

Oczywiście wprowadzanie człowieka do organizacji i sam proces adaptacji przebiegają różnie. W niektórych zawodach proces ten jest szczególnie potrzebny.

Jedną z takich profesji jest na pewno zawód nauczyciela. To właśnie w dużej mierze od nauczycieli zależy, jak wyglądać będzie „społeczeństwo przyszłości”. Nauczyciele bowiem nie tylko nauczają danego przedmiotu, oni przede wszystkim wychowują młode pokolenia. W Karcie Nauczyciela możemy przeczytać, iż: „Nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; wspierać każdego ucznia w jego rozwoju oraz dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego. Nauczyciel obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież (...)” (Ustawa z 26 stycznia 1982 r. (Karta Nauczyciela)). Odpowiedzialność nauczycieli jest więc ogromna, dlatego też zanim przystąpią do pełnienia swojej funkcji, powinni odnaleźć się w nowym miejscu pracy, aby dobrze wykonywać swoje obowiązki. W zmieniającym się świecie nauczyciel musi sprostać coraz większej liczbie złożonych zadań. Sam kształci, ale również i on musi ciągle poszerzać swoją wiedzę. Jacques Delors w raporcie *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* pisze, iż należy „uczyć się, aby być”. Nauczyciele podlegają procesowi permanentnej edukacji, aby z czasem osiągnąć mistrzostwo w zawodzie. Permanentna edukacja zakłada rozwój, który ma na celu pełny rozkwit człowieka.

Bez wątplenia mają rację autorzy powyższego raportu, stwierdzając, że „całe życie osobiste i społeczne stwarza warunki do uczenia się i działania”. To edukacja przez całe życie jawi się jako „klucz do bram XXI wieku”, gdzie czekają nowe wyzwania i oczekiwania „społeczeństwa przyszłości”.

Od współczesnego nauczyciela wymaga się już nie tylko tego, aby był ekspertem w swojej dziedzinie. Nauczyciel to także strateg, doradca edukacyjny, ekspert od nauczania. Permanentnie się dokształca, podnosi swoje kwalifikacje i musi być pewny, że szkoła, w której pracuje, da mu możliwość ciągłego rozwoju (Papalski 2007, s. 32). Odpowiednia adaptacja zawodowa pomaga więc nauczycielowi czuć się swobodnie w miejscu pracy i pokazuje drogę do doskonalenia i rozwoju zawodowego. Nie odczuwa on

stresu, przez co jego praca staje się bardziej efektywna. Człowiek, który czuje się pewnie i bezpiecznie, ma bowiem o wiele większą motywację do wykonywania powierzonych mu zadań.

Aby nauczyciel mógł skutecznie sprawować swoje funkcje, zobowiązany jest do ciągłego doskonalenia. Podczas pracy zawodowej uczestniczy w:

- adaptacji,
- recyklicacji,
- specjalizacji,
- innowacji (Denek 2005, s. 107).

To od odpowiedniej adaptacji zależy prawidłowy rozwój zawodowy nauczycieli.

Oczywiście adaptacja zawodowa nie jest procesem łatwym dla żadnej grupy zawodowej, również dla wprowadzanego do organizacji nauczyciela. Jedną z najważniejszych kwestii jest odpowiednie porozumienie pomiędzy bezpośrednim przełożonym, współpracownikami a osobą, która się adaptuje. Z pewnością dobrze ukształtowane umiejętności komunikacyjne warunkują osiągnięcie „sukcesu” w owym procesie. Proces adaptacji zawodowej przebiega prawidłowo tylko wtedy, gdy osoby w nim uczestniczące potrafią ze sobą rozmawiać, pytać i słuchać. Uczestnikami adaptacji zawodowej są:

- bezpośredni zwierzchnik nowo zatrudnionego pracownika (w przypadku nauczyciela jest to oczywiście dyrektor szkoły),
- uczestnik procesu adaptacyjnego (nauczyciel),
- członkowie zespołu, do którego dołączył nowy pracownik (grono pedagogiczne),
- dział kadr,
- opiekun nowego pracownika,
- przedstawiciel związku pracowniczego (Davis 2003, s. 16).

Nowy pracownik — nauczyciel — wchodząc do szkoły, powinien czuć, że jego obecność kogoś interesuje. Na wszystkich wcześniej wspomnianych osobach spoczywa odpowiedzialność, aby wprowadzić go w system funkcjonowania pracy w danej placówce oświatowej. Przede wszystkim to dyrektor szkoły powinien znaleźć „wspólny język” z nowym pracownikiem. Powinien także określić mu zakres pracy. Odpowiednie wyznaczenie zadań i granic odpowiedzialności na pewno zaowocuje mniejszą liczbą nieporozumień czy konfliktów. Kolejnym krokiem jest wprowadzenie do środowiska — bardzo istotne z punktu widzenia atmosfery w pracy. To głównie relacje ze współpracownikami wpływają na nasze samopoczucie w organizacji. Akceptacja kolegów z pracy, możliwość porozmawiania z nimi, uzyskania od nich potrzebnych informacji, na pewno sprzyja procesowi adaptacji zawodowej nowego nauczyciela. Bez wątpienia rzeczą istotną i oczywistą, choć często pomijaną, jest pokazanie nauczycielowi jego nowego miejsca

pracy: oprowadzenie po budynku, wskazanie istotnych miejsc potrzebnych do funkcjonowania — jest rzeczą prostą, ale niekiedy pomijaną. Dyrektor szkoły powinien jednak przede wszystkim rozmawiać ze swoim nowym pracownikiem o tym, czego potrzebuje on do prawidłowego funkcjonowania, monitorować proces adaptacji zawodowej i pomagać mu w momencie pojawiających się trudności zawodowych czy społecznych.

Olbrzymi wpływ na prawidłową adaptację zawodową ma sam nowo zatrudniony nauczyciel. To przede wszystkim on musi zadawać pytania i oczekiwać odpowiedzi. Tylko czynne uczestnictwo w procesie adaptacji zawodowej pozwoli mu na odnalezienie się w nowym środowisku pracy. Postawa otwarta wobec nowych współpracowników, nowych zadań i poczucie przynależności na pewno sprzyjają poprawnej adaptacji.

Nie można zapominać, że w organizacji, jaką jest szkoła, dwa główne ogniwa to nauczyciel i uczniowie. To również od nich uzależniony jest proces adaptacyjny. Mogą go ułatwić lub wręcz przeciwnie. Bardzo proste pozawerbalne znaki komunikacyjne, jak uśmiech czy też podanie dłoni nowemu nauczycielowi, wpływają na tworzenie przyjaznej atmosfery, w której adepci mogą szybciej rozwinać skrzydła i przystosować się do pracy w zespole. Im szybciej zostanie odlepiena „łatka” nowego, tym lepiej (Bell 2005, s. 35).

UMIEJĘTNOŚĆ KOMUNIKACJI JAKO PREDYKAT ADAPTACJI ZAWODOWEJ

Proces adaptacji zawodowej w przypadku nauczyciela nie może przebiegać przypadkowo. Na każdym jego etapie należy wykorzystywać dostępne narzędzia komunikacyjne, aby zostały zaspokojone zarówno potrzeby nowego pracownika, jak i szkoły. Przejście od uzyskania poczucia bezpieczeństwa do wniesienia własnego wkładu w realizację zadań szkoły może nastąpić tylko poprzez odpowiednią adaptację i komunikację w całej organizacji.

Umiejętność poprawnej komunikacji jest kompetencją podstawową, a zarazem niezbędną nie tylko w procesie adaptacji zawodowej, ale i w całościowym procesie pracy zawodowej nauczyciela. Osoba wykonująca ten zawód musi owe kompetencje posiadać, aby móc poprawnie funkcjonować w owej roli zawodowej, jak również podejmować wyzwania zawodowe. Odpowiednie porozumienie z uczniami, z dyrektorem, z kadrami pedagogicznymi wpływa na jakość pracy nauczyciela i jego efektywność.

Biorąc pod uwagę moment adaptacji zawodowej, należy stwierdzić, że nie wolno ograniczać się jedynie do przesyłania, odbierania i wymiany informacji. Komunikaty nie tylko informują, ale również kształtują i zmienia-

ją rzeczywistość, uruchamiają, blokują bądź eliminują określone działania (Oleksyn 2006, s. 80).

W procesie adaptacji zawodowej nauczyciela należy wykorzystywać zarówno werbalne, jak i pozawerbalne narzędzia komunikacyjne. Słowo pisane, mówione, znaki, symbole nie wystarczą do prawidłowego przebiegu owego procesu. Bardzo ważne są emocje oraz mowa ciała towarzyszące adaptacji. Częściej bowiem to pozawerbalne narzędzia komunikacyjne są dla nowego pracownika ważniejsze niż to, co słyszy i czyta.

Komunikacja może przebiegać prawidłowo lub wręcz przeciwnie. Zależy to głównie od posiadanych kompetencji odbiorcy i nadawcy. Do najważniejszych składowych posiadanych kompetencji zawodowych można zaliczyć:

- wiedzę zawodową,
- otwartość na prawdę, otoczenie zewnętrzne i wewnętrzne, na zmiany,
- szczerość,
- zdolność precyzyjnego i odpowiedniego do przekazywanych treści doboru słów, znaków, symboli,
- takt i kulturę,
- cierpliwość,
- empatię (Tamże, s. 82).

Posiadanie przez nauczyciela powyższych składowych kompetencji zawodowych na pewno przyczynia się do prawidłowego przebiegu procesu adaptacji zawodowej. Sam proces składa się z czterech faz, podczas których wykorzystanie zarówno kompetencji komunikacyjnych, jak i narzędzi jest niezbędne.

Fazy adaptacji zawodowej są następujące:

- przed zatrudnieniem,
- okres próbny,
- właściwa adaptacja zawodowa,
- czas oceny (Davis 2003, s. 28).

Wbrew pozorom proces adaptacji zawodowej powinien zaczynać się przed rozpoczęciem pracy. Wiele działań można wykonać w okresie poprzedzającym właściwe zatrudnienie. Wprowadzenie nowego nauczyciela do szkoły nie musi nastąpić w dniu rozpoczęcia przez niego pracy. Dobrze, jeżeli już wcześniej dostarczy mu się informacji — choćby o zadaniach, jakie będą przed nim stać — i załatwi sprawy formalne, aby poczuł się bezpiecznie. Odwiedziny w nowym miejscu pracy jeszcze przed formalnym zatrudnieniem mogą wyleczyć pracownika z wielu lęków. W takim pierwszym kontakcie niezbędna jest odpowiednia komunikacja. Pierwszy kontakt — jak powszechnie wiadomo — ma olbrzymie znaczenie w nawiązaniu interakcji. Życzliwość ze strony przyszłych współpracowników, przejawiająca się choćby poprzez przyjazne gesty, kontakt wzrokowy, uśmiech, ma duże znaczenie dla nauczyciela wkraczającego po raz

pierwszy w mury szkoły. Warto, aby nastąpiło to przed podjęciem pracy. Nowy pracownik, który odbiera przyjazne sygnały pozawerbalne, pozbywa się stopniowo stresu, który mu zapewne towarzyszy. Poczucie bezpieczeństwa adept zdobywa stopniowo i jeśli wcześniej zostanie wprowadzony do szkoły, nie będzie czuł się zszokowany. Pierwsze wrażenie jest bardzo istotne, dlatego też należy pamiętać o ciepłym przyjęciu nowego pracownika. Pierwszy etap adaptacji zawodowej to przede wszystkim nawiązanie kontaktu, a jest on możliwy tylko dzięki komunikacji.

Okres próbny w przypadku profesji nauczyciela w procesie adaptacji zawodowej nie powinien się kojarzyć z typem umowy, jaką zawiera on z pracodawcą. Jest to czas, który należy wykorzystać przede wszystkim na zdobycie informacji m.in. o:

- miejscu, w którym nauczyciel podejmuje pracę (topografia budynku)
- rzecz, wbrew pozorom, bardzo istotna,
 - bezpieczeństwie i higienie pracy,
 - godzinach pracy,
 - kolegach i współpracownikach.

Również w tym okresie niezbędne są odpowiednie narzędzia komunikacyjne, które ułatwią wejście w rolę nauczyciela.

Sztuka słuchania to podstawowa umiejętność służąca tworzeniu i utrzymywaniu relacji z innymi (Bondaruk 2008, s. 102). Nauczyciel rozpoczynający pracę musi przede wszystkim skupić się na nawiązaniu dobrych kontaktów zarówno z gronem pedagogicznym, z uczniami, jak i pracownikami administracyjnymi. Odpowiednie płaszczyzny porozumienia i zrozumienie zasad obowiązujących w szkole na pewno ułatwią mu adaptację zawodową. Ważne jest tu wykorzystanie techniki zarówno biernego, jak i aktywnego słuchania.

Słuchanie bierne jest nauczycielowi niezbędne przy zbieraniu różnego rodzaju informacji, zarówno dotyczących rzeczy praktycznych, jak i do zaspokojenia potrzeb. Ważne jest, aby podczas adaptacji zawodowej nauczyciel zdobył niezbędne wiadomości, które swobodnie pozwolą mu funkcjonować w organizacji, jaką jest szkoła.

Aktywne słuchanie umożliwia z kolei wchodzenie w interakcje społeczne. Stosując to narzędzie komunikacyjne, pokazujemy, że interesuje nas to, co słyszymy (Tamże, s. 103). Przyjmując postawę aktywnego słuchacza, nowo zatrudniony nauczyciel buduje atmosferę zaufania pomiędzy sobą a nowym środowiskiem. Pokazuje on jednocześnie, że otaczająca go rzeczywistość go interesuje i że pragnie ją bliżej poznać. Autentyczne i empatyczne słuchanie zbliża ludzi, jest wyrazem akceptacji i szacunku, pomaga nawiązać bliskie kontakty (Kukla 2007, s. 268). Na pewno jest także niezbędnym elementem podczas adaptacji nowego nauczyciela.

Podczas adaptacji zawodowej istotna jest również faza właściwej adaptacji. Należy bowiem pamiętać, że od tego, jak funkcjonują poszczególni pracownicy, zależy funkcjonowanie całej organizacji (Davis 2003, s. 35). Odpowiednio przebiegająca adaptacja nowego nauczyciela ma zdecydowany wpływ na proces nauczania i na całą placówkę. O wiele łatwiej jest czuwać nad odpowiednim przebiegiem procesu adaptacyjnego, niż rozwiązywać problemy wynikające z nieprzystosowania nowego pracownika do stanowiska.

Podczas tej fazy również niezbędne jest wykorzystanie narzędzi komunikacyjnych i oczywiście samej komunikacji. Istotne jest także przyjęcie postawy współpracującej przez samego nauczyciela.

Mówiąc o komunikacji, nie możemy zapomnieć, że jej podstawowym narzędziem jest pytanie. Bez stosowania pytań nie jesteśmy w stanie poznać otaczającego nas świata, a także środowiska pracy. Nauczyciel uczestniczący w adaptacji zawodowej tylko dzięki stosowaniu odpowiednio postawionych pytań jest w stanie uzyskać niezbędne do funkcjonowania informacje. Pytania są kluczem do nawiązania kontaktu, a w konsekwencji — współpracy. To dzięki nim wypracowujemy porozumienie, poznajemy istotę danego zagadnienia i rozwiązujemy dręczące nas kwestie. Ważna jest przy tym sztuka zadawania pytań. Tylko umiejętne ich stawianie jest drogą do porozumienia. Odpowiednio zadane pytanie w procesie adaptacji zawodowej pomaga nam:

- uzyskać niezbędne informacje,
- sprawdzić, czy rozumiemy przedmiot rozmowy,
- zachęcić drugą osobę do zastanowienia się nad naszym tokiem rozumowania,
- poprosić o konkretne działanie (Bondaruk 2008, s. 108).

Faza właściwej adaptacji zawodowej to przede wszystkim jasne określenie zakresu obowiązków danego nauczyciela. Aby mógł on dobrze spełniać swoją rolę, należy mu przedstawić dostępne środki umożliwiające realizację owych zadań, a także uświadomić, że jego praca jest ważna dla organizacji — dla szkoły.

Ostatnim etapem procesu adaptacji zawodowej powinna być ocena jego przebiegu. Zarówno nauczyciel, jak i jego przełożony muszą zaprezentować swoje stanowiska oraz wyjaśnić kwestie, które zostały pominięte. Jest to dla nowego pracownika szansa na uzyskanie odpowiedzi na nurtujące go pytania, czasami dość kłopotliwe.

ZAKOŃCZENIE

Proces adaptacji zawodowej nauczyciela nie może przebiegać skutecznie bez wykorzystania odpowiednich narzędzi komunikacyjnych. Nawet jeśli szkoła pomija fazy adaptacji i pozostawia ją w geście samego pracownika, to właśnie dzięki komunikacji może on odnaleźć się w nowym środowisku.

Istnieje szereg programów i szkoleń ułatwiających adaptację zawodową. Mogą one być wykorzystywane również w adaptacji zawodowej nauczycieli. Niestety, nadal brakuje na to czasu. Najczęściej to od samego nauczyciela zależy, jak szybko przystosuje się do zupełnie nowej rzeczywistości.

BIBLIOGRAFIA

- A. Bell: *Kształtowanie miejsca pracy*. Warszawa 2005.
- A. Bondaruk: *Narzędzia komunikacyjne podnoszące efektywność porozumiewania się doradcy zawodowego z klientem*. W: *Komunikacja w doradztwie zawodowym*. Red. D. Kukła. Radom 2008.
- S. Chudy: *Ekonomia i organizacja firmy handlowej*. Poznań 1995.
- P. Davis: *Adaptacja zawodowa*. Warszawa 2003.
- J. Delors: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji*. Warszawa 1998.
- K. Denek: *Kompetencje nauczycieli we współczesnej cywilizacji*. W: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Red. H. Moroza. Kraków 2005.
- D. Kukła: *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych przyszłych nauczycieli*. W: *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*. Red. W.J. Maliszewski. Toruń 2007.
- T. Oleksyn: *Zarządzanie kompetencjami*. Kraków 2006.
- G. Papalski: *O zawodzie nauczyciela słów kilka*. W: *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole*. Red. M. Blachnik-Gęsiarz, D. Kukła. Częstochowa 2007.
- Z. Wiatrowski: *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz 2005.

III. W POSZUKIWANIU TOŻSAMOŚCI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELA

Kazimierz Denek
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA I UCZNIA W „PŁYNNEJ NOWOCZESNOŚCI”

Efektywne kształcenie, dokształcanie i doskonalenie nauczycieli stanowi punkt wyjścia skutecznej reformy edukacji w Polsce. Wszelkie poczynania związane z edukacją i doskonaleniem nauczycieli dadzą się sprowadzić do zasad: ich jednolitego kształcenia na poziomie wyższym; programowo-organizacyjnej drożności kształcenia; pedagogiczno-psychologicznego i praktycznego przygotowania; elastyczności metodyczno-organizacyjnej w kształceniu; ustawicznego doskonalenia zawodowego.

Zmiany w edukacji wymagają trafnego określenia zadań dla systemu kształcenia nauczycieli. Na czoło wysuwa się tu przygotowanie nauczycieli o wysokich kompetencjach zawodowych, umiejętnościach gromadzenia i przetwarzania nowych informacji i podejmowania decyzji dotyczących skutecznego działania. Nie mogą być im obce: rozwinięta zdolność komunikowania się, nawiązywanie kontaktów i wpływanie na otoczenie poprzez mistrzowskie opanowanie sztuki dialogu i negocjacji oraz intelektualna i moralna gotowość głoszenia prawdy. Powinni oni także umieć wychowywać dzieci i młodzież w duchu pokoju, wolności, tolerancji, odpowiedzialności ekologicznej, norm prawnych, potrzeb humanistycznych, zgodności z ogólnoeuropejskimi i społecznymi standardami i normami.

Wobec zmienności wiedzy i zawodności wyćwiczonych sprawności zawodowych nadziei na dobre przygotowanie do zawodu nauczycielskiego upatruje się w twórczym korzystaniu z informacji, opanowaniu sztuki dostrzegania, syntetycznego określania i rozwiązywania problemów. Często nie są one jeszcze znane, lecz tylko prawdopodobne. Jest to swoiste przygotowanie do nieznanego przyszłości.

Istotną właściwością edukacji nauczycieli jest to, że nie ma ona postaci finalnej. Studia nie przygotowują gotowych nauczycieli, co najwyżej dostarczają kandydatom „problemów, środków, informacji i możliwości do badań nad sobą” (Combs, Blume, Newman, Wass 1978, s. 16). Stwarzają jedynie podstawy do stawania się nauczycielami. Następuje to w drodze doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Rozpoczyna się ono w punkcie, w którym kończy się kształcenie wstępne. Jest ono warunkiem *sine qua non* reformy systemu oświaty. Jako jedna z najważniejszych form kształcenia permanentnego pretenduje do jego poważnego traktowania w kompleksie spraw związanych z przemianami edukacji (Szempruch 2000).

W szeregu krajów Unii Europejskiej dąży się do tego, aby każdy nauczyciel miał możliwość doskonalenia swoich umiejętności przynajmniej 2–3 razy w ciągu swej aktywności zawodowej (Pachociński 1994).

DOSKONALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI

Zawód nauczycielski, bardziej niż jakikolwiek inny, wymaga doskonalenia. Jest to konieczne zarówno w kontekście zwiększania efektywności edukacji, jak również zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży w zakresie kształcenia ustawicznego. Stanowisko to staje się oczywiste, skoro uzmysłowimy sobie fakt, że każdy, kto naucza innych, musi sam aktywnie rozwiązywać różne kwestie merytoryczne i metodyczne pojawiające się w ramach przedmiotu, którego uczy, umieć aktywnie szukać odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące sensu życia oraz argumentów na rzecz stale otwartej postawy humanistycznej (Bruner 2006; Denek 1996).

Doskonalenie ma służyć rozwojowi zawodowemu nauczycieli. Przechodzi ono przez następujące etapy: wzorców metodycznych, refleksji krytycznej nad własną pracą, samowiedzy, samokontroli i innowacji. Istotnym zadaniem doskonalenia nauczycieli jest stymulowanie ich rozwoju zawodowego i ułatwienie przechodzenia z jego niższych faz ku wyższym. Trzeba nim objąć progresywne zmiany w wiedzy przedmiotowej, pedagogicznej, psychologicznej, wzrost umiejętności metodycznych, utrwaloną potrzebę samooceny i samokontroli w toku pracy szkolnej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Dlatego doskonalenie zawodowe nie może nie uwzględniać potrzeb nauczycieli wynikających z poziomu ich wykształcenia, specjalizacji, stażu pracy, miejsca zamieszkania i warunków życia. Intensyfikacja nauczania i wychowania, wzbogacanie wiedzy, śledzenie teorii i praktyki pedagogicznej z punktu widzenia celów kształcenia to podstawowe zadania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli (zob. Banach 1998–1999; Denek 1994; Denek 1996).

Interesująca nas tu aktywność nauczycieli jest zorientowana na odnawianie, pogłębianie, uzupełnianie i rozszerzanie wiedzy głównie w zakresie specjalności przedmiotowej, pedagogiczno-psychologicznej oraz zagadnień społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Ma ono też na celu pomaganie w adaptacji do zawodu i usprawnianie własnego warsztatu pracy, zwłaszcza wśród nauczycieli młodych. Ponadto przyświeca mu również idea zdobywania kolejnych stopni

specjalizacji zawodowych i — w efekcie — prowadzenie do zmiany specjalizacji, czyli rekwalifikacji nauczycieli (Okoń 1992).

FORMY I TREŚCI DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

System doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce po drugiej wojnie światowej charakteryzował się tworzeniem, znoszeniem i przekształcaniem form organizacyjnych, kalejdoskopem struktur, nazw i funkcji. Był reformowany dziesięciokrotnie, nie licząc zabiegów korygujących. Niestety, zmiany te naruszały stabilność jego struktur i form organizacyjnych, ograniczały innowatywność nauczycieli w zakresie doskonalenia przez ustawiczną zmianę jego zasad. Nie sprzyjały motywacji do samodzielnych poszukiwań.

Podjęmowane są wysiłki w celu stworzenia koncepcji doskonalenia zawodowego nauczycieli bardziej odpowiadającego systemowej transformacji w naszym kraju. Wychodzi się z założenia, że doskonalenie zawodowe nauczycieli stanowi niezbędny warunek profesjonalizacji ich pracy. Skuteczność doskonalenia zawodowego nauczycieli zależy od ich zaangażowania, spójności (wykorzystania istniejących możliwości), elastyczności (uwzględnienia zmieniających się potrzeb systemu oświaty), a także od jego różnorodności w treści i formach (brania pod uwagę rozmaitych potrzeb nauczycieli).

Aby doskonalenie zawodowe nauczycieli było efektywne, nie powinno być wymuszone, a tylko podsycane, podtrzymywane.

Owocne doskonalenie nauczycieli wymaga zmian postaw, na których wspiera się ich intelektualny, społeczny i zawodowy autorytet. Konieczny jest tu wzrost poziomu „świadomości pedagogicznej”. Istotne jest, aby adepci stanu nauczycielskiego byli ludźmi otwartymi na wartości humanistyczne, mieli rozbudzone potrzeby duchowe, motywujące ich do stałej pracy nad sobą, nie tylko w wymiarze, jaki stawia przed nimi zawód. Nauczycielami, którzy sprostają wyzwaniom nowoczesnego kształcenia na miarę rosnących zadań społeczno-gospodarczych, mogą być tylko osoby o odpowiednich predyspozycjach psychicznych i intelektualnych gruntownie przygotowane do zawodu i stale aktualizujące swoją wiedzę.

W systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli trzeba odnieść się z większą troską do faktu, że kultura i wrażliwość na język ojczysty nie tylko stanowią element identyfikacji z zawodem, lecz także integralną część wychowania estetycznego, społecznego i patriotycznego. Słowo staje się nie tylko źródłem przeżyć i emocji, ale stwarza również więź z kulturą narodową, uczy szacunku dla form porozumiewania się ludzi (Denek 2007).

Doskonaleniu zawodowemu nauczycieli nie mogą ująć uwadze problemy i wyzwania, przed którymi stoi współczesna edukacja, choćby takie, jak ochrona środowiska, technologia informatyczna, nadmierna koncentracja biedy i bogactwa na dwóch biegunach, zagrożenie pokoju, edukacja zdrowotna i ekonomiczna.

Pogłębianiu wiedzy i rozwojowi umiejętności krytycznej refleksji służą takie formy doskonalenia zawodowego nauczycieli, jak: doradztwo metodyczne (konsultacje, dyskusje panelowe, ćwiczenia warsztatowe), kursy przedmiotowo-metodyczne, trening interpersonalny i twórczego myślenia oraz macroteaching. Zasadniczymi jego formami są samokształcenie i doskonalenie instytucjonalne wspomagane przez doradztwo pedagogiczne.

DOSKONALENIE NAUCZYCIELI W MIEJSCU PRACY

Jest zrozumiałe, że absolwenci uniwersyteckich studiów pedagogicznych nie zdobywają w uczelni pełnego wykształcenia. Kontynuują zdobywanie kwalifikacji w miejscu pracy. Nie przeczy to bynajmniej założeniu, że absolwenci uniwersyteckich studiów pedagogicznych powinni uzyskać takie ukierunkowanie teoretyczno-praktyczne, które pozwoli im podjąć pracę nauczycielską. Najlepiej, gdy odbywają oni specjalizację podczas wstępnych stażów i studiów podyplomowych. Studiami podyplomowymi o charakterze przedmiotowo-metodycznym warto objąć nauczycieli co 5–8 lat.

Podstawowym ogniwem doskonalenia nauczycieli są szkoły. Potwierdza się tu prawidłowość, że doskonalenie odbywa się w miejscu pracy, np. na posiedzeniach rad pedagogicznych, w zespołach lub komisjach przedmiotowych. Dopełnia je doskonalenie w rejonach metodycznych (prowadzą je nauczyciele doradcy) i wojewódzkich ośrodkach metodycznych (grupujących nauczycieli konsultantów z danej specjalności). Jeżeli przyjmuje się, że nauczyciele rozwijają się w toku wykonywania zawodu, wówczas ich doskonalenie zawodowe można sprowadzić do: analizy i krytycznej oceny dotychczas stosowanych metod aktywności zawodowej; dobierania zmodyfikowanych, teoretycznie uzasadnionych, optymalnych sposobów działania i stałego sprawdzania ich efektywności.

Co utrudnia nauczycielom doskonalenie zawodowe? Przede wszystkim jest to brak silnej motywacji do podnoszenia swych kwalifikacji. Wpływa on z niezadowolenia z warunków bytowych (materialnych i mieszkaniowych) i pracy. Niedostatki życia codziennego uniemożliwiają zakup fachowej literatury (książek i czasopism), a obciążenie obowiązkami zawodowymi i rodzinnymi przeszkadza w systematycznym korzystaniu z bibliotek pedagogicznych. Stąd aktualne staje się pytanie: na ile system edukacji obo-

wiązujący w Polsce daje nauczycielom możliwości efektywnego doskonalenia się?

Jednym z podstawowych problemów doskonalenia nauczycieli jest kształtowanie ich tożsamości zawodowej.

NIEODŁĄCZNY ATRYBUT NAUCZYCIELSKIEGO „TRUDNEGO SIEWU”

Tożsamość wiernie towarzyszy nauczycielowi w jego codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Odwołuje się on do niej w różnych sytuacjach. Stąd kształtowanie jej to jeden z podstawowych celów kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli (zob. Denek 1998; Grzesiak 2007; Kuleczka 2007; Szempruch 2007; Karpińska (red.) 2001; Kuźma 2008; Kwiatkowska 2007; Lewowicki 2007). Idea tożsamości „zrodziła się z kryzysu przynależności”, chęci zbudowania pomostu między tym, „co należy, a tym, co jest” (Bauman 2007b, s. 22).

Nauczyciele napotykają na liczne trudności w utrzymywaniu właściwych więzi z uczniami, którzy stają coraz bardziej niezależni, a równocześnie roszczeniowi, domagający się respektowania swoich praw, zapominając o obowiązkach. W tych warunkach bardzo trudno zachować tożsamość uczestników procesu kształcenia (nauczycieli, uczniów i ich rodziców), podmiotowe, partnerskie i demokratyczne między nimi relacje.

ISTOTA TOŻSAMOŚCI

Pojęcie tożsamości nie jest łatwe do zdefiniowania, a tym bardziej do wyjaśnienia. Jest ono „z samej swej natury nieuchwytnie i niejasne” (Tamże, s. 5). W dobie idei osobowej autonomii jednostki tożsamości wyznacza się rolę powinności samorealizacji i autokreacji, czyli potrzeby „bycia kimś”. Natomiast w „płynnej nowoczesności” (Bauman 2007a) wymaga „ponownego przemyślenia tego, czym naprawdę jest” (Bauman 2007b, s. 11), zwłaszcza że chce wyrazić świat, w którym wszystko jest ulotne i nieuchwytnie.

„Dlaczego tu jestem? Dokąd zmierzam? Jaki jest mój cel?” — to pytania tkwiące głęboko w duszy każdego z nas. Szukamy na nie odpowiedzi (Babus 2006, s. 10). Nurtują one także młodzież. Jest to zrozumiałe, ponieważ z nią ściśle związana jest tożsamość (podmiotowość), chęć zajęcia własnego stanowiska, autorefleksji nad tym, „kim jestem i będę” (Tillmann 1996, s. 233).

Kim jest uczeń, którego mamy kształcić i wychowywać? Na odpowiedzi na to pytanie bazuje efektywna aktywność nauczyciela — świadomego, że

uczeń jest osobą, kimś jedynym, wyjątkowym i niepowtarzalnym. Nauczyciel ma być dla niego przewodnikiem po świecie wartości (Chałas 2003) i wiedzy oraz autentycznym autorytetem. Nie może zapominać, że jego własna tożsamość (Chałas 2001, s. 3) w sensie kompetencji stanowi źródło procesu edukacji. Zatem tożsamość nauczyciela można określić jako kompetencję do czynności edukacyjnych, względnie wizji siebie, realizowaną w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Fenomen tożsamości nurtował — i nadal to czyni — wielu badaczy. Roman Ingarden pisał, że nie jest ona żadną realną własnością, stanowi co najwyżej niezbędny warunek jej posiadania (Ingarden 1987). Georga H. Mead pod tym pojęciem rozumiał zdolność jednostki do refleksyjnego wyjścia poza siebie i stworzenia własnego obrazu (Mead 1975, s. 27). Zatem tożsamość kształtuje się wtedy, gdy „człowiek potrafi w procesie komunikowania się spojrzeć na siebie oczami innych i gdy w ten sposób stwarza sobie obraz samego siebie” (Bilińska-Suchanek 2005, s. 10).

Do najbardziej nośnych teorii tożsamości zalicza się koncepcje: *narracyjną* Paula Ricoeura (tożsamość usytuowana w czasie, nie dana, lecz kształtowana w procesie samorozumienia); *wyboru* Charlesa Taylora (relacji ze społecznością, w której funkcjonujemy); *refleksyjną* Anthony Giddensa (rozdzielającą czas: *przednowoczesny*, w którym tradycja, zwyczaje i obyczaje normowały życie i funkcjonowanie w nim jednostki, *nowoczesny* — stawiający nauczyciela wobec ryzyka i wielu alternatyw zachowania); *konsumpcyjną* (formowaną przez media, które kształtują odbiorcę podatnego na zakup reklamowanych dóbr konsumpcyjnych jako przejawów nowoczesnego stylu życia).

Tożsamością określa się też „proces konstrukcji znaczeń na podstawie pewnych atrybutów kulturowych, którym przypisuje się priorytetowe znaczenie” (Castells 1997, s. 6). Jest ona czymś nieuchwytnym. Należy do zjawisk a priori, z góry zakładanej rzeczywistości. Zygmunt Bauman postrzega ją „jako coś, co należy wytworzyć, a nie odkryć; jako przedmiot naszych wysiłków, ‘cel’, do którego należy dojść; jako coś, co musimy dopiero sklecić z części lub wybrać z dostępnych całości” (Bauman 2007b, s. 18).

Krystyna Chałas w swych poszukiwaniach badawczych dotyczących tożsamości traktuje ją w znaczeniu nadanym jej przez Jürgena Habermasa z rozwinięciem przez L. Wilkowskiego (Chałas 2006).

W edukacji i naukach tożsamość najczęściej jest traktowana jako sposób rozumienia samego siebie, własnego życia. Wyraża się w stylu bycia i działania jednostki oraz przyjętych przez nią wartościach (Dziewięcki 2002 i 2004).

Łatwo zauważyć, że poszczególni autorzy w określaniu tożsamości akcentują jej różne aspekty. Bliższa analiza tych podejść wskazuje, że nie ma między nimi istotnych różnic, jeśli chodzi o meritum zagadnienia.

Dla autora tego artykułu tożsamość to określona świadomość siebie i jej rozumienie, wynikające z niej zachowanie oraz interpretowanie otaczającej rzeczywistości. Rozumiana w ten sposób tożsamość wyraża się przede wszystkim w postaci przekonań, zasad, uznawanej hierarchii wartości (zob. Kostkiewicz (red.) 2008; Denek 1994; Gajda 1997; Kunowski 2003; Sobocki 2006; Nowak 1999 i 2007) oraz wzorców zachowań.

CZASOWY ASPEKT KSZTAŁTOWANIA TOŻSAMOŚCI

Wykładnią ludzkiej tożsamości jest pamięć miejsca, przestrzeni i czasu. Wiąże się ona ze światem, którego cechami konstytutywnymi są zmiany. Następują one coraz szybciej w „społeczeństwie ryzyka, płynnej nowoczesności, otoczeniu burzliwym i społeczeństwie” (zob. Bauman 2007a; Beck 2002; Rusek, Górniok-Naglik, Oleksy (red.) 2008), czyli w środowiskach, które charakteryzują się wysokim stopniem niepewności. Zmiany wymuszają na nas pełniejszą otwartość i tolerancję. Jednocześnie pozbawiają złudzeń co do synchronizacji i uporządkowania najbliższego otoczenia, regionu, kraju, Europy i świata.

Stąd nauczyciel musi szukać wsparcia w swojej tożsamości, jej otwartości, postawie refleksyjności i samorozumieniu się.

Jak już wspomniano, istotną właściwością kształtowania tożsamości jest świadomość czasu — jego upływu i konieczności stałego z nim dialogu.

Wszystko ma swój czas, jest zawieszone między początkiem a końcem. Te krańcowe wyrazy są kluczem do zrozumienia przemijania. Czas jest nieodłącznym towarzyszem człowieka, od jego narodzin do zgonu. Przyimki *od*, *do* i *przez* oznaczają odpowiednio okres trwania (początek i koniec) i ograniczoną ciągłość czasu (Ożóg 2008).

Pośpiech wyznacza rytm naszego życia. Stajemy się zakładnikami czasu. To on wszystko zmienia. To, co przetrwało z przeszłości, nie jest już tym, czym było niegdyś. W świecie czasu twarde przestrzeganie „jest” ustępuje miejsca „może być”, możliwościom, oczekiwaniom, nadziejom (Szulakiewicz 2008).

Już od czasu Sokratesa zmagamy się z pytaniem: czym jest czas? Jednak nadal jego istota pozostaje zagadką (św. Augustyn 1994, s. 276). Wciąż nie potrafimy powiedzieć, z czego wynikają jego osobliwości? Czy ma on właściwość ciągłą, czy dyskretną? Czy miał początek? Dlaczego płynie w jedną stronę? Na te i podobne pytania starają się odpowiedzieć współcześni fizycy, poszukujący nowej, głębszej teorii tej nauki. Niektórzy z nich uważają, że stanie się nią teoria superstrun (zob. Charap 2006; Greene 2005).

Doświadczenie czasu dane jest każdemu. Wszyscy żyjemy i poruszamy się w czasie. Dlaczego stale się spieszymy? Nie tylko wtedy, gdy gonią nas

terminy zobowiązań, obowiązki codzienne, względnie pociąg odjeżdżający za kwadrans. Odpowiedź jest prosta: bo czas płynie (Heller 2006). Jest cenny. Szukamy metod, form organizacyjnych, aby go oszczędzać. Chcemy nim dysponować. Pragniemy decydować o nim, jakby był naszą własnością. Czas odgrywa ważną rolę w ewolucji świata i w życiu ludzi. Umożliwia wyrażanie zaistniałych po sobie faktów, zjawisk, wydarzeń i procesów. W tym przypadku chodzi o jego wymiar społeczny. Wyznacza go czas społeczny, któremu zawdzięczamy relacje (wcześniej – później) oraz współistnienie (jednoczesność).

Interesującą nas tu kategorię traktuje się jako zjawisko dynamiczne (historyczne) w postaci przemijania lub trwania. W znaczeniu tym w jego zakres wchodzi: przeszłość, współczesność (teraźniejszość) i przyszłość. Wyraża się je w relacji *było — jest — będzie*. Odróżnienie ich ma charakter jakościowy. Dla przeszłości, teraźniejszości i przyszłości są to w kolejności: *pamięć, postrzeganie i oczekiwanie*.

Zajęcia pozaszkolne (podróże, wycieczki, wędrowki po kraju) rozszerzają czas w społeczeństwie, niejako przedłużają go (zob. Kriese 2002; Tokarczuk 2007). Stąd wyróżnia się *czas przed podróżą* (wędrowką), *podczas jej trwania* i *po niej*. Pierwszy z nich to czas, w którym jeszcze nie jesteśmy w podróży. Przygotowujemy się do niej. Studiujemy przewodniki, mapy krajoznawczo-turystyczne, literaturę podróżniczą, wytyczamy trasę, decydujemy, co ze sobą weźmiemy. Perspektywa podróży uczy pokory, umiaru. Trzeba wybrać, z czego zrezygnować (rzeczy codziennego użytku). Czas podróży w swoisty sposób szybciej upływa, choć trwa dłużej w rezultacie wrażeń. Czas po podróży wypełniają opowiadania o tym, co poznaliśmy. Zachwycamy się nim, porządkujemy notatki. Powroty do chwil podróży, związanych z nią odczuć, wrażeń, przeżyć zachowujemy w czwartym wymiarze jej czasu. Zawiera się on w pamięci — „w chwilach trudnych, rocznych powracamy do wspomnień, do fotografii. Tego, co zobaczyliśmy, co przeżyliśmy, naszych doznań, wrażeń nikt nam nie odbierze, nie zniszczy” (Czerniawska 2005, s. 97).

W społeczeństwie industrialnym i postindustrialnym praca zajmowała centralne miejsce w egzystencji ludzi. W społeczeństwie wiedzy (Denek 2000; Pawłowski 2004; Karpińska (red. 2008)) ustąpiła miejsca czasowi wolnemu. Wbrew powiększającym się rozmiarom czasu wolnego od nauki szkolnej i pracy odczuwa się na co dzień jego brak i uczestniczenie „w wiecznym, obłędnym, coraz szybszym biegu (...). Czas jest coraz cenniejszy, bo tempo życia wzrosło do tego stopnia, że ośmiogodzinny dzień pracy to utopia (...) Postrzeganie rygorów czasowych staje się koniecznością. W życiu profesjonalnym i coraz częściej w życiu prywatnym spóźnianie dyskwalifikuje (...). W ciągu dwudziestego stulecia czas stał się towarem” Sztumski 2002,

s. 270). Trzeba nim racjonalnie gospodarować i wykorzystywać go maksymalnie. Presja czasu ma wiele niekorzystnych dla człowieka następstw. Jak temu zapobiec? Trzeba rozsądnie go organizować, spędzać i gospodarować nim jako towarem.

RODZAJE TOŻSAMOŚCI NAUCZYCIELA

Rozróżnia się tożsamość indywidualną, społeczną i zawodową. W kontekście pierwszej z nich postrzega się nauczyciela przez jego odrębność, różność względem innych. Tożsamość tę określa się także tożsamością osobistą (osobową). Wyraża się ona niepowtarzalną w biografii każdego nauczyciela ciągłością „ja”. Tożsamość społeczna określa przynależność tej samej osoby do grupy społecznej przez akcentowanie kategorii „my”. Natomiast tożsamość zawodowa jest fuzją dwóch pierwszych. Ma wyraźne rysy swoiste, wynikające z istoty nauczycielskich czynności zawodowych. W badaniach nad tożsamością nauczycieli Henryka Kwiatkowska odwołała się do psychospołecznej teorii jej formułowania Erika H. Eriksona. Wyodrębnia ona niższe i wyższe formy kształtowania tożsamości wyznaczone przez fazy rozwoju wtajemniczenia nauczyciela w zawodzie.

Przy prezentacji tożsamości warto wziąć pod uwagę następujące jej aspekty:

- **etologiczny** (źródła tożsamości jednostki lub zbiorowości),
 - **interpretacyjny** (sposób rozumienia siebie, czyli tego, *kim jestem* lub *kim jesteśmy*, oraz rzeczywistości, w której jestem i którą współtworzę — tego, co jest *moim*, *naszym* domem, a co nim nie jest),
 - **wartościujący** (kryteria oceny aksjologicznej — tego, co jest *właściwe*, *słuszne*, *dobre* oraz *złe* czy *niestosowne*, w odniesieniu do tego, *kim jestem* lub *kim jesteśmy*),
 - **decyzyjny** (wzorce zachowań określające postępowanie jednostki lub zbiorowości — żeby pozostała wierna temu, kim jest),
 - **emocjonalny** (wyrażający stosunek uczuciowy do źródła własnej tożsamości oraz do rzeczywistości).
- Nie można też pominąć takich podstawowych form wyrazu tożsamości, jak:
- **poczucie przynależności** do jej źródła — określonej grupy, idei, doświadczenia itd. (identyfikowanie się z...),
 - **krystalizowanie własnej odrębności** — przestrzeni tego, co *moje*, *nasze*, *właściwe* itd. (budowanie granic),
 - **postawa zaangażowania** na rzecz źródła tożsamości (odpowiedzialność wobec...),
 - **troska o dziedzictwo** (kulturowe, narodowe, językowe, religijne) źródła tożsamości (odpowiedzialność za...),

— **styl życia** urzeczywistniający określone metody poznawcze oraz wzorce i kryteria zachowań (interioryzacja) (Homa 2005).

Tożsamość określa się przymiotnikami. Wymienia się tożsamość: kulturową, chrześcijańską, jednostkową, zbiorową, europejską, językową, narodową, regionalną, zawodową, zakładu pracy, szkoły. Jako przykład tożsamości szkoły może służyć Liceum Krzemienieckie, w którym zogniskował się niemal cały dorobek Komisji Edukacji Narodowej. Od zarania jego twórca traktował je jako załączek przyszłego uniwersytetu. Swoim programem przypominało ono współczesne neoklasyczne studium filozoficzno-historyczne. Słynęło także z wysokiego poziomu nauk matematyczno-przyrodniczych i wychowania fizycznego (szermierka, jazda konna, lekkoatletyka, pływanie) oraz rozwoju samorządności, krajoznawstwa i turystyki, a także uczniowskich zrzeszeń o charakterze samokształceniowym i społecznikowskim. W Liceum Krzemienieckim w latach 1927–1937 z powodzeniem opierano kształcenie na daltońskim planie laboratoryjnym. Rozwijało ono w swych uczniach poczucie obowiązku, osobistej godności, wzajemnej życzliwości, przyjaźni, solidarności i ducha koleżeńskiego; uczniom wpajano także zamiłowanie do swojskości kraju, Ojczyzny i ducha obywatelskiego (Sheybal-Królikowska 2003). Idee te mogą współcześnie inspirować do poszukiwania dobrej szkoły, na miarę wyzwań społeczeństwa wiedzy (Denek 2005 i 2007).

KRYTERIA TOŻSAMOŚCI NAUCZYCIELA

Henryka Kwiatkowska w poznawaniu tożsamości nauczyciela przyjęła kryteria podmiotowe, rozwojowe i temporalne. Ze względu na pierwsze z nich wyróżniła tożsamość: **anomiczną** (charakteryzującą się tym, że nauczyciel w swej aktywności zawodowej skupia się na własnym interesie, utrzymywaniu korzystnego wyniku interakcji ze wszystkimi współpodmiotami edukacyjnymi, dąży do maksymalizacji nagród i minimalizacji kar); **roli** (bezdyskusyjne podporządkowanie się przepisom przy wchodzeniu w zawód w jego różne role); **autonomiczną** (potrzeba, zdolność działania we własnym imieniu i na osobistą odpowiedzialność). Nauczyciel o tej tożsamości jest krytyczny. Dąży do wywierania wpływu na bieg zjawisk, wydarzeń i procesów.

Z **kryterium rozwojowym** spotykamy się wówczas, gdy nauczyciel zadziewcza poziom swej tożsamości sobie. Jest on rezultatem jego pracy nad sobą. Z kolei **kryterium temporalne** podkreśla, że nauczyciel rozwija się i działa w czasie. Na jego tożsamość mają wpływ orientacje: **retrospektywna** (czas miniony łączy się ze związanym z nim doświadczeniem, zwraca

się uwagę na przebyta drogę i dokonania); **prezentystyczna** (zorientowana na czas teraźniejszy i zachowania obronne); **futurystyczna** (wyraża czas przyszły i gotowość na innowacje) (Kwiatkowska, 2005).

Utożsamianie nauczycieli odbywa się na płaszczyźnie: **miejsca** (urodzenia, zamieszkania, pracy) oraz **przestrzeni** (myśli, otwarcia, tolerancji) i **pamięci** (dialogu z przeszłością). Ma on wpływ na to, kim jesteśmy i kim nie mogliśmy się stać. Przeżyty czas jest obecny w nas. Tworzy „przestrzeń doświadczenia”); **odniesień i porównań** (możliwość utożsamiania się nie tylko z tym, kim się było, lecz także z tym, kim pragnie się zostać); **więzi z innymi** (więź i porozumienie przede wszystkim z uczniem, na drodze akceptacji odmienności) (Wera, <http://cen.edu.pl>).

Okazuje się, że wśród nauczycieli dominuje tożsamość anomijna i roli. Charakteryzują się one potrzebą zewnętrznego uznania, akceptacji i zabezpieczenia się przed ryzykiem, niepowodzeniem i konfliktem oraz identyfikacji z oczekiwaniami otoczenia społecznego wobec nauczyciela. Wskazuje to na niespójność zachowań nauczycieli i narastanie „anomalii społecznej”. To godzenie przez nauczyciela przeciwstawnych wartości czyni edukację odporną na zmiany. Nie sprzyja temu, by nauczyciel był innowacyjny, przedsiębiorczy, by umiał sobie poradzić w sytuacji konfliktu, oporu uczniów i braku akceptacji przez nich jego osoby (Kwiatkowska 2005).

TOŻSAMOŚĆ W „PŁYNNYM ŚWIECIE”

Tożsamość podlega zmianom. Zwłaszcza w płynnym świecie „utrzymywanie jednej tożsamości przez całe życie, a choćby nawet tylko na dłuższy czas — to ryzykowna sprawa. Tożsamość to rzecz do obnoszenia i pokazywania, a nie do przechowywania i magazynowania” (Bauman 2007a, s. 84).

Tożsamość niesie ze sobą zarówno szanse, jak i zagrożenia. Te ostatnie widoczne są wyraźnie w kontekście procesów globalizacyjnych i zjednoczeniowych (zob. Chałas 2001; Chałas, Kowalczyk 2006). Przykładowo odrzucając tradycję, odcinając się od niej jako od przyczyny wszelkiego zła i nieszczęścia, nie tylko tracimy kulturową i jednostkową tożsamość oraz „cywilizacyjne korzenie” (Nowotka 2007, s. 27). Niestety, odrzucanie tradycji staje się faktem. Wraz z nim tracimy drogowskazy ku przyszłości, a przeszłość pozbawiamy pozycji autorytetu. Najbardziej jednak przy tym ubożeje sam człowiek, stając się istotą „duchowo bezdomną” (Kwiatkowska 1999).

Znaczny wpływ na tożsamość ma globalizacja. Przejawia się on w realtywizacji, fragmentacji i detradycjonalizacji (Robertson, Chirico 1985).

W świecie globalizacji i unifikacji funkcjonowania pojawia się niepokój o utratę indywidualnej tożsamości jednostki i pytanie o sens jej istnienia (zob. Białek 2007; Merton 1979; Palmer 1993; Mleczko 2005, s. 133–142).

Nietrudno dostrzec, że tożsamość ma charakter relacyjny i dynamiczny. Relacje jednostki lub zbiorowości do zarzewia tożsamości posiadają cechy konstytutywne. Pozbawienie tych relacji lub ich zarzucenie oznacza utratę racji bytu danej tożsamości, ograniczając ją do mniej lub bardziej godnego szacunku i pamięci reliktu przeszłości. Natomiast sprowadzenie źródeł tożsamości tylko do troski o dziedzictwo przeszłości kryje w sobie niebezpieczeństwo różnych odmian fundamentalizmu i integryzmu, które szukają swego usprawiedliwienia w absolutyzowaniu przeszłości, w nie w rozróżnianiu tego, co istotne, a co drugorzędne.

POSZUKIWANIE PRZEZ UCZNIA WŁASNEJ TOŻSAMOŚCI

Dla ucznia poczuciem tożsamości jest jego własna odpowiedź na pytanie: „Kim jestem i jak odnoszę się do siebie, innych osób i świata?”. Nie jest to pytanie proste, a odpowiedź na nie też nie jest oczywista (Wnuk-Lipiński 2005). Zygmunt Bauman podkreśla, że „pytanie »kim jesteś« ma sens tylko wtedy, gdy zadający je uważa, że można być kimś innym niż sobą; tylko wtedy, gdy ma się wybór; no i wówczas, gdy trzeba coś zrobić, to znaczy, gdy wybór jest ‘rzeczywisty’” (Bauman 2007b, s. 21).

Najważniejsze znaczenie w rozwoju poczucia tożsamości jednostki ma okres dorastania. Wiąże się z nim bliższe poznanie siebie, poszukiwanie sensu istnienia i odgrywanie właściwych ról w życiu. Jest to czas poszukiwania własnej tożsamości i prób jej wyrażania.

Uczeń gorączkowo poszukuje wiedzy o sobie na drodze wewnętrznej refleksji. Czynnikiem wewnętrznym, który aktywizuje proces formułowania się tożsamości ucznia, jest *ego*. Chodzi o taką tożsamość, która pozwala uczniowi na samookreślenie, wybór i zaangażowanie się w te wartości, które są przez niego oceniane pozytywnie. Ukształtowana tożsamość pomaga uczniowi w zachowaniu takiej osobowości, która pozwoli mu na bycie sobą i uzyska akceptację społeczną. Osiągnięcie dojrzałej tożsamości następuje po przejściu przez niego okresu moratorium.

Istotną rolę w kształtowaniu tożsamości odgrywa rodzina, dzieciństwo, szkoła, studia, małżeństwo. O współczesnym jej kształcie decyduje afirmacja życia, znalezienie źródła jego wartości (Brunkhorst 2001; Tylor 1988).

Dla tożsamości ucznia niezwykle ważne są wartości jako ośrodki skupienia jednostek i społeczności w procesie edukacji. Nie może w niej zabrak-

nać miejsca dla rozumu i uczucia, wiedzy i piękna, nauki i filozofii, pracy i zabawy, twórczości i produkcji, jak również fantazji.

Znaczny wpływ na rozwój kształtowania się tożsamości ucznia ma kompetentny nauczyciel. Kompetencje te odnoszą się do: potencjałów osobowościowych, zakresu wiedzy w danym obszarze i praktycznego jej zastosowania (Ciałkowska 1998).

KONKLUZJA

Brak jednolitego metodologicznego podejścia do określania tożsamości stanowi przeszkodę w bilansowaniu, porównywaniu i badań z tego zakresu pod względem uzyskanych rezultatów. Czy dla tych potrzeb nie można sięgnąć w szerszym zakresie po badania jakościowe i umiejętne ich interpretowanie (Silverman 2008a i 2008b) oraz zaadaptować technik klaryfikacji wartości (Raths, Harmin, Simon 1978; por. także: Denek 1999; Simon, Hawley, Britton 1992)?

Pojęcie tożsamości nie jest łatwe do zdefiniowania. Jest ono „z samej swej natury nieuchwytne i niejasne” (Raths, Harmin, Simon 1978, s. 5). W dobie panowania idei osobowej autonomii jednostki tożsamości wyznaczano rolę powinności samorealizacji i autokreacji, czyli potrzeby „bycia kimś”. Jednak w „płynnej nowoczesności” wymaga ona „ponownego przemyślenia tego, czym naprawdę jest” (Bauman 2007b, s. 11), zwłaszcza że chce wyrazić świat, w którym wszystko jest ulotne i nieuchwytne (Castells 2008).

BIBLIOGRAFIA

- Aksjologia w kształceniu pedagogów*. Red. J. Kostkiewicz. Kraków 2008.
- św. Augustyn: *Wyznania*. Kraków 1994.
- L. Babus: *Pielgrzymie serce*. Warszawa 2006.
- C. Banach: *Edukacja nauczycieli dla reformowanej szkoły*. „Nowe w Szkole” 1998–1999, nr 6.
- Z. Bauman: *Płynna nowoczesność*. Kraków 2007 (a).
- Z. Bauman: *Tożsamość. Rozmowy z Bonedetto Vacchim*. Gdańsk 2007 (b).
- U. Beck: *Spółeczeństwo ryzyka*. Warszawa 2002.
- E. Białek: *Tożsamość indywidualna a duchowy aspekt edukacji*. „Dydaktyka Literatury” 2007, t. XXVII
- E. Bilińska-Suchanek: *Tożsamość w świecie nieustannych zmian*. W: *Tożsamość w świecie nieustannych zmian*. Red. E. Bilińska-Suchanek. Słupsk 2005.
- J. Bruner: *Kultura edukacji*. Kraków 2006.

- H. Brunkhorst: *Global society as the crisis democracy*. In: *The transformation of modernity*. Eds. M. Carleherden, M.J. Jacobsen. Aldershot 2001.
- M. Castells: *Siła tożsamości*. Warszawa 2008.
- M. Castells: *The power of identity*. Oxford 1997.
- K. Chałas: *Globalizacja wyzwaniem do kreowania tożsamości w procesie edukacji*. W: *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*. Red. W. Kojs, przy współudziale Ł. Dawid. Cieszyń 2001.
- K. Chałas: *Nauczyciel szkoły wiejskiej — tożsamościowe wyzwania i zadania dla systemu kształcenia*. W: *Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli*. Red. S. Dylak, R. Pęczkowski, P. Denicolo. Rzeszów 2006.
- K. Chałas: *Program nauczania obrazem tożsamości nauczyciela i szansa jej kreowania*. „Edukacja” 2001, nr 1.
- K. Chałas: *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. Lublin — Kielce 2003.
- K. Chałas, S. Kowalczyk: *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym*. Lublin — Kielce 2006.
- J.M. Charap: *Objaśnienie wszechświata. Fizyka w XXI wieku*. Warszawa 2006.
- U. Ciałkowska: *Wiedza o sobie samym*. „Edukacja i Dialog” 1998, nr 3.
- A.W. Combs, R.A. Blume, A.J. Newman, H.L. Wass: *The Professional Education of Teachers. A Humanistic Approach to Teacher Preparation*. Boston 1978.
- O. Czerniawska: *Podróż i jej andragogiczny wymiar*. „Chowanna” 2005, nr 2.
- K. Denek: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 1999.
- K. Denek: *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*. „Hejnał Oświatowy” 1996, nr 1.
- K. Denek: *Edukacja nauczycieli w warunkach studiów uniwersyteckich*. W: *Rozwój kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych*. Red. T. Wujek. Radom — Warszawa 1994.
- K. Denek: *Edukacja w stuleciu wiedzy*. „Hejnał Oświatowy” 2000, nr 5.
- K. Denek: *Ku dobrej edukacji*. Toruń — Leszno 2005.
- K. Denek: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998.
- K. Denek: *Poprawność języka polskiego a szkoła*. „Nowa Szkoła” 2007, nr 4 i 5.
- K. Denek: *Uniwersyteckie pedagogiczne kształcenie nauczycieli w kontekście przemian edukacji*. W: *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnym modelu kształcenia*. Red. M. Juszczyk. Częstochowa 1996.
- K. Denek: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań — Toruń 1994.
- K. Denek: *W stronę szkoły jutra i jej nauczyciela*. W: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*. Red. J. Grzesiak. T. 2. Kalisz 2007.
- M. Dziewięcki: *Komunikacja wychowawcza*. Kraków 2004.
- M. Dziewięcki: *Wychowanie w dobie ponowoczesności*. Kielce 2002.
- J. Gajda: *Wartości w życiu człowieka*. Lublin 1997.
- B. Greene: *Struktura kosmosu. Przestrzeń, czas i struktura rzeczywistości*. Warszawa 2005.
- J. Grzesiak: *Ewaluacyjnie o edukacji nauczycieli oraz nauczyciela nauczycieli*. W: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*. Red. J. Grzesiak. T. 1. Kalisz 2007.
- M. Heller: *Podróże z filozofią w tle*. Kraków 2006.

- T. Homa: *Dylematy tożsamości*. „Horyzonty Wychowania” 2005, nr 4.
- R. Ingarden: *Spór o istnienie świata*. Warszawa 1987.
- Kreatorzy edukacyjnego dialogu*. Red. A. Karpińska. Białystok 2001.
- H. Kriese: *Podróżowanie jako socjalizacja i projekt uczenia się*. W: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. Red. E. Dubas, O. Czerniawska. Łódź 2002.
- P. Kuleczka: *Nauczyciel na trudne czasy*. W: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*. Red. J. Grzesiak. T. 1. Kalisz 2007.
- S. Kunowski: *Wartości w procesie wychowania*. Kraków 2003.
- J. Kuźma: *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*. Kraków 2008.
- H. Kwiatkowska: *Kondycja zawodowa nauczycieli — geneza — przejawy — konsekwencje*. W: *„Gorące” problemy edukacji w Polsce*. Red. T. Lewowicki. Warszawa 2007.
- H. Kwiatkowska: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk 2005.
- H. Kwiatkowska: *Zmiany w sposobach uczenia się człowieka*. W: *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*. Red. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin. Warszawa 1999.
- T. Lewowicki: *Problemy kształcenia nauczycieli*. Warszawa — Radom 2007.
- G.H. Mead: *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Warszawa 1975.
- T. Merton: *Love and living*. New York 1979.
- A. Mleczko: *Poczucie tożsamości w erze globalizacji*. „Zeszyty Naukowe WSPiA w Poznaniu” 2005, nr 1.
- M. Nowak: *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin 1999.
- M. Nowotka: *Nieuniknione paradoksy wychowania*. „Nowa Szkoła” 2007, nr 8.
- W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1992.
- Oświata w otoczeniu burzliwym*. Red. H. Rusek, A. Górniok-Naglik, J. Oleksy. Katowice 2008.
- K. Ożóg: *Kilka uwag o czasie w języku i kulturze*. W: *Czas jako wartość we współczesnej pedagogice*. Red. W. Furmanek. Rzeszów 2008.
- R. Pachociński: *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*. Warszawa 1994.
- P.J. Palmer: *To know as we are known. Education as a spiritual journey*. San Francisco 1993.
- K. Pawłowski: *Spółeczeństwo wiedzy — szansa dla Polski*. Kraków 2004.
- L.A. Rath, M. Harmin, S.B. Simon: *Values and teaching*. Toronto — London — Sidney 1978.
- R. Robertson, J. Chirico: *Humanity, globalization and worldwide religions resurgence: a theoretical exploration*. „Social Analysis” 1985, nr 46.
- A. Sheybal-Królikowska: *Krzemieniec — pamięć środowiska*. W: *Mała Ojczyzna. Kultura. Edukacja. Rozwój lokalny*. Red. W. Theiss. Warszawa 2003.
- D. Silverman: *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa 2008 (a).
- D. Silverman: *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa 2008 (b).
- S.B. Simon, R.C. Hawley, D.D. Britton: *Krystalizacja wartości*. Toruń 1992.

- M. Sobocki: *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II*. Red. K. Chałas. T. 3. Lublin — Kielce 2006.
- J. Szempruch: *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły*. W: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*. Red. J. Grzesiak. T. 1. Kalisz 2007.
- J. Szempruch: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów 2000.
- W. Sztumski: *Ekologia czasu i uświatowienie*. „Transformacje” 2002, nr 1–4.
- M. Szulakiewicz: *Religia i czas*. Toruń 2008.
- K.J. Tillmann: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa 1996.
- Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*. Red. A. Karpińska. Białystok 2008.
- O. Tokarczuk: *Bieguni*. Kraków 2007.
- Ch. Taylor: *Człowiek w nauce współczesnej. Rozmowy w Castel Gandolfo 1983*. Paryż 1988.
- B. Wera: *Tożsamość zawodowa nauczyciela*, <http://cen.edu.pl>.
- E. Wnuk-Lipiński: *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokratyzacja, państwo narodowe*. Kraków 2004.

Marian Śnieżyński
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Magdalena Śnieżyńska
Dom Dziecka dla Dziewcząt w Krakowie

PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE ASPEKTY NAUCZYCIELSKIEJ ADAPTACJI DO POSTRZEGANIA PIĘKNA

Piękno towarzyszy nam od zarania dziejów. Już prehistoryczny człowiek (20 tysięcy lat temu, w epoce paleolitu młodsze) w ciemnych grotach i jaskiniach skalnych (Altamira, Lascaux) przy świetle łuczywa malował niezwyklej piękności sylwetki ludzkie i zwierzęce: mamuty, słonie, antylopy, dzikie konie czy byki. Wszystkie te postacie były ukazane w ruchu, z wykorzystaniem syntezy rysunku, zachowaniem proporcji, a głównie z zastosowaniem wyrafinowanej kreski i barwnej palety naturalnych kolorów. Te dzieła tworzył człowiek, który nie znał jeszcze obróbki kamienia, ale już miał bardzo wysublimowane poczucie piękna, ogromną wrażliwość na otaczający go świat oraz dużą dozę wyobraźni i spostrzegawczości. W tym kontekście nie dziwi dedykacja uczonych angielskich, którzy w 1949 r. wydali publikację poświęconą twórczości artystycznej ludzi epoki kamienia łupanego: „Naszemu dalekiemu przodkowi, który tworzył w ciszy jaskiń... w spóźnionym hołdzie dla geniuszu nieprześcignionego” (Wallis 1961, s. 107).

W tym miejscu rodzi się pytanie: jak dzisiejszy człowiek postrzega piękno? Czy w XXI wieku istnieje zapotrzebowanie społeczne na ten rodzaj ludzkiej działalności? Czy szkoła czyni wszystko, by edukacja do piękna była jednym z naczelných wyzwań polskiej oświaty? Czy nauczyciele są wrażliwi na otaczające ich piękno?

Choć piękno jest obecne w naszym życiu, to jednak najczęściej zdarza się, że nie jest ono zauważane, doceniane czy kontemplowane. Można powiedzieć, że dzisiejsze czasy nie sprzyjają chwilom refleksji i zadumy nad urokliwym krajobrazem jesieni tworzoną przez bogaty kolorystyczny liści, snujące się nici babiego lata, przez niemal impresjonistyczną mgłę otulającą ostrą czerwień zachodzącego słońca. Kto dziś wsłuchuje się w szelest jesiennych liści, w śnieg skrzypiący pod stopami, w świszczący wiatr lub tubalne tony wiosennych grzmotów ozdobionych blaskiem błyskawic? A to dopiero piękno natury, obok którego egzystuje piękno stworzone przez człowieka. Niekoniecznie trzeba być bywalcem salonów artystycznych, by móc je smakować na co dzień, poznawać jego uroki, być w jego zasięgu.

Tym pięknem może być przecież zabytkowy stary kościółek, wąska uliczka, ozdobne portale, stare podwórka, dworki minionych epok, architektura sakralna, malownicze rynki małych i dużych miast, wieże ratuszowe, majestatyczne pomniki. Czy pędzący w nieustannym pośpiechu, wtłoczony w kokon swojej samotności, do którego dochodzą wszelkiego rodzaju odgłosy, człowiek współczesny jest w stanie, na przekór codzienności, zdobyć się na „luksus” podziwiania otaczającego go piękna? Czy, jak pisze Katarzyna Olbrycht, człowiek XXI wieku odczuwa potrzebę i możliwość nadania „szarej rzeczywistości” nowego porządku i sensu poprzez odkrywanie w powszednich rzeczach i zjawiskach nowych struktur, wartości — właśnie piękna (Olbrycht 1987, s. 83)? Czy też piękno pozostaje porzuconym i niechcianym dzieckiem, a bezrefleksyjne, rutynowe poddawanie się strukturze „szarej rzeczywistości” pozbawia nas motywacji do ciągłego rozwoju naszej osobowości?

Jakże wymowne są w tym kontekście słowa wypowiedziane przez Jana Pawła II, który stwierdza, że w kulturę człowieka od samego początku wpisany jest bardzo głęboko element piękna (Jan Paweł II 2005, s. 87). Piękno wszechświata jest jak gdyby odbite w oczach Boga. Człowiek zaś żyje prawdziwie ludzkim życiem dzięki kulturze. Kultura, zdaniem Jana Pawła II, jest właściwym sposobem istnienia i bytowania człowieka. Jest tym, przez co człowiek staje się bardziej człowiekiem, bardziej jest. Nadrzędnym zaś celem kultury jest wychowanie człowieka, kształtowanie pełni jego człowieczeństwa poprzez zintegrowanie wszystkich wymiarów jego egzystencji.

W świetle tej wypowiedzi przed wychowaniem oraz przed wszystkimi nauczycielami staje bardzo odpowiedzialne zadanie związane z edukacją opartą na personalizmie, w którym wychowanie do kultury, troska o dziedzictwo kulturowe, o wszechstronny i harmonijny rozwój wszystkich sfer ucznia — w tym także sfery uczuciowej — stają się priorytetem dydaktyczno-wychowawczym.

Tymczasem, jak piszą Barbara Broszkiewicz i Jerzy Jarek, człowiek współczesny coraz mocniej stapia się ze światem konsumpcji, miernoty intelektualnej i emocjonalnej pustki (Broszkiewicz, Jarek 2001, s. 9). Masowa kultura komercyjna oferuje wątpliwej jakości produkty, kształtując tym samym wątpliwej jakości poczucie piękna. Nie wyrabia się dobrego smaku, nie kształtuje pozytywnych postaw, nie rozwija myślenia ani do niego nie pobudza. Podporządkowanie kultury doraźnym celom konsumpcyjnym niesie ponadto zagrożenie prymitywizacji estetyki. Jak pisze Tadeusz Marciniak, wprowadzanie dziecka w świat sztuki, w świat piękna i w rodzinie, i w szkole ma się nie najlepiej (Marciniak 1987, s. 75). Odbiór sztuki i jej rozumienie są fatalne i spóźnione, wciąż prymitywne i powierzchowne, bez wglębiania się w istotę dzieła — czyli piękna.

Zdaniem Ireny Wojnar współczesna edukacja powinna opowiadać się za kształceniem człowieka integralnego, wzbogaconego dzięki doznaniom estetycznym oraz działaniom artystycznym potwierdzającym kreatywne możliwości każdej jednostki, spełnione w osobistej aktywności nieprofesjonalnej i ekspresyjnej (Wojnar 2000, s. 167). Cytowana autorka podkreśla, że edukacja kulturalna we współczesnym świecie pełni istotną rolę w procesie wychowania człowieka otwartego, zdolnego do dialogu, świadomego siebie i swojej tożsamości kulturowej. Poznanie dziedzictwa przeszłości i aktywne uczestnictwo w kreowaniu teraźniejszości, a więc w kulturze, wiedza o niej i tworzenie kultury poprzez aktywność i działanie dają jednostce poczucie pełnego i stabilnego funkcjonowania w określonej czasoprzestrzeni. W opinii Ireny Wojnar edukacja kulturalna i artystyczna to przede wszystkim edukacja przez sztukę, w sztuce, dla sztuki (Tamże, s. 174). Sztuka konstytuuje człowieka.

Już w starożytności dostrzegano związek między sztuką a wnętrzem człowieka. Pierwszym filozofem-estetykiem był Pitagoras, autor teorii poszukującej związków między pięknem i harmonią zewnętrznego świata a pięknem i harmonią ludzkich dusz. Dla Platona sztuka związana była z działalnością i przeżyciami człowieka, z jego dążeniami do zgłębienia piękna i dobra. Kształcenie wrażliwości estetycznej uważał on za istotne zadanie dla równowagi i harmonii psychicznej człowieka. Wiele uwagi wychowawczemu oddziaływaniu sztuki poświęcił także Arystoteles. Wskazywał on różne cele sztuki: kształcenie, duchowe oczyszczenie, dostarczanie przyjemności. W jego ujęciu sztuka stać się miała szeroko stosowanym, ważnym środkiem wychowawczym, kształcącym ludzi, a równocześnie sposobem uczynienia ich życia łatwiejszym, bogatszym i bardziej szczęśliwym.

Według Jana Pawła II sztuka ma charakter uniwersalny. O ile władza i dobra materialne są źródłem konfliktów i podziałów, o tyle sztuka zbliża i jednoczy ludzi. W przekonaniu Jana Pawła II świat kultury i sztuki powołany jest do budowania człowieka i człowieczeństwa integralnego, stanowiącego nierozdzielalną całość składającą się z duszy i ciała, uczuć i rozumu. Sztuka jest także drogowskazem prowadzącym do krainy dobra, prawdy i piękna. Posiada zatem wymiar aksjologiczny: „Tak, w swych formach najbardziej autentycznych sztuka jest właśnie sposobem wyrażania się człowieka, a w pewnym sensie ludzkiej natury (...). Tak, sztuka jest szczególnym wyrazem życzliwości, jaką człowiek okazuje swojemu bliźniemu, wyrazem tego, co w człowieku najgłębsze” (Jan Paweł II 1988, s. 157).

Wypada w tym miejscu postawić kluczowe pytanie: co w zakresie kształcenia i rozwijania piękna ma do zrobienia szkoła? Niezwykle plastyczną i pełną ekspresji odpowiedź na to pytanie daje Stefan Chwin, który pisze: „Gniazdem i kolebką ‘kultury narodowej’ jest szkoła polska i należy na nią

chuchać i dmuchać, obsypując deszczem pieniędzy. Pamiętam, jak mnie straszliwie do 'kultury narodowej' zniechęcały ohydne reprodukcje dzieł sztuki polskiej w podręcznikach, jak mnie zniesmaczał marny papier i druk, jaki wstręt budziły upstrzone przez muchy szarawe ilustracje Andriollego do *Pana Tadeusza*, wyblakłe portrety narodowych wieszczów i wizerunki królów Polski pędzla Jana Matejki, zawieszane na brudnej ścianie szkolnej klasy. Ministrów, którzy do czegoś takiego dopuszczają, należy dymisjonować. Byłoby pięknie, gdyby podręczniki do języka polskiego, historii, plastyki i muzyki miały jakoś luksusowych albumów z Tate Gallery — i na to państwo powinnołożyć duże fundusze, bo są to dla wielu Polaków jedyne książki, jakie wezmą do ręki przez całe swoje długie, pracowite albo niepracowite życie. Szkoła polska powinna zachwycać, upajać i dusze podnosić ku niebu, choć wiem, że myśl taką wielu uzna za szaloną. Trudno. Należy młodym Polakom w ramach budowania 'kultury narodowej' pokazywać superprodukcje, dobre filmy, uczyć słuchania muzyki i cieszenia się arcydziełami malarstwa. I nie traktować tego jako przeklętych 'zajęć dodatkowych', z którymi nie wiadomo, co w szkole począć. Szkolna klasa powinna być miejscem kuszącym i pięknym, z którego nie chce się wychodzić, piękniejszym może nawet niż pobliska dyskoteka z migającymi światłami, gdzie można się nadyszeć nie tylko polszczyzny (...) Muszę wyznać, że cierpię słysząc, jak Polacy potwornie śpiewają przy stole czy na wycieczce, więc myślę, że szkoła polska uczyć powinna także dobrego śpiewania, bo dobre śpiewanie narodu to jest przejaw prawdziwej wielkości 'kultury narodowej', choć pewnie znajdą się tacy, którzy uznają to za przesadę. Przedmioty artystyczne w szkołach powinny być przedmiotami (prawie) głównymi i na to nie powinno zabraknąć pieniędzy, a teatr szkolny, jeśli jest dobrze prowadzony, (prawie) równie ważny jest jak Teatr Narodowy" (Chwin 2008).

Czyż nie są to proste recepty na kształtowanie i rozwijanie kultury narodowej, na wychowanie estetyczne młodego Polaka, na budzenie i rozwijanie wrażliwości na piękno? Niestety, jak dowodzi proza życia szkolnego, najprostsze recepty są najtrudniejsze w praktycznym zastosowaniu.

Wychowanie do piękna nie powinno być celem samym w sobie, ale należy je wykorzystać jako jeden z najbardziej skutecznych środków oddziaływania na ucznia, na jego postawę estetyczną i moralną. Jak twierdzi Maurice Debesse, wiek młodzieńczy to wiek estetyczny (Debesse 1964, s. 252). Zdaniem tego wybitnego psychologa kult piękna często przeradza się w fascynację, staje się źródłem głębokiej i silnie przeżywanej przyjemności — jako sposób interpretowania świata, a nawet jako wizja świata samego w sobie. Maurice Debesse uważa, że wrażliwość młodzieży na piękno może ułatwić orientację w wartościach moralnych. U młodych zadowolenie estetyczne bardzo często bywa identyfikowane z zadowoleniem moralnym, a dobro

pokrywa się z pięknem. Często właśnie dzięki temu co piękne młodzież uświadamia sobie wartości moralne. Jak pisze Anna Trojanowska, obcowanie z pięknem, z artystyczną kompozycją odpowiada stałemu instynktownemu dążeniu ludzkich spostrzeżeń, myśli i uczuć do porządku, który ma charakter estetyczny, a zatem moralny, a nawet metafizyczny (Trojanowska 1983, s. 33).

Podobne stanowisko zajmowali nasi znani psychologowie Stefan Baley (1931) i Stefan Szuman (1961), którzy uważali, że dzięki wychowaniu estetycznemu młodzież zostaje przygotowana do umiejętności samodzielnego szukania i znajdowania dróg oraz sposobów odkrywania i ujawniania wartości tkwiących potencjalnie w każdym dziele sztuki. Jak słusznie wskazuje Tadeusz Marciniak, dziecko obcować winno z ważnymi i poważnymi dziełami sztuki. Mimo że nie wszystko jest w stanie odebrać i zrozumieć, dzieła takie są dla niego inspiracją, aktywizują jego wyobraźnię, myślenie dywergencyjne i wypowiedzi werbalne (Marciniak 1987, s. 77). Dzieła uznane za sztukę wysoką są otwarte i oczekują na różnorodne interpretacje. Wielość interpretacji owocuje bowiem wymianą stanowisk, dialogiem, porozumieniem. To porozumienie dokonuje się na wielu płaszczyznach i w wielorakich relacjach, takich jak: dziecko — rzeczywistość, dziecko — dziecko, dziecko — nauczyciel, dziecko — artysta, dziecko — świat wewnętrzny. Obcowanie ze sztuką, z pięknem, przyczynia się więc do rozwoju postawy interpersonalnej i intrapersonalnej — tak ważnych w strukturze osobowości.

W świetle tych wypowiedzi i opinii można uznać, iż kształtowanie i rozwijanie potrzeby piękna u dzieci i młodzieży pełni istotną rolę w kształtowaniu ich zintegrowanej osobowości, z uwzględnieniem nie tylko rozwoju poznawczego, ale również wyobraźni, wrażliwości, emocji, ekspresji, tj. całej sfery uczuciowej, za którą jest odpowiedzialna prawa półkula mózgowa.

Czy szkoła na którymkolwiek poziomie wykorzystuje w pełni te możliwości prawej półkuli mózgu? Czy szkoła wychowuje do piękna? Czy dba o wszechstronny i harmonijny rozwój swoich wychowanków?

Z dotychczasowych badań (Śnieżyński 1995) wynika, że szkołę interesuje głównie rozwój sfery intelektualnej, z naciskiem na obszar receptywny. Temu obszarowi podporządkowane są wszelkie działania i zbiegi kontrolno-oceniające. Nauczyciel nie jest rozliczany z efektów swojej pracy w zakresie np. wychowania zdrowotnego czy moralnego swoich uczniów, a tym bardziej z efektów kształcenia wrażliwości na piękno. Stąd założenie dotyczące wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości pozostaje tylko pobożnym życzeniem.

Trzeba w tym miejscu powiedzieć, iż wiodącymi przedmiotami, których zadaniem jest kształtowanie i rozwijanie wrażliwości na piękno, są plastyka

i muzyka. Niestety, wymiar godzinowy przypisany przez plan nauczania tym przedmiotom jest przerażająco niski. Wystarczy powiedzieć, że na plastykę i muzykę w ciągu trzech lat edukacji w klasach IV–VI przeznaczone są tylko 2 godziny (na każdy przedmiot). Zatem w ciągu trzech lat nauki w szkole podstawowej uczeń może mieć zaledwie po jednej godzinie plastyki i po jednej godzinie muzyki przez dwa lata. Jeszcze gorzej przedstawia się sytuacja w gimnazjum, gdzie na plastykę i muzykę łącznie wyznaczono tylko trzy godziny w ciągu trzech lat edukacji. Licea ogólnokształcące w ogóle pozbawiono edukacji w zakresie tych przedmiotów. Dlaczego? W imię czego?

W tej sytuacji trzeba szukać innych możliwości, innych sposobów, które wypełnią lukę w rozwoju sfery emocjonalno-uczuciowej. Po zastanowieniu się nad istotą wychowania do piękna można postawić tezę, iż każdy nauczyciel niezależnie od szczebla edukacji i realizowanego przedmiotu ma takich okazji wiele. Ale czy sobie je wystarczająco uświadamiamy, czy je realizujemy? Wymieńmy te najistotniejsze.

1. KULTURA JĘZYKA

Każdy nauczyciel powinien dbać o słowo mówione własne i ucznia, o piękno tego słowa, wyrazistość wypowiedzianych zdań, poprawne akcentowanie, mówienie pełnymi zdaniami, nieodbieganie od tematu, posługiwanie się bogatym i urozmaiconym słownictwem. Obok słowa mówionego w szkole obecne jest także często słowo czytane. Nie tylko polonista winien zwracać uwagę na odczytywany przez ucznia tekst, ale także matematyk, fizyk czy biolog. Tekst ma być odczytany pięknie, tj. z zastosowaniem i uwzględnieniem pauz, przecinków, wykrzykników czy znaków zapytania. Każda sylaba ma być wyraźnie i w odpowiednim tempie wymówiona. Nie bez znaczenia będzie intonacja, siła głosu i zastosowana modulacja.

Gdyby na każdej lekcji każdy nauczyciel dbał o własny język, a także zwracał uwagę na te podstawowe elementy kultury języka każdemu uczniowi — przez 12 lat szkolnej edukacji, wówczas nasza polszczyzna, której używamy w życiu codziennym, byłaby piękna.

2. ESTETYKA PRZESTRZENI SZKOLNEJ

Przestrzeń szkolną tworzą m.in. otoczenie zewnętrzne szkoły, korytarze, szatnia, toalety, klasy, gabinet dyrektora i pokój nauczycielski. Jak pisze Krzysztof Polak, rzeczywistość architektoniczna obiektów edukacyjnych

pozostawia wiele do życzenia. Większość budynków szkolnych powstałych w latach 60.–70. XX wieku była budowana według tzw. projektów typowych. Trzy kondygnacje, długie i puste korytarze, szatnie usytuowane w piwnicach, wąskie klasy, płytki PCV, olejne laminaty. Estetyka wystroju korytarzy, klas szkolnych czy nawet pokoju nauczycielskiego w żadnym stopniu nie kształtowała dobrych gustów estetycznych uczniów (Polak 2007, s. 69–70). Powszechnie w większości placówek odczuwa się brak przestrzeni prywatnej oraz intymnej dla dzieci i młodzieży. Ale i te budynki minionej epoki można uczynić miejscami, w których uczniowie odnajdą klimat cieplej przestrzeni wypełnionej zielenią kwiatów, wytworami twórczości dziecięcej, aktualizowanymi planszami i zdjęciami czy profesjonalnymi dziełami sztuki rodziców-artystów. Troska o wnętrze budynku, o jego piękno powinna być jednym z zadań całego grona pedagogicznego, czas przebywania uczniów w szkole jest bowiem czasem znaczącym, kształtującym ich smak estetyczny i poczucie piękna.

3. ESTETYKA KLASY

Szczególne znaczenie dla kształtowania wrażliwości estetycznej uczniów ma wystrój klasy szkolnej. Nie bez znaczenia pozostaje wystrój ścian wraz z całą estetyką wnętrza (czysta tablica, poukładane stoliki i krzesła, niezaśmiecona sala, świeże powietrze, ład i porządek na stanowisku pracy ucznia).

Z estetyką wnętrza klasy wiąże się także estetyka pisma i wykonywanych rysunków, grafów i szkiców — na tablicy oraz w zeszytach uczniowskich. Trzeba z ubolewaniem zauważyć, iż w dobie wydruków komputerowych zarówno pismo wielu nauczycieli, jak i uczniów daleko odbiega od kaligraficznych zapisów. Cechuje je niestaranność, a nawet niechlujstwo oraz brak wyrazistości i kompozycji tekstu.

Gdyby znów wszyscy nauczyciele podjęli się w swym trudzie dydaktyczno-wychowawczym także i tego zadania, związanego z troską o ład klasy szkolnej i o estetykę zeszytów, byłby to kolejny krok w budowaniu i rozwijaniu piękna.

4. DOSTARCZANIE UCZNIOM MOŻLIWOŚCI DO ROZWIJANIA ICH SFERY EMOCJONALNEJ

Odwołując się do badań (Śnieżyński 2001, s. 329), warto przypomnieć, iż takich lekcji, w czasie których nauczyciel oddziaływał na uczucia i emocje uczniów, było bardzo mało (w liceach ogólnokształcących — zaledwie

2,3%). Przyjmując założenie, że jednym z celów edukacji jest rozwijanie u uczniów wrażliwości na piękno, jedną z dróg prowadzących do osiągnięcia założonego celu będzie prowadzenie (choćby raz w miesiącu) zajęć tak zwanym tokiem eksponującym. W naszym chłodnym, zracjonalizowanym świecie, świecie nieustannego pośpiechu i hałasu, byłoby czymś niezwykłym, by od czasu do czasu dać uczniom chwilę do refleksji, zadumy czy wzruszenia, a nawet do kontemplacji w zupełnej ciszy.

Przeżywanie na lekcji wartości czysto estetycznych ma na celu również nauczanie dzieci i młodzieży uczuciowego utożsamiania się z drugim człowiekiem, rozwijania empatii, współodczuwania sytuacji, w jakiej znalazł się człowiek żyjący obok nas. Wśród wielości treści zapewne znajdują się i takie, które, odpowiednio przekazane (inscenizacje, zapalone świece, podkład muzyczny, skromna dekoracja), mogą wyzwolić stany uczuciowe, jak np.: solidarność, koleżeńskość, ambicja, szacunek, wdzięczność, współczucie, odpowiedzialność, wrażliwość, wyobraźnię, radość, wzruszenie, zadumę czy zachwyt.

Badania przeprowadzone w 20 liceach ogólnokształcących na terenie Polski południowej (badania ankietowe i obserwacje lekcji) (Śnieżyński 1995, s. 67) wykazały znikomy stopień oddziaływania nauczycieli na uczniów w zakresie przygotowania ich do wrażliwości na piękno, do rozwoju ich sfery estetycznej. Przedmiotem obserwacji były m.in. takie obszary zainteresowań i reakcji nauczycieli, jak: staranność prowadzenia zeszytów, estetyka pisma na tablicy, ład i porządek na stanowisku pracy, piękno odczytanego tekstu, piękno słowa wypowiedzanego przez uczniów, estetyka ubioru.

Musi budzić zdziwienie i zastanowienie, że zaledwie na 10% lekcji (na łączną sumę 415 obserwacji) nauczyciele zwracali uczniom uwagę na nieład w ich miejscu pracy, tylko na 16% lekcji nauczyciele reagowali na niepoprawną formę przeczytanych tekstów, a na 10% lekcji zwracali uwagę na staranność, przejrzystość i estetykę rysunków, schematów, tabel. Na niespełna 20% lekcji nauczyciele reagowali na niechlujne wypowiedzi ustne swoich uczniów. Przy ocenianiu uczniów na 23% obserwowanych lekcji dostrzeżono branie pod uwagę estetyki wykonanej pracy i formy wypowiedzi uczniów.

Jak już wcześniej pisaliśmy, uczniowie w liceum nie mają ani plastyki, ani muzyki. Jeżeli pominiemy i te doraźne, ale elementarne, oddziaływania nauczycieli rozbudzające wrażliwość, kształtujące poczucie piękna, to można przewidzieć, iż niebawem wchodzący w dorosłe życie młodzi obywatele mogą to wszystko, co mieści się w określeniu „poczucie piękna”, „wrażliwość na piękno”, „potrzeba piękna”, w najlepszym razie umieścić na marginesie swojego życia; sfera ta może zacząć przypominać niezaorany ugór.

Chociaż, z drugiej strony, uczniowie w swej młodości są osobami wrażliwymi, które chciałyby żyć w estetycznym otoczeniu. Świadczą o tym niektóre ich wypowiedzi:

Wnętrza szkoły, klasy, korytarze powinny być ładnie, estetycznie urządzone, powinno być dużo zieleni.

W naszej szkole powinno być bardziej kolorowo, a nie szaro i ponuro.

Powinny być ciekawsze i oryginalniejsze gazetki, gabloty, ładniejsze urządzenie szatni, ładnie i przytulnie urządzone klasy, czyste ławki, nowe tablice.

Myślę, że nauczyciele mimo wszystko powinni zwracać uwagę na estetykę uczniów. Po to jest szkoła, aby nawyk ten kształtowała.

Oddziaływanie nauczycieli na uczniów, na ich sferę estetyczną, pojmowane w tym przypadku jako najbardziej elementarny układ zabiegów wychowawczych podejmowanych przez wszystkich nauczycieli na wszystkich szczeblach edukacji, należy zaliczyć do ich podstawowych czynności, których przestrzeganie i egzekwowanie od uczniów musi przynieść zamierzone rezultaty.

Reasumując, pragniemy podkreślić, że przeżywanie piękna przez uczniów umożliwia im łatwiejsze nawiązywanie uczuciowej więzi ze światem, z otaczającą ich przyrodą i otaczającymi ich ludźmi. Mając rozwiniętą wrażliwość na piękno, inaczej postrzegamy nasze codzienne sprawy, nasze działania, inaczej ukierunkowujemy nasze zainteresowania. Wrażliwość na piękno rozwija i pobudza wrażliwość moralną, społeczną i kulturową.

Jan Paweł II w liście do artystów pisał, że piękno jest widzialnością dobra, tak jak dobro jest metafizycznym warunkiem piękna. Zdaniem papieża świat, w którym żyjemy, potrzebuje piękna, aby nie pogrążyć się w rozpacz.

Oby nasza szkoła podjęła w szerszym wymiarze postulat wychowania do piękna, jest ono bowiem niejako zwieńczeniem dobra i prawdy, które to wartości każdy z nas nosi w sobie, a zadaniem szkoły jest ich wydobyć na zewnątrz.

BIBLIOGRAFIA

- S. Baley: *Psychologia wieku dojrzewania*. Warszawa — Lwów 1931.
B. Broszkiewicz, J. Jarek: *Warsztaty edukacji teatralnej. Teatr dziecięcy*. Wrocław 2001.
S. Chwin: *Co będzie z Polską za lat trzysta*. „Tygodnik Powszechny” 2008, nr 8.
M. Debesse: W: I. Wojnar: *Estetyka i wychowanie*. Warszawa 1964.
Jan Paweł II: *Pamięć i tożsamość*. Kraków 2005.
Jan Paweł II: *Wiara i kultura — dokumenty, przemówienia, homilie*. Lublin 1988.
T. Marciniak: *Z problematyki języka plastycznego dziecka*. W: *Studia o sztuce dla dziecka*. Poznań 1987.

- K. Olbrycht: *W poszukiwaniu piękna i sensu otaczającego świata*. W: *Studia o sztuce dla dziecka*. Poznań 1987.
- K. Polak: *Kultura szkoły*. Kraków 2007.
- S. Szuman: *Kształtowanie wrażliwości młodzieńczej na sztukę*. „Nowa Szkoła” 1961, nr 5.
- M. Śnieżyński: *Dialog edukacyjny*. Kraków 2001.
- M. Śnieżyński: *Nauczanie wychowujące*. Kraków 1995.
- A. Trojanowska: *Dziecko i plastyka*. Warszawa 1983.
- M. Wallis: *Malarze i miasta*. Warszawa 1961.
- I. Wojnar: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa 2000.

PROBLEMY TOŻSAMOŚCIOWE WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA A ADAPTACJA ZAWODOWA

Tożsamość nauczyciela dzisiaj nie jest oczywistością, każda bowiem tożsamość „staje się problematyczna zarówno dla jednostek, jak i zbiorowości. Nie można jednak jej nie dostrzegać czy od niej uciec. Im bardziej otoczenie społeczne człowieka staje się niejednoznaczne, tym bardziej tożsamość staje się problemem realnym, niemalże sprawą codziennego życia” (Kwiatkowska 2007, s. 65). Tożsamość znaczy tyle co identyczność. Ustalenie czyjejs tożsamości to identyfikowanie kogoś poprzez rozpoznawanie jego atrybutów specyficznych (cechy odróżniające od innych). Można więc mówić o tożsamości osobistej, kulturowej czy społecznej, a także zawodowej (Grzelak, Jarymowicz 2005, s. 108).

I tak tożsamość osobista to wizja własnej osoby, jaką posiada człowiek, a dotyczy ona właściwości wyglądu, psychiki, zachowania świadczących o odrębności i niepowtarzalności w stosunku do innych ludzi. Tożsamość ujmowana jest najczęściej w dwóch perspektywach. Pierwsza z nich to perspektywa podmiotowa — gdy opisywana jest tożsamość dana podmiotowi poprzez powtarzające się sposoby przeżywania samego siebie. Druga perspektywa — przedmiotowa — pojawia się, gdy tożsamość opisywana jest jako system względnie trwałej wiedzy i przekonań o samym sobie (Tamże, s. 113).

Tożsamość społeczna to „tożsamość jednostki, grupy społecznej lub zbiorowości, dzięki której i poprzez którą umiejscawia ona samą siebie w jakimś obszarze rzeczywistości społecznej bądź też sama jest osadzana w tej rzeczywistości przez zewnętrznego obserwatora (inną jednostkę, grupę, zbiorowość)” (Olechnicki, Załęcki 2004, s. 228).

Nie można także zapominać, iż istnieje tożsamość zawodowa, która łączy w sobie elementy tożsamości osobistej i społecznej; spaja więc w jedną całość to, co zaświadcza o człowieku jako niepowtarzalnej jednostce, to, co jest treścią struktury „ja”, i to, co ją łączy za pośrednictwem celów, wartości, zasad postępowania ze strukturą „my”, z grupą zawodową (Kwiatkowska 2005, s. 72–74).

W tym kontekście warto także dokonać identyfikacji specyficznej tożsamości wychowawcy. Można ją rozumieć jako zestaw atrybutów, które dają

jednostce poczucie umiejscowienia w obszarze edukacyjnej rzeczywistości społecznej bądź przez osobiste przekonanie, bądź przez przekonanie innych, umiejscawiających ją w tej przestrzeni społecznej. Henryka Kwiatkowska wyróżnia kilka źródłowych podstaw tożsamości nauczycieli, którymi są: utożsamienie na płaszczyźnie miejsca, utożsamienie z zasobami własnej pamięci, utożsamienie na płaszczyźnie odniesień i porównań, utożsamienie na płaszczyźnie więzi z innymi (Kwiatkowska 2005, s. 89–114).

Nie wchodząc w dalsze rozważania pedeutologiczne, warto przypomnieć, czym jest adaptacja zawodowa. Terminem tym określa się dostosowanie człowieka do warunków fizycznych i społecznych środowiska, co oznacza przystosowanie się nowo przyjętych pracowników do pełnienia nowej roli zawodowej i społecznej. Adaptacja zawodowa odnosi się przede wszystkim do tych osób, które po raz pierwszy podejmują pracę zawodową oraz zmieniają miejsce pracy lub charakter zajęcia. Proces adaptacji zawodowej ma istotne znaczenie, wiąże się bowiem z przystosowaniem zawodowym i społecznym pracowników (Chudy 1995, s. 152). Efektem adaptacji zawodowej — z punktu widzenia pracownika — powinno być przystosowanie się do:

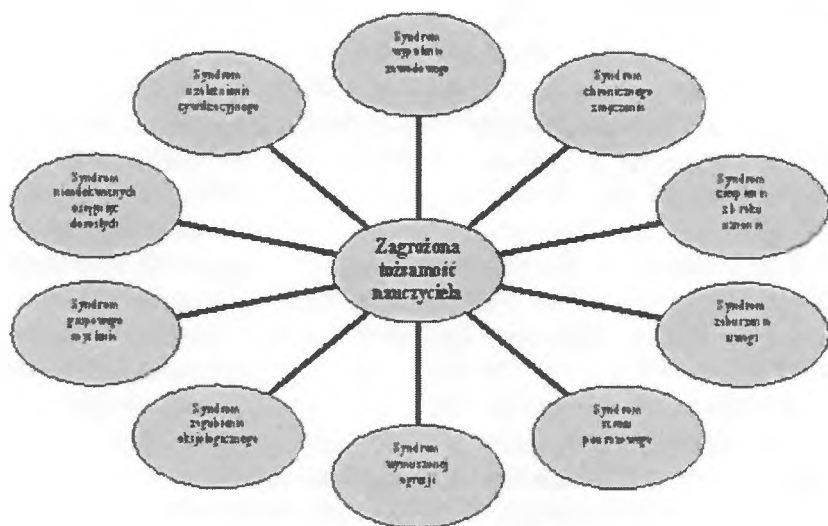
- fizycznego środowiska pracy (temperatury, ciśnienia itp.),
- technicznych wymogów pracy (np. organizacji pracy),
- społecznych warunków pracy (do relacji międzyludzkich, systemu wartości, zależności hierarchicznych itp.) (Kwiatkowski 2003, s. 27).

Trzeba też pamiętać, że w okresie adaptacji następuje konfrontacja oczekiwań pracodawcy i pracownika z możliwościami ich realizacji, a także ocena możliwości wykonania przez niego zadań zgodnych z jego kwalifikacjami i zainteresowaniami. Zadania odpowiadające umiejętnościom pracownika i jego zainteresowaniom pozwalają na szybsze przystosowanie do pracy i zwiększenie jej efektywności. Nauczyciel, który nie otrzymuje zadań odpowiadających jego przygotowaniu i nie ma sprzyjającego klimatu do realizacji własnych aspiracji zawodowych, obniża swoje zainteresowania wykonywaną pracą.

Jak więc widać, tożsamość nauczyciela wiąże się ściśle z jego adaptacją zawodową. W dobie kryzysu tożsamości nauczycielskiej warto dokonać analizy zjawisk, które obniżają poziom owej adaptacji. Należą do nich syndromy nauczycielskie oraz stereotypy edukacyjne. Powyższe zjawiska wpływają na pojawianie się zniekształconej, mniej charakterystycznej i wyrazistej tożsamości nauczyciela.

Pierwszym niepokojącym zjawiskiem dotyczącym współczesnego nauczyciela są różnego rodzaju syndromy charakterystyczne dla zawodu nauczycielskiego. Można ich wymienić przynajmniej dziesięć. W dużym stopniu wpływają one na adaptację zawodową. Poniższy schemat ilustruje syndromy, które zagrażają tożsamości nauczyciela.

Schemat 1. Model polisyndromowej dekonstrukcji tożsamości nauczyciela



Źródło: J. Mastalski: *Tożsamość wychowawcy a współczesne syndromy*. W: *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*. Red. E. Kobyłecka. Poznań 2007, s. 72.

Nie wchodząc w szczegóły, pragnę pokrótce scharakteryzować powyższe zjawiska. I tak mianem wypalenia określa się stan, który krystalizuje się powoli, przez dłuższy okres przeżywania ciągłego stresu i angażowania całej energii życiowej, i który w końcowym efekcie wywiera negatywny wpływ na motywację, przekonania i zachowanie (Freudenberger, North 1992). Składają się na niego trzy elementy. Pojawia się więc wyczerpanie emocjonalne, manifestowane poprzez lęk, napięcie, zniechęcenie, poczucie krzywdy, winy, depresyjność, bezsenność, poczucie fizycznego zmęczenia oraz poprzez objawy psychosomatyczne stanowiące próbę fizycznej ucieczki z emocjonalnie trudnej sytuacji. Charakterystyczny jest też brak wglądu w przyczyny takiego stanu rzeczy (Maslach 1994, s. 10). Następnie jest to depersonalizacja, czyli traktowanie innych osób w sposób przedmiotowy w celu uniknięcia nawiązywania z nimi bliższych kontaktów psychicznych, okazywania współczucia, przełamania poczucia powinności, zajmowania się nimi, co w konsekwencji prowadzi do utraty identyfikacji z zawodem i zaniku poczucia sensu wykonywanej pracy (Przybyła 1998, s. 23). Trzecim faktorem syndromu wypalenia zawodowego jest obniżenie potrzeby osiągnięć oraz brak satysfakcji z efektów pracy mimo dużego osobistego wysiłku wkładanego w wykonywane czynności. Doświadczaniu omawianej trudności towarzyszą dwie zasadnicze strategie zachowania: przedłużanie czasu

i intensywności pracy pomimo jej małej skuteczności lub systematyczne uchylanie się od obowiązków (Maslach 1994, s. 10 i n.).

Niewątpliwie syndrom wypalenia zawodowego ma wpływ na adaptację zawodową nauczyciela, przy zmianie środowiska pracy następuje bowiem zmniejszona z nim identyfikacja. Ponadto trzeba pamiętać, że syndrom ten widoczny u innych wychowawców wpływa niekorzystnie na proces adaptacyjny młodego nauczyciela. Wypaleni zawodowo nauczyciele generują różnego rodzaju stany emocjonalne w innych wykonawcach tego zawodu.

Kolejny syndrom — chronicznego zmęczenia — objawia się różnorodnymi dolegliwościami fizycznymi i psychicznymi, które w poważny sposób wpływają na ograniczenie aktywności ludzkiej (Blondel-Hill, Shafran 1993, s. 639–651). Osoba z CFS czuje się całkowicie zmęczona oraz wyczerpana. Twierdzi, że głównym problemem jest dla niej brak wystarczającej ilości energii. Zmęczeniu towarzyszą bóle i zawroty głowy, dreszcze, stany podgorączkowe, bóle mięśni i gardła. Chroniczne zmęczenie staje się pretekstem do zaniedbywania obowiązków, usprawiedliwiania coraz częstszych konfliktów. W konsekwencji nauczyciel coraz częściej zaczyna funkcjonować jako konfliktotwórczy podmiot edukacji. Adaptacja zawodowa niejako „cofa się”.

Trzeci syndrom związany jest z cierpieniem ze względu na brak publicznego uznania (LDS). W konsekwencji nauczyciel przeżywa się dramat niedocenienia, który prowadzi do dekonstrukcji tożsamości nauczycielskiej. Zaczyna się także proces ucieczki przed identyfikacją z pracą w szkole. W wielu przypadkach może to być powód do generowania w sobie poczucia stawania się przymusowym „męczennikiem” w imię współczesnej edukacji. Niestety, poczucie braku uznania nasuwa coraz więcej pytań o sens wykonywania zawodu nauczycielskiego. W konsekwencji następuje powolny etap reinterpretacji własnych wyborów. Adaptacja zawodowa staje się przeszłością i wspomnieniem.

Wpływ na problemy z adaptacją ma także zespół zaburzeń uwagi u dorosłych. Pojawia się on wtedy, gdy istnieją chroniczne dysfunkcje, wśród których można wymienić m.in. takie cechy, jak: poczucie braku osiągnięć, niespełnienia własnych celów; trudności z organizacją zarówno życiową, jak zawodową; chroniczne odkładanie spraw lub popadanie w kłopoty, których można było uniknąć; łatwość rozpraszania uwagi, trudności ze skupianiem się, skłonność do wyłączania się w środku czytanego tekstu lub podczas rozmowy często połączona z okresową tendencją do nadmiernego skupiania się; trudności z przestrzeganiem ustalonych zasad i reguł itp. (Hallowell, Ratey 2004, s. 240–241). Tego typu problemy utrudniają pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli. W konsekwencji poszerza się przestrzeń wątpliwości i dylematów związanych z wykonywanym zawodem. Nauczyciele z tym syndromem coraz mniej akceptują otaczającą rzeczywistość, a ich reakcje nie są już typowe dla środowiska

nauczycielskiego. A przecież o przynależności do danej profesji, a w konsekwencji — o tożsamości zawodowej, decyduje podobny rodzaj i zakres podejmowanych problemów, a także podobny repertuar procedur postępowania (Brzezińska, Appelt 2000, s. 16).

Kolejnym, piątym, syndromem jest zespół stresu pourazowego. Najistotniejszą cechą PTSD jest pojawienie się charakterystycznych objawów w następstwie obciążającego psychicznie wydarzenia, które wykracza poza zakres zwykłych ludzkich doświadczeń (Kluczyńska 2002, s. 10). Cechy charakterystyczne, jakie można zaobserwować przy wystąpieniu PTSD, to częstsze zmiany nastroju. Dominujące uczucia to: lęk, złość, wstyd, poczucie izolacji od otoczenia, osamotnienie i poczucie winy. Osoby cierpiące na PTSD często mają poczucie, że życie jest bez sensu. Nierzadko występuje u nich depresja (również głęboka). Odczuwają także silny lęk, wewnętrzne napięcie i rozdrażnienie. Mogą doświadczać trudności w ekspresji emocji. Nauczyciel w takim stanie psychicznym i emocjonalnym przeżywa wiele rozterek, wątpliwości, staje się dla otoczenia bardzo uciążliwy.

W zawodzie nauczycielskim w wyniku spotykanej coraz częściej agresji może powstać mechanizm obronny polegający na uprzedniej agresji wychowawcy. Tak zbudowany system obronny przeciwdziałający agresji uczniów może przerodzić się w syndrom wymuszonej agresji. Najczęściej spotykanym jego objawem jest najpierw niewspółmierne reagowanie na bodźce, powodujące nerwową atmosferę i obniżenie poczucia bezpieczeństwa tych, którzy znajdują się w zasięgu oddziaływań. Innym przejawem wymuszonej agresji może być samoistne jej generowanie, które powoduje określony feedback osób zaatakowanych. Ponadto pojawiają się cynizm i złośliwość, generujące zaniżanie samooceny uczniów i powodujące powstawanie kompleksów. Przejawem omawianego syndromu jest także bezpodstawny krzyk, który dodatkowo wprowadza nerwową atmosferę, oraz tworzenie sytuacji konfliktowych (Mastalski 2005b, s. 16–17). Nauczyciel agresywny ma coraz większe problemy adaptacyjne, co w wielu przypadkach prowadzi do różnego rodzaju form alienacji.

Następny syndrom, który wpływa na dekonstrukcję tożsamości nauczyciela, a w konsekwencji negatywnie oddziałuje na jego adaptację zawodową, jest związany z zagubieniem aksjologicznym. To konformizm, który przejawia się w bezkrytycznym przyjmowaniu i stosowaniu się do norm danej grupy, zbyt intensywnym identyfikowaniu swoich celów z celami grupy, mechanicznej akceptacji wszelkich zasad i wartości, a także w biernej uległości. Ponadto istnieje pokusa posługiwania się półprawdami, kreująca zasadę „co wygodne, to dobre i pożyteczne”. Niewątpliwie syndrom zagubienia aksjologicznego przejawia się także w indyferencji wobec zła, która zwiększa znieczulicę społeczną. Poza tym bezkrytyczna introcepcja

pod wpływem mass mediów powoduje przenoszenie do swojej świadomości i przyjmowanie za własne celów, norm i zasad niewytworzonych przez siebie, lecz lansowanych przez środki masowego przekazu. W środowisku nauczycielskim, ale nie tylko, ów syndrom może polegać także na permissywnym wychowawczym, przejawiającym się zbyt dużą tolerancją i pobłażliwością wobec wychowanków. W konsekwencji następuje deformacja etosu wychowawcy, który staje się bardziej rzemieślnikiem niż mistrzem, niejednokrotnie przenosząc swoje prywatne niepowodzenia na grunt oddziaływań wychowawczych (Mastalski 2005a, s. 16).

Syndrom grupowego myślenia, wbrew pozorom, może także wpłynąć na zaburzenia adaptacyjne nauczyciela. Jest to „sposób myślenia pojawiający się wśród członków spójnej grupy wówczas, gdy poszukiwanie jednomyślności staje się tak dominujące, że zaczyna być ważniejsze aniżeli realistyczna ocena alternatywnych przebiegów działania” (Myers 2003, s. 385). Tożsamość nauczyciela „zarażonego” tym syndromem staje się coraz bardziej nieokreślona, a w konsekwencji rozproszona. Pozornie następuje translacja odpowiedzialności z jednostki na grupę. Nauczyciel powoli przestaje być sobą, staje się „trybikiem” większej maszyny. Jednak w konsekwencji i tak ponosi odpowiedzialność za swoje wybory (Mastalski 2007b, s. 70).

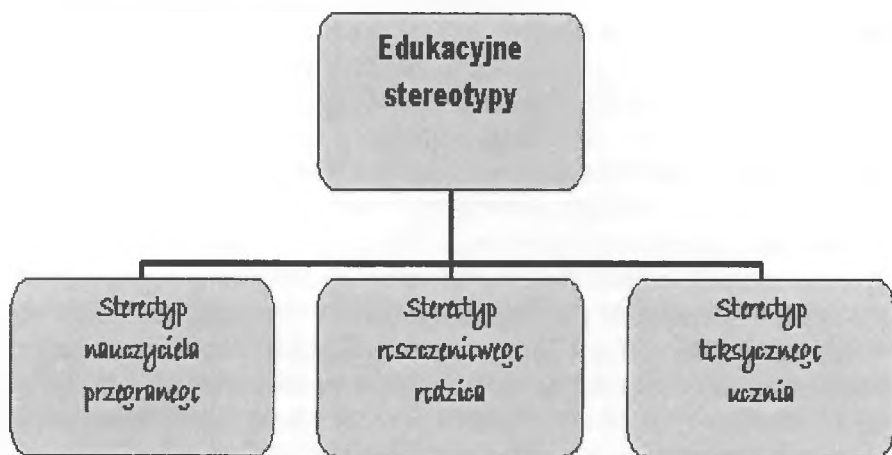
Dziwoty syndrom — nieadekwatnych osiągnięć dorosłego — jest niejako odmianą zespołu funkcjonującego wśród uczniów (Grimm 1994). Jest to syndrom polegający na niewykorzystywaniu możliwości, co przejawia się w dużej rozbieżności pomiędzy ocenami i zachowaniami szkolnymi nauczyciela a jego wysokim potencjałem. Jest to niejako konflikt pomiędzy aspiracjami a osiągnięciami. Okazuje się, że duży wkład w konkretną pracę nie przynosi zamierzonych rezultatów. Skutki niejednokrotnie są długofalowe i prowadzą do realistycznej oceny własnej osoby oraz problemów z samodyscypliną. Może się także pojawić brak konsekwencji w kończeniu zaczętych prac oraz problemy z koncentracją (Tamże).

Ostatni syndrom związany jest z przemianami cywilizacyjnymi. W kontekście uzależnień cywilizacyjnych można mówić o tych znanych od wielu lat, a nawet od wieków (alkoholizm, narkomania, nikotynizm), oraz o tzw. *new addictions*, czyli uzależnieniach, w których substancje chemiczne nie odgrywają żadnej roli (Guerreschi 2006, s. 23–24). Są to uzależnienia, których przyczyny leżą poza używkami. Łącząc obie typologie, można mówić o syndromie uzależnienia cywilizacyjnego (Mastalski 2007a, s. 376). Są to więc uzależnienia od trzech ekranów: telewizyjnego, komputerowego, komórkowego; uzależnienia konsumpcyjne od pokarmu, zakupów, używek; oraz uzależnienia przyjemnościowe od seksu, muzyki, hazardu. Nie można też zapominać o pogarszającej się kondycji psychofizycznej, a także powiększającej się samotności we współczesnym świecie. Wszystkie te cy-

wilizacyjne zjawiska mają niewątpliwie wpływ na tożsamość i adaptację zawodową nauczyciela. Etos nauczycielski zostaje zdominowany przez gadzety cywilizacyjne, które jeszcze bardziej utrudniają spójną, efektywną pracę zawodową. W efekcie nauczyciel czuje się coraz bardziej zagubiony.

Mówiąc o problemach związanych z tożsamością nauczyciela i jego adaptacją zawodową, oprócz syndromów trzeba wymienić także stereotypy utrudniające stawanie się twórczym podmiotem edukacji. Najczęściej stereotyp określa się jako „konstrukcję myślową, zazwyczaj powszechną wśród członków danej grupy społecznej, opartą na schematycznym i uproszczonym postrzeganiu rzeczywistości (...), zabarwionym wartościująco, często bazującym na uprzedzeniach i niepełnej wiedzy” (Olechnicki, Załęcki 2004, s. 204). Stereotypów funkcjonujących w edukacji jest ogromna ilość i nie są one traktowane jako przejaw moralnej słabości osoby stereotypizującej lub jako oznaka tłumionej, nieświadomej wrogości. Jest to raczej naturalna skłonność człowieka do kategoryzacji i klasyfikowania (Nelson 2003, s. 52). W rzeczywistości edukacyjnej stereotypów jest tak wiele, że mają one ogromny wpływ na adaptację zawodową nauczycieli. Warto wymienić te najbardziej uciążliwe.

Schemat 2. Edukacyjne stereotypy utrudniające adaptację



Źródło: opracowanie własne

Pierwszy stereotyp jest bardzo niebezpieczny, nauczyciel otoczony aurą defetyzmu i ukrytej stereotypizacji dotyczącej skuteczności zabiegów edukacyjnych powoli zniechęca się bowiem do walki o jakość swojej misji. Pewne prawdy i zasady przestają być oczywiste, a poczucie bezsensu staje się coraz bardziej dotkliwe. Stereotyp ten przejawia się w następujących konstrukcjach myślowych:

— współczesna edukacja jest zaściankowa i nieprzystająca do dzisiejszych potrzeb uczniów,

— nauczyciel jest przeważnie przegrany, prawo oświatowe bowiem go nie chroni, a uczniom przyznaje coraz większe prawa i przywileje,

— środowisko nauczycielskie jest podzielone, stąd też nie można zbudować zintegrowanego „frontu wychowawczego”,

— nauczyciel w konfrontacji z dyrektorem szkoły generalnie musi ustąpić,

— wynagrodzenie w obszarze edukacji nie stanowi dostatecznego bodźca motywacyjnego,

— coraz większa liczba nauczycieli funkcjonuje w szkole jako tzw. „selekcja negatywna” (znaleźli się tu przypadkowo).

Tego typu myślenie, które w rzeczywistości jest ogromnym uogólnieniem, sprawia, iż w przestrzeni edukacyjnej powstają dwie grupy sfrustrowanych i rozczarowanych swoją sytuacją: grupa władców i grupa poddanych (Obuchowski 1993, s. 171). Ci pierwsi, nauczyciele, mają coraz większy problem ze swoją tożsamością i w efekcie z adaptacją zawodową.

Drugi stereotyp związany jest z nieadekwatnym spojrzeniem na współczesnego rodzica. Wynika on prawdopodobnie ze wzajemnych uprzedzeń, które w konsekwencji powodują powstanie tzw. syndromu zagrożenia stereotypem, polegającego na unikaniu zachowań, które potwierdziłyby dane uprzedzenie (Steele, Aronson 1995, s. 800). W związku z tym mamy do czynienia z coraz większą liczbą uników i okazji do zamianifestowania wzajemnej nieufności. Spora część nauczycieli narzeka na współpracę z rodzicami i widzi dużo złego w postawie rodzicielskiej. Okazuje się, że wielokrotnie konflikt szkoła–dom nie jest powodowany przez dziecko. I tak wielu nauczycieli upatruje wszelkich problemów w toksycznym domu rodzinnym, podejrzewając go o wiele złych postaw rodzicielskich. Stereotypowe myślenie o środowisku rodzinnym bez dokonania jego penetracji prowadzi w konsekwencji do zaszufładowania określonej rodziny. Może wtedy zafunkcjonować tzw. ukryty stereotyp oddziaływania kształtującego, który polega na automatycznym (nawykowym, bezwiednym) reagowaniu na określone bodźce (Banasiak 1997, s. 132). Innym bardzo toksycznym w swoich skutkach jest stereotyp ukazujący rodzica jako człowieka niereformowalnego, z którym nie ma sensu dialogować.

Trzeba też pamiętać, iż próba przenoszenia własnych błędów wychowawczych przez nauczycieli na rodziców jest nie tak znowu rzadkim zjawiskiem. W takim stereotypowym myśleniu działa zasada obrony przez atak. Przerzucenie odpowiedzialności za niepowodzenia szkolne na dom rodzinny jest formą manipulacji, z którą nie można się zgodzić, ponieważ „niedopuszczalne jest, że z pozycji defensywnej wzajemnie sobą manipulujemy, aby zaspokoić egoistyczną potrzebę zachowania własnej równowagi” (Richter

1974, s. 70). Innym bardzo niepokojącym uprzedzeniem, jakie prezentują nauczyciele wobec rodziców, jest pogląd, że ci pierwsi są bezbronni wobec żądań i praw tych drugich. Czynienie z siebie „męczennika” w pracy szkolnej nie wpływa pozytywnie ani na pracę w szkole, ani na atmosferę w niej panującą, ani na poprawę stosunków z rodzicami. W pracy wychowawczej chodzi wówczas o konfrontację z rodzicami i podświadome przekonanie o swojej bezsilności wobec ich „niereformalnych” postaw.

Trzeci stereotyp, związany z rzekomą powszechną toksycznością zachowań uczniowskich, ustawia oba podmioty edukacyjne po dwóch stronach bariery. A przecież w pracy wychowawczej ważne jest, aby nauczyciele postrzegali ucznia w perspektywie osobowej, mając świadomość faktu, że stają wobec uczniowskiej osobowości, a nie przed zadaniem jej tworzenia (Homplewicz 1996, s. 114). Niestety, coraz częściej można usłyszeć w polskiej szkole następujące stereotypowe stwierdzenia:

— nie warto się wysilać w pracy dydaktycznej, ponieważ uczniowie i tak tego nie docenią,

— z roku na rok uczy się coraz gorzej, a uczniowie są coraz bardziej niereformalni,

— współczesna lekcja jest czasem przetrwania, uczeń bowiem nie ma najmniejszej ochoty na współpracę,

— szkoła przegrywa z komputerem, telewizją i komórką — jest coraz bardziej nieatrakcyjna,

— współczesny uczeń jest bardzo biedny, bo w swojej beznadziejności nie pozwoli sobie pomóc,

— bezsilność wobec zachowań uczniów w szkole sprawia, iż czas nauki i wychowania jest obecny tylko w programach szkolnych.

Podsumowując, można stwierdzić, iż pod wpływem stereotypizacji zachowań nauczyciel staje się tylko rzemieślnikiem tworzącym swoje zasady postępowania wychowawczego. Przestaje mieć szanse na zostanie mistrzem, w postawie takiej ważne jest bowiem spotkanie oparte na dialogu. Widać wyraźnie, jak istotne jest, aby nauczyciele pamiętali o godności ucznia i, jak pisał Bogdan Śliwerski, zastanowili się nad tym, „czy aby to nie oni nie widzą swoich wad, bo je noszą na plecach, a dostrzegają jedynie wady swoich uczniów, ponieważ mają je na piersiach” (Śliwerski 1996, s. 53).

Tożsamość nauczyciela i jego adaptacja zawodowa to dwie rzeczywistości, które wzajemnie ze sobą korelują. Zygmunt Bauman, pisząc o szansach i zagrożeniach ponowoczesności, zauważył, że „człowiek, którego

uwewnętrznione wczoraj orientacje aksjologiczne są dziś publicznie dewaluowane, potępiane i wykpiwane, potrzebuje doradcy i przewodnika, i to autorytatywnego; ale wskazówki i porady, jakich udzieli mu przewodnik, odwoływać się będą najpewniej do jego własnych sił i zasobów, domagać się zreformowania (skorygowania, uzupełnienia, rozwoju) jego własnych umiejętności, postaw, charakteru, dyspozycji psychicznych” (Bauman 2000, s. 305). Od odnalezienia na nowo tożsamości nauczyciela XXI wieku i jego adaptacji zawodowej zależy, czy uczeń odnajdzie takiego przewodnika.

BIBLIOGRAFIA

- J. Banasiak: *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*. Warszawa 1997.
- E. Blondel-Hill, S.D. Shafran: *Treatment of the chronic fatigue syndrome. A review and practical guide*. “Drugs” 46 (1993).
- A. Brzezińska, K. Appelt: *Tożsamość zawodowa psychologa*. W: *Etyczne dylematy psychologii*. Red. J. Brzeziński, M. Toeplitz-Wisniewska. Poznań 2000.
- S. Chudy: *Ekonomia i organizacja firmy handlowej*. Poznań 1995.
- H. Freudenberger, G. North: *Burn-out bei Frauen — Über das Gefühl des Ausgebranntseins*. Frankfurt am Main 1992.
- J.Ł. Grzelak, M. Jarymowicz: *Tożsamość i współzależność*. W: *Psychologia*. T. 3. Red. J. Strelau. Gdańsk 2005.
- C. Guerreschi: *Nowe uzależnienia*. Kraków 2006.
- E.M. Hallowell, J.J. Ratey: *W świecie ADHD*. Poznań 2004.
- J. Homplewicz: *Etyka pedagogiczna*. Warszawa 1996.
- S. Kluczyńska: *Psychologiczne konsekwencje gwałtu*. „Niebieska Linia” 1 (2002).
- H. Kwiatkowska: *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk 2005.
- H. Kwiatkowska: *Tożsamość nauczycieli — dylematyczność relacji — podmiotowość — przedmiotowość*. W: *Nauczyciel — tożsamość — rozwój*. Red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański. Kraków 2007.
- S.M. Kwiatkowski: *Adaptacja zawodowa*. W: *Encyklopedia XXI wieku*. T. I. Warszawa 2003.
- C. Maslach: *Wypalanie się: utrata troski o człowieka*. W: *Psychologia i życie*. Red. G. Zimbardo, F.L. Ruch. Warszawa 1994.
- J. Mastalski: *Samotność globalnego nastolatka*. Kraków 2007(a).
- J. Mastalski: *Syndromy wychowawcze w dobie kryzysu wartości*. W: *Materiały z sympozjum „Wartości w wychowaniu”*. Miejsce Piastowe 2005(a).
- J. Mastalski: *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*. Kraków 2005(b).
- J. Mastalski: *Tożsamość wychowawcy a współczesne syndromy*. W: *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*. Red. E. Kobyłecka. Poznań 2007(b).
- D.G. Myers: *Psychologia społeczna*. Poznań 2003.
- T.D. Nelson: *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk 2003.

- K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa 1993.
- K. Olechnicki, P. Załęcki: *Słownik socjologiczny*. Toruń 2004.
- H. Przybyła: *Psychologiczne koszty zespołu wypalenia zawodowego wśród nauczycieli a kierunki pomocy psychologicznej*. W: *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim*. Red. T. Rongińska, W. Gaida, U. Schaarschmidt. Zielona Góra 1998.
- H.E. Richter: *Lernziel Solidarität*. Reinbek 1974.
- S.B. Rimm: *Bariery szkolnej kariery*. Warszawa 1994.
- C.M. Steele, J. Aronson: *Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans*. „Journal and Social Psychology”, 5 (1995).
- B. Śliwerski: *Edukacja autorska*. Kraków 1996.

Beata Pitula, Beata Walaszczyk
Uniwersytet Śląski w Katowicach, Szkoła Podstawowa nr 2 w Czeladzi

KSZTAŁTOWANIE PROCESU SAMODYSCYPLINY I SAMOKONTROLI NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY W ZAKRESIE DZIAŁAŃ WŁASNYCH. RAPORT Z BADAŃ

WPROWADZENIE DO PROBLEMATYKI ACTION RESEARCH

W kształtowaniu postaw wychowanków bardzo ważną funkcję pełni sam wychowawca, któremu formalnie przypisuje się rolę reprezentanta klasy wobec rady pedagogicznej i reprezentanta rady wobec klasy. Ogólnie mówiąc, jest on rzecznikiem interesów uczniów w oczach dyrekcji i nauczycieli, a także rzecznikiem instytucji szkolnej wobec uczniów. Uważam, że aby wywiązywać się z tych funkcji, musi on być przede wszystkim przyjacielem dzieci i animatorem życia klasowego. Swoją postawą winien dawać przykład i zapracować sobie na miano autorytetu w oczach swoich podopiecznych.

Każdy nauczyciel zobowiązany jest do nieustannego kształcenia i podnoszenia kwalifikacji. Z pewnością nie bez znaczenia w tej kwestii będzie własna ewaluacja działań dydaktyczno-wychowawczych. Jedną z orientacji, do której odwołują się pedagodzy i która wyrosła z zainteresowań relacjami między teorią a praktyką pedagogiczną, odnoszącą się do nauczycielskiego „funkcjonowania w zawodzie” — jest orientacja metodologiczna określona jako **action research** (**badanie w działaniu**). Stanisław Dylak definiuje tę metodę jako „zbiorowe poszukiwanie przez partnerów danej instytucji kierunków rozwoju, głównie poprzez analizę własnej praktyki oraz szeroko pojętego kontekstu, rozumianego tutaj w sensie dosłownym jako aktywne środowisko” (Dylak 1996, s. 35). Metoda ta wywodzi się z amerykańskiego pragmatyzmu lat pięćdziesiątych. Warto zauważyć, że oparta jest ona na dwóch filarach:

- badaniach socjologicznych, które ukierunkowane są na rozwiązywanie konfliktów społecznych i poprawę stosunków wewnątrzgrupowych,
- silnej motywacji, która ukierunkowana jest na zniwelowanie dystansu między teorią a praktyką.

Jak podaje Barbara Żechowska, za prekursora tej metody należy uważać Stephena Coreya, dziekana i profesora Kolegium Nauczycielskiego przy

Columbia University w Nowym Jorku. Pragnął on zmienić sytuację ode-
rwania teorii od praktyki, promując prowadzenie badań nad własną dzia-
łalnością. Uczony głęboko wierzył, że tylko skuteczna współpraca różnych
podmiotów odpowiedzialnych za proces dydaktyczno-wychowawczy po-
zwoli na poprawienie relacji między uczniami i nauczycielami, wzajem-
nych relacji między kierownictwem a czynnymi pedagogami. Wszystkie te
aspekty z pewnością przyczynią się do podniesienia jakości pracy szkoły.

Do podejmowania tego typu działań w pierwszej kolejności zobligowa-
ni są tak zwani nauczyciele czynni, których aktywność w tej kwestii uwa-
runkowana jest chęcią dokonywania zmian we własnych postawach celem
osiągnięcia większej efektywności w procesie wychowania i nauczania. Że-
chowska twierdzi, iż idea action research „przyznaje nauczycielowi czyn-
nemu prawo do bycia badaczem własnej działalności praktycznej w klasie
i w szkole” (Żechowska 1995, s. 63).

Action researches stały się także inspiracją dla Stanisława Palki, który
omawiając strukturę i funkcję badań rozwojowych, w swojej koncepcji od-
wołał się właśnie do badań w działaniu i zdefiniował je następująco: „Action
research (...) służą przede wszystkim rozwiązywaniu konkretnych proble-
mów na szczeblu lokalnym” (Palka 1989, s. 90–106). Jego zdaniem badania
rozwojowe można uznać za pewną zmodyfikowaną wersję action research.
Warto zwrócić uwagę na fakt, iż w tym kierunku badań Stanisław Palka
wyróżnia następujące etapy:

1. Sformułowanie problemu badawczego.
2. Opracowanie programu zmian.
3. Wdrażanie programu do praktyki.
4. Ewaluacja programu.
5. Określenie użyteczności praktycznej i zakresu stosowalności programu.
6. Upowszechnienie programu (Skulicz 1998, s. 117).

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż nauczycielskie action researches
znacznie różnią się od typowych badań naukowych, które wymagają za-
planowania, generalizacji wyników i przed przystąpieniem do których spo-
rządza się projekt badawczy obwarowany znacznymi rygorami. Badania
w działaniu cechuje znaczna elastyczność, co oznacza, że określenie hi-
potez i metod dobranych do ich sprawdzenia można swobodnie zmieniać
w trakcie badań. W tego typu badaniach nie zwraca się uwagi na reprezenta-
tywność próby badawczej, gdyż action research objęte są najczęściej grupy,
zespoły klasowe lub specyficzne jednostki. Badań w działaniu nie można
szeroko generalizować. Corey zwraca jednak uwagę na tak zwaną *vertical
extensions*, czyli generalizację pionową, której celem jest sięganie w przy-
szłość.

OPIS BADAŃ WŁASNYCH Z ZASTOSOWANIEM PROCEDURY ACTION RESEARCH

Do badań wybrano nauczycielkę z piętnastoletnim stażem, dla której każda klasa jest źródłem nowych doświadczeń i wyzwań; nauczyciela-wychowawcę poddającego każdy kolejny rok swojej pracy wnikliwej analizie — niemniej nie były to, jak do tej pory, działania usystematyzowane, które zmierzały do podniesienia jakości własnej pracy, traktować je można raczej w kategorii swobodnych refleksji; nauczyciela, który przejawiał autentyczne zainteresowanie problemem kształtowania samodyscypliny i samokontroli w procesie nauczania-wychowania.

Przygotowanie badań typu action research w pierwszym etapie polegało na studiowaniu literatury poświęconej tej problematyce i określeniu priorytetów pracy, które przyjęły postać stwierdzeń:

1. Najważniejszą wartością dla nauczyciela i jego społecznej misji powinien być człowiek.
2. Celem pracy nauczyciela powinno być przygotowanie człowieka do współżycia z innymi ludźmi.
3. Nauczyciel powinien pojmować pracę i jej sens w taki sposób, jak postrzega sens własnej godności osobistej.
4. Kierowanie się odpowiedzialnością i sprawiedliwością powinno być podstawą istnienia i współżycia nauczyciela z uczniami i wychowanekami (Wołoszyn 1994, s. 115).

W myśl powyższych postulatów kształtowanie postaw samodyscypliny i samokontroli musi opierać się na współpracy obu stron. Tylko normy i zasady wypracowane wspólnie warunkują powodzenie; istotna jest także konsekwencja w działaniu, do której szczególną uwagę przywiązuje się podczas stosowania modelu logicznych konsekwencji. Każde narzucenie zasad doprowadza do sprzeciwu, a nawet z czasem rodzi bunt (przeważnie w okresie adolescencji).

Świadoma faktu, że jako nauczyciel-wychowawca stanowi integralną część wdrożonego przeze siebie w klasie IV programu wychowawczego „W drodze do stawania się lepszym” (program miał w założeniu kształtować samodyscyplinę i samokontrolę wychowanek), badana nauczycielka poddała również własne działania wnikliwej analizie w tym aspekcie, wykorzystując w tym celu action research. Badanie zmierzało do uzyskania odpowiedzi na pytanie: jakie zmiany nastąpiły w postawie nauczyciela-wychowawcy w zakresie wewnętrznej dyscypliny i kontroli pod wpływem wdrażania programu wychowawczego mającego na celu kształtowanie samodyscypliny i samokontroli uczniów klasy IV?

Prowadzone badania w działaniu miały miejsce w Miejskim Zespole Szkół — Szkole Podstawowej nr 2 w Czeladzi w roku szkolnym 2007/2008 (trwały od września do stycznia).

W ramach realizacji celów zawartych we wdrożonym we wrześniu 2007 r. programie „W drodze do stawiania się lepszym” i tym samym w celu podniesienia jakości własnej pracy w aspekcie samodyscypliny i samokontroli nauczycielka (za namową badaczy) postanowiła wykorzystać w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej następujące podejścia teoretyczne do tego problemu:

1) **Podejście oparte na zarządzaniu grupą** — zakłada, że warunkiem utrzymania dyscypliny jest atrakcyjność lekcji, która wiąże się z zaangażowaniem uczniów w proces dydaktyczny. Nauczyciel zobowiązany jest do szybkiej interwencji w sytuacji, gdy dochodzi do naruszenia dyscypliny klasowej;

2) **Podejście asertywne** — nauczyciel zobowiązany jest do wyraźnego sprecyzowania swoich minimalnych oczekiwań w stosunku do wychowanków, wytyczenia jasnych i zrozumiałych granic postępowania, ustalenia następstw respektowania i łamania przyjętych norm. W swojej pracy musi się kierować stanowczością i konsekwencją w działaniu. Z kolei uczniom, którzy zostali zapoznani z regułami postępowania, pozostawia się wolność wyboru zachowań. Zwraca się przy tym uwagę na problem odpowiedzialności za podjętą decyzję i wynikające z tego konsekwencje;

3) **Podejście zadaniowe** — pozycję wyjściową stanowi przyjęcie założenia, że nie pojawi się taka sytuacja, w której uczniowie będą mieli okazję do zachowań zakłócających, jeśli pracują nad zadaniem. Takie podejście jest związane z odpowiednią organizacją pracy. Nauczyciel zobowiązany jest do precyzyjnego wyeksponowania zadania, podania dokładnej instrukcji postępowania i standardów osiągnięć. Praca uczniów musi przebiegać pod uważną kontrolą. W komunikacie zwrotnym zwraca się uwagę na jej pozytywne aspekty;

4) **Podejście skierowane na sukces** — nauczyciel w swojej pracy wychowawczej podkreśla znaczenie pozytywnej samooceny i najdrobniejszego odniesionego sukcesu. Uczeń, który czuje się rozumiany, ważny, rzadziej będzie przejawiał zachowania destruktywne (Murawska 2003, s. 820).

Trzeba przyznać, że przyjęcie takich strategii wymagało od badanej dużego nakładu pracy: sumiennego przygotowywania się do zajęć, analizowania własnych działań w sytuacji naruszania dyscypliny, respektowania norm i zasad wypracowanych wspólnie z uczniami podczas pierwszych spotkań, kształtowania umiejętności panowania nad własnymi emocjami, które często pojawiały się w sytuacjach naruszania dyscypliny.

Prowadzone zajęcia poddano systematycznej obserwacji. W tym celu opracowano kwestionariusz obserwacji, a zawarte w nim pytania dotyczyły:

- jednoznaczności kierowanych do uczniów poleceń,
- przygotowania nauczyciela do zajęć lekcyjnych,

— prawidłowego i konsekwentnego reagowania w sytuacjach naruszania dyscypliny,

- stosowanych metod oddziaływań wychowawczych,
- relacji nauczyciela z uczniami,
- nagradzania uczniów,
- motywacji uczniów do nauki,
- reagowania w sytuacjach konfliktowych.

Łącznie od września do kwietnia odbyło się 30 obserwacji zajęć. Każda obserwowana lekcja była szczegółowo analizowana w aspekcie samodyscypliny i samokontroli badanej nauczycielki. Konsekwencją obserwacji było przeprowadzenie analizy SWOT, co ilustruje poniższa tabela.

Tabela 1. Autorefleksja nad prowadzonymi badaniami w działaniu

Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> — stosowanie różnorodnych form i metod pracy, — stosowanie dużej ilości wzmocnień pozytywnych, — sumienne i rzetelne przygotowanie do zajęć, — wykorzystanie dużej ilości środków dydaktycznych, — nawiązanie właściwych relacji wychowawczych, — stworzenie atmosfery życzliwości i przyjaźni, — wdrażanie do samooceny uczniów, — systematyczność i różnorodność w sprawdzaniu wiedzy uczniów. 	<ul style="list-style-type: none"> — kierowanie do uczniów wieloznacznych poleceń, — niesumienne wywiązywanie się z obowiązku sprawdzania prac, — nierzetelność w prowadzeniu dokumentacji szkolnej.

Źródło: Badania własne

Jeśli przyjmie się postawę refleksyjnego praktyka, w myśl założeń teorii Schöna, do której odwołuje się Pearson: „koncepcja refleksyjnej praktyki (...) jest prezentowana jako przeciwieństwo określenia »technicznej racjonalności«” (Pearson 1994, s. 37). Zdaniem badacza „techniczna racjonalność” w procesie edukacji prowadzi do „traktowania wiedzy jako będącej wyspecjalizowaną, zawartą w ściśle określonych granicach danej dyscypliny” (Tamże, s. 38), zatem nie pozwala ona na kreatywność, ponieważ „raz znalezione rozwiązanie jakiegoś problemu staje się standardowym rozwiązaniem dla problemów podobnych” (Tamże). Kierowanie się takim działaniem w praktyce pedagogicznej może ponadto prowadzić do ignorowania kwestii formułowania problemów, z którymi z pewnością przyjdzie się zmierzyć każdemu nauczycielowi. W myśl powyższych założeń zdefiniowanie słabych stron w pracy dydaktyczno-wychowawczej zainspirowa-

ło badaną do dokonania krytycznej analizy swoich działań. Nauczycielka chciała znaleźć przyczynę swoich błędów w pracy z uczniami i dokonała tego na drodze racjonalnego rozumowania, formułowania problemów i opracowania skutecznej strategii radzenia sobie z nimi.

Wrzesień był dla badanej szczególnie trudnym okresem, ponieważ przez ostatnie dwa lata pracowała tylko z uczniami klas V i VI szkoły podstawowej. Klasy były doskonale zorganizowane i łatwiej było wyegzekwować od nich właściwe zachowania. Nauczycielka nie musiała nadmiernie koncentrować się na problemie utrzymania w klasie dyscypliny. Przejęcie obowiązków nauczyciela i wychowawcy klasy IV wymagało od badanej zmiany sposobu prowadzenia zajęć. Na tym etapie działań dydaktyczno-wychowawczych zasadniczą trudność stanowiło nawiązanie właściwych relacji z uczniami i ich rodzicami. Jednych i drugich cechowała nieufność. Rodzice niechętnie rozmawiali o problemach swoich dzieci. Uczniowie z kolei, podczas prowadzonych w tym okresie badań dotyczących samodyscypliny i samokontroli, znacznie zawyżali własną samoocenę, co potwierdziły wnioski z obserwacji oraz analizy dokumentów. Proces integracji przebiegał bardzo burzliwie i towarzyszyły mu różne sytuacje konfliktowe, których uczniowie nie potrafili w umiejętny sposób rozwiązywać. W związku z tym często dochodziło wśród nich do nieaprobowanego sposobu wyrażania własnych emocji. Mimo to nauczycielka konsekwentnie rozpoczęła realizację następujących celów przyjętego programu wychowawczego:

- integrowanie zespołu klasowego,
- wspomaganie intelektualnego rozwoju uczniów poprzez wzbogacanie ich wiedzy z różnych dziedzin życia oraz inspirowanie do podejmowania działań mających na celu poznawanie zjawisk, procesów i problemów,
- modelowanie osobowości uczniów poprzez kształtowanie właściwych postaw wobec siebie i innych oraz umiejętność analizowania różnorodnych zachowań z uwzględnieniem ich uwarunkowań,
- pomaganie uczniom w uczeniu się odpowiedzialności i samodzielności w kierowaniu własnym postępowaniem odnośnie do dyscypliny, samodyscypliny, kontroli i samokontroli,
- rozwijanie umiejętności współdziałania w zespole i poczucia sensu takiej współpracy, co wymagało także od nauczycielki niezwyklej samodyscypliny i samokontroli.

Założone zadania realizowała ona, wykorzystując bogaty wachlarz strategii dydaktycznych (dyskusję refleksyjną, dyskusję informacyjną, dyskusję badawczą, inscenizacje, gry dramowe, gry symulacyjne, projekty, demonstracje). Wyjazd z dziećmi na pięciodniowy obóz sportowy do Brennej pozwolił badanej na nawiązanie właściwych relacji ze swoimi wychowankami.

We wrześniu dochodziło także do sytuacji, w których dzieci źle odczytywały kierowane do nich polecenia. Podczas rozwiązywania kolejnych zadań zgłaszały mnóstwo pytań typu:

- „Mam to przepisać?”,
- „Które ćwiczenia mam rozwiązać?”,
- „Czy teraz mam przepisywać z tablicy?”.

Zasadniczym problemem było zatem kierowanie do uczniów jednoznacznych poleceń. Pytania, które badanej nauczycielce wydawały się oczywiste, nie zawsze były w pełni zrozumiałe dla dzieci. Po dokonaniu wnikliwej analizy toku lekcyjnego uświadomiła sobie, że traktuje swoich uczniów tak samo jak uczniów klas starszych. W jej zachowaniach dominował schematyzm i rutyna. Zdarzały się sytuacje, że wymagała od uczniów zbyt szybkiego tempa przepisywania informacji z tablicy, na co słusznie zwróciła badanej uwagę stażystka obserwująca zajęcia. Uwaga ta pozwoliła nauczycielce na natychmiastową korektę własnego zachowania wobec uczniów. **Postanowiła wówczas nie koncentrować się zbyt mocno na celach lekcji, lecz na samych dzieciach, aby poznać tempo pracy każdego z nich. Taka postawa zaowocowała indywidualizacją w procesie dydaktycznym, a upływ czasu sprzyjał nabywaniu umiejętności szybszego wykonywania poleceń przez uczniów.**

Ze swoimi wychowankami badana spotykała się 6 godzin tygodniowo (5 godzin języka polskiego i 1 godzina wychowawcza). Pierwsze zajęcia języka polskiego miały charakter organizacyjny. W zasadzie przez 2 tygodnie nauki nie udało się przeprowadzić zajęć bez żadnych zakłóceń. Dzieci ciągle miały mnóstwo pytań. Podyktowany plan i pierwsze lekcje z nauczycielami tylko pogłębiały ich wątpliwości. Każdą lekcję nauczycielka rozpoczynała od tłumaczenia i wyjaśniania wątpliwości. Jednak te trudności pozwalała badanej pokonać wiedza, iż problemy te wynikały głównie z wkroczenia przez dzieci w nowy etap edukacyjny. W klasach I–III wszystkie przedmioty prowadził jeden nauczyciel. To on informował dzieci, co będzie potrzebne na następne zajęcia, w jaki sposób mają przygotować się do lekcji. W klasie IV specyfika podziału na przedmioty i praca z różnymi nauczycielami wprowadziły totalny chaos w życiu dziesięciolatków. Notorycznie pojawiały się pytania typu: „Co mamy przynieść na przyrodę?”, „Jaki zeszyt mam mieć do angielskiego?” i tym podobne, mimo że każdy z uczących w tej klasie przekazywał dzieciom informacje dotyczące specyfiki nauczanego przedmiotu. Każda lekcja języka polskiego tak naprawdę zmieniała się w godzinę wychowawczą. W takiej sytuacji nauczycielka zmuszona była poświęcić swoim wychowankom więcej czasu, niż zakładał to plan zajęć. **Przez 2 tygodnie codziennie spotykała się z uczniami w każdej wolnej chwili i odpowiadała na ich pytania. Prosiła dzieci, aby wcześniej zor-**

ganizowały skrzynkę pytań, na które chciałyby uzyskać odpowiedź. Często z tego powodu zaniedbywała prowadzenie szkolnej dokumentacji. Dodatkowy czas poświęcony pracy powodował także zaniedbywanie przez nauczycielkę domowych obowiązków. W takich sytuacjach czasami reagowała zbyt emocjonalnie na kolejne pytania swoich wychowanków, dotyczące specyfiki nowego przedmiotu. Szczególnie trudne okazało się wówczas nabycie umiejętności panowania nad własnymi emocjami i jednocześnie monitorowanie postępów dzieci. Pomogło **narzucenie sobie wewnętrznej kontroli i dyscypliny**.

Wzmocnienie dla nauczycielki stanowiły informacje obserwatorów, potwierdzające bardzo dobre przygotowanie do lekcji, a ćwiczenia, quizy i krzyżówki sprawiały, że zajęcia stawały się dla uczniów bardziej atrakcyjne i angażujące. Zainspirowani taką metodą pracy uczniowie z czasem sami przynosili przygotowane przez siebie rysunki i zagadki, które wykorzystywano podczas lekcji. Takie podejście wymagało od badanej poświęcenia dużej ilości czasu wolnego, co często budziło dezaprobatę członków jej rodziny. Często w takich sytuacjach była zmuszona radzić sobie z problemem konfliktu ról. Zdarzało jej się także zaniedbywanie własnej rodziny. Dodatkowy problem stanowiło przyjęcie obowiązków (od września 2007 r., z racji przydziału czynności dodatkowych) opiekuna stażu, opiekuna samorządu szkolnego, przewodniczącej szkolnego zespołu humanistycznego, członka zespołu do spraw diagnozy szkoły i członka zespołu do spraw mierzenia jakości pracy szkoły.

W ramach rozwijania zainteresowań uczniów badana nauczycielka prowadziła także koło literackie, koło polonistyczne i koło teatralne. W celu wyrównywania braków edukacyjnych prowadziła zespół wyrównawczo-dydaktyczny z języka polskiego i zajęcia indywidualne dla ucznia dotkniętego chorobą uniemożliwiającą realizację nauki w obowiązującym powszechnie trybie.

Przeprowadzone badania z wykorzystaniem skali samooceny uczniów w obszarach: relacji rodzinnych, postrzegania siebie, stosunku do obowiązków szkolnych, a także wnikliwa analiza dokumentów i wnioski z obserwacji uświadomiły badanej, że **konieczne w stosunku do uczniów i własnych działań będzie sporządzenie planu pracy**. Uczniowie byli z niego skrupulatnie rozliczani przez nauczycielkę i swoich rodziców. **Planowanie własnego dnia pracy pozwoliło nauczycielce na pogodzenie wszystkich obowiązków związanych z pełnieniem różnych ról społecznych**. Do takich działań włączeni zostali także członkowie rodziny badanej nauczycielki. Każdy z jej członków został zobligowany do sumiennego wypełniania swoich obowiązków, co znacznie poprawiło funkcjonowanie rodziny.

Wyniki badań pozwoliły na stwierdzenie, że badana jest osobą **bardzo konsekwentną w sytuacjach naruszania dyscypliny**, do których dochodziło nagminnie na przełomie września i października. Kolejny raz narzucenie samodyscypliny i samokontroli okazało się bardzo pomocne. W każdej sytuacji naruszania dyscypliny nauczycielka reagowała natychmiast. W pierwszych tygodniach nauki wiele razy musiała upominać swoich wychowanków, którzy przerywali wypowiedzi innych, komentowali je, rozmawiali podczas lekcji lub byli nieprzygotowani do zajęć. Wówczas najczęściej stosowała upomnienia, czasami wystarczyło operowanie ciszą. W skrajnych sytuacjach wyrażała własne uczucia, mówiąc: „Jest mi bardzo przykro, że tak komentujecie wypowiedź kolegi”. Starła się także stawiać uczniów, którzy niewłaściwie się zachowali, w sytuacji kolegi, pytając: „Co ty byś czuł, gdyby ktoś tak się zachował w stosunku do ciebie?”. Uczniowie nauczyli się w ten sposób nazywać uczucia i potrafili lepiej zrozumieć zaistniałą sytuację. Z każdym tygodniem i miesiącem liczba problemów malała.

Zgodnie z przyjętymi założeniami odnośnie do kształtowania samodyscypliny i samokontroli swoich wychowanków nauczycielka przyjęła zasadę **promowania pozytywnych zachowań**. Uczniowie otrzymywali plusy za aktywność (cztery plusy to ocena bardzo dobra) i pochwały za najdrobniejsze przejawy zachowań pożądanых.

We wrześniu wyniki badań jednoznacznie wskazywały na fakt, iż wobec dzieci stosowano małą ilość wzmocnień pozytywnych, jednak już w styczniu okazało się, że w tym diagnozowanym obszarze nastąpiła znaczna poprawa. Dzieci czuły się docenione.

Z rozmów poobserwacyjnych wynikało, że **stosunek nauczycielki do dzieci oparty jest na przyjaźni i życzliwości**. Jako wychowawca klasy sportowej postanowiła zintegrować się ze swoimi wychowankami i zamówiła dla siebie strój sportowy z napisem „wychowawca”, zgodny z kolorem koszulek uczniów. Interesowała się sukcesami sportowymi i dydaktycznymi swoich wychowanków. Dzieci miały świadomość, że stanowi integralną część zespołu klasowego. Podczas pobytu na obozie sportowym starała się trenować z uczniami w miarę swoich możliwości. Takie zachowanie nauczycielki pozwoliło na przełamanie barier. Poczuli się wyjątkowo, kiedy uczniowie zaczęli zwracać się do niej ze swoimi problemami. Uzyskała poczucie bycia autorytetem i obecnie najczęściej stosuje metodę wpływu osobistego.

Nie zawsze stosowane przez badaną nauczycielkę metody pracy z dziećmi spotykały się z aprobatą innych nauczycieli. Podstawę dezaprobaty stanowiło anachroniczne przekonanie, że wspólne występy z dziećmi podczas szkolnych uroczystości, uczestnictwo w turnieju piłki siatkowej czy tenisa

stołowego podważają autorytet nauczyciela. Badana nauczycielka jednak uznała, że takie zachowania są właściwe i skuteczne. Pozwoliły jej na zbliżenie się do dzieci, które z kolei przekazywały innym kolegom informację: „Nasza pani to nawet z nami gra”. Jest przekonana, że autorytetu nie buduje się w oparciu o strach i przymus, ale pierwszym krokiem do przełamania stereotypu „surowej pani siedzącej za biurkiem” jest przełamanie barier. W jej odczuciu podjęte działania były w pełni zasadne i efektywne. **Nie doświadczyła bowiem żadnej sytuacji ze strony uczniów, która mogłaby wskazywać na podważanie z ich strony autorytetu nauczyciela.**

W pierwszych tygodniach nauki szczegółowo zapoznała dzieci ze statutem szkoły. Egzekwując od nich określone zachowania, musiała bardzo dbać o to, aby nie przeczyć temu, czego sama ich uczyła. Przyznała, że początkowo było to dla niej trudne. Sumienne sprawdzanie prac klasowych (w statucie widnieje zapis, że nauczyciel ma obowiązek sprawdzić prace w ciągu siedmiu dni od sprawdzianu) okazało się jej słabym punktem. Kiedy dwukrotnie nie wywiązała się z tych zobowiązań, dzieci słusznie zarzuciły jej brak samodyscypliny. Poczuli się zażenowani i przeprosili ich. **W chwili obecnej sumiennie wywiązuje się z tego obowiązku.**

Analiza własnej pracy i wniosków z obserwacji zajęć uświadomiła badanej, że na przełomie września i października miała problemy z odpowiednim reagowaniem w sytuacjach konfliktowych. Jej działania w tej kwestii były bardzo chaotyczne. Studiowanie prac Thomasa Gordona (*Wychowanie bez porażek*, *Wychowanie w samodyscyplinie*) czy Edwarda Clifforda (*Dyscyplina i kierowanie klasą*) znacznie pomogło w uporządkowaniu działań nauczycielki. Często odwoływała się do sposobu rozwiązywania sytuacji konfliktowych zalecanego przez Gordona (7 etapów rozwiązywania sytuacji konfliktowych). W stosunku do ucznia, który notorycznie narusza zasady i normy obowiązujące w szkole, zastosowała model logicznych konsekwencji.

Przeprowadzone badania pozwoliły na wyeliminowanie słabych stron nauczycielki, co z kolei zaowocowało poprawą efektywności realizowanego procesu dydaktycznego (wnioski potwierdzone przeprowadzonym w styczniu 2008 r. badaniem wyników) i pomogło w procesie kształtowania postaw samodyscypliny i samokontroli wychowanków.

Wyniki badań potwierdziły założenie, iż metoda action research jest skuteczna w zakresie modelowania postaw nauczycieli.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Autorki tekstu mają świadomość, że przedstawiona tu fragmentarycznie (z uwagi na ramy opracowania) zastosowana procedura action research nie

wyczerpuje tematu, ale stanowi jedynie kolejny przyczynek do dyskusji nad metodami kształcenia refleksyjnych nauczycieli w ramach studiów uniwersyteckich i codziennej praktyki edukacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- M. Czerepaniak-Walczak: *Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola*. „Studia Pedagogiczne”, t. LXI. Warszawa 1995.
- S. Dylak: *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwoju koncepcji (studium literaturowe)*. „Rocznik Pedagogiczny” 1996.
- M. Hammersley: *O nauczycielu jako badaczu*. „Socjologia Wychowania”, T. XIII. Toruń 1993.
- A. Murawska: *Dyscyplina szkolna*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa 2003.
- S. Palka: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa 1989.
- A.T. Person: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1994.
- D. Skulicz: *Badanie w działaniu*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Palka. Kraków 1998.
- W. Wołoszyn: *Świadomość istnienia wartości i odpowiedzialności za dopełnianie powinności podstawą nauczycielskiej deontologii*. „Edukacja — Studia — Badania” 1994, nr 8.
- B. Żechowska: *O poznawaniu nauczyciela*. Katowice 1995.

Marzena S. Wysocka
Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie

NIE KAŻDY POCZĄTEK JEST TRUDNY — Z DOŚWIADCZEŃ SZKOLNYCH POCZĄTKUJĄCYCH NAUCZYCIELI

SPOŁECZNOŚĆ SZKOLNA

Szkoła to społeczność uczniów i nauczycieli, miejsce spotkań i współpracy różnych charakterów, osobowości i indywidualności. To również, a może i przede wszystkim, instytucja kształcąca i wychowująca, zarządzana szeregiem praw, zasad i przepisów, które na co dzień regulują relacje wewnątrz i na zewnątrz niej.

Relacje wewnątrz grupy to, w przypadku pierwszym, zachowania obserwowane w obrębie klasy szkolnej, określające współpracę i współdziałanie poszczególnych uczniów, w drugim zaś, kontakty między nauczycielami, przedstawicielami tego samego przedmiotu, różnych zespołów przedmiotowych, nauczycielami starającymi się o awans zawodowy i ich opiekunami, jak również w relacji podwładny – przełożony czy w obrębie pokoju nauczycielskiego.

W kontekście zewnątrzgrupowym mówimy o relacji nauczyciel – uczeń i uczeń – nauczyciel, czyli o współtworzeniu procesu dydaktycznego mierzonego efektami pracy nauczyciela i sukcesami w nauce osiąganymi przez ucznia oraz o współuczestniczeniu w nim.

Choć wymienione zależności zewnątrz- i wewnątrzgrupowe zmieniają się wraz ze strukturą, specyfiką i przedstawicielami poszczególnych zespołów, nauczyciel jawi się jako ogniwo stałe, budujące, podtrzymujące i łączące relacje w obrębie swojej własnej grupy zawodowej i poszczególnych klas szkolnych.

OCZEKIWANIA WOBEC NAUCZYCIELA

Właśnie z racji funkcji „łącznika”, którą przypisuje się nauczycielowi, środowisko szkolne stawia wobec niego szereg oczekiwań. Począwszy od grupy nauczycieli, wymagania dyktuje dyrektor placówki, opiekun stażu, przewodniczący zespołu przedmiotowego, jak i inni koledzy i koleżanki z pracy. Jak

czytamy u Hanny Komorowskiej, dyrektor zazwyczaj oczekuje od nauczyciela odpowiednich kwalifikacji i szeroko rozumianej dyscypliny w pracy (Komorowska 1993, s. 41). Chodzi tu przede wszystkim o kompetencję profesjonalną nauczyciela. Maria Wysocka definiuje ją jako „zespół poglądów i umiejętności, jakie reprezentuje nauczyciel w trakcie wykonywanej działalności, rozpoczętej po zdobyciu wymaganych kwalifikacji” (Wysocka 2003, s. 12). Czynności te, jak podkreśla Danuta Gabryś-Barker, obejmują:

- kwestię merytoryczną (poziom znajomości wykładanego przedmiotu),
 - kwestię metodyczną (skuteczność w prowadzonym procesie uczenia się-nauczania),
 - sprawne podejmowanie decyzji (w klasie i szkole),
 - umiejętności interakcyjne (współpraca z uczniami i nauczycielami)
- (Gabryś-Barker 2006, s. 92).

Z kolei w przypadku dyscypliny mówimy o „zarządzaniu” w klasie i poza nią. To pierwsze określa punktualność w odbywaniu zajęć, rzetelność w ich przygotowywaniu, umiejętność prowadzenia bieżącej dokumentacji szkolnej, a także systematyczność i solidność w ocenianiu postępów uczniów. Drugie, jak łatwo się domyślić, odnosi się do zachowań poza- i międzylekcyjnych na terenie szkoły i określa stosunki nauczyciela z gronem pedagogicznym i rodzicami.

Opiekun stażu, o czym najczęściej decyduje kontrakt zawarty między nauczycielem ubiegającym się o awans zawodowy i osobą sprawującą nad nim opiekę, oczekuje od swojego podopiecznego szeregu działań i czynności świadczących o prawidłowym wypełnianiu obowiązków nauczyciela stażysty. Wymagania te reguluje Karta Nauczyciela¹ i niezależnie od stopnia awansu zawodowego obejmują one:

- aktywne doskonalenie warsztatu i metod pracy celem podniesienia jakości pracy własnej,
- ewaluację własnych działań oraz ocenianie ich skuteczności,
- wykorzystywanie w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej,
- uwzględnianie potrzeb rozwojowych uczniów związanych z ich środowiskiem lokalnym,
- uczestnictwo w zajęciach prowadzonych przez innych nauczycieli i prezentację własnych lekcji,
- stosowanie wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki w rozwiązywaniu problemów z zakresu podejmowanych działań,
- poszerzanie wiedzy na temat przepisów prawa oświatowego i przepisów wewnętrznych,
- przygotowanie wniosku o postępowanie kwalifikacyjne.

¹ Ustawa Karta Nauczyciela (Dz.U. nr 260 poz. 2593).

Z kolei wymagania przewodniczącego zespołu przedmiotowego w stosunku do nauczycieli wchodzących w jego skład zapisane są w formie planu pracy komisji realizowanego w trakcie spotkań. Współpraca, której oczekuje przewodniczący od członków zespołu, obejmuje m.in.:

- korelację treści programowych,
- udział w szkoleniach i konferencjach metodycznych,
- doskonalenie systemu oceniania,
- współpracę z innymi zespołami przedmiotowymi, pedagogiem, psychologiem szkolnym, itp.
- organizację konkursów przedmiotowych na szczeblu szkolnym.

Wreszcie nauczyciele, czy to tzw. „koledzy po fachu”, czy przedstawiciele innych przedmiotów, liczą na zaufanie, wsparcie i miłą atmosferę — na przerwie, w pokoju nauczycielskim, na szkolnym korytarzu.

W grupie uczniów wymagania wobec nauczycieli zmieniają się wraz z wiekiem uczących się. Oczekiwania dzieci młodszych koncentrują się wokół osobowości nauczyciela. Ważne jest, czy jest on sympatyczny, radosny i uśmiechnięty. Liczy się też podejście nauczyciela do dzieci w klasie, czyli sposób, w jaki z nimi rozmawia, prowadzi lekcje i okazuje swoją sympatię. Tutaj najmłodszy oczekują przede wszystkim cierpliwości, dobrego słowa i zainteresowania ich własnym dziecięcym światem.

Dzieci starsze oceniają już nieco inaczej. Zaczynają wyczuwać, czy nauczyciel dobrze czuje się w tym, co robi, i czy dobrze prowadzi lekcję, dlatego oczekują od prowadzącego pewności siebie, zaangażowania i zadowolenia z pracy wykonanej na forum klasy. Oprócz tego ciągle jeszcze cenią sobie sympatycznych i łagodnych nauczycieli, czyli takich, którzy chętnie poświęcają lekcje na pogawędki lub mało zadają.

Młodzież szkolna zwraca uwagę na dwa aspekty: kompetencję nauczyciela i jego usposobienie. Liczy się to, czy nauczyciel potrafi wytłumaczyć, czyli jasno i precyzyjnie przedstawić nowe treści programowe, a następnie sprawnie przeciwżyć z uczniami nowy materiał. Z kolei w kwestii osobowościowej młodzież preferuje pogodnych i tzw. „ludzkich” nauczycieli, z którymi zawsze można dojść do porozumienia. „Bycie ludzkim”, jak zauważa Andrzej Janowski, oznacza też „indywidualny i sympatyczny stosunek do uczniów i zauważanie ich jako jednostek, ale także pozwolenie sobie na okazanie zwykłych ludzkich słabości” (Janowski 1998, s. 86).

Oczekiwania uczniów, choć bardzo często wyraźnie sprecyzowane, w każdej grupie wiekowej są niejednokrotnie uzupełniane wymaganiami rodziców i prawnych opiekunów. Im zależy przede wszystkim na tym, żeby nauczyciel potrafił nauczyć swojego przedmiotu. Według nich prowadzący zajęcia powinien być wymagający, sprawiedliwy i lubiany przez swoich podopiecznych.

Te i inne oczekiwania wobec nauczyciela są tak różne i nierzadko ze sobą sprzeczne, że nie sposób sprostać im jednocześnie i, co za tym idzie, liczyć na stałą i powszechną aprobatę wszystkich. Trudności w podporządkowaniu się regułom i wymogom stawianym przez środowisko szkoły może napotkać każdy nauczyciel, jednak najczęściej przypisuje się je nauczycielom początkującym, będącym na starcie procesu adaptacji zawodowej.

POCZĄTKUJĄCY NAUCZYCIEL A ŚRODOWISKO SZKOŁY

Początkujący nauczyciel, cytując Gabryś, to nauczyciel niedoświadczony, rozpoczynający swoją pracę lub legitymujący się rokiem czy dwoma latami doświadczenia, niezależnie od szczebla edukacji i instytucji, w której jest zatrudniony (Gabryś-Barker 2000, s. 169). To nauczyciel, który dopiero wypracowuje swój warsztat, głównie w oparciu o uzyskaną wiedzę teoretyczną, niepopartą praktyką w klasie (Gabryś-Barker 2006, s. 92). To również nauczyciel niesamodzielny, który w celu stworzenia własnego stylu dydaktycznego korzysta z doświadczeń starszych kolegów i koleżanek z pracy i współpracuje z nauczycielami spełniającymi rolę przewodników w tym jeszcze dla siebie nowym i nieznanym środowisku szkoły.

Jakie jest to nowe środowisko? Jakie stwarza możliwości adaptacji i rozwoju? A jakie generuje trudności i problemy, z którymi borykają się młodzi pracownicy oświaty? I czy rzeczywiście każdy początek jest trudny? To pytania, które najczęściej zadają sobie początkujący nauczyciele, zarówno w przeddzień pierwszego dnia pracy, jak i kilka czy nawet kilkanaście miesięcy po jej rozpoczęciu. Niepewność i obawy przed tym, co nowe i nieznane, które nierzadko im towarzyszą, stały się niejako przyczynkiem do zbadania tego tematu.

BADANIA

Badaniem objęto 67 nauczycieli: 21 pracujących w szkole podstawowej, 23 uczących na co dzień w gimnazjum i 23 pracowników szkoły średniej. Wszyscy badani legitymowali się dyplomem ukończenia wyższych studiów licencjackich na kierunku filologia angielska w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach oraz stażem pracy od 4 do 15 miesięcy, co w odniesieniu do wcześniejszych założeń i ustaleń daje podstawy, żeby mówić o nich jako o początkujących w swoim zawodzie.

Niezależnie od miejsca pracy nauczyciele biorący udział w badaniu zostali poproszeni o wypełnienie ankiety (patrz: załącznik), która miała na

celu zdiagnozowanie problemów i trudności, jakie napotykają na początku swojej drogi zawodowej.

Zadaniem ankietowanych było przeanalizowanie oczekiwań stawianych początkującym nauczycielom przez organy i współpracowników szkoły oraz zdiagnozowanie zakresu problemów. Respondenci zostali poproszeni o spisanie 3 przykładów wymogów tudzież zadań czy obowiązków nakładanych na nich przez środowisko, które uważają za wyjątkowo trudne do zrealizowania lub spełnienia, a na końcu o próbę uzasadnienia zaistniałych trudności.

WYNIKI BADAŃ

Po przeanalizowaniu wyników ankiety okazało się, że problemy i przeszkody, jakie „czyhają” na początkujących nauczycieli w szkole, są wolne od jakichkolwiek podziałów „klasowych”. Trudności, na jakie skarżą się badani, pojawiają się niezmiennie i niezależnie od typu szkoły, w której pracują na co dzień, a minimalne różnice, jakie dają się od czasu do czasu zauważyć, są wynikiem cech indywidualnych charakteryzujących każdego z nauczycieli.

W przypadku oczekiwań, jakie w stosunku do nauczycieli formułuje dyrektor, do najbardziej problematycznych należą:

- prowadzenie bieżącej dokumentacji szkolnej,
- sprawne podejmowanie decyzji w klasie i szkole,
- rzetelność w przygotowywaniu lekcji,
- systematyczność i solidność w ocenianiu postępów ucznia.

Przyczyną trudności w sferze dyscypliny pracy jest, ogólnie rzecz biorąc, brak wiedzy i praktyki. Niewiedza nauczycieli jest czynnikiem, który odpowiada za nieumiejętne prowadzenie dokumentacji w szkole i niesolidne ocenianie uczniów. W pierwszym przypadku, jak podkreślają nauczyciele, często nie są oni informowani o sposobie uzupełniania dokumentów (zwłaszcza konstruowania planu rozwoju zawodowego, rozkładu materiału i planu wynikowego), a nawet o potrzebie ich prowadzenia (np. dziennik zajęć pozalekcyjnych czy arkusz ocen). Z kolei w przypadku mierzenia postępów ucznia niekonsekwencję w ocenianiu usprawiedliwiają nie tyle brakiem doświadczenia, ile brakiem szkolenia czy pomocy ze strony kolegów/koleżanek w zakresie wdrożenia do wewnątrzszkolnego systemu oceniania.

Pozostałe dwie kwestie, tj. nierzetelne przygotowywanie zajęć oraz niesprawne podejmowanie decyzji, znajdują odpowiednio wytłumaczenie w szeroko rozumianym braku czasu i cechach osobowościowych nauczy-

cieli. Zajęcia dodatkowe, często prowadzone na terenie szkoły, i tzw. inne formy zarobkowe nie pozwalają badanym przygotować się rzetelnie do każdej lekcji, a niezdecydowanie i niepewność siebie, do których przyznają się niektórzy, skutkują „niezdecydowanymi” działaniami na lekcji.

Wymagania opiekuna stażu, jak twierdzi większość ankietowanych, „przerastają ich najśmielsze oczekiwania”. Problemy zaczynają się na samym początku, czyli w momencie konstruowania planu rozwoju zawodowego. Jak podkreślają badani, zdarza się, że opiekun stażu jest na początku roku szkolnego zbyt zajęty lub wręcz nieuchwytny i nie mają możliwości skonsultowania swojego planu czy zasad organizacji i funkcjonowania szkoły. Trudności rosną, gdy przychodzi do realizacji zadań i obowiązków określonych w kontrakcie zawartym między nauczycielem stażystą i opiekunem stażu. Do tych największych nauczyciele zaliczają:

- udział w zajęciach prowadzonych przez innych nauczycieli i prezentację własnych lekcji,
- lekturę prawa oświatowego i przepisów wewnętrznych,
- ocenę własnych działań,
- doskonalenie warsztatu i metod pracy celem podniesienia jakości pracy własnej,
- stosowanie wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki w rozwiązywaniu problemów z zakresu podejmowanych działań.

Przeszkodą w realizacji pierwszego z wymienionych zadań jest bardzo często organizacja pracy szkoły. Zdarza się, że lekcje nauczycieli stażystów i ich opiekunów nakładają się na siebie. A gdy wreszcie dochodzi do „lekcji otwartej”, przeważnie tylko ci pierwsi zostają poproszeni o prezentację swoich pedagogicznych umiejętności, nierzadko bez informacji zwrotnej. Brak „komunikacji” czy, innymi słowy, informacji na temat warsztatu pracy generuje kolejne sytuacje patowe, nieumiejętność samooceny i samodoskonalenia, a także wyboru właściwych rozwiązań zaistniałych problemów. Z kolei brak informacji i wskazówek umożliwiających dostęp do przepisów prawnych utrudnia początkującym nauczycielom lekturę prawa oświatowego.

Ograniczona współpraca, jak przyznają badani, jest również przyczyną niepowodzeń, które odnoszą w kontaktach z przewodniczącymi zespołów przedmiotowych. Problemy zaczynają się, gdy zadania im przydzielone wymagają „porozumienia” i pomocy ze strony innego nauczyciela. W przypadku gdy nie mogą liczyć na zaangażowanie innych nauczycieli, w tym kolegów i koleżanek „po fachu”, problemem staje się praca nad:

- korelacją treści programowych,
- doskonaleniem systemu oceniania,
- współpracą z innymi zespołami przedmiotowymi, pedagogiem, psychologiem szkolnym itp.

Bierny udział kolegów i koleżanek w życiu szkoły sprawia, że ankietowani często nie potrafią sprostać wymaganiom innych nauczycieli.

W przeciwieństwie do oczekiwań nauczycieli oczekiwania uczniów, niezależnie od wieku, klasy i szkoły, do której uczęszczają, nie budzą wśród badanych niepokoju ani niezadowolenia z powodu niemożności ich spełnienia. Wszyscy zgodnie twierdzą, że stają na wysokości zadania, łącząc elementy profesjonalizmu, tj. znajomość przedmiotu, zaangażowanie podczas lekcji i zainteresowanie rozwojem językowym i emocjonalnym ucznia, z elementami osobowościowymi, tj. otwartością, a także świeżym i radosnym spojrzeniem na świat.

Co więcej, są świadomi konieczności zmian i stopniują swoje wymagania wobec uczniów. Zmieniają się w razie potrzeby z mniej na bardziej wymagających, z uśmiechniętych na poważnych, zachowując pożądaną przez uczniów „ludzką twarz”. Dzięki swojej elastyczności w zachowaniu z łatwością spełniają oczekiwania rodziców i opiekunów swoich podopiecznych. Przyznają, że zawsze działają na korzyść ucznia, są wyrozumiali i, w zależności od sytuacji, na chwilę łagodnieją bądź znów podnoszą swoim uczniom poprzeczkę.

WNIOSKI

Podsumowując wypowiedzi i komentarze nauczycieli, można stwierdzić, iż wskazują one na to, że nie każdy początek jest trudny. Doświadczenia, które opisali oni w kwestionariuszu, można podzielić na dwie grupy, tj. negatywne i pozytywne. Pierwsze z nich obejmują zadania trudne i problematyczne, często niewykonalne z powodu niewłaściwej ingerencji bądź braku zaangażowania i pomocy osób trzecich. Z kolei drugie są wynikiem udanych działań oraz realizacji obowiązków i oczekiwań, najczęściej w sposób indywidualny. I choć negatywne odczucia początkujących nauczycieli przeważają nad pozytywnymi, wygląda na to, że jest sposób, by to zmienić. Na początek wystarczy świadomość tego, że ci nowi i młodzi nauczyciele też mają pewne oczekiwania w stosunku do środowiska i miejsca pracy. Oczekują informacji, współpracy i akceptacji, bo to właśnie one zdają się gwarantować łatwiejszy początek na polu działań i przedsięwzięć wprawdzie indywidualnych, aczkolwiek ciągle wewnątrzgrupowych. I gdy tylko oczekiwania te się spełnią, na pewno częściej będziemy mogli mówić o tym, że żaden, a przynajmniej prawie żaden, początek w pracy nauczyciela nie jest trudny.

BIBLIOGRAFIA

- D. Gabryś-Barker: *Nauczyciele (jeszcze) nieprofesjonalni: diagnoza problemów (badania kwestionariuszowe)*. „Neofilolog” 2006, nr 29.
- D. Gabryś-Barker: *Novice teachers as researchers: On developing teacher autonomy*. W: *Studies in foreign language acquisition and teaching*. Red. J. Arab-ski. Katowice 2000.
- A. Janowski: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1998.
- H. Komorowska: *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa 1993.
- M.S. Wysocka: *Plan rozwoju zawodowego nauczyciela a rzeczywistość szkolna*. „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 2.
- M. Wysocka: *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice 2003.
- <http://edukacja.strefa.pl/RozpMEN.html> (dostęp 03.09.2007)

ZAŁĄCZNIK

Tabela 1. Diagnoza trudności i problemów w realizacji zadań i obowiązków początkujących nauczycieli

Środowisko szkoły	Oczekiwania	Trudności w realizacji	Uzasadnienie
DYREKTOR	1. Znajomość wykładanego przedmiotu.	1..... 2..... 3.....	
DYREKTOR	2. Skuteczność w prowadzonym procesie uczenia się-nauczania.	1..... 2..... 3.....	
DYREKTOR	3. Sprawne podejmowanie decyzji (w klasie i szkole).	1..... 2..... 3.....	
DYREKTOR	4. Umiejętności interakcyjne (współpraca z uczniami i nauczycielami).	1..... 2..... 3.....	
DYREKTOR	5. Punktualność w odbywaniu zajęć.	1..... 2..... 3.....	
DYREKTOR	6. Rzetelność w przygotowywaniu lekcji.	1..... 2..... 3.....	
DYREKTOR	7. Umiejętność prowadzenia bieżącej dokumentacji szkolnej.	1..... 2..... 3.....	
DYREKTOR	8. Systematyczność i solidność w ocenianiu postępów ucznia.	1..... 2..... 3.....	

OPIEKUN STAŻU	1. Aktywne doskonalenie warsztatu i metod pracy celem podniesienia jakości pracy własnej.	1..... 2..... 3.....	
OPIEKUN STAŻU	2. Ewaluacja własnych działań oraz ocenianie ich skuteczności.	1..... 2..... 3.....	
OPIEKUN STAŻU	3. Wykorzystywanie w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej.	1..... 2..... 3.....	
OPIEKUN STAŻU	4. Uwzględnienie potrzeb rozwojowych uczniów związanych z ich środowiskiem lokalnym.	1..... 2..... 3.....	
OPIEKUN STAŻU	5. Uczestnictwo w zajęciach prowadzonych przez innych nauczycieli i prezentacja własnych lekcji.	1..... 2..... 3.....	
OPIEKUN STAŻU	6. Stosowanie wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki w rozwiązywaniu problemów z zakresu podejmowanych działań.	1..... 2..... 3.....	
OPIEKUN STAŻU	7. Poszerzanie wiedzy na temat przepisów prawa oświatowego i przepisów wewnętrznych.	1..... 2..... 3.....	
OPIEKUN STAŻU	8. Przygotowanie wniosku o postępowanie kwalifikacyjne.	1..... 2..... 3.....	
PRZEW. ZESPOŁU	1. Korelacja treści programowych.	1..... 2..... 3.....	
PRZEW. ZESPOŁU	2. Udział w szkoleniach i konferencjach metodycznych.	1..... 2..... 3.....	
PRZEW. ZESPOŁU	3. Doskonalenie systemu oceniania.	1..... 2..... 3.....	
PRZEW. ZESPOŁU	4. Współpraca z innymi zespołami przedmiotowymi, pedagogiem, psychologiem szkolnym itp.	1..... 2..... 3.....	

PRZEW. ZESPOŁU PRZEDMIO- TOWE-GO	5. Organizacja konkur- sów przedmiotowych na szczeblu szkolnym.	1..... 2..... 3.....	
KOLEGA/ KOLE- ŻANKA Z PRACY	1. Zaufanie, wsparcie, uprzejmość.	1..... 2..... 3.....	
UCZEŃ MŁODSZY	1. Cechy osobowościowe (nauczyciel sympatyczny, radosny, uśmiechnięty).	1..... 2..... 3.....	
UCZEŃ MŁODSZY	2. Podejście do uczniów (cierpliwość, dobre słowo, zainteresowanie uczniem).	1..... 2..... 3.....	
UCZEŃ STARSZY	1. Profesjonalizm (kom- petencje, pewność siebie, zaangażowanie i zadowole- nie z lekcji).	1..... 2..... 3.....	
UCZEŃ STARSZY	2. Cechy osobowościowe (nauczyciel sympatyczny i niewymagający).	1..... 2..... 3.....	
MŁODZIEŻ	1. Kompetencja nauczy- ciela (potrafi nauczyć, tj. wytłumaczyć).	1..... 2..... 3.....	
MŁODZIEŻ	2. Osobowość (nauczyciel pogodny i „ludzki”).	1..... 2..... 3.....	
RODZIC	1. Kompetencja nauczycie- la (potrafi nauczyć).	1..... 2..... 3.....	
RODZIC	2. Cechy osobowościowe (nauczyciel wymagający, sprawiedliwy i lubiany przez uczniów).	1..... 2..... 3.....	

IV. KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELA A JEGO FUNKCJONOWANIE ZAWODOWE

Józef Kuźma
Krakowska Szkoła Wyższa
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

**PROJEKCJA OPTIMALNEGO SYSTEMU
PEDAGOGICZNEGO KSZTAŁCENIA
I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI.
WERYFIKACJA PROGNOZY**

WSTĘP

Nauka o nauczycielu, nazwana później pedeutologią, zaczęła powstawać na początku XX wieku. Badania pedeutologiczne nad osobowością nauczycieli, ich cechami psychicznymi, postawami moralnymi, a także rolami, funkcjami, kompetencjami oraz postawami zawodowymi, a w pewnym sensie również stylami kierowania w klasie szkolnej, na danym etapie już się w dużej mierze wyczerpały. Natomiast w związku z rozwojem nowych teorii i koncepcji edukacji nauczycieli pojawiają się dziś trudne do przecenienia pola oraz problemy badawcze dotyczące interakcji nauczycieli, uczniów i rodziców w szkole, stosunków i wzajemnych oddziaływań panujących w klasie i grupach rówieśniczych oraz strategii pracy nauczycieli. Niezwykle cenne mogą okazać się badania nauczycieli w działaniu, ich roli jako agentów zmiany, przemiany szkoły w „organizację uczącą się”, tworzenia kultury pracy w tej instytucji oraz wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, a także badania na temat tożsamości i podmiotowości nauczycieli, w tym zwłaszcza tożsamości społecznej. Strategicznym niejako zadaniem stawianym przed współczesną pedeutologią jest odpowiedź na pytanie: jak kształcić nauczycieli, zejść z drogi podporządkowania, jak przekroczyć próg bycia uprzedmiotowionym w kierunku drogi do podmiotowości, czyli autonomii, własnej niezależności i indywidualnej odpowiedzialności (Kwiatkowska 2005)?

Warto też uczynić przedmiotem dalszych badań koncepcje pracy z uczniami uzdolnionymi, przeciętnymi i opóźnionymi w rozwoju.

Nadrzędnym zadaniem przyszłej pedeutologii, realizowanym wspólnie z nauką o szkole, powinno być doskonalenie jakości w pracy dydaktyczno-wychowawczej w systemie szkolnym i pozaszkolnym (Kuźma 2000, s. 181–200).

W badaniach pedeutologicznych, podobnie jak w nauce o szkole, powinien obowiązywać paradygmat ciągłości i zmiany. W studiach poświęconych optymalizacji systemu pedagogicznego i zawodowego kształcenia,

dokształcania i doskonalenia nauczycieli zachodzi potrzeba prowadzenia kompleksowych badań wszystkich stadiów rozwoju zawodowego i pedagogicznego nauczycieli — w okresie przedstudialnym, studialnym i postudialnym.

Stąd też w niniejszym artykule chciałbym z jednej strony powrócić do być może już zapomnianej projekcji optymalnego systemu rozwoju zawodowego i pedagogicznego nauczycieli. Projekt ten został przedstawiony w monografii *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli* (Kuźma 1993). Z drugiej zaś strony zamierzam dokonać weryfikacji najważniejszych tez i postulatów przedstawionych w tej projekcji z punktu widzenia ich realizacji w praktyce szkolnej w minionym okresie. Pozwoli to odpowiedzieć na pytanie: jakie powinny być aktualne, bardziej realne założenia systemu edukacji nauczycieli w Polsce na kolejne dekady?

RETROSPEKCJA KONCEPCJI PEDAGOGICZNEGO I ZAWODOWEGO KSZTAŁCENIA, DOKSZTAŁCANIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

Aktualnie podejmowane są nowe próby reformy systemu edukacji w Polsce, dotyczące systemu szkolnego, pozaszkolnego, a zwłaszcza dalszej edukacji nauczycieli. Tym bardziej na przypomnienie zasługują prowadzone pod moim kierunkiem w ramach Centralnego Programu Badań Podstawowych 08-17 badania diagnostyczno-optymalizacyjne, których przedmiotem było funkcjonowanie systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli (grupa tem. IV B).

Badania te zostały przeprowadzone w latach 1986–1990 w 17 województwach kraju, objęto nimi łącznie 5597 nauczycieli szkół podstawowych, absolwentów wyższych studiów nauczycielskich ostatnich 3 lat. Badania zostały zakończone po opublikowaniu monografii w 1993 r.

Na podstawie badań prowadzonych w ramach 9 zespołów tematycznych opracowano projekcję optymalnego systemu rozwoju zawodowego i pedagogicznego (tabela 1) (Tamże), który chciałbym poddać analizie w niniejszej publikacji pod kątem jego realizacji w praktyce edukacyjnej.

Tabela 1.

Projekcja optymalnego systemu rozwoju zawodowego i pedagogicznego nauczycieli

Stadia rozwoju	Diagnoza stanu poprzedniego	Stan przejściowy	Prognoza stanu przyszłego
I. Orientacja zawodowa	Orientacja tradycyjna oparta na diagnozie uzdolnień (badania psychologiczne, testowe, lekarskie), wywiady z rodzinami i nauczycielami, klasy o profilu pedagogicznym w liceach ogólnokształcących.	Ograniczenia orientacji zawodowej w szkołach i klasach o profilu pedagogicznym ze względu na oszczędności finansowe.	Zaleca się upowszechnianie kierunku wychowawczego orientacji zawodowej (rozwijanie zdolności, zainteresowań, postaw i motywów).
II. Dobór i selekcja	Dobór tradycyjny, oparty na egzaminach z przedmiotów preferujących wiedzę i teoretyczne przygotowanie, a także średniej ocen ze świadectwa maturalnego, rzadziej na opinii szkoły średniej. Dotychczas przeważa selekcja negatywna do zawodu nauczyciela (kryterium materialne), rzadziej pozytywna (zamiłowanie).	Egzamin wstępny z dyscyplin kierunkowych, średnia ocen z wybranych przedmiotów na świadectwie maturalnym, test psychologiczno-pedagogiczny i rozmowa kwalifikacyjna. Pogłębia się selekcja negatywna.	Dobór dynamiczny, wieloczynnikowy, oparty na badaniach ogólnych uzdolnień intelektualnych, uzdolnień kierunkowych (przedmiotowych), kultury intelektualnej i poziomu rozwoju emocjonalnego lub też dobór wieloetapowy, oparty na teczce ucznia ze szkoły średniej, teście i rozmowie kwalifikacyjnej.
III. Kształcenie zawodowe — studiowanie	Koncepcja kształcenia progresywna i kompetencyjna, dominuje system kształcenia transmisyjno-receptywny (techniczno-racjonalny). Dotychczas obowiązywał system jednolity 5-letni magisterski oraz 3-letni zawodowy.	Koncepcja mieszana — personalistyczna i kompetencyjna, przeważa system transmisyjno-kreatywny.	Koncepcja funkcjonalna — prakseologiczno-aksjologiczna lub profesjonalnego mistrzostwa. Ze względu na kryterium poziomu kształcenia przyjęto koncepcję wielopoziomowego kształcenia nauczycieli (w cyklu 5-letnim i 3+2) — z uwagi na treść szerokokoprowalowego, innowacyjnego kształcenia teoretycznego i praktycznego. Nauczyciel przyszłej szkoły ogólnokształcącej powinien posiadać kwalifikacje ogólne, wspólne dla wszystkich, kwalifikacje kierunkowe, specyficzne dla danego przedmiotu, oraz kwalifikacje dodatkowe, dotyczące realizacji jednej lub kilku funkcji opiekuńczo-wychowawczych.

			Celem pedagogicznego kształcenia nauczycieli będzie zdobycie wiedzy o celach i zadaniach szkoły, zwłaszcza nauczycieli i uczniów, stworzenie podmiotowych i przedmiotowych warunków zrozumienia interakcji nauczycieli i uczniów, rozpoznawanie i rozwiązywanie typowych i nietypowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych oraz kształtowanie podmiotowych ludzkich interakcji, a także rozwijanie umiejętności i zdolności intelektualnych, emocjonalnych i sprawnego działania.
IV. Doskonalenie i samodoskonalenie w zawodzie	System doskonalenia tradycyjny, jednostronny, zbyt scentralizowany, sformalizowany; przeważało samokształcenie przez czytelnictwo oraz kursy, w mniejszym zakresie studia podyplomowe (finansowane przez państwo) i kontakty z ośrodkami naukowymi, zdobywanie stopni kwalifikacji zawodowych i naukowych.	Dezorganizacja poprzedniego systemu doskonalenia nauczycieli i redukcja środków finansowych, studia podyplomowe odpłatne, likwidacja ponad połowy czasopism pedagogicznych i zawodowych, znaczny wzrost cen książek.	Zapewnienie — zgodnie z ideą edukacji ustawicznej — wszechstronnego rozwoju osobowości i ciągłości doskonalenia i samodoskonalenia nauczycieli; przyszły system powinien być zdecentralizowany, elastyczny, otwarty na potrzeby nauczycieli i nowatorstwo, oparty na aktywności własnej nauczycieli i działalności szkół, edukacji wzajemnej w grupach przedmiotowych. Celowe jest zachowanie i rozpowszechnianie wartościowych form doskonalenia i samodoskonalenia nauczycieli (np. stopni i specjalizacji zawodowych, stopni naukowych, własnych publikacji, współpracy z ośrodkami naukowymi).
V. Start, adaptacja i mistrzostwo w zawodzie	Dotychczas brak kompleksowego systemu adaptacji do zawodu nauczycielskiego; start i adaptacja oparta na doradztwie metodycznym, pomocy i opiece władz i starszych kolegów, zdobywaniu doświadczenia na własnych błędach. Do mistrzostwa w zawodzie nauczyciele dochodzili na drodze samorozwoju i ustawicznego samokształcenia.	Start w większości samodzielny, przy znikomej pomocy władz szkolnych i doradców metodycznych	W opracowanym modelu przedstawiono zasady optymalnej adaptacji do zawodu, do grupy zawodowej i do środowiska. Już w okresie studiów powinno się wzmacniać identyfikację z zawodem nauczyciela (nauczanie problemowe, praktyki, więź z dziećmi i uczniami, motywacja moralna i materialna). Dążenie do stabilizacji i mistrzostwa w zawodzie, zdolność do szybkiej zmiany swoich kwalifikacji.

VI. Adaptacja emerytalna	Dotychczas nie opracowano systemu adaptacji nauczycieli do okresu emerytalnego, przechodzenie na emeryturę dokonywało się dość elastycznie, w związku z brakiem nauczycieli wielu mogło kontynuować pracę w wieku emerytalnym	Nauczyciele w wieku emerytalnym są zwalniani z pracy, zaczęła działać „gilotyna emerytalna”.	Gerontolodzy wspólnie ze związkami zawodowymi nauczycieli powinni opracować nowy, optymalny system adaptacji emerytalnej nauczycieli (przedłużenie aktywności zawodowej i życiowej w zależności od sprawności fizycznej, psychicznej i intelektualnej): system elastyczny, oparty na aktywności własnej i opiece.
--------------------------	---	--	---

W niniejszej pracy przedstawiamy wnioski z postępowania optymalizacyjnego. Przyjęliśmy zasadę, że optymalny system pedagogicznego kształcenia nauczycieli stanowi kompromis poglądów i doświadczeń wielu pedagogów. Próba projekcji oparta została z jednej strony na ekstrapolacji wyników badań diagnostycznych, z drugiej zaś na wnioskach z badań systemowych i modelowych.

1. Założenia funkcjonalne i organizacyjne orientacji zawodowej (Tamże, s. 193–194)

„W naszym projekcie opieramy się na wychowawczej koncepcji orientacji zawodowej, podkreślającej zmienność cech psychicznych i ich rolę w rozwoju środowiska społecznego i wychowania przez działanie. W związku z tym, nie negując ważnej roli rodziców, podkreślamy wiodącą rolę szkoły — a zwłaszcza liceów ogólnokształcących i szkół wyższych kształcących nauczycieli — w długotrwałym procesie orientacji zawodowej. Główną instytucją doradczą, inicjującą, integrującą i koordynującą działalność całego systemu orientacji zawodowej na danym terenie winna być nadal poradnia wychowawczo-zawodowa. Powinna ona koordynować działalność szkoły, rodziców oraz szeregu instytucji i organizacji społecznych. W toku orientacji zawodowej za główną metodę poznania cech osobowych i zainteresowań ucznia przyjmujemy nauczycielską obserwację uczestniczącą. Dla ułatwienia nauczycielom intensywnej obserwacji ucznia proponujemy wprowadzenie do praktyki szkolnej „Teczki ucznia”. Nieodłącznym elementem orientacji zawodowej powinna być autoorientacja, ponieważ ostatecznie uczniowie sami muszą podjąć decyzję zawodową. Jest to jednak zbyt trudne dla samych uczniów i dlatego potrzebna jest w tym pomoc ze strony nauczyciela-wychowawcy i doradcy. Jednym z ważnych zadań orientacji zawodowej powinna być identyfikacja młodzieży z wybranym zawodem”.

2. Zasady doboru (selekcji) kandydatów do zawodu nauczycielskiego (Tamże, s. 195)

„W świetle literatury przyjmujemy następujące zasady doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego: zasadę doboru dynamicznego i prognostycznego, zasadę doboru wieloetapowego, traktującą dobór jako proces, oraz zasadę doboru wieloczynnikowego. Dobór do zawodu nauczycielskiego powinien być oparty na czterech kategoriach kryteriów psychofizycznych: a) ogólne uzdolnienia intelektualne i poziom rozwoju emocjonalnego; b) uzdolnienia kierunkowe (pedagogiczne); c) zainteresowania kandydata; oraz d) kultura intelektualna.

W procesie przyjęć na studia proponujemy:

— egzamin z dyscypliny kierunkowej (pisemny i ustny); wyniki obserwacji w czasie egzaminu wstępnego wraz z psychicznymi badaniami testowymi;

— uwzględnienie średniej oceny z wybranych przedmiotów na świadectwie maturalnym oraz opinii szkoły o uczniu w oparciu o „Teczkę ucznia”.

Zasadniczą funkcją egzaminów wstępnych powinno być stwierdzenie stopnia przydatności kandydata do zawodu nauczycielskiego”.

3. Uwagi dotyczące optymalizacji systemu kształcenia nauczycieli (Tamże, s. 195–196)

„Przyjęta na podstawie prowadzonych badań koncepcja kształcenia nauczycieli zakłada przyjęcie zasady wielopoziomowego, zróżnicowanego, szerokoprofilowego, a zarazem innowacyjnego kształcenia nauczycieli, mającego charakter kreatywny i regulacyjny, a nie jak w modelu adaptacyjnym — informacyjno-instrumentalny.

Należałoby zoptymalizować cały system kształcenia nauczycieli w ramach trójtorowego modelu kształcenia absolwentów: tor I — zawodowy — 3-letni; tor II — magisterski — 5-letni jednolity oraz dwustopniowy: po 3-letnich studiach nauczycielskich zawodowych następowałyby 2-letnie studia magisterskie; tor III — podyplomowy — umożliwiałby ciągłość w uzupełnianiu kwalifikacji nauczycielskich.

Zachowanie wielopoziomowości i zróżnicowanego toku kształcenia nauczycieli w takich uczelniach musi odbywać się przy zachowaniu drożności zabezpieczającej możliwość uzyskania pełnych kwalifikacji na poziomie wyższym, z magisterskim włącznie.

Niezależnie od siebie kilka zespołów badawczych zaproponowało wprowadzenie przygotowania większości nauczycieli do nauczania dwu przed-

miotów, aby było im łatwiej zachować zgodność obowiązków dydaktycznych z kompetencjami zawodowymi.

Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach nie może mieć, jak dotychczas, charakteru obligatoryjnego dla wszystkich rozpoczynających studia, ponieważ jednym z warunków skuteczności kształcenia nauczycieli jest pozytywna motywacja do wyboru studiów. Najodpowiedniejszą formą kształcenia pedagogicznego w uniwersytetach winno być co najmniej 2-letnie studium pedagogiczne.

Stwierdzono brak pogłębionej refleksji nad całościowym systemem funkcjonowania studiów zawodowych I stopnia, a także oryginalnych przemysłów i rozważań zmierzających do nabycia przez kandydatów pełnych kompetencji i kwalifikacji nauczycielskich.

Nauczycielskie studia zawodowe prowadzone w kolegiach nauczycielskich muszą realizować swoje zadania w ścisłej współpracy z uczelniami wyższymi. Model 3+2 (studia zawodowe + magisterskie) wzbogacony o kilkuletnią praktykę zawodową pomiędzy tymi studiami wydaje się, w świetle dotychczasowych doświadczeń, rozwiązaniem optymalnym”.

4. Propozycje optymalnych rozwiązań w procesie pedagogicznego kształcenia nauczycieli (Tamże, s. 197–199)

„Nauczyciel pracujący w przyszłej szkole ogólnokształcącej dla efektywnej realizacji podstawowych funkcji powinien dysponować trzema rodzajami kwalifikacji:

- kwalifikacjami ogólnymi, niespecyficznymi, wspólnymi dla wszystkich uczących,
- kwalifikacjami szczegółowymi, specyficznymi, wspólnymi dla nauczycieli uczących tego samego przedmiotu,
- kwalifikacjami dodatkowymi dla realizacji jednej wybranej funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły.

Na kwalifikacje te składać się będzie system wiedzy teoretycznej i praktycznej, układy umiejętności oraz inne podmiotowe uwarunkowania działalności nauczyciela.

Szczególne znaczenia w edukacji nauczycielskiej nabiera przygotowanie pedagogiczne kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Jego głównym celem jest wdrożenie studentów do rozumienia i akceptacji celów edukacyjnych i wykorzystanie tej wiedzy w codziennej pracy nauczyciela. Urzeczywistnienie tego celu wymaga:

- zdobycia przez studentów w toku kształcenia pedagogicznego wiedzy o celach i zadaniach szkoły, w tym zwłaszcza o celach i zadaniach nauczycieli i uczniów,

— wyposażenia studentów w układy umiejętności potrzebnych do rozpoznania, konstruowania i rozwiązywania typowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych,

— wyposażenia studentów w układy umiejętności rozpoznawania, konstruowania, rozwiązywania i modyfikowania nietypowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych,

— ukształtowania wśród studentów niezbędnych każdemu nauczycielowi podmiotowych uwarunkowań jego działania (np. gotowości do poznania siebie, ucznia, otaczającej rzeczywistości, gotowości do podejmowania zadań wynikających z celów szkoły, szacunku dla indywidualności innych ludzi, a przede wszystkim ucznia, samooceny i in.).

Należy dążyć do większej popularyzacji wśród nauczycieli teorii kształcenia wielostronnego i do jej rzeczywistego zastosowania w praktyce.

Pożądane jest, by proces pedagogicznego kształcenia nauczycieli miał charakter wielostronny, gdyż tylko stworzenie warunków dla przejawiania zarówno aktywności poznawczej, jak i praktycznej oraz inteligencji emocjonalnej będzie stymulowało studentów do wszechstronnego rozwoju osobowości i kształtowania w sobie trzech podstawowych elementów kwalifikacji zawodowych: wiedzy, umiejętności i podmiotowych uwarunkowań działania. W procesie dydaktycznym należy stosować różne strategie, toki i metody aktywizujące. Aktywność tę studenci mogą przejawiać przede wszystkim w toku rozwiązywania zadań i problemów wynikających z sytuacji dydaktyczno-wychowawczych rzeczywistych i symulowanych.

Interpretowanie procesu kształcenia nauczycieli przez pryzmat sytuacji problemowych i zadań pociąga za sobą nowe widzenie charakteru działań studenta i nauczyciela akademickiego. W odniesieniu do studentów jest to proces rzeczywistego studiowania, tzn. samodzielnego poszukiwania informacji, stawiania pytań, formułowania hipotez, rozwiązywania problemów.

Wszystkie uczelnie przygotowujące kadry do zawodu nauczycielskiego winny mieć na względzie zarówno przygotowanie merytoryczne, jak i metodyczne do pracy dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej.

Przedmiotom pedagogicznym i psychologicznym należy przywrócić należne im miejsce w hierarchii ogółu przedmiotów.

Niezbędna jest generalna redukcja treści nauczania poprzez opracowanie nowej koncepcji zasad doboru i układu treści nauczania przedmiotów pedagogicznych i psychologicznych, w oparciu o wspólne rdzenie i moduły.

Nowoczesna edukacja nauczycieli musi opierać się na ruchu innowacyjnym opartym na badaniach i własnych doświadczeniach nowatorskich, z drugiej zaś strony kształcenie nauczycieli powinno mieć w większym niż dotychczas stopniu charakter praktyczny. Szeroko rozumianą praktykę pedagogiczną należy wiązać ściślej z całym procesem przygotowania do

zawodu nauczycielskiego. Powinna być zachowana równowaga pomiędzy praktykami pedagogicznymi a dydaktycznymi. Pojawia się potrzeba ściślejszego powiązania szkolnictwa wyższego ze szkołami niższych szczebli w celu umożliwienia studentom bliższego kontaktu z dziećmi, nauczycielami i środowiskiem wychowawczym”.

5. Optymalne zmiany w systemie dokształcania i doskonalenia nauczycieli (Tamże, s. 199–201)

„Zawód nauczycielski jest związany z edukacją ustawiczną, ciągłym dokształcaniem, doskonaleniem i samodoskonaleniem. Głównym założeniem tej idei jest stała aktywność człowieka, systematycznie wzbogacana i rozwijana przez całe życie. Uczelnia kształcąca nauczycieli powinna przygotować przyszłych pedagogów do takiej aktywności.

Zgodnie z ideą edukacji ustawicznej należy dążyć do:

- zapewnienia możliwie pełnej wszechstronności rozwoju osobowości nauczyciela,

- zachowania zasady ciągłości dokształcania i doskonalenia zawodowego.

W szerszym zakresie i sprawniej powinny być realizowane formy dokształcania nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub kwalifikacji pedagogicznych. Byli to do 1989 r. absolwenci liceów ogólnokształcących, a także absolwenci różnych uczelni wyższych i różnych specjalizacji oraz obecnie zwalniani z niektórych instytucji pracownicy z wykształceniem wyższym, którzy będą szukali zatrudnienia w szkolnictwie. Problem ten należałoby więc łączyć z przewidywanym bezrobociem, co niewątpliwie będzie wymagało przekwalifikowania części tych osób do zawodu nauczycielskiego.

Z przeprowadzonych badań wynika, że system dokształcania nauczycieli w formach zaocznych jest przestarzały i mało efektywny.

Stan liczebny nauczycieli, którzy wymagają dokształcania, jest tak duży, iż obecny zakres studiów zaocznych tylko w części może sprostać potrzebom. Dlatego należałoby nie tylko rozszerzać kształcenie zaoczne, ale stwarzać nowe formy dokształcania nauczycieli, jak studia otwarte, przemienne, samodzielne uczelnie zaoczne, kolegia nauczycielskie, filie WSP czy uniwersytetów, w których proces studiowania byłby oparty na nowoczesnej technologii, w tym autonomicznej telewizji i komputeryzacji. Wymaga to rozbudowy i modernizacji infrastruktury dokształcania nauczycieli.

Koncepcja doskonalenia nauczycieli zgodnie z istotą edukacji ustawicznej nie została wdrożona do praktyki. Doskonalenie i samodoskonalenie nauczycieli nadal jest tradycyjne i charakteryzuje się wyraźną jednostron-

nością, nastawioną głównie na zagadnienia przedmiotowe i czytelnictwo. Dotychczas istnieją jedynie pewne elementy systemu doskonalenia nauczycieli, zbyt scentralizowanego i sformalizowanego.

Przyszły system doskonalenia nauczycieli powinien być oparty na bezpośrednim diagnozowaniu z uwzględnieniem indywidualnych i zespołowych potrzeb nauczycieli. Podstawowa działalność w zakresie doskonalenia i samokształcenia powinna być skoncentrowana na szczeblu lokalnym i oparta na aktywności własnej nauczyciela i działalności szkoły. Nie zwalnia to jednak władz oświatowych (wojewódzkich i resortowych), a także instytucji społeczno-oświatowych z koordynowania, sponsorowania i zapewnienia warunków materialnych oraz technicznych dla prowadzenia zorganizowanych i intensywnych form doskonalenia i doradztwa pedagogicznego.

Przyszły system doskonalenia i doradztwa pedagogicznego powinien odznaczać się otwartością na potrzeby nauczycieli i nowatorstwem, a zarazem elastycznością w zakresie form organizacyjnych oraz metod i technik dydaktycznych. Doskonalenie i samokształcenie nauczycieli trzeba opierać na ruchu innowacyjnym i ich twórczości własnej.

Trzeba stwarzać warunki do zachowania i rozpowszechniania bardziej wartościowych form doskonalenia i samodoskonalenia nauczycieli (np. w ramach stopni i specjalizacji zawodowych, stopni naukowych, własnych publikacji, autoreferatów, współpracy z ośrodkami oświatowymi, kulturalnymi i naukowymi). W związku z wyjątkową rolą czytelnictwa w samodoskonaleniu nauczycieli konieczne jest utrzymanie i podnoszenie poziomu czasopism oświatowych i specjalistycznych. Trzeba też poszukiwać nowych rozwiązań organizacyjnych i programowych studiów podyplomowych.

Należy w przyszłości unikać zbyt częstych i nieprzemyślanych reorganizacji całego systemu dokształcania i doskonalenia nauczycieli”.

6. Optymalizacja procesu adaptacji nauczycieli w zawodzie (Tamże, s. 201–202)

„Postulujemy ograniczenie do minimum przyjmowania do zawodu kandydatów bez przygotowania pedagogicznego. W przypadkach koniecznych, wymuszonych sytuacją społeczno-ekonomiczną, jak to ma miejsce aktualnie, należy opracować system uzupełniania wykształcenia zawodowego, wyprzedzającego podjęcie pracy.

Dla prawidłowego przebiegu procesu startu, adaptacji i identyfikacji z zawodem należy w procesie kształcenia pedagogicznego nauczycieli uwzględnić lub wzmocnić działania przygotowujące do tej profesji (solidne

przygotowanie zawodowe, interakcje z grupą i środowiskiem). Wskazane jest również takie przygotowanie absolwentów do zawodu nauczycielskiego, aby w razie potrzeby mogli oni dokonać zmiany pracy bez szkody dla własnego rozwoju i szkoły.

Nadzór pedagogiczny wspólnie z metodykami powinien opracować program adaptacji młodego nauczyciela w zawodzie i w środowisku dostosowany do warunków lokalnych oraz stwarzać warunki do prawidłowego startu zawodowego i minimalizowania trudności. Ważne jest też, aby wstępny okres pracy był traktowany jako czas rozpoznania przez bezpośrednich zwierzchników dyspozycji młodego nauczyciela do wypełniania zasadniczych i peryferyjnych ról szkolnych. Ma to istotne znaczenie ze względu na brak stażu w zawodzie nauczycielskim.

Celowe jest wyzwolenie i rozwijanie kierunkowych cech osobowości, bez których kreatywna postawa wobec zawodu, a zatem i adaptacja twórcza, jest niemożliwa. Szczególnie chodzi tu o motywację, aspiracje, samodzielność, odpowiedzialność, altruizm, kulturę osobistą”.

7. Kształtowanie postaw zawodowych i postaw wobec zawodu studentów kierunków nauczycielskich w procesie edukacji nauczycielskiej (Tamże, s. 202)

„Zawód nauczyciela wybierają częściej studenci o postawach, które charakteryzuje optymizm, wiara i ufność w ludzi, w ich życzliwość i dobro, a także otwartość na sprawy i dobro innych ludzi.

Wyniki prowadzonych badań unaocznily prawomocność aksjologicznej interpretacji mechanizmów kształtujących u studentów postawy zawodowe i postawy wobec zawodu nauczyciela.

Również badania komparatystyczne, prowadzone równocześnie w czterech uczelniach krajów, w których obecnie dokonują się przemiany demokratyczne, potwierdziły przypuszczenia, że studenci różnych krajów mają wspólne wartości. Różnią się one jedynie pod względem hierarchii. Ważne są dla przyszłych nauczycieli takie wartości, jak: działanie na rzecz drugiego człowieka, dążenie do sprawiedliwości, uczciwości, tolerancji, godności człowieka, wolności, które to dążenia świadczyć mogą o najwyższych wartościach współczesnego humanizmu.

Nauczycielom przypada szczególna rola w kontrolowaniu ładu moralnego człowieka. Wymaga to od nich wysokich kwalifikacji związanych z pełnym wykształceniem aksjologiczno-pedagogicznym.

Powinni oni już w toku przygotowania zawodowego osiąść kulturę pedagogiczną, na którą składa się wiedza, umiejętności tworzenia sytuacji wy-

chowawczych, a także znajomość mechanizmów kształtowania u młodzieży pożądanych postaw i wartości”.

8. Styl pracy nauczyciela akademickiego (Tamże)

„Nauczyciel akademicki winien umiejętnie łączyć kierowanie procesem kształcenia z wychowaniem i samokształceniem studentów. Demokratyczny styl pracy nauczyciela akademickiego zapewnia najlepsze warunki dla realizacji tego spójnego procesu dydaktyczno-wychowawczego. W organizacji procesu wychowania należy dążyć do pełnej podmiotowości studentów, stwarzając im odpowiednie warunki do samorealizacji własnej osobowości.

Rozbudowa autentycznych studenckich organów samorządowych i doprowadzenie do ich autonomii poprzez ograniczenie wpływu różnych innych scentralizowanych organizacji, komisji i ciał administracyjnych to szansa na właściwe przygotowanie studentów do życia i pracy w społeczeństwie w pełni demokratycznym.

W pracy wychowawczej należy umożliwić studentom szeroki kontakt z kulturą oraz prowadzenie działań społecznych na rzecz uczelni i środowiska. Szczególną opieką należy objąć wychowanie przez kulturę fizyczną i sport”.

9. Warunki materialno-techniczne (Tamże, s. 203)

„Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia i doskonalenia nauczycieli będzie nierealna bez zapewnienia uczelniom pedagogicznym podstawowych warunków materialno-technicznych. Przyszła uczelnia pedagogiczna powinna być „wielkim laboratorium”, wyposażonym w najnowocześniejszą aparaturę naukową, sprzęt audiowizualny i poligraficzny oraz komputerowy. Pierwszoplanową rolę będzie odgrywać status materialny nauczycieli, zapewnienie nauczycielom godziwego wynagrodzenia za niezwykle trudną i wyczerpującą pracę”.

10. Adaptacja do okresu emerytalnego (Tamże, s. 203–204)

„Z różnych faz rozwoju zawodowego nauczycieli nie wolno pomijać okresu stopniowego wycofywania się z zawodu oraz emerytalnego. Większość nauczycieli, przechodząc po 30 latach pracy zawodowej na emeryturę, znajduje się u szczytu „mistrzostwa zawodowego” lub w fazie jego powolnego

spadku, która może trwać przez wiele lat. Olbrzymi potencjał intelektualny i doświadczenie praktyczne tych nauczycieli można i trzeba efektywniej wykorzystać w procesie edukacji zarówno dzieci, jak i młodszych nauczycieli, zwłaszcza w okresie ich adaptacji zawodowej.

Zawodu nauczyciela nie można porównać z żadnym innym zawodem. W zawodzie nauczycielskim ważne są wszystkie fazy rozwojowe — począwszy od orientacji i świadomego wyboru zawodu, kształcenia i ustawicznego doskonalenia, aż do osiągnięcia mistrzostwa, a następnie stopniowego wycofywania się z zawodu w okresie przed- i emerytalnym. Każdy z tych okresów ma istotne walory społeczne, które powinny być wykorzystane dla dobra wspólnego i osobistego danego nauczyciela. Od nauczyciela wymaga się gotowości do aktywnego samorozwoju i uczestnictwa w działalności oświatowej czy wychowawczej, a od społeczeństwa stwarzania w miarę potrzeby odpowiednich bodźców motywacyjnych i materialnych. Korzyść z takiego sprzężenia zwrotnego interesów społecznych z interesami osobistymi nauczycieli będą odnosić kolejne młode generacje naszego społeczeństwa.

W tych nowych założeniach edukacji ogólnej główny akcent położony został na wychowanie personalistyczne, co może prowadzić do zbyt daleko idącej autonomii jednostki, a w dalszej konsekwencji atomizacji naszego społeczeństwa. Dlatego zgadzając się z potrzebą zmiany kierunku wychowania na bardziej podmiotowy i demokratyczny, nie możemy nie doceniać, szczególnie obecnie, roli wychowania społecznego, zwłaszcza obywatelskiego. Wiąże się to z pilną potrzebą opracowania nowej koncepcji wychowania obywatelskiego. Konieczne jest też nowe podejście do wychowania politechnicznego i szeroko rozumianego wychowania do społecznie użytecznej pracy. W obecnym systemie edukacyjnym trzeba przywrócić należne miejsce pracy ludzkiej, podkreślając jej aspekty etyczne i społeczne.

Istotnym mankamentem koncepcji kształcenia ogólnego jest pominięcie bloku terapeutycznego, tzn. przygotowania nauczycieli do pracy korekcyjno-wyrównawczej wśród uczniów o nieharmonijnym rozwoju, z parcjalnymi deficytami, znerwicowanych i innych odbiegających od normy”.

Systemowe przesłanki prawne reformy edukacji w Polsce, w tym kształcenia i doskonalenia nauczycieli, zostały zawarte w Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., z kolejnymi zmianami w latach późniejszych.

Kolejne fundamentalne zmiany systemu edukacji w Polsce wprowadziła reforma rozpoczęta w latach 1999/2000 (*Ministerstwo Edukacji*

Narodowej. Projekt Reformy Systemu Edukacji 1999). Reforma ta spowodowała zasadnicze zmiany w strategii i programach kształcenia, do kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Wprowadzenie nowego ustroju szkolnego nie jest, zdaniem autorów projektu reformy edukacji, celem samym w sobie, lecz jedynie drogą do osiągnięcia jej głównych założeń strategicznych, a mianowicie:

- podniesienia poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnianie wykształcenia średniego i wyższego,
- wyrównywania szans edukacyjnych,
- sprzyjania poprawie jakości edukacji rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia.

Już na starcie nowa reforma systemu edukacji budziła wiele kontrowersji, a liczba jej zwolenników rosła powoli.

Główne zastrzeżenie — jak się wydaje — nadal budzi strategiczny cel zakładający wyrównywanie szans pomiędzy dziećmi i młodzieżą ze środowisk wiejskich i małomiasteczkowych a ich rówieśnikami z ośrodków wielkomiejskich, zwłaszcza akademickich. Aby to ambitne zadanie mogło stać się realne, należałoby już na starcie zadbać o stworzenie wysokiego poziomu wychowania i kształcenia w szkołach podstawowych, począwszy od klas zerowych, a następnie w gimnazjach i liceach zlokalizowanych na tak zwanej prowincji. Bez odpowiednio zaangażowanej kadry nauczycielskiej, bazy lokalowej, środków dydaktycznych oraz środków transportowych, które pozwolą zapewnić taki sam poziom edukacji w szkołach wiejskich, jak i miejskich, tego ambitnego zadania nie da się zrealizować. Pisałem o tym w mojej monografii *Nauczyciele przyszłej szkoły* (Kuźma 2001).

WERYFIKACJA REALIZACJI PROGNOZY STANU PRZYSZŁEGO SYSTEMU ROZWOJU ZAWODOWEGO I PEDAGOGICZNEGO NAUCZYCIELI

I. STADIUM ORIENTACJI ZAWODOWEJ

W okresie, jaki upłynął, rozwijano zdolności, zainteresowania, podstawy i motywy związane z orientacją dotyczącą przyszłego zawodu nauczyciela już w liceach ogólnokształcących. Orientacja ta była jednak niezbyt konsekwentnie realizowana w szkołach różnych szczebli. Kandydaci na przyszłych pedagogów przeważnie wzorują się na swoich nauczycielach ze szkoły podstawowej bądź średniej, co nie zawsze daje pożądane rezultaty.

II. STADIUM DOBORU I SELEKCJI DO ZAWODU NAUCZYCIELA

W trakcie doboru na studia nie bada się uzdolnień intelektualnych czy uzdolnień kierunkowych/przedmiotowych i poziomu rozwoju emocjonalnego. Uwzględnia się jedynie zasób wiadomości nieodczuwalnych do tego zawodu. W większości uczelni kształcących nauczycieli nie bada się predyspozycji psychicznych kandydata, jego udziału w pracach z dziećmi, zainteresowania zawodem nauczyciela (Moroz 2008, s. 271–280).

III. KSZTAŁCENIE PEDAGOGICZNE I ZAWODOWE — STUDIOWANIE

Projekcja optymalnego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli w omawianym okresie uległa znacznemu wzbogaceniu przez opracowanie najpierw Deklaracji z Sorbony z 25 maja 1998 r., która podkreśla znaczenie stworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego jako kluczowego kierunku służącego promowaniu mobilności obywateli, możliwości zatrudniania oraz ogólnego rozwoju kontynentu. Europejskie instytucje szkolnictwa wyższego podjęły wyzwanie i zobowiązały się do pełnienia zasadniczej roli w budowaniu europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego również w kontekście fundamentalnych zasad, ustalonych w *Bologna Magna Carta Universitatum* z 1998 r. (*Szkolnictwo Wyższe w Europie...*).

Z punktu widzenia edukacji nauczycieli fundamentalne znaczenie ma:

1) Przyjęcie systemu opartego na dwóch głównych cyklach: niższym — „undegraduate”, i wyższym — „graduate”. Dostęp do drugiego cyklu wymaga pomyślnego ukończenia pierwszego cyklu studiów, trwającego minimum trzy lata. Stopień nadany po pierwszym cyklu traktowany jest jako odpowiedni poziom kwalifikacji. Drugi etap powinien prowadzić do tytułu stopnia „master” i/lub „doctorate degree”.

2) Przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych stopni, także poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu.

3) Ustalenie systemu punktów kredytowych, takiego jak ECTS (European Credit Transfer System), czyli „Europejski system transferu i akumulacji punktów” (opracowany w drugiej połowie lat 80. w ramach ówczesnego programu Socrates – Erasmus, zob. *System ECTS jako system transferu i akumulacji punktów*). System ECTS, wdrażany obecnie na polskich uczelniach kształcących nauczycieli, stanowi kodeks sprawdzonych rozwiązań dotyczących uznawania okresu studiów. Jego podstawą jest przejrzystość programu studiów i zasad zaliczania zajęć. Oznacza to, że okres studiów odbytych za granicą zastępuje porównywalny okres studiów w uczelni macierzystej.

W Polsce przyjęto model trójstopniowy systemu edukacji nauczycieli: 3-letnie studia zawodowe — licencjackie, 2-letnie specjalizacyjne studia magisterskie oraz 3-letnie studia doktoranckie.

Na wykładach, konwersatoriach i ćwiczeniach nauczyciele akademicy stosują zarówno tradycyjne metody podające (np. wykład kursowy), jak i nowatorskie metody aktywizujące (konwersatoryjne, problemowo-dyskusyjne, projekcyjne, ćwiczenia laboratoryjne i inne).

Najmocniejszą stroną obecnego kompleksowego systemu rozwoju zawodowego i pedagogicznego nauczycieli jest teoretyczne i przedmiotowe przygotowanie nauczycieli dla szkół podstawowych, gimnazjów i liceów. Na studiach wyższych nauczyciele otrzymują wszechstronne wykształcenie humanistyczne oraz solidne przygotowanie merytoryczne i metodyczne do prowadzenia jednego lub dwóch przedmiotów w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Podniósł się też poziom edukacji multimedialnej oraz znajomości języków obcych, w znacznej mierze dzięki stażom zagranicznym.

Z oceny jakości przygotowania nauczycieli prowadzonej przez różnych autorów, w tym pod moim kierunkiem, wynika, że wśród wielu słabych stron edukacji nauczycieli należy na pierwszych miejscach wymienić:

— niedostateczne przygotowanie ogólnopedagogiczne nauczycieli do realizacji różnych przedmiotów, głównie z powodu przeznaczenia na wykłady i ćwiczenia z pedagogiki zbyt małej liczby godzin (pomimo zarządzenia MEN w tej kwestii),

— niedostateczne przygotowanie praktyczne, spowodowane rezygnacją zarówno uczelni publicznych, jak i niepublicznych z większości prowadzonych dotychczas obowiązkowych praktyk, głównie ze względów oszczędnościowych. Jest kwestią dyskusyjną, przeważnie przemilczaną przez większość decydentów, czy te bardzo ważne braki w aktualnej edukacji nauczycieli należałoby rozwiązać na drodze powrotu do 3-letnich liceów pedagogicznych, jak to proponuje wybitny teoretyk i praktyk edukacji Henryk Moroz (Moroz 2008, s. 275–276).

Moim zdaniem w ukształtowanym obecnie w rezultacie wielu udanych i nie w pełni udanych reform systemie edukacji nauczycieli bardziej realnym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie nowoczesnych programów praktycznego kształcenia na rocznych obowiązkowych stażach nauczycielskich dla absolwentów studiów licencjackich. Staże te powinny uwzględniać aspekty adaptacyjne, innowacyjne i refleksyjne praktyk pedagogicznych. Dopiero po zaliczeniu obowiązkowego stażu w szkole lub innej placówce oświatowej nauczyciele licencjonowani mogliby podejmować studia magisterskie. Ze względu na ograniczone ramy mojego artykułu nie będę bardziej szczegółowo omawiał przykładowego programu kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli.

IV. DOSKONALENIE I SAMODOSKONALENIE W ZAWODZIE

W okresie, jaki upłynął od opracowania projektu optymalnego systemu rozwoju zawodowego i pedagogicznego nauczycieli, nastąpił widoczny postęp w zakresie ich doskonalenia i samodoskonalenia. W związku z wprowadzeniem nowego systemu awansu zawodowego przez zdobywanie stopni i specjalizacji zawodowych coraz więcej nauczycieli zaraz po studiach licencyjnych podejmuje studia magisterskie, a nawet doktoranckie. Wzrosło też zainteresowanie czytelnictwem czasopism zawodowych i pedagogicznych, coraz więcej nauczycieli zakłada własne biblioteki i mediateki. Natomiast polscy nauczyciele nie doceniają znaczenia ustawicznej edukacji w okresie przed- i emerytalnym, jak również popularnego w krajach zachodnich wewnętrzzszkolnego doskonalenia nauczycieli i tzw. „szkoły uczącej się”.

V. START, ADAPTACJA I MISTRZOSTWO W ZAWODZIE

W miarę wdrażania rozpoczętej w 1991 r. oraz realizowanej od 1999 r. nowej zmienionej koncepcji reformy systemu edukacji w Polsce i stopniowej poprawy sytuacji materialnej nauczycieli ma miejsce coraz lepsza adaptacja i stabilizacja kadry nauczycielskiej. Większość nauczycieli ma dobry kontakt z uczniami, przejawia postawy nowatorskie, otwarte na współpracę z rodzicami i na bliższe i dalsze środowisko. Wielu osiąga mistrzostwo, a nawet tytuł profesora oświaty. Z drugiej zaś strony wielu nauczycieli znalazło się przypadkowo w tym odpowiedzialnym i wyczerpującym psychicznie zawodzie, nie rozumie dzieci, zamyka się w sobie lub w ciasnej przestrzeni szkolnej, stosuje autorytarne (dyrektywne) metody nauczania i wychowania, nie radzi sobie z narastającym zjawiskiem mobbingu i patologii w szkole, w tym zwłaszcza z alkoholizmem, nikotynizmem, a nawet narkomanią. Niczym nieuzasadniona byłaby generalizacja tych negatywnych zjawisk we współczesnej szkole i w rezultacie proponowanie represyjnych metod wychowawczych.

VI. ADAPTACJA EMERYTALNA

Dotychczas nie opracowano optymalnego, elastycznego systemu adaptacji emerytalnej nauczycieli, który będzie sprzyjał przedłużeniu ich aktywności zawodowej i życiowej w zależności od ich sprawności fizycznej, psychicznej i intelektualnej.

Wielu nauczycieli zbyt wcześnie objawia syndrom wypalenia zawodowego i dąży do wcześniejszego przejścia na emeryturę. Wydaje się, iż w tej sytuacji oprócz zapewnienia nauczycielom godnych posobii emerytalnych dla podtrzymania ich aktywności celowe byłoby czynne uczestnictwo emerytów w uniwersytetach trzeciego wieku oraz innych formach rekreacji i odnowy bio-psychicznej.

KONKLUZJA

Od badań zespołowych prowadzonych w ramach CPBP na temat: „Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli” upłynęło około 20 lat.

Analiza hermeneutyczna stopnia realizacji opracowanej na ich podstawie projekcji optymalnego systemu rozwoju zawodowego i pedagogicznego nauczycieli wykazała stosunkowo wysoki stopień realizacji postulatów zawartych w prognozie stanu przyszłego. Przede wszystkim należy podkreślić, że większość wniosków zawartych w sześciu stadiach rozwoju zawodowego okazała się słuszna i jest nadal aktualna.

Tezy te w zdecydowanej większości zostały potwierdzone w monografii Jolanty Szempruch *Nauczyciel w zmieniającej się szkole* (2001).

Autorka stwierdza tam: „Nauczyciele współcześni wskazują również na pozytywne aspekty zmian edukacyjnych, między innymi poczucie większej podmiotowości i większą autonomię w myśleniu i działaniu, które prowadzą do personalizacji indywidualnego i niepowtarzalnego wpływu na uczniów. Wydaje się, że w tej grupie znajdują się szczególnie ci, którzy twórczo przekraczają role zawodowe i zacierają ku ‘tożsamości autonomicznej’” (Szempruch 2001, s. 179).

Z drugiej jednak strony na zakończenie nasuwa się mniej optymistyczna refleksja, a mianowicie, że niejako paradoksem stał się fakt, iż wraz z uzyskaniem przez wszystkie uczelnie pedagogiczne w Polsce statusu uniwersyteckiego obniżył się poziom kształcenia pedagogicznego oraz przygotowania praktycznego absolwentów do tak ważnego i prestiżowego zawodu, jakim był i zawsze pozostanie zawód nauczyciela.

Problem ten wymaga pilnego zbadania i rozwiązania przez kompetentne instytucje i odpowiedzialnych pedagogów.

BIBLIOGRAFIA

- J. Kuźma: *Nauczyciele przyszłej szkoły*. Kraków 2001.
- J. Kuźma: *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*. Wyd. III zmienione i uzupełnione. Kraków 2008.
- J. Kuźma: *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, doskonalenia i doskonalenia nauczycieli*. Warszawa — Kraków 1993.
- H. Kwiatkowska: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*. Gdańsk 2005.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. *Projekt Reformy Systemu Edukacji*. Warszawa 1999. Materiały z serwisu „Prawo optimum”.
- H. Moroz: *Reforma edukacji nauczycieli*. W: *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*. Red. H. Moroz. Kraków 2008.
- System ECTS jako system transferu i akumulacji punktów, www.erasmus.org.pl.
- Szkolnictwo Wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 r., www.uka.amu.edu.pl/bolonia.html.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., <http://prawo.vulcan.pl>, stan na 29.12.2007.

Ewa Urban-Kojs, Rafał Kojs
Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu, Uniwersytet Śląski w Katowicach

EDUKACJA NAUCZYCIELI I ICH FUNKCJONOWANIE ZAWODOWE

WSTĘP

Nauczyciel jest pośrednikiem między światem otaczającym a światem dziecka. Jest przewodnikiem w trudnej sztuce jego interpretacji i „oswojenia”. W odpowiedzi na potrzeby rozwojowe dziecka pełni różne funkcje: organizatora i kierownika, mediatora, partnera, współpracownika i towarzysza oraz obserwatora. W jakie kompetencje powinien być wyposażony nauczyciel? Jaki kształt nadać edukacji? Jak organizować procesy przygotowania do zawodu, by sprostać wymaganiom zmiennej współczesności i wyjść naprzeciw wzajemnym oczekiwaniom dzieci i wychowawców?

W artykule podejmuje się kilka problemów związanych z edukacją nauczycieli i ich zderzeniem z rzeczywistością szkolną.

Młody nauczyciel często z wyidealizowanej, postulowanej wizji szkoły zostaje rzucony na głębokie wody realiów praktyki. Specyfiką pracy nauczycielskiej jest bowiem to, iż wobec problemów edukacyjnych pozostaje sam i jako lider grupy musi podejmować decyzje słuszne i odpowiedzialne, a często takie, których „wiedza książkowa” nie przewidywała.

PRZYGOTOWANIE DO ZAWODU

Zawód ujmuje się jako „(...) określony, wyodrębniony w społecznym podziale pracy zespół czynności, które dana jednostka wykonuje stale lub względnie stale, z których wykonania czerpie środki utrzymania, których wykonanie wymaga odpowiedniego przygotowania — kwalifikacji” (*Słownik pedagogiki* 1986, s. 415).

Szeroko rozumiane pojęcie „nauczyciel” obejmuje swym zakresem wszystkie te osoby, które w różnych okolicznościach celowo kształtują świadomość innych osób (Kojs 2005, s. 140).

Zainteresowanie zawodem i pewne umiejętności z nim związane kształtują się w zasadzie w oparciu o obserwacje i naśladownictwo już we wczes-

nym dzieciństwie. Działania edukacyjne, będące nieodłącznym elementem ludzkiej egzystencji, doświadczane są przez dziecko w życiu rodzinnym, przedszkolnym oraz szkolnym, w którym występują już świadome elementy refleksji. Świadczą o tym podejmowane zabawy w szkołę, w których dzieci wykazują określoną wiedzę o czynnościach nauczyciela (choć w procesach edukacyjnych znajduje się „po drugiej stronie”).

Profesja nauczycielska jest z pewnością jednym z nielicznych już zawodów, który przez wiele lat szkolnej egzystencji ucznia jest osobiście doświadczany. Toteż fascynacja dziecka przedszkolnego i wczesnoszkolnego swoim nauczycielem stanowi szczególną płaszczyznę wpływów i doświadczeń związanych z jego funkcjonowaniem.

Wieloletnie przebywanie przez kilka, a nawet kilkanaście godzin dziennie w szkole i doświadczanie zróżnicowanych interakcji z nauczycielami o odmiennych cechach osobowości, poziomach kompetencji, o różnym stopniu zaangażowania w wykonywane czynności, zróżnicowanych postawach w stosunku do wychowanków z pewnością nie jest obojętne przy wyborze profesji nauczycielskiej. Ten typ doświadczenia, „gorącego”, osobistego, może stanowić „preludium” wyboru zawodu nauczycielskiego. Stąd bierze się także powszechne przeświadczenie o znajomości istoty zawodu nauczycielskiego (wszyscy „wiedzą”, jakie kompetencje powinien posiadać nauczyciel i jak powinna funkcjonować szkoła). Kształcenie umiejętności niezbędnych dla przyszłych nauczycieli pojawia się w działalności organizacji dziecięcych i młodzieżowych (np. w organizacjach harcerskich). Ostatecznie jednak świadoma decyzja o wyborze zawodu podejmowana bywa zazwyczaj dość późno, kiedy istotne dla tego zawodu cechy osobowości zostały już ukształtowane (wrażliwość, empatia, komunikatywność, uspołecznienie, otwartość).

Współcześnie edukacja nauczycieli prowadzona jest w różnych typach szkół i oparta na dwustopniowych studiach: licencjackich i magisterskich. Obejmuje kształcenie przedmiotowe i zawodowe. Pierwsze z nich wiąże się ze zdobywaniem kwalifikacji w zakresie nauczania przedmiotów szkolnych (język polski, matematyka itd.). Drugie obejmuje przygotowanie do pełnienia funkcji i czynności nauczycielskich, z których najistotniejsze to: organizowanie procesu nauczania-uczenia się uczniów; organizowanie procesów wychowania w szkole i w środowisku; opieka nad młodzieżą i diagnozowanie sytuacji i potrzeb edukacyjnych; orientacja i wspomaganie młodzieży w kształtowaniu jej planów edukacyjnych i życiowych; wprowadzanie innowacji w nauce i praktyce (Denek 2005). Współcześnie jakość przygotowania nauczycieli do zawodu budzi wiele kontrowersji. Krytyce poddawane są programy kształcenia nauczycieli. Propozycje programowe sytuują przedmioty teoretyczne (pedagogiczne i psychologiczne) i meto-

dyczne wśród innych przedmiotów, co stwarza ryzyko uzyskania fragmentarycznej i powierzchownej wiedzy o podstawach procesów edukacyjnych (Kojas 2005, s. 140). Zwraca się także uwagę na niewłaściwe proporcje treści kształcenia pedagogicznego, które nastawione są głównie na przyswajanie gotowych informacji, słabo zintegrowanych, w następstwie czego inspiracja do samodzielnego rozwoju kompetencji studentów jest ograniczona (Szempruch 2005, s. 264).

Krytykowany jest wąskoscjencyzny model, kształcenie specjalistyczne i przekazywanie „bezkoncepcyjnej” wiedzy pedagogicznej (Kotusiewicz 2000, s. 30), a także słabe przygotowanie do pracy wychowawczej (Denek 2005, s. 103; Szempruch 2005, s. 264). Alicja Anna Kotusiewicz podnosi istotną kwestię związaną z kształceniem nauczycieli, w którym sporo uwagi poświęca się sferze działaniowo-sprawnościowej (umieć, wiedzieć jak i dlaczego), wyposażając studentów w techniki działania niezbędne później nauczycielowi w jego pracy. Nie odnoszą się one jednak do procesu kształcenia, któremu podlega przyszły nauczyciel, „nie odnoszą się wprost do niego, jego podmiotowości, lecz do przyszłego ucznia” (Kotusiewicz 2000, s. 30).

Przeprowadzane badania związane z oczekiwaniami studiujących nauczycieli oraz ofertami edukacyjnymi wskazują na duże rozbieżności. Dominujące cechy roli zawodowej postrzegane są przez studentów w kategoriach pragmatycznych: „Pedagog-nauczyciel utożsamiany jest więc najczęściej ze sprawnym praktykiem, metodykiem i technologiem” (Wysocka, Roter 2004, s. 77).

PRIORYTETY W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

1. Edukacja nauczycieli w szkolnictwie wyższym winna w większym stopniu kształtować u nich niezależność, otwartość, umiejętność nawiązywania kontaktu i postawę poszerzania ogólnej wiedzy humanistycznej. Nadzieje na osiągnięcie powyższych celów wiążą się z pewnymi typami zajęć przewidzianymi dla szkolnictwa wyższego, jak np.: konwersatoria, ćwiczenia i seminaria. Metoda dyskusji i dialogu stymuluje samodzielne i krytyczne myślenie, a zarazem namysł nad koniecznością dokonywania wyborów natury estetycznej, etycznej i prakseologicznej. Umożliwia także odchodzenie od algorytmów na rzecz twórczych analiz rzeczywistości i podejmowanych działań.

2. Należałoby zwrócić uwagę na umiejętności związane z badaniem własnej aktywności związanej z procesami edukacyjnymi.

3. Większą uwagę należałoby zwrócić na „inicjację” zawodową nauczyciela. Pierwsze spotkanie z klasą, powiązane ze startem zawodowym, ma

brzemienne konsekwencje w adaptacji do zawodu. Rozpoczynają się bowiem dwa procesy: orientowanie się, na czym polega bycie nauczycielem, oraz rozpoznanie właściwości grupy uczniów, z którymi rozpoczyna się pracę (Janowski 1989, s. 118–119).

4. W trakcie kształcenia nauczyciel powinien uzyskać kompetencje w zakresie kreowania życia grupowego, kształtowania więzi między uczniami, wzbogacania ich życia uczuciowego, estetycznego i moralnego.

FUNKCJONOWANIE NAUCZYCIELA W ZAWODZIE

Adaptacja do zawodu nauczyciela winna stanowić nieustającą twórczą refleksję nad własnym działaniem w interakcji z myśleniem i działaniem uczniów. Istotą bycia nauczycielem, czyli tym, który „oświeca innych”, jest bowiem konieczność ustawicznego poszerzania i pogłębiania wiedzy w zakresie metodologicznym (doświadczenie działań poznawczo-badawczych), wiedzy prakseologicznej (związanej ze specyfiką działań nauczycielskich), a przede wszystkim zdobycie mądrości — jako oczekiwanej właściwości rozwoju zawodowego nauczyciela (Kojs 2005, s. 148–149).

Droga wielu wybitnych pedagogów (Jan Henryk Pestalzzi, Celestyn Freinet, Janusz Korczak) prowadziła od refleksji nad własną praktyką nauczycielską do twórczości naukowej. Metodologia badań pedagogicznych Władysława Zaczyńskiego nosi znamieny tytuł *Praca badawcza nauczyciela*. Trudno bowiem wyobrazić sobie czynności nauczycielskie bez refleksji nad własnym działaniem. Specyfiką kompetencji nauczycielskiej musi być refleksja. Problematyka ta poruszana była w literaturze pedagogicznej od dawna. Podnoszona współcześnie w literaturze zachodniej przez Davida Trippa określana jest jako „profesjonalny osąd”, który, zdaniem autora, powinien być oparty na:

- osądzie praktycznym (formułowany często doraźnie),
- osądzie diagnostycznym (wykrycie, opisanie, zrozumienie, objaśnienie, zinterpretowanie zgodnie z istniejącą wiedzą),
- osądzie refleksyjnym (zidentyfikowanie, przemyślenie, poddanie sądom moralnym),
- osądzie krytycznym (Tripp 1996).

Współcześni nauczyciele mają ukończone studia wyższe (licencjackie lub magisterskie), a co się z tym wiąże — posiadają znajomość nauczycielskiego warsztatu pracy. Refleksję „krytyczną” uprawiają, mierząc się z własną pracą badawczą w ramach opracowywanych prac licencjackich czy magisterskich.

Eksperymenty dydaktyczne czy wychowawcze przeprowadzane w ramach wymienionych prac umożliwiają opanowanie naukowego warsztatu pracy, a co za tym idzie, uczą umiejętności myślenia hipotetycznego, projektowania działań, realizacji projektu i oceny uzyskanych efektów. Przede wszystkim jednak kształtują odwagę twórczego myślenia i działania — cechę niezbędną u współczesnych nauczycieli.

Z uwagi na „płynność”, niemożność uchwycenia aktualności w kształceniu nauczycieli tak w zakresie treści, środków, jak i metod winny dominować ujęcia modalne, zakładające prawdopodobieństwo wystąpienia odmiennych stanów rzeczy. Powinno się zatem odchodzić od algorytmów na rzecz twórczych analiz złożonych działań edukacyjnych w ujęciach teoretycznych (refleksja nad różnymi ujęciami teoretycznymi w dziedzinach pokrewnych, uwzględnianie nie tylko aspektów pedagogicznych, lecz także socjologicznych, psychologicznych, językowych, historycznych).

Początkujący nauczyciel powinien mieć wsparcie doświadczonych nauczycieli z własnej szkoły, ale także pracowników wyższych uczelni. Wymiana doświadczeń między uczelniami i szkołami ożywiłaby pracę obu stron.

Ostatecznie jednak o sposobie adaptacji do zawodu decyduje specyfika szkoły, w której młody nauczyciel rozpoczyna pracę: style kierowania, więzi międzyludzkie, atmosfera pracy, wzajemna życzliwość i chęć wspierania w samodoskonaleniu.

ZAKOŃCZENIE

Nauczycielstwo jest profesją osób o najwyższym wykształceniu. Jak już wspomniano, współcześnie oczekiwania wobec tego zawodu wiążą się z kształceniem na poziomie magisterskim. A zatem należałoby się spodziewać, iż przygotowanie wiąże się także ze strategiami dotyczącymi autoedukacji i edukacji w instytucji. Można oczekiwać, iż szkoła jako instytucja edukacyjna będzie ukierunkowana nie tylko na nauczanie, lecz także na pobudzanie ducha samokształceniowego, kreowanie wewnątrz- i międzyszkolnych nauczycielskich grup dyskusyjnych, tworzenie szerszego otoczenia międzyszkolnej wymiany doświadczeń w obrębie szkół podobnych typów i o zbliżonych koncepcjach edukacyjnych, jak np. na wzór freinetowski, w przypadku którego idea przetrwała dziesięciolecia po śmierci swojego twórcy.

Wątpliwości budzić mogą sposoby oceniania pracy nauczyciela. Czy jest to także specyfika zawodu? W żadnym zawodzie pracownik nie podlega tego typu ocenom.

Czy sposoby edukacji nauczycielskiej: kształcenie na poziomie wyższym, uczestnictwo w różnych typach studiów podyplomowych, autoedukacja, nie upoważniają go do podejmowania podmiotowych decyzji?

Profesja ta wymaga bowiem funkcjonowania w warunkach spokoju, harmonii, a także określonej „rytmiczności” we współpracy trzech podmiotów: nauczyciela, ucznia i jego rodziców. Zadaniem władz szkolnych, samorządowych i nadzoru pedagogicznego powinno być stwarzanie warunków do optymalnego wykorzystania potencjałów podmiotów biorących udział w procesach edukacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- K. Denek: *Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie opartym na wiedzy*. W: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Red. H. Moroz. Kraków 2005.
- A. Janowski: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1989.
- W. Kojs: *Przyczynek do rozważań nad programem rozwoju zawodowego nauczyciela*. W: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Red. H. Moroz. Kraków 2005.
- A.A. Kotusiewicz: *Trzy kategorie edukacyjne w myśleniu i działaniu nauczyciela*. W: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*. Red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki. Białystok 2000.
- Słownik pedagogiki pracy*. Red. L. Koczniewska-Zagórska, T.W. Nowacki, Z. Wiątrowski. Wrocław 1986.
- J. Szempruch: *Funkcjonowanie nauczyciela wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*. W: *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie seminarium Naukowe*. Red. F. Bereźnicki, K. Denek. Szczecin 2005.
- D. Tripp: *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa 1996.
- E. Wysocka, A. Roter: *Ciasny utylitaryzm, pragmatyzm czy rozmyty teoretyczny humanizm, rozdźwięk czy wspólnota w postrzeganiu profesjonalizmu nauczyciela*. W: *Nauczyciele w nowej rzeczywistości edukacyjnej*. Red. W. Kojs. Cieszyń 2004.

ZNACZENIE DOSKONALENIA I SAMOKSZTAŁCENIA W PROCESIE ADAPTACJI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI

WSTĘP

Okres adaptacji zawodowej to szczególnie ważny etap w rozwoju zawodowym nauczyciela. W tym okresie pojawiają się pierwsze doświadczenia edukacyjne, kształtują umiejętności i nawyki, rozwija system motywacyjny. Początkujący nauczyciel, rozpoczynając działalność pedagogiczną, przechodzi przez długotrwały proces rozwoju zawodowego, zwłaszcza w obliczu nowych wyzwań, do których w ujęciu Ewy Piwowskiej „zaliczyć należy walkę o przygotowanie jednostki otwartej, kreatywnej, aktywnie uczestniczącej w życiu” (Piwowska 2006/2007, s. 149).

Po ukończeniu odpowiedniego zakładu przygotowania zawodowego młody nauczyciel uzyskuje kwalifikacje formalne uprawniające do wykonywania zawodu. Są one jednak niewystarczające do optymalnego wypełniania zadań przez cały czas aktywności zawodowej. Konieczne zatem staje się, zwłaszcza w początkowej fazie pracy pedagogicznej, ciągłe dokształcanie i doskonalenie umożliwiające efektywne przechodzenie przez poszczególne stadia rozwoju zawodowego oraz warunkujące osiągnięcie mistrzostwa i profesjonalizmu zawodowego.

POJĘCIE ADAPTACJI ZAWODOWEJ

Rozwój zawodowy nauczyciela jest — jak pisze Julian Piotr Sawiński (1997) — procesem złożonym, długotrwałym i obejmuje zwykle cały okres aktywności i uczestnictwa w życiu edukacyjnym szkoły. Jego przebieg i kształt zależy od wielu różnorodnych czynników, w większym lub mniejszym stopniu zależnych od nauczyciela, m.in. predyspozycji i osobowości nauczyciela oraz szeregu czynników zewnętrznych będących warunkami działania pedagogicznego (Ordon 2000, s. 9).

Start i adaptacja zawodowa stanowiące punkt wyjścia w rozwoju zawodowym wymagają zapewnienia kompleksowego systemu opieki nad na-

uczycielem. W tym celu — jak zauważa Jolanta Szempruch — powołuje się opiekuna nauczyciela stażysty — mentora wprowadzającego młodego nauczyciela do zawodu (Szempruch 2001, s. 107–111).

Włodzimierz Szewczuk start zawodowy definiuje jako „wykonywanie we właściwych, specyficznych dla danej działalności, warunkach po raz pierwszy czynności, działań, które stanowią typową powtarzalną jednostkę w przebiegu działalności jako całości (...) początek pracy, czy początkowy okres pracy, w którym dany człowiek wykonuje wielokrotnie swoje działania zawodowe” (Szewczuk 1998, s. 858).

Z kolei termin „adaptacja zawodowa” określany jest jako proces przystosowania się do warunków otoczenia (z jęz. łac. adaptatio — przystosowanie). Adaptacja społeczna oznacza proces utrzymywania równowagi pomiędzy potrzebami jednostki a uwarunkowaniami społecznymi (*Pedagogika. Leksykon* 2000, s. 7).

W literaturze naukowej często utożsamia się pojęcia „start zawodowy” i „adaptacja zawodowa”. Nie wydaje się to jednak słuszne, gdyż, jak zauważa wielu pedeutologów, adaptacja zawodowa jest pojęciem szerszym, oznaczającym „nie tylko adaptację pozytywnych elementów środowiska przez jednostkę, ale również oddziaływanie jednostek w kierunku zmiany elementów negatywnych, tkwiących w danym środowisku, na lepsze w sensie społecznym” (Kończyk 1978, s. 85). Zagadnienie to porusza również w swoich opracowaniach Bogusława Jodłowska, która definiuje adaptację zawodową jako proces osiągania i utrzymywania pewnego poziomu dynamicznej równowagi wewnętrznej i zewnętrznej ze środowiskiem pracy, koniecznej do należytego spełniania wymagań pracy i do własnego zadowolenia. Jak zauważa wspomniana autorka, równowagę tę szczególnie trudno zachować w okresie startu zawodowego — „ze względu na wielość i różnorodność oraz wysoki stopień trudności nowych sytuacji zadaniowych i międzyludzkich” (Jodłowska 1998, s. 23–24). Tę intensywność przeżyć nauczyciela w okresie adaptacji zawodowej podkreśla również Maksymilian Maciaszek, twierdząc, iż jest to okres próby możliwości zawodowych nauczyciela, swego rodzaju konfrontacji między uzyskanymi kwalifikacjami a wymogami rzeczywistości szkolnej, kształtowania się doświadczenia pedagogicznego, poszukiwania własnej drogi zawodowej, gromadzenia doświadczeń oraz tworzenia się emocjonalnej więzi z zawodem (Maciaszek 1993, s. 737).

Jakość i przebieg startu i adaptacji zawodowej uwarunkowane są różnorodnymi czynnikami. W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwie zasadnicze grupy czynników:

— **czynniki osobowe**, dyspozycyjne (instrumentalno-motywacyjne) — motywacja wyboru zawodu, poziom identyfikacji i satysfakcji zawodowej,

odpowiednio ukształtowany system kompetencji zawodowych, gotowość nauczyciela do działań w zakresie doskonalenia, doksztalcania i samokształcenia, a także posiadanie odpowiednich predyspozycji psychofizycznych niezbędnych przy wykonywaniu pracy pedagogicznej,

— **czynniki zewnętrzne**, tzw. warunki pracy nauczyciela, określane mianem czynników sytuacyjnych, do których zalicza się najczęściej: jakość pierwszych kontaktów z pracownikami i środowiskiem społecznym szkoły, atmosferę pracy w zespole pedagogicznym, warunki materialno-lokalowe placówki, a także warunki życiowe i sytuację rodzinną nauczycieli w okresie startu i adaptacji zawodowej.

Oferowana obecnie nauczycielom w okresie adaptacji zawodowej pomoc jest niewystarczająca, „zbyt ograniczona, co może być związane z niskim poziomem świadomości problemów i konsekwencji wynikających ze zjawiska ‘szoku’ startu zawodowego” (Miszczyk 2007, s. 130). Za szczególnie ważną w tymże kontekście uznać należy działalność skierowaną na udzielanie doradztwa i pomocy metodycznej młodemu nauczycielowi, a przede wszystkim wskazywanie dróg i możliwości realizacji własnego doskonalenia i doksztalcania zawodowego. Doskonalenie zawodowe staje się bowiem nieocenionym środkiem kształtowania i rozwijania systemu kwalifikacji oraz kompetencji, a także szansą na optymalny rozwój zawodowy.

ZNACZENIE DOSKONALENIA ZAWODOWEGO W PROCESIE ADAPTACJI ZAWODOWEJ

Początkujący nauczyciel, kończący uczelnię, nie jest w pełni przygotowany do optymalnego wykonywania zadań zawodowych, zarówno w odniesieniu do sfery osobowości, jak i zasobu wiedzy kierunkowej i pedagogiczno-psychologicznej. Przyjmuje się, że szkoła wyższa, wyposażając studentów w wiedzę zawodową, pozostawia wiele obszarów wiedzy tylko zarysowanej, zasygnalizowanej, tak w zakresie praktyki i doświadczenia, jak i w obszarze wiedzy teoretycznej. Proces kształcenia nauczycieli nie może zakończyć się w okresie studiów, ale wymaga stałych poszukiwań własnych i stanowi ciąg ustawicznie podejmowanych w celu poszerzania i unowocześniania własnych umiejętności i kompetencji aktywności. Proces ten dokonuje się zwykle w toku doskonalenia zawodowego wpisanego w specyfikę pracy nauczycielskiej, warunkującego osiągnięcie odpowiednich standardów jakości realizowanych zadań i funkcji.

Anadziej Bogaj, Stefan Kwiatkowski i Mirosław Szymański (1998, s. 197) określają doskonalenie się nauczyciela jako systematyczne i ciągłe

aktywizowanie, rozszerzanie oraz pogłębianie wiedzy i umiejętności pedagogicznych, dokonujące się w formie instytucjonalnej, jak również poprzez kształcenie indywidualne, czyli samokształcenie się. Doskonalenie zawodowe powinno objąć „progresywne zmiany w wiedzy przedmiotowej, pedagogicznej, psychologicznej, wzrost umiejętności metodycznych, utrwaloną potrzebę samooceny i samokontroli w toku pracy szkolnej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej” (Tamże, s. 47). Elżbieta Sałata podkreśla ważność procesów doksztalcenia, doskonalenia, samokształcenia i samodoskonalenia w uzupełnianiu, aktualizowaniu, rozszerzaniu i pogłębianiu wiedzy, kształtowaniu sprawności i umiejętności praktycznych, ciągłym rozwijaniu kreatywności i twórczości oraz umiejętności analizowania zmian teraźniejszości (Sałata 2007, s. 208).

Doskonalenie zawodowe w ujęciu Jolanty Szempruch służy rozwojowi nauczyciela (Szempruch 2000, s. 47). Jest ono szczególnie istotne w początkowym okresie pracy zawodowej, w którym nauczyciel zdobywa pierwsze doświadczenia i kompetencje, tworzy własny warsztat metodyczny. W procesie doskonalenia następuje podnoszenie poziomu umiejętności, wzbogacanie, uaktualnianie, pogłębianie i uzupełnianie szeroko rozumianej wiedzy, przede wszystkim w zakresie specjalności przedmiotowej, a także pedagogiczno-psychologicznej oraz dotyczącej innych dyscyplin naukowych. Szempruch uznaje aktywność zawodową nauczycieli w zakresie doskonalenia za warunek prawidłowego wypełniania zadań i oczekiwań społecznych, jak również istotny czynnik własnego rozwoju (Tamże, s. 140). Działalność ta, zdaniem autorki, powinna być realizowana przez cały okres funkcjonowania zawodowego, przede wszystkim z uwagi na fakt, iż żadna szkoła przygotowująca nauczycieli nie jest w stanie dać wykształcenia, z którego można byłoby korzystać przez kolejne fazy rozwoju zawodowego. „W tradycji i etyce zawodu nauczyciela mieści się jego podstawowa powinność, prawo i przywilej kontynuowania procesu profesjonalizacji. Dlatego też czynny nauczyciel powinien uzupełniać swoją wiedzę w sposób twórczy i stawać się coraz bardziej kompetentny, asymilując kolejne zdobycze wiedzy specjalistycznej oraz wciąż unowocześniane zasady i metody pracy dydaktycznej” (Tamże).

Ryszard Parzęcki dostrzega trzy nurty doskonalenia: skierowany na osobowość nauczyciela jako podmiot doskonalenia, profesjonalny — obejmujący rozwój kompetencji zawodowych nauczyciela specjalisty (kompetencje techniczne), oraz dotyczący egzystencji i funkcjonowania nauczyciela jako osoby (Parzęcki 1998, s. 367–372).

Do zakresu doskonalenia nauczycieli autor zalicza różne czynności. Obejmują one:

— kształcenie — dalsze kształcenie, kształcenie w zawodzie, kształcenie ustawiczne, samokształcenie,

- uczenie się przez gromadzenie i rekonstrukcję doświadczenia (wiedza nabyta i funkcjonująca),
- doradztwo, instruowanie, konsultacje,
- aktywność nauczyciela: ruch pedagogiczny, technologia kształcenia, innowacje pedagogiczne, modernizacja kształcenia,
- badania naukowe (doskonalenie praktyki szkolnej).

Wśród form doskonalenia autor wymienia:

- sformalizowane,
- zinstytucjonalizowane,
- zaprogramowane oraz nieformalne,
- spontaniczne, wynikające z potrzeb nauczycieli,
- inicjowane.

Uczestnictwo nauczyciela w różnych formach doskonalenia zawodowego służy gromadzeniu doświadczeń, wzbogacaniu umiejętności dydaktyczno-wychowawczych, tworzeniu własnych koncepcji i strategii edukacyjnych. Konstruuując programy doskonalenia zawodowego nauczycieli, należy brać pod uwagę — jak pisze Piotr Kowolik — potrzeby i oczekiwania nauczycieli, poziom ich wiedzy i doświadczenia, odpowiedzialność za proces studiowania, wykorzystanie środowiska i przestrzeni oraz wielkość grupy nauczycielskiej. Integralnymi elementami procesu doskonalenia w ujęciu autora są: wymiana doświadczeń, analiza i refleksja oraz przeniesienia — polegające na dopasowaniu doświadczeń z doskonalenia do własnej rzeczywistości i dostosowaniu nowo poznanych koncepcji i umiejętności do realiów własnej szkoły (Kowolik 2007, s. 195–197). Podejmowana przez nauczycieli działalność w zakresie doskonalenia ma na celu kształtowanie motywacji, postaw, systemu wiadomości i umiejętności oraz warunków, a także kształtowanie orientacji w zakresie zadań i organizacji warsztatu pracy (dostrzeganie i wartościowanie sytuacji wychowawczych, określanie zadań na tle przyjętych celów wychowawczych, organizacja pracy dydaktycznej).

Proces doskonalenia autor określa jako uzyskiwanie pomocy w adaptacji zawodowej, a także jako aktualizowanie wiedzy i umiejętności pedagogicznych przez ćwiczenia i szkolenia kursowe. Doradztwo pedagogiczno-metodyczne prowadzone jest przede wszystkim przez dyrektorów, nauczycieli, doradców, konsultantów wojewódzkich ośrodków metodycznych, jak również ośrodki naukowe. W wyniku doskonalenia następuje uzupełnienie wiedzy, tj. bezpośrednie lub pośrednie (lektura, mass media) dostarczanie nauczycielowi wiedzy niezbędnej w jego działalności zawodowej, pogłębianie (wzbogacanie) wiedzy poprzez studiowanie literatury przedmiotowej, udział w seminariach, konferencjach i wykładach (Kowolik 1996, s. 91–92). Z kolei aktualizowanie wiedzy wiąże się z jej odnawianiem i zwykle odbywa

się poprzez analizę najnowszej literatury, dyskusje, konsultacje, słuchanie prelekcji.

Piotr Kowolik wyróżnia następujące etapy kształcenia i doksztalcania zawodowego nauczycieli:

I etap — kształcenia (organizator: uniwersytety, wyższe szkoły pedagogiczne):

- wiadomości teoretyczne i praktyczne,
- kształcenie ogólne,
- kształcenie specjalne i zawodowe (zdobycie kwalifikacji w zakresie wybranej specjalności zawodowej).

II etap — doksztalcania (organizator: uniwersytety, wyższe szkoły pedagogiczne, kolegia nauczycielskie, wojewódzkie ośrodki metodyczne, wydawnictwa pedagogiczne):

- kształtowanie różnorodnych umiejętności (poznawczych, organizatorskich, praktycznych, kierunkowych, planistycznych) — na tym etapie następuje realizacja funkcji adaptacyjnej, wychowawczej, renowacyjnej.

III etap — doskonalenia (organizator: wojewódzkie ośrodki metodyczne, administracja oświatowa szczebla centralnego i wojewódzkiego, biblioteki pedagogiczne, wydawnictwa pedagogiczne):

- kształtowanie nawyków,
- kształtowanie czynności automatycznych,
- kształtowanie i rozwijanie czynności umysłowych.

IV etap — samodoskonalenia — osiąganie mistrzostwa pedagogicznego i postawy twórczej poprzez działalność indywidualną, zbiorową, samorzućną bądź kierowaną. Jego istotą jest własny wybór treści i form zdobywania wiedzy i nabywania umiejętności, a także samokontrola i samoocena jego wyników.

W wyniku kształcenia, doksztalcania, doskonalenia i samokształcenia następuje rozwój zawodowy nauczyciela, którego wyrazem jest osiąganie profesjonalizmu i mistrzostwa zawodowego.

Józef Kuźma definiuje doskonalenie zawodowe jako podwyższanie i pogłębianie kwalifikacji nauczycielskich poprzez udział w różnych podyplomowych i samokształceniowych formach pracy oświatowej, ujmując je jako działalność niezbędną do zapewnienia własnego rozwoju i stałego podnoszenia sprawności zawodowej (Kuźma 1993, s. 19). Doskonalenie stanowi kolejny etap edukacji nauczycielskiej, kontynuację kształcenia i doksztalcania realizowaną w toku kształcenia ustawicznego. Służy ono przede wszystkim odnawianiu, pogłębianiu, uzupełnianiu i poszerzaniu wiedzy — głównie w zakresie zagadnień ogólnoedukacyjnych, pedagogiczno-psychologicznych i specjalności przedmiotowej (nauczanej dziedziny).

Wspomniany autor jest zdania, iż istotą doskonalenia jest **optymalizowanie adaptacji zawodowej**, sprzyjanie zdobywaniu coraz wyższych kwalifikacji, a także umożliwienie dokonania zmiany specjalizacji (rekwalifikacji),

w wyniku której nauczyciel jest w stanie podejmować nowe wyzwania zawodowe.

Autor wymienia przy tym następujące funkcje doskonalenia zawodowego:

- wyrównawczą (uzupełnianie wykształcenia do poziomu wymaganego przez wykonywany zawód),
- wdrożeniową (uzyskiwanie wiadomości i sprawności praktycznych przydatnych podczas wykonywania pracy zawodowej),
- renowacyjną (unowocześnianie i modernizowanie zasobów wiedzy i sprawności nauczyciela w związku z rozwojem i postępem wiedzy w danej dziedzinie) (Tamże, s. 20).

Kwestię wagi doskonalenia zawodowego nauczyciela jako warunku profesjonalizacji jego pracy eksponuje Kazimierz Denek, uzależniając efekty tegoż procesu od prawidłowej jego organizacji: elastyczności, różnorodności treści i form, spójności i zaangażowania uczestniczących w nim osób. Analizując proces doskonalenia, autor ten podkreśla potrzebę zmiany postaw nauczycielskich, budowania intelektualnego, społecznego i zawodowego autorytetu, kształtowania świadomości pedagogicznej, kształtowania postawy otwartej na wartości humanistyczne.

W procesie pogłębiania wiedzy i rozwoju umiejętności krytycznej refleksji efektywne są takie formy, jak: doradztwo metodyczne (konsultacje, dyskusje panelowe, ćwiczenia warsztatowe), kursy przedmiotowo-metodyczne, trening interpersonalny i twórczego myślenia. Zasadniczymi jego formami są natomiast samokształcenie i doskonalenie instytucjonalne wspomagane przez doradztwo pedagogiczne (Tamże, s. 49).

Ważną formą doskonalenia zawodowego, zwłaszcza w przypadku nauczyciela rozpoczynającego działalność zawodową, jest **samokształcenie**, którego istotę stanowi samodzielne, indywidualne zdobywanie wiedzy i rozwijanie sprawności oraz umiejętności, a także wzbogacanie własnej osobowości. Cele i treści, dalsze i bliższe zadania, formy oraz metody aktywności poznawczej w procesie samokształcenia określa i realizuje świadomie i samodzielnie zainteresowany własnym rozwojem nauczyciel. Mogą mieć one formę:

- czytelnictwa literatury zawodowej,
- uczestnictwa w różnych pokazowych zajęciach koleżeńskich,
- wzajemnego doradztwa pedagogicznego.

Coraz częściej lansuje się pogląd, iż działalność samokształceniowa powinna podlegać planowemu kierowaniu.

Kwestię samokształcenia podejmuje również Józef Półturzycki, ujmując je jako proces, któremu należy przypisać wysoką rangę, wartość kulturalno-oświatową i społeczną (Półturzycki 2006, s. 21). Autor wyróżnia dziedziny, które powinny stać się przedmiotem samokształcenia, zaliczając

do nich zagadnienia merytoryczne dotyczące prezentowanej specjalności, obejmujące również najnowszą, uzasadnioną badaniami naukowymi wiedzę, teoretyczne problemy o charakterze pedagogicznym, metodycznym, psychologicznym i socjologicznym, znajomość problemów społecznych, ideowych i politycznych oraz zagadnień dotyczących kultury. Aktywność samokształceniowa powinna mieć więc charakter wieloaspektowy, otwarty na nowe zagadnienia i odkrycia w różnych sferach wiedzy.

Doskonalenie, doksztalcanie i samokształcenie zawodowe są przydatne w różnych sferach:

- w procesie uzupełniania wiedzy przedmiotowej — w obliczu lawinowo narastającej ilości informacji,
- w procesie pozyskiwania wiedzy umożliwiającej usprawnienie umiejętności nauczania,
- w procesie przygotowywania się do udziału w pracy badawczej (Pachociński 1998, s. 389).

Istotne miejsce w procesie doskonalenia i samokształcenia zajmuje technologia komputerowa, która stanowi ważne źródło informacji, umożliwia korzystanie z katalogów wielkich bibliotek oraz zakup interesujących pozycji książkowych.

ADAPTACJA JAKO ISTOTNY ETAP W PROCESIE ROZWOJU ZAWODOWEGO

Adaptacja zawodowa jest pierwszym etapem rozwoju zawodowego nauczyciela. W literaturze przedmiotu wyróżnia się najczęściej: etap wzorców metodycznych, etap refleksji krytycznej nad własną pracą, etap samowiedzy i samokontroli, etap innowacji. Rozwój zawodowy nauczyciela określony jest przez Jan Jakóbowskiego jako proces, którego pomyślny przebieg warunkowany jest zdolnością i gotowością do stałego podnoszenia poziomu wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz podwyższania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych (Jakóbski 1987, s. 26–30).

Rozwój zawodowy przebiega według pewnych etapów, ściśle ze sobą powiązanych i niekiedy współwystępujących. Wyróżnia się następujące fazy rozwoju zawodowego:

- **fazę wzorców metodycznych** (poszukiwanie i odtwarzanie sprawdzonych schematów, wytycznych wzorcowych, konspektów, tekstów itp.),
- **fazę krytycznej refleksji** — dostrzeganie własnych niedociągnięć, braków, usterek, próba zastosowania nowych, bardziej skutecznych metod pracy (dotyczących własnego działania zawodowego, stosowanych metod pracy, jej efektów),

— **fazę samowiedzy i samokontroli** (pogłębianie wiedzy psychopedagogicznej, refleksja nad własną pracą zawodową, osiąganie samowiedzy); pogłębianiu samowiedzy i rozwojowi umiejętności samokontroli służą metody doskonalenia zawodowego, a także doradztwo psychopedagogiczne,

— **fazę twórczości (innowacji)** — przyjmowanie postawy innowacyjnej, poszukiwanie optymalnych, skutecznych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, modyfikowanie własnych sposobów działania.

Z kolei Robert Kwaśnica twierdzi, iż rozwój ten przebiega od stadium **wchodzenia w rolę zawodową**, przez **pełną adaptację w tej roli**, ku **fazie twórczego jej przekraczania** i „zastępowania przepisu roli tożsamością osobową, tj. taką wiedzą o sobie i własnych powinnościach, która daje świadomość siebie jako osoby” (Kwaśnica 2004, s. 306–308).

Autor wyróżnia trzy etapy doskonalenia zawodowego:

- stadium przedkonwencjonalne,
- stadium konwencjonalne,
- stadium postkonwencjonalne.

Nauczyciel w okresie adaptacji zawodowej znajduje się w **stadium przedkonwencjonalnym**. Charakteryzuje się ono wchodzeniem w rolę zawodową, naśladownictwem, kopiowaniem typowych w otoczeniu nauczyciela wzorów i sposobów zachowań. Nauczyciel wybiera takie rodzaje zachowań, które nie narażają go na negatywną ocenę przełożonych i innych nauczycieli. Dokonywane w tym okresie wybory są próbą dostosowania własnych zachowań do takich wzorców, które gwarantują ich pozytywny odbiór. Faza ta oznacza podejmowanie prób optymalnego przystosowania się do wymogów środowiska, w którym nauczyciel funkcjonuje, chociaż nie zawsze ich słuszność jest przez niego uświadomiona. Faza ta oznacza sprawne przystosowanie się do otoczenia.

Po pewnym okresie pracy zawodowej nauczyciel wchodzi w **stadium konwencjonalne**, które wyraża się **pełną adaptacją w roli zawodowej**. Oznacza to właściwe rozumienie wzorców interpretacyjnych i realizacyjnych, świadomość dotyczącą ich słuszności. Proces ten ma jednak charakter działań motywowanych zewnątrz. Głównym motywem, racją uzasadniającą decyzje nauczyciela jest dążenie do sprostania uświadamianej konwencji, którą jest „przepis roli zawodowej, utrwalony w tradycji i w wiedzy psychologicznej, ale ostatecznie definiowany i wypowiedziany w postaci zinstytucjonalizowanych wzorców postępowania nauczycielskiego” (Tamże, s. 307). Omawiana faza charakteryzuje się sprawnym posługiwaniem się wiedzą i umiejętnościami w sposób odtwórczy i przedkrytyczny.

Stadium postkonwencjonalne oznacza twórcze przekraczanie roli zawodowej wyrażające się refleksyjnym i krytycznym posługiwaniem się wiedzą. W stadium tym nauczyciel dąży do odejścia od zastanych konwencji,

twórczego wykorzystania wiedzy, tworzenia własnej koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej i sposobów działania w tej rzeczywistości. Występujące na tym etapie krytyczne rozumienie świata, innowacyjność i twórcza postawa w działaniu wymagają pewnego rodzaju przełamania konwencji poprzez dyskusowanie, rewidowanie i przekraczanie przepisu roli oraz tworzenie osobistej wizji zawodu nauczyciela.

ZAKOŃCZENIE

Adaptacja zawodowa to długotrwały proces uwarunkowany szeregiem czynników, wśród których istotne jest doskonalenie zawodowe. System doskonalenia nauczycieli ulega pewnej modernizacji z uwagi na zmienność zadań i funkcji stawianych przed nauczycielstwem. Uczestnictwo nauczycieli w różnych rodzajach (formach) doskonalenia sprzyja pomyślnej adaptacji i rozwojowi zawodowemu. Procesy te, właściwie zaplanowane i poprawnie zorganizowane, a także ujęte w spójną koncepcję, mogą w dużym stopniu przyczynić się do poprawy funkcjonowania zawodowego nauczyciela w okresie adaptacji zawodowej. Motywy podejmowania aktywności w zakresie doskonalenia zawodowego mogą być różne — chęć uzyskania niezbędnych kompetencji i umiejętności zawodowych, potrzeba poprawy jakości własnej pracy, uzyskania wyższych stopni specjalizacji, jak również osiągnięcia kolejnych szczebli awansu zawodowego.

Refleksje i rozważania prowadzone w piśmiennictwie naukowym dowodzą, iż dokonujące się w szeroko rozumianym procesie edukacyjnym zmiany, zarówno w Polsce, jak i w Europie, wymagają opracowania wspólnego i efektywnego systemu przygotowania i doskonalenia zawodowego kadr pedagogicznych. **Przygotowanie (kształcenie), doskonalenie i samodoskonalenie zawodowe tworzyć powinny jednolity, harmonijny proces rozwoju zawodowego pedagogów, tylko wówczas bowiem odpowiadać będą nowym oczekiwaniom i zadaniom stawianym przed kadrami pedagogicznymi, sprzyjać rozwojowi ich aktywności i autonomii, jak również przygotowywać do nowych wymogów i funkcji w warunkach formowania się europejskiej świadomości i tożsamości.**

BIBLIOGRAFIA

- A. Bogaj, M. Kwiatkowski, M.S. Szymański: *Edukacja w procesie przemian społecznych*. Warszawa 1998.
J. Jakóbski: *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*. Bydgoszcz 1987.

- B. Jodłowska: *Start zawodowy nauczyciela klas początkowych*. Kraków 1998.
- R. Kończyk: *Adaptacja społeczno-zawodowa młodych nauczycieli*. Warszawa 1978.
- P. Kowolik: *Doskonalenie się nauczycieli — kluczem do indywidualnego sukcesu*. W: *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*. Red. E. Sałata, S. Ośko. Radom 2007.
- P. Kowolik: *Nauczyciel twórczy w klasach I–III — Tak. Ale jaki? (Próba zarysowania sylwetki)*. W: *Twórczy rozwój nauczyciela*. Red. S. Juszczak. Kraków 1996.
- J. Kuźma: *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*. Warszawa — Kraków 1993.
- R. Kwaśnica: *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2004.
- M. Maciaszek: *Start i finał pracy zawodowej nauczyciela*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa 1993.
- R. Miszczyk: *Start zawodowy początkujących nauczycieli — analiza badań własnych*. W: *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*. Red. E. Sałata, S. Ośko. Radom 2007.
- U. Ordon: *Start zawodowy nauczycieli przedszkoli*. Częstochowa 2000.
- R. Pachociński: *Dane — informacja — wiedza — mądrość*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata*. Red. A. Siemak-Talikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski. Warszawa 1998.
- R. Parzęcki: *Doskonalenie zawodowe w systemie edukacji nauczycielskiej*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata*. Red. A. Siemak-Talikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski. Warszawa 1998.
- Pedagogika. Leksykon*. Red. B. Milerski, B. Śliwerski. Warszawa 2000.
- E. Piwowarska: *Praca nauczyciela we współczesnej szkole — wybrane aspekty*. W: *Kierunki przeobrażeń współczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Red. A. Skowrońska, C. Langier. Częstochowa 2006/2007.
- J. Półturzycki: *Samokształcenie jako strategia edukacyjna w szkole wyższej*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*. Red. K.W. Jaskot. Szczecin 2006. [do sprawdzenia — sama uzupełniałam ten adres]
- E. Sałata: *Motywy dokształcania, doskonalenia oraz samokształcenia nauczycieli*. W: *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*. Red. E. Sałata, S. Ośko. Radom 2007.
- J.P. Sawiński: *Logika rozwoju zawodowego nauczyciela*. „Edukacja i Dialog” 1997, nr 84.
- J. Szempruch: *Nauczyciel w zmieniającej się szkole*. Rzeszów 2001.
- J. Szempruch: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów 2000.
- W. Szewczuk: *Start zawodowy*. W: *Encyklopedia psychologii*. Red. W. Szewczuk. Warszawa 1998.

ROLA SYSTEMU DORADZTWA METODYCZNEGO W ADAPTACJI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI

Od wielu lat jesteśmy świadkami dyskusji nad rolą dobrego, skutecznego, profesjonalnego doradztwa metodycznego. Wdrażanie kolejnych zmian mających na celu reformowanie systemu edukacji stanowi szczególnie moment do określenia roli systemu doradztwa i jego wpływu na podnoszenie jakości kształcenia. Zgodnie z aktualnym stanem prawnym doradców metodycznych powołują i nadzorują ich pracę ośrodki doskonalenia nauczycieli, jak również jednostki samorządu terytorialnego. Przy wyborze często kierują się intuicją. Wskazane jest, by instytucje odpowiedzialne za powołanie nauczyciela, który będzie pełnił rolę doradcy metodycznego, miały ustalone, najlepiej wspólnie, wymagania wobec kandydata. Dlatego wydaje się, że ważnym elementem procedury powierzania zadań doradcy powinien być opis wymagań stawiany kandydatom. Dziś nie ma takiego dokumentu, który opisuje wymagania stawiane przyszłym doradcom, poza wymaganiami formalnymi, które reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2003 r. Zgodnie z zapisem zadania doradcy metodycznego można powierzyć osobom, które posiadają:

- 1) kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela,
- 2) stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego,
- 3) co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej.

Istnieje wiele źródeł (m.in. literatura z zakresu psychologii, pedagogiki, zarządzania zasobami ludzkimi, a także obserwacje praktyków, doświadczenia, opinie nauczycieli), które pozwalają wskazać pożądane cechy kandydata na doradcę. Wymagania stawiane kandydatowi na doradcę nie różnią się znacząco od tych, które powinien spełniać dobry nauczyciel. Zasadnicza różnica polega na tym, że od kandydata na doradcę wymaga się m.in. umiejętności pracy z dorosłymi, samodzielności, dobrego i skutecznego planowania własnej pracy. Inne umiejętności doradca może stopniowo zdobywać i rozwijać w pierwszych latach swojej pracy. Pożądane cechy doradcy metodycznego można przyporządkować do stwierdzeń:

a) mistrz dydaktyki przedmiotu — posiada najbardziej aktualną wiedzę, jest nowatorski, stosuje w codziennej pracy technologię informacyjną i ko-

munikacyjną, chętnie dzieli się z innymi wynikami własnej pracy, zna i stosuje przepisy prawa oświatowego,

b) specjalista w zakresie metodyki pracy z dorosłymi — precyzyjnie określa cele i kierunki swoich działań, wykorzystuje różne źródła informacji,

c) specjalista w zakresie organizacji pracy — w sposób przemyślany planuje i organizuje swoje działania, dokonuje analizy, wprowadza modyfikacje, potrafi diagnozować potrzeby nauczycieli w zakresie doskonalenia,

d) pożądane cechy osobiste: empatia, takt, życzliwość, otwartość, chęć dzielenia się wiedzą, kultura osobista, dyskrecja,

e) znajomość systemu edukacji — zna struktury edukacji na poziomie państwa, regionu i samorządu, zna regulacje prawne w tym zakresie i kierunki zmian w edukacji,

f) innowator — inicjuje i realizuje zadania zespołowe, aktywizuje i motywuje do pracy indywidualnej i grupowej.

Nadrzędnym celem każdej placówki doskonalenia jest, by każdy nowo powołany doradca metodyczny otoczony był szczególną opieką.

W jaki sposób zrealizować to zadanie? Jakie działania należy podjąć, aby doradcy metodyczni skutecznie realizowali swoją misję? Rozporządzenie o placówkach wskazuje placówkę wojewódzką jako odpowiedzialną za „przygotowanie i realizację, we współpracy z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny, programów doskonalenia i wsparcia doradców metodycznych”. Warunki do realizacji tego zadania mogą być różne. Placówki, w tym samorządowe, w których funkcjonują doradcy, powinny organizować doradcom wsparcie merytoryczne. Obserwacja doradcy metodycznego na początku jego kariery, rozmowy z nim, przekonują o konieczności podjęcia szerokiego spektrum działań.

Zadania współpracy z nowo powołanym doradcą powinny być realizowane w każdej placówce, niezależnie od jej usytuowania i charakteru, choć niewątpliwie z różną intensywnością. Należy jednak pamiętać, że nowo powołany doradca powinien mieć możliwość skorzystania z pomocy placówki w każdej chwili — niezależnie od opracowanego harmonogramu współpracy. Formy wspierania nauczycieli w stawianiu się profesjonalnymi doradcami metodycznymi mogą przedstawiać się następująco:

a) uruchomienie kursu dla nowo powołanych doradców metodycznych, uwzględniającego w programie zagadnienia niezbędne w pracy doradcy,

b) stopniowe wdrażanie do realizacji zadań doradcy:

— zaznajomienie z organizacją pracy w ośrodku,

— zapoznanie z systemem informacji wewnętrznej,

— precyzyjne określenie zadań,

— wsparcie ze strony nauczyciela konsultanta lub bardziej doświadczonego doradcy,

- aktualizowanie wiedzy z zakresu prawa oświatowego,
- szkolenie z zakresu stosowania technologii informacyjnej,
- indywidualne spotkania konsultanta/doradcy — opiekuna,
- doradzanie w sytuacjach problemowych,
- konsultowanie programów form doskonalenia nauczycieli,
- włączanie doradcy w organizację i prowadzenie szkoleń,
- organizacja regularnych spotkań w grupie nowo powołanych doradców,
- organizacja regularnych spotkań w grupach przedmiotowych,
- umiejętność dokonywania ewaluacji podjętych działań,
 - c) organizacja regularnych spotkań szkoleniowych w grupie doradców,
 - d) umożliwienie udziału doradcy w szkoleniach dla nauczycieli,
 - e) szkolenie z zakresu andragogiki,
 - f) szkolenie z zakresu e-learningu,
 - g) skierowanie na kurs edukatorski.

Postawmy w tym miejscu pytanie: jakie zadania ma wykonywać doradca metodyczny? Zgodnie z Rozporządzeniem MENiS o placówkach z dnia 23 kwietnia 2003 r. „do zadań doradcy metodycznego należy w szczególności wspomaganie nauczycieli i rad pedagogicznych w:

- 1) planowaniu, organizowaniu i badaniu efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego,
- 2) doborze i adaptacji lub tworzeniu programów nauczania i materiałów dydaktycznych,
- 3) rozwijaniu umiejętności metodycznych,
- 4) podejmowaniu działań innowacyjnych”.

Doradca metodyczny, we współpracy z placówkami doskonalenia, bibliotekami pedagogicznymi i szkolnymi oraz właściwym kuratorium oświaty, powinien planować działania stosownie do zgłoszonych przez nauczycieli potrzeb. Zgodnie z rozporządzeniem, powierzając zadania doradcy metodycznego, organ prowadzący powinien określić szczegółowy zakres zadań i obszar działania doradcy. Przedkładając to na praktykę, doradca metodyczny powinien umieć: diagnozować potrzeby środowiska i w oparciu o wyniki diagnozy planować własną pracę, rozpoznawać potrzeby środowiska nauczycielskiego w zakresie doradztwa i doskonalenia w obszarze swojego przedmiotu. Niezwykle ważna w pracy doradcy metodycznego jest umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem rozumiana jako: prezentacja własnych rozwiązań metodycznych, prowadzenie konsultacji indywidualnych i zbiorowych, prowadzenie zajęć otwartych, prowadzenie warsztatów metodycznych, prezentacja możliwości wykorzystania środków dydaktycznych i metod pracy, gromadzenie i przekazywanie informacji pedagogicznych, również za pomocą technologii informacyjnych, opiniowanie działalności pedagogicznej nauczycieli.

Szczególnie cenna i pożądana ze strony doradcy jest pomoc w doskonaleniu warsztatu pracy nauczyciela, w tym: otaczanie szczególną opieką merytoryczną nauczycieli rozpoczynających pracę zawodową, prowadzenie konsultacji indywidualnych i zbiorowych dla nauczycieli przedmiotu, organizacja, prowadzenie i wspólnie z nauczycielami omawianie zajęć otwartych, organizacja współpracy oraz wymiana doświadczeń między nauczycielami, obserwacja zajęć nauczycieli oraz udzielanie indywidualnych konsultacji, a także udział w tworzeniu materiałów metodycznych w zakresie swojego przedmiotu i ich popularyzacja.

Ponadto doradca powinien inspirować nauczycieli do podejmowania działań innowacyjnych, a także wspierać ich w tworzeniu nowatorskich rozwiązań; wspierać w monitorowaniu, wdrażaniu i badaniu efektów innowacji, upowszechniać nowatorskie rozwiązania własne i nauczycieli.

W zakresie doskonalenia własnego warsztatu pracy powinien ustawicznie podnosić swoje kwalifikacje i kompetencje zawodowe, organizować i prowadzić gabinet metodyczny, a także tworzyć, gromadzić i upowszechniać materiały metodyczne w zakresie swojego przedmiotu.

Niezwykle ważna jest systematyczna współpraca z instytucjami oświatowymi (kuratorium oświaty, biblioteką pedagogiczną, OKE, OP, CODN, CMPPP, KOWEŻiU oraz innymi instytucjami wspierającymi realizację zadań doradcy). Ważnym elementem tych działań jest również współpraca z wyższymi uczelniami. Doradca metodyczny powinien pozyskiwać informacje ważne dla nauczycieli przedmiotu, a także je upowszechniać i włączać się w przedsięwzięcia prowadzone dla nauczycieli przedmiotu.

By właściwie dokumentować pracę doradczą, ważna jest także umiejętność prowadzenia dokumentacji pracy zgodnie z przyjętymi zasadami oraz wypełnianie innych obowiązków zleconych przez dyrektora placówki zgodnie ze swoimi kompetencjami i potrzebami szkół oraz tejże placówki.

Aby osiągać coraz lepsze wyniki w swojej pracy, istotne jest też wspieranie nauczycieli w tworzeniu i doborze programów, organizacja i prezentacja nowości wielu różnych wydawnictw edukacyjnych, opiniowanie programów własnych tworzonych przez nauczycieli, a także przygotowanie kart pracy użytecznych przy dokonywaniu analizy programów nauczania i materiałów dydaktycznych.

Placówki doskonalenia nauczycieli mogą być tworzone, przekształcane i likwidowane przez:

- 1) jednostki samorządu terytorialnego,
- 2) ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania,
- 3) ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego,
- 4) osoby prawne lub fizyczne.

Do dnia dzisiejszego brak standardów pracy doradców metodycznych oraz narzędzi służących ocenie ich działań. Z formalnego punktu widzenia sprawa przedstawia się następująco: organizację i sposób funkcjonowania placówek doskonalenia, w tym tryb powoływania i powierzania zadań doradcom metodycznym, reguluje rozporządzenie¹, zgodnie z którym zadania doradcy metodycznego powierza nauczycielowi organ prowadzący publiczną szkołę lub placówkę w uzgodnieniu z dyrektorem szkoły lub placówki, w której nauczyciel jest zatrudniony, po uzyskaniu pozytywnej opinii dyrektora wojewódzkiej, powiatowej lub gminnej placówki doskonalenia nauczycieli.

Zadania doradcy metodycznego, zgodnie z brzmieniem zapisów rozporządzenia, mogą być wykonywane przez nauczyciela:

- 1) w ramach stosunku pracy w publicznej szkole lub placówce, w której nauczyciel jest zatrudniony, z jednoczesnym obniżeniem wysokości obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych,
- 2) w ramach dodatkowej umowy o pracę w publicznej placówce doskonalenia nauczycieli.

Powierzenie nauczycielowi zadań doradcy metodycznego wiąże się z koniecznością opracowania przejrzystej procedury, która ułatwi wybranie najlepszego kandydata. Prawo oświatowe takich procedur nie określa. Najważniejszym kryterium takiej procedury powinien być wybór najlepszego kandydata w danych warunkach organizacyjnych systemu doradztwa (np. obszar działania doradcy, liczba nauczycieli pod jego opieką, zakres działań).

Nowym wyzwaniem stojącym dziś przed doradcami metodycznymi jest uczenie na odległość (ang. Distance Learning). Zostało ono wynalezione prawie 100 lat temu. W początkowym okresie polegało na przysyłaniu pocztą materiałów szkoleniowych, ćwiczeń i rozwiązanych przez studentów zadań między uczącymi się a instytucją prowadzącą kurs. Ten sposób prowadzenia uczenia na odległość, wzbogacony o kursy na kasetach audio i wideo, jest popularny do dzisiaj. Obecnie Distance Learning weszło w epokę internetu. To nowe medium dało nauczaniu na dystans nowe, niespotykane dotąd możliwości interakcji i komunikacji uczącej się grupy oraz bliski nauczaniu tradycyjnemu, rzeczywisty kontakt słuchaczy z prowadzącym kurs nauczycielem.

W związku z ogromnym tempem zmian, jakie następują w otaczającym nas świecie, konieczne jest, aby każdy człowiek miał możliwość poznania

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2003 r. w sprawie warunków i trybu tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizacji i sposobu działania placówek doskonalenia nauczycieli, w tym zakresu ich działalności obowiązkowej oraz zadań doradców metodycznych, warunków i trybu powierzania nauczycielom zadań doradcy metodycznego (Dz.U. nr 84, poz. 779).

nie tylko faktów, ale i zasad, które rządzą wciąż zmieniającą się rzeczywistością. Pewna część wiedzy wyniesionej ze szkoły (na różnych poziomach kształcenia) szybko ulega dezaktualizacji, więc aby utrzymać się w zawodzie lub zdobyć nową specjalizację, człowiek współczesny musi podlegać permanentnemu uczeniu się. Ponieważ systemy informatyczne na świecie są niesłychanie rozbudowane, samokształcenie nie jest ani wygodną, ani efektywną formą zdobywania wiedzy. W większości przypadków barierą dla nauczania na odległość jest brak znajomości rzeczywistych możliwości narzędzi i związany z tym brak zaufania. Dobrze przygotowany i prowadzony kurs wirtualny z zastosowaniem najnowszych osiągnięć „Distance Learning” — możliwością interakcji poprzez głos, a także poprzez obraz — może nie tylko konkurować z tradycyjnym sposobem prowadzenia zajęć, ale może być także w wielu przypadkach od nich efektywniejszy.

W Polsce ten sposób nauczania – uczenia się jest wciąż rzadko wykorzystywany. W pracy ośrodków doskonalenia czas stosowania e-learningu dopiero się rozpoczyna. Przed doradcami metodycznymi stoi dziś nie lada wyzwanie. Jak przekonać i zachęcić nauczycieli do korzystania z tej formy doskonalenia zawodowego? Jak pokonać obawy związane z wykorzystaniem ICT?

Roman Król
Uniwersytet Rzeszowski

AUTOREFLEKSJA W PROCESIE ADAPTACJI NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

WSTĘP

Obserwacja zmian społecznych zachodzących w Polsce w ostatnich latach oraz próby reformowania systemu oświaty sprawiają, iż niezwykle ważne stają się pytania dotyczące roli, jaką pełnią nauczyciele akademicki, i zadań, jakie przed nimi stoją, ponieważ na ich gruncie konstruuja wizje tego, co być powinno, określając w ten sposób kierunki własnych dążeń i dokonując autorefleksji¹.

AUTOREFLEKSJA W ODNAJDIWANIU SENSU

Człowiek, szukając sensu życia, tworzy nieustannie nowe obrazy egzystencji i pragnie ich urzeczywistnienia. Dzięki autorefleksji odkrywa oczekiwania wobec własnej egzystencji i otaczającej go rzeczywistości, która nie jest luksusem, lecz trudem istnienia, oraz może lepiej zrozumieć siebie i naturę swoich problemów. Trudno wyobrazić sobie ludzki los bez owych wizji i składających się na nie oczekiwań, ich zrozumienie sprzyja bowiem adaptacji w tej odkrytej rzeczywistości i właściwemu pojęciu sensu ludzkiego i własnego istnienia.

AUTOREFLEKSJA W NURCIE MYŚLI PEDEUTOLOGICZNEJ

Pedeutologia nie może oddalić nurtujących nas nieustannie pytań o to, czym są oczekiwania tworzące wizje profesji nauczycielskiej. Tymczasem

¹ Pojęciem tym określam proces myślowy „B. ROZWAŻANIE, rozmyślanie, zastanawianie, przemyśliwanie, deliberowanie, deliberacja, spekulacja, spekulacje, przeanalizowanie, analizowanie, • rozpamiętywanie, kontemplacja, zamyślenie, zaduma, zadumanie, medytacja, • namysł, rozważa, rozmyśl, refleksja, zastanowienie, • opamiętanie, zastanowienie się, namyślenie się, autorefleksja”. Zob. A. Dąbrówka, E. Geller, R. Turczyn: *Słownik synonimów*. Warszawa 2004, s. 60.

bez kompetencji i motywacji w formułowaniu pytań o siebie i swoje nauczycielstwo trudno o dobre wykonawstwo pedagogiczne i własny rozwój w zawodzie. Obszar przemyśleń i pytań, jakie sobie samemu stawia nauczyciel akademicki, kształtuje styl uprawiania jego własnej dyscypliny naukowej, a w konsekwencji decyduje o wartości tego, co oferuje on swoim studentom. Chodzi o zainspirowanie myślenia o pracy zawodowej i sposobie udanej adaptacji do bycia nauczycielem akademickim. W efekcie autorefleksji dokonuje się namysłu nad własnym zawodem, co jest kwestią kluczową dla kształcenia nauczycieli, ich rozwoju zawodowego oraz oceny ich pracy. „Używając języka psychologii, pracę nauczyciela [akademickiego — R.K.] można by określić jako zajęcie o tzw. problematyczności głębokiej. Znaczy, że to on sam ustawicznie podejmuje decyzje i działania przy niepełnych danych. Praca nauczyciela [akademickiego — R.K.] jest niedookreślona. Mimo że wiedza teoretyczna jako jej podstawa jest z natury niepełna (nie można oczekiwać, aby naświeślała każdą sytuację działania) i niepewna (na podstawie nie możemy rozstrzygać, że należy działać na pewno tak). Innym źródłem niedookreśleń są wszelkie „narzędzia”, którymi posługuje się nauczyciel [akademicki — R.K.]. Są one niespecyficzne, zawodne. Zmienne są także warunki. Również główne podmioty procesu edukacyjnego (...) to nie byty *constants*, lecz żywo reagujące osoby, kierujące się nie tylko racjami rozumu, ale także emocjami. Z tych powodów praca nauczyciela [akademickiego — R.K.] nie jest pracą prostą, działaniem technicznym, gdzie mamy wyraźnie określony cel i środki jego realizacji. Nie zawsze dialog, nagroda, perswazja czy kara prowadzą do zamierzonego rezultatu, często uzyskujemy skutek przeciwny” (Kwiatkowska 2008, s. 11–12).

Jakie cechy konstytutywne można wyróżnić w strukturze owych wizji?

Nauczyciel akademicki zobligowany jest do realizacji zadań naukowo-badawczych i dydaktyczno-wychowawczych. Wykonuje więc dwa zawody: naukowca i nauczyciela. Wymaga to od niego ciągłego doskonalenia się. Pogłębianie i rozszerzanie kompetencji² nauczyciela akademickiego „wpisane” jest w specyfikę tego zawodu poprzez obowiązujące regulacje prawne oraz alternatywę: awans albo rotacja. Alternatywa taka stwarza mu okazję

² M. Rusiecki: *Osobowość nauczyciela*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. III. Red. T. Pilch. Warszawa 2004, s. 996. „Kompetencje nauczyciela. Swoistość zawodu nauczyciela (wielość specjalizacji i typów szkół) domaga się wiedzy praktyczno-moralnej oraz wiedzy technicznej. Pierwsza oznacza: kompetencje interpretacyjne, jako rozumienie sensu świata, rzeczy, ludzi, siebie oraz poczucia obowiązku; kompetencje moralne, jako zdolność autorefleksji moralnej nad prawomocnością zachowań wobec siebie i innych zgodnie z zasadami moralnymi. Chodzi w nich m.in. o to, jak być wiernym sobie, nie ulec zniewoleniu i nie zniewalać innych; kompetencje komunikacyjne — to zdolność do dialogu z sobą i z innymi, na równych prawach bez podległości i przemocy, a także w aspekcie pytań ostatecznych (nieodgadnionych, tajemniczych), dotyczących sensu życia”.

do ciągłego własnego wszechstronnego rozwoju przejawiającego się między innymi w byciu osobą zdolną do autorefleksji sprzyjającej procesowi adaptacji³ w zawodzie. Praca zawodowa nauczyciela akademickiego, jest szczególną formą aktywności oraz czynnikiem kształtującym — stwarzającym okazję do stawania się lepszym w swoim człowieczeństwie. Dlatego w okresie adaptacji do zawodu autorefleksja staje się znaczącym czynnikiem, zdolnością, która pomaga nauczycielowi akademickiemu w rozpoznaniu własnych predyspozycji i ukierunkowaniu potrzeb samodoskonalenia się oraz odnalezieniu obszaru naukowego badania. Autorefleksja powstaje podczas wykonywania zawodu. „Sam fakt uświadomienia, że obok teorii akademickiej dysponujemy teorią osobistą, jest czynnikiem rozwoju zawodowego nauczycieli. Tworzywem teorii osobistej jest doświadczenie jednostki. Namysł nad tym doświadczeniem to sposób badania własnej praktyki, a zarazem doskonalenie refleksji jako drogi poznawania własnego warsztatu pracy.

Posługując się refleksją jako swoistym sposobem poznania, nauczyciel tworzy szczególną konstrukcję myślową w postaci osobistej wiedzy, składającej się z opisów, sądów, ocen, przeświadczeń, norm, antycypacji odnoszącej się do żywej materii jego działania pedagogicznego. Taka wiedza nie może być efektem przekazu.

Doświadczenie jako takie — powie Ricoeur — nie może być komunikalne ode mnie do ciebie. Komunikowalne jest tylko jego znaczenie. Potrzeba i umiejętność namysłu nad własną praktyką jest drogą rozwoju nauczyciela. (...) Refleksja nad teorią osobistą uświadamia dotychczas niewydobyte wartości relacji teoria — praktyka. Jest ona pomostem między myślą naukową a działaniem praktycznym, ułatwiając w pewnym stopniu transformację wiedzy teoretycznej do praktyki. Odbywa się to za pośrednictwem procesu autopoznania. Nauczyciel dokonuje wówczas refleksji nad uczeniem się sztuki nauczania nie tylko z myślą o uczniu, ale także z myślą o sobie jako o kimś, kto chcąc dobrze nauczać, musi sam siebie uczyć uczenia się” (Kwiatkowska 2008, s. 123).

Autorefleksja sprzyja uświadomieniu sobie prawdy o swojej profesji. Jest rodzajem postawy poznawczej, której wyrazem są sprzeczność informacyjna i wahanie jako stałe właściwości działania nauczycielskiego. Stanowi ona dla nauczyciela akademickiego „zaczyn do ustawicznej refleksji”, która

³ T.W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak: *Nowy słownik pedagogiki pracy*. Warszawa 2000, s. 9. „ADAPTACJA, 1) przekształcenie, przeróbka, przystosowanie do innego użytku; 2) (biol.) przystosowanie organizmów w ciągu ich rozwoju ewolucyjnego do zmiennych warunków środowiska. ADAPTACJA ZAWODOWA, proces przystosowywania się pracownika na konkretnym stanowisku pracy do wymagań, wynikających z zadań zawodowych. Wynikiem a.z. jest opanowanie przez pracownika sprawności w wykonywaniu zadań zawodowych”.

burzy niezachwiany porządek rzeczy, czyniąc widziany przez niego świat bardziej problematycznym.

„Autorefleksja to inaczej myśl ukierunkowana na analizę własnego sposobu rozumienia i wartościowania rzeczywistości, krytyczny wgląd w kierunek lokowania swojej aktywności życiowej, namysł nad własnym sposobem odczuwania i emocjonalnego odbioru świata. To także świadomość stosunku nas samych do siebie i charakteru naszych relacji z innymi.

W literaturze psychologicznej procesy autorefleksji (lub to, co jest do tych procesów zbliżone) zostały poddane badaniom i zinterpretowane w kontekście różnych założeń i stanowisk teoretycznych. Psychologia poznawcza ujmuje procesy autorefleksji w kategoriach metakognityzacji świadomości siebie (samoświadomości), świadomości własnej świadomości, samorealizacji lub motywacyjnych i regulacyjnych mechanizmów samowiedzy bądź aktywizacji wewnętrznych standardów samokontroli i rozbieżności między poznawczymi reprezentacjami różnych warstw „Ja”, a także w wielu innych perspektywach i projektach badawczych.

Poszukując czynników zakłócających adekwatność samowiedzy i samooceny jednostki, psychologowie zwrócili uwagę na kilka ważnych mechanizmów samoregulacyjnych, m.in. na mechanizm faworyzacji subiektywnej, mechanizm ucieczki przed samopoznaniem oraz nieumiejętność samoobsługi” (Kotusiewicz 2008, s. 14).

KONKLUZJE

Wszystkie zawody mają swoją specyfikę, organizację, nastawienie, oczekiwania, system wartościowania. Tym więc, co kształtuje osobowość człowieka w ogóle, co przyczynia się do realizacji głównych celów życiowych, jest praca zawodowa. Jeśli chodzi o nauczycielstwo, wyróżnia je fakt, że jest ono procesem intelektualnego i emocjonalnego dojrzewania do siebie. Podstawę tego procesu stanowi jednak otwarta myśl krytyczna w kwestiach takich, jak:

- zainteresowania i zamiłowania dydaktyczno-wychowawcze,
- umiłowanie prawdy i zdolność do jej odnajdywania w pracy naukowej, a także służenie innym w prawdzie,
- kształtowanie własnej motywacji do ustawicznej samoaktualizacji jako potrzeby całościowej,
- postawa społeczno-zawodowa, plany rozwoju zawodowego, zdolność do autoewaluacji.

Postulat autorefleksji w literaturze pedeutologicznej odzwierciedla najpełniej koncepcja „rozumnego wychowawcy” Janusza Korczaka.

„Bądź sobą — szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznawać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim”. Tak pisał Korczak w pracy *Jak kochać dziecko*, wydanej po raz pierwszy w latach 1919 i 1920 (Korczak 1957–58). Pedagogiczna twórczość Korczaka stanowi wielką literacką metaforę dramatycznej walki samotnego pedagoga pragnącego dojrzeć do roli wychowawcy i zreformować współczesne wychowanie. Jest w tej literaturze ukryty mit wychowawcy poszukującego drogi do siebie, próbującego ukształtować w sobie to, co wyznacza „rozumność w zachowaniach i decyzjach pedagoga” (Tamże, s. 18). Autorefleksja to także chwile dla siebie, dystans, czasem oddalenie od siebie, by uzyskać inną, lepszą perspektywę nowych doświadczeń intelektualnych i przemyśleń. Tę obecność siebie w sobie warto mieć i być jej świadomym propagatorem.

BIBLIOGRAFIA

- A. Dąbrówka, E. Geller, R. Turczyn: *Słownik synonimów*. Warszawa 2004.
- A.A. Kotusiewicz: *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*. W: *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch. Warszawa 2008.
- T.W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak: *Nowy słownik pedagogiki pracy*. Warszawa 2000.
- M. Rusiecki: *Osobowość nauczyciela*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. III. Red. T. Pilch. Warszawa 2004.

Sylvia Pakulniewicz-Błońska
ECORYS Polska w Warszawie

ADAPTACYJNOŚĆ I UMIEJĘTNOŚĆ FUNKCJONOWANIA W OBLCZU ZMIANY A *COACHING* KARIERY — NOWE INSPIRACJE W ROZWOJU ZAWODOWYM NAUCZYCIELA

WPROWADZENIE

Obserwowane stale przemiany strukturalne, postęp gospodarczy i rozwój społeczeństw oraz pojawienie się związanych z tymi zjawiskami koncepcji uczenia się przez całe życie i budowania społeczeństwa opartego na wiedzy sprawiają, że cele współczesnej edukacji ulegają nieustannym modyfikacjom i są redefiniowane zgodnie z wyzwaniami, jakie przed systemem oświaty stawia dynamika tych zmian. Wobec panujących trendów, ulegającej przeobrażeniom sytuacji społeczno-gospodarczej i postępującej w związku z tym zmiany definicji zadań i misji współczesnej szkoły niezwykle istotnym elementem dostosowania do zmieniających się warunków jest zwiększanie adaptacyjności i umiejętności nauczycieli w zakresie funkcjonowania w obliczu zmiany. Nauczyciele jako osoby bezpośrednio odpowiedzialne za realizację celów edukacyjno-wychowawczych szkoły stoją w obliczu konieczności stałego podążania za zmianą, zwiększania własnej efektywności i rozwijania szeroko rozumianych kompetencji zawodowych. Oznacza to, iż proces doskonalenia zawodowego nauczycieli w toku ich pracy zawodowej staje się, jak to ujął Bogusław Śliwerski, „czymś tak samo oczywistym jak to, że do wykonywania tej profesji niezbędne są odpowiednie kwalifikacje. Stanowi to swoistego rodzaju przedłużenie możliwości rozwojowych nauczycieli na okres pełnienia przez nich roli zawodowej” (Śliwerski 1997/1998). W praktyce sytuacja ta implikuje zarówno potrzebę wdrażania systemowych rozwiązań stymulujących rozwój zawodowy nauczyciela, jak i nieustannego poszukiwania nowych inspiracji i metod wspomagających proces ich doskonalenia.

Jedną z metod wspierania jednostki w rozwoju zawodowym i zwiększania jej zdolności adaptacyjnych jest *coaching* kariery, który zaadaptowany na grunt polski na bazie doświadczeń amerykańskich i stosowany obecnie na szeroką skalę w biznesie, stwarza wiele różnorodnych możliwości zastosowań. Uwzględniając tę perspektywę, warto przyjrzeć się *coachingowi* kariery jako metodzie, która może stać się inspiracją dla sposobu rozumienia i

myślenia o tym, czym jest, jaką rolę odgrywa i jak powinien być definiowany proces doskonalenia zawodowego nauczyciela.

COACHING KARIERY JAKO METODA ZWIĘKSZANIA ADAPTACYJNOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI FUNKCJONOWANIA W OBLICZU ZMIANY — DEFINICJE, MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWANIA

Coaching kariery — jako jeden z rodzajów *coachingu* — w literaturze przedmiotu definiowany jest jako „interaktywny proces eksplorowania obszaru życia zawodowego klienta — prowadzący do efektywnych działań — w którym rola *coacha* sprowadza się do stymulowania i wspierania realizacji celów oraz pobudzania do zmiany i jej przyspieszania” (Bench 2003, s. 9).

Istotą procesu *coachingu* kariery, którego podstawowe założenia wynikają wprost z ogólnych zasad i założeń *coachingu* w szerokim rozumieniu, jest inspirowanie jednostek — podmiotów procesu, do „urzeczywistniania wizji przyszłości, w co mogą się z pasją zaangażować” (Hargrove 2006, s. 12), eksplorowanie ich potencjału, umiejętności, pragnień, ambicji, tak by skutecznie osiągały cele i jak najlepsze rezultaty zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym, przy jednoczesnym przekonaniu, że posiadają one wszystkie niezbędne zasoby do dokonywania zmiany. *Coaching* z założenia nie polega na uczeniu się czegoś nowego, lecz na koncentrowaniu się na wykorzystywaniu posiadanej wiedzy i kompetencji oraz zmianach w obszarze nastawienia i podejścia do danych zagadnień w celu udoskonalenia działania (Thorpe, Clifford 2004, s. 20). Dzięki *coachingowi* klienci rozwijają i zwiększają swoje możliwości, optymalizują swoje działania, pełniej korzystają ze swoich naturalnych umiejętności oraz podnoszą jakość życia (za: www.coachfederation.org, dostęp: 3.03.2009). U podstaw metody leży przekonanie o nieskończonych zasobach klienta, co z kolei znajduje odzwierciedlenie w niedyrektywnym charakterze *coachingu* kariery i sprawia, że znajduje on wiele zastosowań w procesie wspierania rozwoju jednostek i doskonale sprawdza się przede wszystkim jako metoda stymulowania zmiany, inspirowania do rozwoju, poszukiwania nowych możliwości i doskonalenia kompetencji oraz zwiększania adaptacyjności jednostki. W wymiarze praktycznym *coaching* kariery odnosi się do różnych aspektów życia zawodowego. Uczestnictwo w procesie *coachingowym* umożliwia zdefiniowanie swoich słabych i mocnych stron, rzetelną i obiektywną ocenę własnej sytuacji zawodowej, określenie możliwości i zagrożeń związanych z przyszłością zawodową. Proces ten może przyczyniać się do rozwoju zawodowego człowieka, czyli do stymulowania „przemian ilościowych i jakościowych,

które warunkują jego aktywny, świadomy i społecznie oczekiwany udział w przekształcaniu i doskonaleniu siebie samego oraz środowiska, w którym żyje” (Czarnecki 1985, s. 28).

W literaturze przedmiotu wskazuje się kilka kluczowych obszarów, w których doświadczenia w zakresie stosowania *coachingu* kariery potwierdzają jego skuteczność. Wymienia się tu przede wszystkim:

- *coaching* kariery dla kadry menedżerskiej,
- *coaching* kariery dla kobiet,
- *coaching* kariery uwzględniający specyfikę danej branży (np. technologicznej, finansowej, sprzedażowej, prawniczej etc.),
- *coaching* kariery wewnątrz organizacji (stosowany jako element systemu rozwoju pracowników),
- *coaching* stosowany w celu wspomagania procesu poszukiwania pracy,
- *coaching* jako forma wsparcia w okresie przedemerytalnym,
- *coaching* jako narzędzie rozwoju osobistego potencjału,
- *coaching* dla osób zmieniających ścieżki kariery (Bench 2003, s. 7–8).

Polskie doświadczenia w zakresie stosowania *coachingu* kariery odnoszą się do następujących obszarów: *coaching* jako metoda wspierania rozwoju wewnątrz organizacji (realizowany głównie jako *coaching* menadżerski czy *coaching* dla określonych grup pracowników), *coaching* jako metoda zwiększania adaptacyjności zawodowej jednostek (m.in. *coaching* kariery jako metoda wspomagania rozwoju w obrębie wybranej ścieżki kariery, *coaching* jako forma wspierania w momentach zmiany obranej uprzednio ścieżki kariery, *coaching* stosowany jako element procesów outplacementowych). Wymienione przykłady to jedynie niektóre z możliwości, jakie stwarza *coaching* kariery. Ze względu na różnorodność zastosowań może on być wykorzystany zarówno jako samodzielna metoda wspomagania rozwoju zawodowego, jak i jako źródło inspiracji, narzędzi i metodologii, które stanowią element wspierający proces doskonalenia zawodowego i samokształcenia.

ZAŁOŻENIA COACHINGU KARIERY — CELE, REZULTATY, STRUKTURA PROCESU

Kluczowe założenia *coachingu* kariery, które różnicują tę metodę względem innych metod wspierania rozwoju zawodowego i zwiększania adaptacyjności jednostek, związane są celami, rezultatami i specyfiką procesu *coachingowego*. Rozumienie tych kategorii znajduje bezpośrednie odzwierciedlenie w charakterze relacji *coachingowej* i pojmowaniu roli *coacha* i klienta — podmiotu procesu *coachingowego*.

W *coachingu* kariery, który z definicji zorientowany jest na realizację celu podmiotu, cel procesu jest niejako z założenia związany z określoną zmianą obserwowaną na poziomie behawioralnym i odnoszącą się do sposobu funkcjonowania klienta w obszarze będącym przedmiotem procesu. Nieodłącznym elementem definicyjnym *zmiany* w ujęciu *coachingowym* jest jej trwałość. Z założenia bowiem proces *coachingowy*, jak podkreślają znawcy metody, nie polega na realizacji doraźnego celu, jednostkowej zmiany (Hargrove 2006, s. 12). Aby możliwe było mówienie o zmianie w ujęciu charakterystycznym dla *coachingu*, konieczne są przeobrażenia w obszarze postaw i przekonań, które gwarantują zaistnienie zmiany także w innych sytuacjach, niebędących bezpośrednim przedmiotem procesu *coachingowego*, analogicznych do tej, która pojawiła się w *coachingu*. Takie podejście do zmiany w *coachingu* ściśle wiąże się ze zrozumieniem tego, czym jest rezultat procesu *coachingowego*. W procesie tym, w którym cel jest z definicji powiązany z inspirowaniem do działania, zmianą kierunku myślenia klienta, rozwijaniem określonego obszaru kompetencji, rezultat rozumiany jest jako konsekwencja zmiany, która zaistniała lub odbywa się na poziomie świadomości klienta. Nie polega on wyłącznie na pojawieniu się doraźnych wskaźników zmiany, obserwowanych w bieżącej sytuacji klienta, ale na utrwaleniu nowych schematów percepcyjnych i modyfikacji przyjętego sposobu funkcjonowania, które gwarantują zaistnienie zmian we wszystkich kontekstach — analogicznych do tego, który jest przedmiotem danego procesu *coachingowego*. Efektami są zatem — jak to ujął Robert Hargrove — „nie tylko przełomowe rezultaty, ale także przełom w umysłach ludzi” (Tamże, s. 13). Takie rozumienie celu i rezultatu procesu *coachingowego* znajduje swoje odzwierciedlenie w jego charakterze, który w porównaniu z innymi metodami jest swobodny, elastyczny, mało strukturalizowany, bardziej zorientowany na trwałe zmiany. O jego kierunku, tempie i dynamice decyduje klient (Bench 2003, s. 11). W takim ujęciu zadaniem *coacha* jest przede wszystkim podążanie za nim, towarzyszenie mu w drodze do zmiany, monitorowanie przebiegu procesu. Oznacza to, że struktura procesu *coachingowego* w wymiarze jednostkowych egzemplifikacji za każdym razem odzwierciedla pośrednio lub bezpośrednio kierunek, w jakim zmierza klient — podmiot procesu — na drodze do realizacji własnego celu. *Coaching*, który z definicji nastawiony jest na poszukiwanie możliwości i generowanie rozwiązań, nie jest zatem procesem o stałej, jednolitej i odgórnie określonej strukturze. W literaturze przedmiotu podejmowane są próby opisu etapów procesu *coachingowego*. W opisywanych modelach wyróżnia się takie jego kluczowe etapy, jak: określenie celów *coachingu*, uzgodnienie potrzeb rozwojowych, opracowanie planu *coachingu*, realizowanie zadania bądź działania ujętego w planie, ocena działań, zakoń-

czenie *coachingu* (Thorpe, Clifford 2004, s. 39–41). Zazwyczaj jednak bezpośrednie przełożenie założeń tych modeli na praktykę *coachingową* jest raczej drugorzędne względem potrzeby zarządzania procesem zgodnie z potrzebami klienta i modyfikowania go w odniesieniu do kierunku, który wyznaczają cele *coachingu*¹.

ROLA COACHA, ROLA KLIENTA A SPECYFIKA RELACJI W COACHINGU

Z założeń dotyczących celu, rezultatów i specyfiki procesu *coachingowego* wynika rozumienie roli *coacha* i klienta — podmiotu procesu, co — w konsekwencji — implikuje określony charakter relacji w *coachingu*.

W klasycznie rozumianym *coachingu* rola *coacha* sprowadza się do wydobywania potencjału i zasobów klienta, stymulowania go do rozwoju, inspirowania do samodzielnego poszukiwania rozwiązań, które charakteryzują się znacznie większą skutecznością ze względu na to, że pochodzą od niego samego. Oznacza to, że *coach* kariery nie udziela porad i nie daje gotowych rozwiązań. Jest raczej przewodnikiem, inspiratorem niż doradcą w tradycyjnym ujęciu. Odgrywa rolę katalizatora i facylitatora procesu zmiany, która jest istotą *coachingu*. Zadaje pytania, które sprawiają, że klient odpowiada sobie sam, znajduje różne możliwości, identyfikuje alternatywy. Jego oddziaływanie w procesie *coachingowym* ma na celu nie tyle wywołanie określonej, doraźnej zmiany, ale stymulowanie klienta do rozwoju, tak by zwiększyć jego świadomość, w wyniku czego on sam dokona pożądanej zmiany i osiągnie cel (Bench 2003, s. 10).

Tak rozumiana rola *coacha* implikuje konieczność posiadania przez niego określonych kompetencji i umiejętności. W literaturze przedmiotu pojawiają się różne klasyfikacje i opisy kluczowych kompetencji, które powinny charakteryzować dobrego *coacha*. Najczęściej wymieniane w tym zakresie to: kompetencje społeczne, osobiste, takie jak np.: kompetencje w zakresie współtworzenia i utrzymywania więzi, budowania zaufania, kontrolowania dynamiki relacji, efektywnego komunikowania się z innymi, a także kompetencje w zakresie wspierania procesu uczenia się, zarządzania zmianą, motywowania siebie i innych, budowania kontraktu i kontrolowania przebiegu procesu *coachingowego*. Dużą wagę przywiązuje się także do kompetencji w takich obszarach, jak przestrzeganie zasad etyki zawodowej i standardów

¹ Więcej na temat etapów w *coachingu* zob.: M.B. O’Neil: *Coaching dla kadry menedżerskiej*. Poznań 2005; B. Peltier: *Psychologia coachingu kadry menedżerskiej. Teoria i zastosowanie*. Poznań 2005.

zawodowych oraz zachowania profesjonalnego dystansu połączonego z gotowością do zmiany².

Omówione założenia dotyczące roli *coacha* implikują określone rozumienie roli klienta — podmiotu procesu *coachingowego*. Klient, który uczestniczy w procesie *coachingu*, postrzegany jest jako jednostka z natury kreatywna i pełna pomysłów, która zarazem jest najlepszym ekspertem w swoich sprawach zawodowych i prywatnych oraz posiada wszelkie zasoby niezbędne do dokonania zmiany i dostęp do pełni swojego potencjału³. W takim ujęciu uczestnictwo w *coachingu* nie jest równoznaczne, tak jak często dzieje się to w przypadku innych form wspierania rozwoju jednostki, z określonym brakiem w obszarze kompetencji lub satysfakcji, a podmiot *coachingu* to nie tylko ktoś, kto przejawia określoną trudność, ale także ktoś, komu „się udało”. W takim rozumieniu *coaching* to metoda „dla tych, którzy odnieśli sukces i pragną zwiększać swoją przewagę” (Hargrove 2006, s. 14).

Ze sposobu rozumienia roli *coacha* w procesie *coachingowym* wynika charakter relacji *coach* – klient.

W *coachingu* relacja jest zawsze symetryczna. *Coach*, który z założenia nie udziela rad, do wniosków będących efektem procesu *coachingowego* dochodzi wspólnie z klientem. Przyjęcie perspektywy, w której klient postrzegany jest jako ten, który ma wszelkie zasoby potrzebne do tego, by samodzielnie rozwiązać problem, wyznacza określone położenie obu uczestników procesu. Takie ujęcie zakłada partnerstwo równoważnych podmiotów i wyklucza ekspercką rolę i przewagę *coacha* w jakimkolwiek obszarze relacji. *Coach* nie wie niczego, czego nie wiedziałby klient, nie wyposaża go w nowe zasoby, ale pomaga mu wykorzystać potencjał, który ten ma w sobie, jego miejsce znajduje się zatem jakby obok klienta, nie ponad nim. Relacja w *coachingu* ma charakter niedyrektywny, wspierający i opiera się na kooperacji i współdziałaniu obu podmiotów procesu *coachingowego* — *coacha* i klienta.

METODY I NARZĘDZIA W COACHINGU

Określone założenia *coachingu*, przyjęte rozumienie roli *coacha* i klienta oraz specyfika relacji w procesie *coachingowym* bezpośrednio przekładają się zarówno na dobór metod i narzędzi pracy w procesie *coachingowym*, jak i na sposoby ich zastosowania.

² Przykładowy model kompetencji *coacha* stosowany przez *International Coaching Federation* (ICF) zawiera cztery kategorie kompetencji (budowanie kontraktu; współtworzenie relacji; efektywna komunikacja; wspieranie procesu uczenia się i osiągania rezultatów), w ramach których opisanych jest jedenaście kompetencji *coacha* (więcej na ten temat: www.coachfederation.org).

³ Zob. definicje *coachingu* *International Coaching Federation*: www.coachfederation.org.

W literaturze przedmiotu pojawiają się różne stanowiska dotyczące roli i znaczenia metod i technik w procesie *coachingowym*. Zdaniem niektórych autorów „coaching jest sztuką — w tym sensie, że gdy jest perfekcyjnie realizowany, przestaje liczyć się technika” (Downey 2003, s. 48). Inni specjaliści w zakresie *coachingu* podkreślają, że „*coaching* to jedno z narzędzi, które można wykorzystać, aby pomóc innym się rozwijać” (Thorpe, Clifford 2004, s. 19). Jeszcze inne podejście natomiast akcentuje, iż aby być dobrym *coachem*, trzeba znać i rozumieć proces *coachingowy*, „opanować cały wachlarz stylów, umiejętności i technik zgodnych z kontekstem, w którym *coaching* jest realizowany” (Parlose, Wray 2003, s. 48). W zróżnicowanych stanowiskach i definicjach wspólne wydaje się przeświadczenie o konieczności takiego doboru metod, by odpowiadały one specyfice procesu *coachingowego*, zgodnie z którą kluczowe w *coachingu* jest podążanie za klientem oraz przekonanie, że to on jest najlepszym ekspertem w swoich sprawach i wyznacza kierunek procesu *coachingowego*. Takie podejście sprawia, że w *coachingu* metody i narzędzia dobierane są niejako bardziej elastycznie i dopasowywane są do potrzeb klienta i do etapu, na jakim jest w danej chwili proces *coachingowy*. Podstawowym kryterium doboru metod staje się w tym przypadku charakterystyczna dla *coachingu* orientacja na możliwości i rozwiązania (brak orientacji problemowej). W praktyce oznacza to, że wszelkiego typu testy, kwestionariusze, narzędzia do samobadania w *coachingu* pełnią funkcję wspierającą i znajdują zastosowanie o tyle, o ile kierunek procesu wyznaczony przez klienta wskazuje na potrzebę ich wykorzystania. Podstawową metodą w *coachingu* jest rozmowa oparta na zadawaniu pytań przez *coacha*. Znaczenie rozmowy jest na tyle istotne i kluczowe, że niektóre próby odpowiedzi na pytanie o to, czym jest *coaching*, odwołują się do niej jako do podstawowej kategorii opisowej tego pojęcia i definiują *coaching* jako „rozmowę lub serię rozmów jednej osoby z drugą” (Starr 2005, s. 10). Rozmowy *coachingowe* prowadzone są w oparciu o określone metodologie⁴, jednak niezależnie od specyfiki danej metodologii odnaleźć w nich można elementy wspólne: nie są one swobodną wymianą zdań czy udzielaniem porad, nie ma w nich miejsca na komentarze i cyniczne uwagi, nie chodzi w nich także o rozsądne planowanie celów ani wysłuchiwanie relacji rozmówcy z pozycji sędziego. Jak to ujął Robert Hargrove, celem rozmowy *coachingowej* jest wywarcie wpływu na rozmówcę — słuchanie i mówienie z pozycji kogoś, kto pragnie sukcesu

⁴ Różne szkoły *coachingu* wypracowały własne metodologie procesów *coachingowych* i narzędzia pracy z klientem (najbardziej znane to metodologie *International Coaching Federation* oraz *International Coaching Community*). Niezależnie jednak od preferowanej przez daną szkołę metodologii kluczowe założenia leżące u ich podstaw są wspólne i wyznaczają ogólny charakter procesu *coachingowego*.

klienta. *Coach* widzi w swoim podopiecznym to, co jest w nim najlepsze, nawet jeśli on zawodzi lub popełnia błędy. Jest to rodzaj rozmowy, dzięki której ludzie dostrzegają nowe możliwości, przekraczają bariery, odchodzą zainspirowani, umocnieni i wiedzą, co mają robić. Cel ten *coach* osiąga poprzez aktywne słuchanie, zaangażowane mówienie oraz stosowanie siedmiu typów rozmów *coachingowych*:

- deklarowanie nowych możliwości,
- myślący partner,
- wydobywanie odpowiedzi,
- przemodelowanie sposobu myślenia i postaw,
- nauczanie i doradzanie,
- zachęcanie do działania,
- szczerza krytyka (Hargrove 2006, s. 72–79).

Pierwszy typ rozmowy — „deklarowanie nowych możliwości” — polega na zachęcaniu klienta do tego, aby w oparciu o swoje dotychczasowe doświadczenia i analizę możliwości zadeklarował, w co naprawdę chce się zaangażować. W tym przypadku *coach* pomaga dostrzec te możliwości, które zostały pominięte na skutek ograniczeń percepcyjnych, norm czy zwyczajów społecznych itp.

Drugi typ rozmowy („myślący partner”) stosowany jest wtedy, gdy nie ma jednoznacznych, prostych rozwiązań danej sytuacji. Jego celem jest wspólne przeanalizowanie nowych pomysłów i innowacyjnych rozwiązań.

Kolejny rodzaj rozmowy, polegający na wydobywaniu odpowiedzi, opiera się na założeniu, że każdy zna odpowiedź na pytanie zadane przez siebie, ale nie każdy potrafi je w sposób jasny i zrozumiały sformułować. Zadaniem *coacha* jest pomoc w wydobyciu tej wiedzy, a czasem też uczuć lub reakcji, by następnie poddać je analizie.

„Przemodelowanie sposobu myślenia i postaw” to typ rozmów, który opiera się zazwyczaj na poprzednim. Jego celem jest zmiana tych przekonań i nastawienia klienta, które ograniczają jego twórcze działanie i nie pozwalają mu na wykorzystanie wewnętrznego potencjału.

Rozmowy typu „nauczanie i doradzanie” stosuje się często, aby wprowadzić rozróżnienia, które kształtują w umysłach ludzi całkiem nowe kategorie, zmieniają dotychczasowy sposób patrzenia na daną kwestię.

Z kolei „zachęcanie do działania” to, w ujęciu Roberta Hargrove’a, taki typ rozmów, w których zadaniem *coacha* jest inspirowanie klienta do wyjścia poza zwykłe szukanie odpowiedzi na pytania po to, by mógł dotrzeć do prawdziwie głębokiej refleksji nad rozpatrywanym zagadnieniem, i skłonienie go do wykorzystania jej w działaniu, które ma być konsekwencją takich przemyśleń.

Następny typ rozmów — „szczerza krytyka” — ma służyć uświadomieniu klientowi jego mocnych i słabych stron poprzez udzielenie szczerzej i wspie-

rającej informacji zwrotnej, opartej na obiektywnych obserwacjach *coacha* i zakończonej zainicjowaniem możliwości zmiany w obszarach wymagających rozwoju.

W praktyce poszczególne typy rozmów wymienionych wyżej przeplatają się, rzadko stosowane są jako odrębne metody pracy i pełnią raczej funkcję technik mających na celu optymalizację efektu procesu *coachingowego*.

PODSUMOWANIE

Podsumowując zaprezentowaną charakterystykę kluczowych aspektów *coachingu* (ze szczególnym uwzględnieniem *coachingu* kariery), warto zwrócić uwagę nie tylko na ogromny potencjał metody jako całości działań podejmowanych w ramach realizacji procesu *coachingowego*, ale także na założenia stojące u jej podstaw, zgodnie z którymi siłą napędową procesu doskonalenia jest wewnętrzna motywacja i osobiste przekonanie podmiotu o potrzebie podjęcia działania prowadzącego do określonej zmiany. *Coaching* jako metoda wspierania rozwoju jednostki i zwiększania jej zdolności adaptacyjnych, promująca postrzeganie jej jako podmiotu zdolnego do autokreacji, posiadającego wszelkie zasoby niezbędne do działania i akcentująca jej rolę w procesie zmiany, może stać się inspiracją i punktem wyjścia do konstruowania i wzmacniania takiego sposobu myślenia o rozwoju jednostki, w którym to właśnie tę jednostkę czyni się odpowiedzialną za przeobrażenia własnej sytuacji osobistej i zawodowej. W takim ujęciu zwiększanie określonych umiejętności czy zdobywanie nowych kwalifikacji rozumiane jest jako działanie wtórne względem zaistnienia głębokiej świadomości potrzeby doskonalenia zawodowego, a nabywanie i poszerzanie określonych kompetencji staje się naturalną konsekwencją decyzji o potrzebie nieustannego rozwijania się zarówno w obszarze osobistym, jak i zawodowym.

BIBLIOGRAFIA

- M. Bench: *Career Coaching. An insider's guide*. California 2003.
M. Bench: *How Career Coaching Can Enhance Career Counseling*. New York 2005.
K. Czarnecki: *Rozwój zawodowy człowieka*. Warszawa 1985.
M. Downey: *Effective coaching*. London 1999.
R. Hargrove: *Mistrzowski coaching*. Kraków 2006.
M.B. O'Neil: *Coaching dla kadry menedżerskiej*. Poznań 2005.
E. Parlose, M. Wray: *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*. Kraków 2003.

- B. Peltier: *Psychologia coachingu kadry menedżerskiej. Teoria i zastosowanie*. Poznań 2005.
- J. Starr: *Coaching*. Warszawa 2005.
- B. Śliwerski: *Potrzeby i bariery doskonalenia zawodowego nauczycieli*. „Nowe w Szkole” 1997/98, nr 5.
- S. Thorpe, J. Clifford: *Podręcznik coachingu. Kompendium wiedzy dla trenerów i menedżerów*. Poznań 2004.
- J. Whitmore: *Coaching for Performance*. Nicholas Brealey Publishing Ltd, 1996.

Strony internetowe

www.coachfederation.org (stan na 3.03.2009).

WYŻSZA SZKOŁA LINGWISTYCZNA
w Częstochowie



10005215

ISBN 978-83-61425-09-0