

Z ZAGADNIEŃ PROFESJONALIZACJI
NAUCZYCIELI WCZESNEJ EDUKACJI
W DOBIE ZMIAN

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Wydawnictwo „Libron”

Z ZAGADNIEŃ PROFESJONALIZACJI
NAUCZYCIELI WCZESNEJ EDUKACJI
W DOBIE ZMIAN

Redakcja naukowa
Józefa Bałachowicz, Anna Szkolak

Kraków 2012

© Copyright by Wydawnictwo LIBRON and Authors
Kraków 2012

ISBN 978-83-62196-45-6

Recenzent: dr hab. prof. UP Bożena Muchacka

Redakcja językowa i korekta: Krzysztof Malczewski

Projekt okładki: LIBRON

Skład: LIBRON

Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner
ul. Ujejskiego 8/1
30-102 Kraków
tel. 12 628 05 12
e-mail: office@libron.pl
www.libron.pl

Spis treści

Wstęp	7
-------	---

DYLEMATY ZAWODOWEGO KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI WCZESNEJ EDUKACJI

Magdalena Grochowalska Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki	11
Milan Portik, Erika Novotná Příprava učitel'a v kontexte zmien počiatkovej edukácie	27
Lucyna Smółka Miejsce i znaczenie samowychowania w przygotowywaniu się studentów do zawodu nauczyciela	35
Eva Šmelová Pregraduální vzdělávání učitelů mateřských škol na Pedagogické fakultě v Olomouci	49
Ewa Kochanowska Zaniedbywane obszary kształcenia studentów edukacji wczesnoszkolnej – wybrane kierunki zmian	55
Małgorzata Mních „Pomóż mi zrobić to samemu”, czyli o propozycjach wydawniczych dla uczniów i nauczycieli wczesnej edukacji	71

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

Zdzisław Ratajek Profesjonalna autokreacja nauczycieli wczesnej edukacji najważniejszą powinnością w warunkach współczesnych	87
Agnieszka Kaczmarczyk Poziom kompetencji informatyczno-medialnych nauczycieli klas I–III	99
Małgorzata Molenda Kompetencje nauczycieli kształcenia zintegrowanego	113
Ewelina Borycka, Agnieszka Szewczyk Postawa twórcza a wyobrażenia studentów o uczniu „dobrym”, „lubianym”, „twórczym”	127

TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA W DOBIE TRANSFORMACJI

Zbigniew Nowak

Skąd przyszli, kim są i dokąd zmierzają nauczyciele szkół publicznych? 145

Vlasta Hrdličková

Pozice environmentální výchovy v současném vzdělávání učitelů v kontextu s preprimárním a primárním vzděláváním 161

Anna Tyl

Autorytet nauczyciela jako zjawisko społeczne 171

Marta Mosiołek

Nauczyciel wczesnej edukacji – powołanie, strategia czy przypadek... 187

Lidia Pawelec

Nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej 203

Anna Szkolak

Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli wczesnej edukacji 219

Bibliografia 235

Autorzy 249

WSTĘP

Tom oddawany w ręce Czytelnika poświęcony jest zagadnieniom profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji. Nauczycielstwo jest profesją *par excellence*¹, a zważywszy na obszar zawodowych działań nauczycieli, jest profesją szczególnego znaczenia i szczególnej odpowiedzialności, tak w wymiarze jestestwa każdego wychowanka, jak i w wymiarze dobra społecznego. Już samo to stwierdzenie wydaje się wystarczającym usprawiedliwieniem zainteresowania nauczycielem, bo – jak pisał Stefan Wołoszyn –

Wszelkie idee pedagogiczne, cele, treści i zasady kształcenia i wychowania nie działają automatycznie, same przez się, lecz realizują się i ożywiają dopiero dzięki działalności nauczyciela-wychowawcy².

Żyjemy i działamy zawodowo w okresie przemian cywilizacyjnych, wszechstronnej transformacji, która – dotykając także oświatę – głęboko redefiniuje nie tylko treści programowe i metodykę, ale samą istotę wychowania, szkoły i nauczycielstwa. To wszystko powoduje, iż namysł nad zawodem nauczyciela i samym nauczycielem, a w szczególności badania prowadzone w tym obszarze zyskują na szczególnej aktualności i znaczeniu. „Odkrycie” przed ponad 100 laty wartości dzieciństwa i jego wyjątkowej formacyjnej funkcji, każe się w sposób szczególny przyglądać temu, co dzieje się w obszarze wychowania przedszkolnego i wczesnej edukacji. Edukacja w okresie dzieciństwa jest swego rodzaju „paszportem do życia”; jest to okres kształtowania kariery szkolnej dziecka i jego przyszłej pozycji społecznej. W okresie wczesnej edukacji kształtuje się stosunek do nauki – pozytywny lub negatywny – który będzie mógł utrzymywać się w ciągu całego życia. Nauczyciel, rozbudzając ciekawość poznawczą i samodzielność dziecka, zdolności rozumowania i wyobraźni, własnego osądu i poczucia odpowiedzialności, stwarza dziecku warunki do całożyciowego uczenia się i pomnażania jego talentów. W tym czasie uczy dziecko trudnej sztuki wyboru wartości, wyznaczających kierunek „układania” się ze światem i samym sobą. Trudno zatem przecenić znaczenie wczesnej edukacji w rozwoju człowieka i roli nauczyciela-profesjonalisty.

Opracowanie podzielone zostało na trzy części. Część pierwsza grupuje teksty, których łącznikiem jest zainteresowanie procesem wstępnej profesjonalizacji dokonującej się w trakcie studiów pedagogicznych w uczelniach Polski i Słowacji, co pozwoli Czytelnikowi zapoznać się z dokonaniem i problemami w tym zakresie u nas i w krajach sąsiednich. Głównym założeniem rozważań teoretycznych, popartych badaniami empirycznymi w części drugiej, jest określenie zasobu kompetencji pedagogicznych nauczycieli wczesnej edukacji oraz czynników determinujących przebieg

¹ Por. Z. Zagórski, *Sojologiczne portrety grup społecznych*, Wydawnictwo UW, Wrocław 2002.

² S. Wołoszyn, *System oświaty i nauczyciel*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, PWN, Warszawa 1976, s. 621.

ich kariery zawodowej. Część trzecia ma natomiast charakter ogólnej refleksji nad zawodem nauczycielskim i jego wykonawcami w kontekście motywów wyboru nauczycielstwa, społecznego wizerunku i zadań przed nim stawianych oraz zmian, jakie w tym obszarze zachodzą.

Przypadło nam żyć w czasie szybkich i radykalnych przeobrażeń. Podejmujemy reformy z wiarą, że spełnią pokładane w nich nadzieje. Podejmujemy reformy ufając, że ich cena będzie niska, a zyski spektakularne; wierząc, iż wszystkie trudności i perturbacje, które dotknęły przy podobnych okazjach naszych sąsiadów, nie dotkną nas. Życie pokazuje zwykle, że jest to wiara naiwna, ale gdybyśmy jej nie podzielali, nie wazylibyśmy się na żadne wyzwania, nie byłoby żadnego postępu. Dobrym przykładem, ilustrującym tę prawdę, są dzieje ostatniej reformy oświatowej.

Wychowanie, tak jak je rozumiemy po doświadczeniach skrajności, ma być swego rodzaju „arką przymierza między dawnymi i nowymi laty”, a nauczyciel jej kapłanem i strażnikiem. Mądrzy, miejmy nadzieję, doświadczeniami innych odnajdziemy wreszcie ścieżkę, na której szacunek dla dorobku przeszłości nie będzie przeciwstawiany radosnemu oczekiwaniu nowości, które niesie przyszłość. Między rewolucyjną ideą budowania nowego świata na gruzach a konserwatywną – zamykającą się w „Okopach Świętej Trójcy” – jest przestrzeń, którą możemy wychowawczo zagospodarować. Chodzi jedynie o to, by uwielbienie dla przeszłości nie było bezkrytyczne, a wiara w przyszłość – naiwna. By tak się nie stało, służy temu także refleksja i troska Autorów tekstów tworzących niniejszy tom i którym w tym miejscu składamy gorące podziękowania za podjęty trud przygotowania ich do druku.

Szczegóło podziękowania należą się Pani Profesor Bożenie Muchackiej, recenzentowi tekstów, bez której rzeczowych i życzliwych uwag całe przedsięwzięcie nie mogłoby dojść do skutku.

Józefa Bałachowicz, Anna Szkolak

DYLEMATY ZAWODOWEGO KSZTAŁCENIA
NAUCZYCIELI WCZESNEJ EDUKACJI

PRZYSZLI NAUCZYCIELE WCZESNEJ EDUKACJI WOBEC DYSKURSYWNOŚCI PEDAGOGIKI

Nauczyciel, rozpoczynając praktykę pedagogiczną, staje przed trudnym zadaniem skonfrontowania posiadanej wiedzy, w tym poznanych w toku kształcenia zawodowego wielu teorii pedagogicznych, z rzeczywistością edukacyjną. Projektowanie własnej aktywności pedagogicznej, a także formułowanie przekonań na jej temat pozwalających na subiektywną interpretację rzeczywistości, dokonuje się w świadomości przyszłych nauczycieli stopniowo. Jest to proces zmierzający zarówno do konstruowania własnych hipotez i teorii, jak i do odtworzenia tych, które społecznie już funkcjonują. W konsekwencji sposób realizowania praktyki pedagogicznej, przypisywane jej znaczenia, rozumienie roli podmiotów w niej funkcjonujących jest zmienne, bowiem zawsze jest czymś wyborem zależnym od uwarunkowań kulturowych, społecznych czy politycznych.

Zróżnicowanie występujących w edukacji modeli kształcenia powoduje, że w praktyce funkcjonują odmienne sposoby uczenia się/nauczania, a w nich różne wzorce interakcji społecznych. Nie ograniczając kształcenia do jednego modelu ucznia lub jednego modelu nauczania, przyjmuje się, że nauczyciel wybierając jakikolwiek wzór praktyki pedagogicznej zakłada określoną koncepcję ucznia, a tym samym wskazuje sposób, w jaki interpretuje proces uczenia się. Uczeń natomiast, uczestnicząc w tak, a nie inaczej zorganizowanej praktyce pedagogicznej, może z czasem proponowany mu sposób myślenia o procesie uczenia się przyjąć za jedyne właściwy¹. Wykorzystanie do refleksji nad pedagogiką kategorii dyskursu umożliwia pokazanie,

[...] że ani język pedagogiki, ani pedagogiczne działania nie mają charakteru obiektywnego, nie są czymś oczywistym, naturalnym ani koniecznym pożądanym. Są zawsze wynikiem nieustannie prowadzonych kulturowych negocjacji społecznych, uruchamianych wobec potrzeby społecznego ustalenia, jaki świat uznajemy za „swój”, jak go mamy rozumieć i waloryzować, jakie nadawać mu znaczenia².

Zamierzeniem prezentowanego tekstu jest poznanie, który z dyskursów pedagogicznych jest bliski przyszłym nauczycielom edukacji przedszkolnej. Na tle rozważań

¹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006, s. 95.

² D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwo AiP, Warszawa 2009, s. 28.

nad znaczeniem kategorii dyskursywności dla wczesnej edukacji przedstawię refleksje oraz przekonania o wybranych aspektach pracy z małym dzieckiem. Zastanawiać się będę, jakie są i skąd pochodzą znaczenia przypisywane przez przyszłych nauczycieli praktyce edukacyjnej. Nie podejmuję się próby wyjaśniania obiektywnie istniejącej rzeczywistości edukacyjnej – charakterystycznej dla badań w tradycji pozytywistycznej – lecz korzystam z odwołań do tradycji analitycznej, która akcentuje potrzebę zrozumienia i interpretowania znaczeń wytwarzanych w określonych kontekstach społecznych.

Czym jest dyskurs?

Dyskurs nie jest bynajmniej tworem monolitycznym³, co powoduje, że kategoria „dyskursu” nie jest definiowana jednoznacznie. W jej różnicowaniu uwzględnia się między innymi środowisko, którego dotyczy (np. dyskurs sądowy, edukacyjny), czy obszar rzeczywistości, którą tworzy (np. apartheidu, pedagogiki). Dyskurs zawsze realizuje się w określonej praktyce społecznej, jest działaniem komunikacyjnym, w którym uznawane znaczenia konstruują rzeczywistość⁴. Przyjmując, za M. Foucault, iż *d y s k u r s* to określona praktyka komunikacyjna, zorganizowana i charakterystyczna dla wybranej czasoprzestrzeni, należy podkreślić, że wyznaczane jest w niej nie tylko to, co można powiedzieć i pomyśleć, lecz także ten, kto może mówić. Dyskursy – a jest ich wiele – funkcjonują zgodnie z nieuświadamianymi schematami myślowymi, które stanowiąc wiedzę społeczną, wskazują perspektywę widzenia świata, działania i mówienia w nim. Strukturę dyskursu wyznaczają bowiem procesy społeczne, które jednocześnie wskazują użytkownikom języka założenia, jak konstruować wypowiedź, aby była uznana za sensowną, oraz tworzą znaczenia przypisywane światu⁵.

Kategoria „dyskursu” stwarza możliwość opisu i wyjaśniania obecnych w edukacji wątków społecznych, kulturowych, interakcyjnych i poznawczych. Praktyka edukacyjna może być traktowana jako złożony dyskurs, a ten jako społeczna wymiana znaczeń zachodząca jedynie w obszarze wybranej kultury. Lokowanie edukacji w szerszym kontekście społecznym pozwala zatem ujawniać zmiany w samej praktyce, jak i poznawać znaczenia jej przypisywane. Mówiąc o oświacie rozróżnia się dwa rodzaje dyskursu: *teoretyczny* i *praktyczny*. Pierwszy ma za zadanie przedstawiać świat, uprawomocniać – w środowisku nauki – pewien model obserwowalnych zjawisk. Drugi zaś ma na celu wywołanie zmiany w świecie. „Idzie w nim o to, by ludzie w inny sposób spojrzeli na swoją rzeczywistość i zreorganizowali swój potencjał działania”⁶. Skupiając uwagę na edukacji można zastanawiać

³ Por. S. Gajda, *Tekst/dyskurs oraz jego analiza i interpretacja*, [w:] M. Krauz, S. Gajda (red.), *Współczesne analizy dyskursu*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2005.

⁴ T.A. van Dijk, *Badania nad dyskursem*, [w:] T.A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, PWN, Warszawa 2001.

⁵ M. Foucault, *Porządek dyskursu*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2002.

⁶ K. Konarzewski, *Dyskurs teoretyczny czy dyskurs praktyczny? Spór o praktykę oświatową*, [w:] *Dyskursy edukacyjne w Polsce po roku 1989*, materiały przedkonferencyjne, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1996, s. 2.

się skąd, z którego dyskursu pochodzą znaczenia sterujące podejmowanymi przez nauczycieli czynnościami. Bowiem obecność w edukacji wielu dyskursów – zarówno teoretycznych, jak i praktycznych – które wzajemnie od siebie zależą, dookreślają się, tworząc charakterystyczną „sieć dyskursów”⁷.

Dyskursy, konstytuując rzeczywistość społeczną, same wytwarzane są przez praktyki społeczne, których istnienie możliwe jest „dzięki temu, że systemy znaczeń mają charakter przygodny i nigdy nie wyczerpują całego pola znaczeń w obrębie danego społeczeństwa”⁸. Wykorzystywana do opisu rzeczywistości kategoria „dyskursywności” używana jest w celu zaakcentowania, że „wszystkie przedmioty są przedmiotami dyskursu, a zatem parametry przypisywanych im znaczeń zależą od społecznie wytworzonego systemu reguł i znaczących różnic”⁹. Zwrócenie uwagi na dyskursywność pedagogiki oznacza więc możliwość dostrzeżenia w podejmowanych działaniach – w miejsce standaryzacji i normalizacji oraz w zależności od przyjętego „horyzontu znaczeniowego zakreślonego przez reguły i różnice klasyfikacyjne”¹⁰ – wielości, płynności, zmienności. Stwarza zatem prawdopodobieństwo ujawnienia funkcjonowania odmiennych praktyk pedagogicznych. Umożliwia także zrozumienie podejmowanych działań społecznych, których celem jest zdobycie przez dzieci pewnej wiedzy, a w konsekwencji pozwala odkryć, kto buduje obraz świata dziecka, kto ustala funkcjonujące w nim znaczenia, czy są one wspólnie przez dorosłego i dziecko odkrywane czy nadawane. Analiza dyskursu zarówno identyfikuje, jak i kwestionuje założenia leżące u podstaw wczesnej edukacji – założenia, które niejednokrotnie są przyjmowane w celu wytworzenia społecznych mitów.

Dyskursywność praktyki edukacyjnej

Podobnie jak wiele jest dyskursów, tak wiele wyróżnia się dyskursów edukacyjnych¹¹. Spojrzenie z perspektywy dyskursywności kategorii pedagogicznych na sposób używania języka w mówieniu o edukacji pozwala na rozpoznanie przekonań przyszłych nauczycieli. Można je porównywać ze wspólnotowością myślenia i działania czynnych zawodowo nauczycieli, nazwaną metaforycznie „wspólnotowością pokoju nauczycielskiego”¹². Miejsce to – nierozumiane dosłownie – oznacza dla danego zespołu nauczycieli wspólną przestrzeń, w której rodzą się i funkcjonują edukacyjne przekonania oraz związane z nimi praktyki. Wspólnota doświadczeń nie

⁷ Termin użyty przez S. Gajdę w: *Prestiż a język. Wykład z okazji nadania tytułu Doktora Honoris Causa UP*, Kraków 2010.

⁸ D. Howarth, *Dyskurs*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 23.

⁹ *Ibidem*, s. 23. Autor jako przykład podaje zmienne znaczenie kategorii „las”, który może być unikatowym ekosystemem lub może być przeszkodą w budowie autostrady.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Por. B. Zamorska, *Nauczyciele. (Re)konstrukcja bycia-w-świecie edukacji*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008.

¹² *Ibidem*.

jest utożsamiana z jednym miejscem pracy, lecz jest to „pewien szczególny rodzaj doświadczenia, który warunkuje specyficzny sposób spostrzegania i rozumienia”¹³. Członkowie owej wspólnoty, wykorzystując środowiskową identyfikację lub podobne doświadczenia biograficzne, prezentują – pomimo innych strategii działań i kryteriów mówienia o nich – ten sam typ myślenia, ujawniający się w ich opisach praktyki edukacyjnej. Sposób mówienia o praktyce edukacyjnej pozwala na odtworzenie przekonań, które już funkcjonują, a formułowane są w praktycznych działaniach.

Obszar analiz, wytworzony w ramach teorii dyskursu, może dotyczyć w pedagogice różnych problemów. W pedagogice wczesnoszkolnej propozycję rozpoznania dyskursów przedstawiła Dorota Klus-Stańska¹⁴. Autorka przez kategorię dyskursu rozumie

[...] systemy i sytuacje wypowiedzi na tematy będące jej (pedagogiki – M.G.) przedmiotem (dziecko, jego rozwój, wczesna edukacja, nauczanie, uczenie się, program, lekcja itd.). Budowane są one przez określone zbiory leksykalne, reguły wiązania ze sobą słownika w poprawne i sensowne wypowiedzenia i – co w analizie dyskursu w naukach społecznych najważniejsze – wyrażające się w określonym kontekście pragmatycznym (w społecznej praktyce mówienia), realizującej zawsze stosunki władzy i dominacji jednej grupy społecznej nad inną¹⁵.

A zatem, w edukacji powstaje wiele dyskursów, w których – w zależności od kontekstów użycia języka – zdarzeniom i przedmiotom występującym w rzeczywistości przypisywane są odmienne znaczenia, inaczej są określane warunki ich wystąpienia oraz interpretowane wywoływane skutki. Dyskursywność wczesnej edukacji oznacza bowiem, że to, co się w niej dzieje, jest tylko jedną z możliwych propozycji składanej dziecku. Poznanie, w jakie systemy społeczne, kulturowe i polityczne uwikłana jest praktyka, powoduje, że w podejmowanych działaniach akcentowana będzie zmienność czy przygodność znaczeń nadawanych rzeczywistości. Propozycja, która – co należy podkreślić – nie ma charakteru wartościującego, obejmuje charakterystykę pięciu dyskursów wczesnej edukacji: funkcjonalistyczno-behawiorystycznego, humanistyczno-adaptacyjnego, konstruktywistyczno-rozwojowego, konstruktywistyczno-społecznego, krytyczno-emancypacyjnego. Z uwagi na zakres prezentowanego tekstu mapa teoretyczna dyskursów nie zostanie w tym miejscu szczegółowo omówiona. Na potrzeby prezentowanych – w dalszej części opracowania – wyników badań własnych, przedstawię natomiast trzy charakterystyki użyte przez D. Klus-Stańską do opisu dyskursów uruchamianych wobec edukacji wczesnoszkolnej, mianowicie: tworzenie wiedzy, zasady projektowania zajęć, typowa leksyka użyta do opisu procesu edukacji (tab. 1).

¹³ *Ibidem*, s. 369–370.

¹⁴ D. Klus-Stańska, *Dyskursy...*, *op. cit.*

¹⁵ *Ibidem*, s. 35.

Tabela 1. Wybrane charakterystyki dyskursów edukacji wczesnoszkolnej wg D. Klus-Stańskiej

dyskurs	tworzenie wiedzy	projekt zajęć	leksyka opisu procesu edukacji
funkcjonalistyczno-behawiorystyczny	przyswajanie informacji, instrukcji pochodzących z przekazu	uniwersalny, szczegółowy konspekt	przyswajanie, ćwiczenie, wdrażanie, kształtowanie, zapoznanie, nauczanie
humanistyczno-adaptacyjny	zindywidualizowane, skoncentrowane na relacjach interpersonalnych	ramowy, elastyczny, procesualny, oparty na zabawie i swobodnej komunikacji oraz identyfikacji potrzeb dziecka	ekspresja, zabawa, spontaniczność, działanie, uczenie się, samorozwój i bycie sobą
konstruktywistyczno-rozwojowy	samodzielna konstrukcja i rekonstrukcja umysłowych modeli rzeczywistości, nie wymaga obecności dorosłego	organizacja warsztatu badawczego i zadań problemowych, efekty definiowane jako względnie nieprzewidywalne	badanie, eksplorowanie, eksperymentowanie, uczenie się
konstruktywistyczno-społeczny	negocjacje między pojęciami potocznymi (skonstruowanymi przez dziecko) a naukowymi (reprezentowanymi przez dorosłego)	zindywidualizowany, kierująco-konsultacyjny	wsparcie, kształtowanie, prowadzenie
krytyczno-emancypacyjny	polega na stawianiu się zdolnym do zaangażowanej krytyki i uaktywniania własnych strategii intelektualnych	otwarty, elastyczny, budowany wokół problemów i kontrowersji	zaangażowanie, rozumienie, emancypacja

Źródło: opracowanie na podstawie D. Klus-Stańska, *Dyskursy...*, *op. cit.*, s. 46–74.

Wielość dyskursów możliwych do wystąpienia we wczesnej edukacji znajduje odzwierciedlenie w badaniach nad dominującymi na tym etapie edukacji modelami nauczania¹⁶. W porównaniach zestawiono dwa modele nauczania: jeden oparty na konstruktywizmie społecznym (model A), drugi na koncepcji preferującej dydaktyzm (model B). Model A uwzględnia rozwój całej osoby, zachęca do uczenia się w trakcie samodzielnie inicjowanej aktywności, spontanicznej eksploracji i zabawy. Preferowane są interakcje rówieśnicze oraz współpraca, a symboliczne zabawy uznaje się za istotne źródło uczenia się. Zadaniem dorosłych, którzy mają ukierunkowywać i wspierać dzieci w ich rozwoju społecznym i umysłowym, jest przygotowanie środowiska materialnego (sali, zabawek, organizowanie zajęć) oraz angażowanie się w zajęcia w sposób

¹⁶ P.P.M. Leseman, *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci – przegląd literatury*, [w:] *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, frse, Warszawa 2009, dostępne na: www.eurydice.org.pl [15.12.2010].

zachęcający dzieci do uczenia się (czytania, pisania, liczenia, elementów przedmiotów ścisłych). W drugim z wyróżnionych w edukacji modeli (B) inspiracją dla uczenia się są teorie edukacyjne oparte na przekazywaniu dziecku wiedzy i umiejętności przez nauczyciela. Szczególny nacisk kładzie się na te umiejętności, które są wyszczególnione w programie nauczania szkoły podstawowej. Metody nauczania opierają się na nauczaniu bezpośrednim, zajęciach ukierunkowanych i utrwalaniu, natomiast podstawą procesu uczenia się jest usystematyzowany i zaplanowany program nauczania. Wyniki pokazują, że w krajach europejskich w ofercie skierowanej do dzieci w wieku 3–6 lat dominuje model A. Zdaniem autorów badań świadczy to o powszechnym uznawaniu „praktyk sprzyjających rozwojowi”. Wyniki badań nie rozstrzygają jednoznacznie na korzyść jednego z podejść do uczenia się, bowiem zależą od czasu, w jakim ocena była przeprowadzana, oraz od wieku, w którym dziecko poddane było edukacji przedszkolnej. Okazało się, że podejście akademickie (model B) do rozwinięcia u dziecka około 5/6 roku życia podstawowych umiejętności „szkolnych” przynosi pozytywne efekty, jeśli poprzedzone jest przynajmniej dwuletnim okresem edukacji przedszkolnej, która sprzyja rozwojowi społeczno-emocjonalnemu (z dominującym modelem A). Leseman, autor raportu, stawia zatem następującą hipotezę: programy edukacyjne dla dzieci poniżej 5 roku życia powinny być przede wszystkim ukierunkowane na podmiotowość i rozwój dziecka, natomiast programy dla dzieci starszych mogą wprowadzać przedmioty szkolne w ramach programu nauczania zaplanowanego przez nauczyciela¹⁷. Koncentrowanie się na rozwijaniu umiejętności szkolnych, po podejściu ukierunkowanym głównie na wspieranie kompetencji społeczno-emocjonalnych, może nawet lepiej przygotować dziecko do roli ucznia.

Zachodzące zmiany w polskiej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wydają się – w obszarze programowych założeń – odpowiadać powyższej propozycji. Funkcjonowanie edukacji zależy jednak przede wszystkim od aktywności obecnych w niej podmiotów, od świadomie wybranego kierunku procesu uczenia się/nauczania wynikającego z wielości rozpoznanych dyskursów edukacyjnych. Tymczasem codzienność praktyki powoduje powtarzalność działań dobrze znanych, które stają się oczywiste, a więc mniej dostrzegalne. Równocześnie to, co dzieje się w szkole, często pozostaje ukryte, nie może podlegać ani refleksji, ani negacji, jest jedną z barier utrudniających zmiany w kulturze szkoły¹⁸. Nauczyciele, przyzwyczajając się do stałych schematów postępowania, niejednokrotnie popadają w rutynę, tracąc refleksyjność, przejawiają „stan bezrefleksyjnego zadomowienia”¹⁹ w praktyce edukacyjnej. Przekonani o prawomocności takich, a nie innych, wybranych rozwiązań edukacyjnych, nie są otwarci na doświadczenia i propozycje innych. Zgromadzone w toku własnej praktyki pedagogicznej, lecz również w czasie własnej nauki doświadczenia, wydają się nie tylko

¹⁷ *Ibidem*, s. 34.

¹⁸ D. Klus-Stańska D., *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia procesy konteksty*, GWP, Gdańsk 2010.

¹⁹ Za: J. Malinowska, M. Jabłońska, *Myślenie o nauczycielu i jego edukacji. Z rekonstrukcji światów edukacyjnych nauczycieli*, Atut, Wrocław 2010, s. 39.

oczywiste, ale i najlepsze dla nauczania innych. Ta wiedza własna oraz uwarunkowanie biografii z jednej strony tworzą teorię nauczycielską, z drugiej zaś stanowią część profesjonalnej biografii nauczyciela. Przekonania nauczycieli, wyznaczone złożonością rzeczywistości, formułują się w ich świadomości stopniowo. Słownikowo definiowane są jako „sąd, zdanie oparte na przeświadczeniu o prawdziwości lub fałszywości czegoś, wyrobiony pogląd na coś; przeświadczenie, opinia”²⁰. Przekonania są konstrukcją podmiotu, która obejmuje zarówno fakty pochodzące z obserwacji, jak i sposoby ich przeżywania, interpretowania, szukania dla nich znaczeń. Budowanie przekonań jest procesem, w którym jednostka zmierza do odtworzenia hipotez i teorii funkcjonujących już społecznie, a ich sformułowanie w praktycznym działaniu określa subiektywną interpretację rzeczywistości edukacyjnej. Badanie przekonań pozwala opisywać treści, które nauczyciele przypisują rzeczywistości w warstwie dotyczącej edukacji. Interesujące jest poznanie, czy przyszli nauczyciele wczesnej edukacji – jeszcze przed rozpoczęciem pracy zawodowej – uważają wybrane opinie, koncepcje za oczywiste, i jakie są ich przekonania na temat wczesnej edukacji.

Znaczenia nadawane przez przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji – badania własne

Zakłada się, że w kulturze szkoły funkcjonuje wiele indywidualnych, ale i wspólnych światów, którym nadawane są znaczenia, rekonstruujące się w codziennych praktykach edukacyjnych. Pomimo że każdy nauczyciel inaczej spostrzega, interpretuje, funkcjonuje w otaczającej rzeczywistości, sam ustosunkowuje się do codzienności edukacyjnej, to jest on także częścią świata edukacyjnego dzielonego z innymi, w którym obowiązujące reguły społeczne wymagają podporządkowania się²¹. Wielość teorii, dyskursywność praktyki, interpretacja tego, co i jak dzieje się w szkole powoduje, że edukacja nie powinna być konfrontowana z jej wyobrażeniami, które projektują jakąś rzeczywistość wychowawczą, lecz z językiem wypowiedzi uczestników edukacji. Również przyszli nauczyciele – doświadczając wielości, zmienności towarzyszących tworzeniu własnej praktyki pedagogicznej – przypisują edukacji określone znaczenia, które można uporządkować, poznając sposoby definiowania tego pojęcia. Badanie sposobów definiowania, z punktu widzenia psychologii poznawczej, pokazuje sposoby wyjaśniania sobie przez jednostkę rzeczywistości, budowania obrazu świata. Odwoływanie się do interpretacji swobodnych wypowiedzi, odtworzenie leksyki, za pomocą której rzeczywistość jest określana, służy poznaniu mapy znaczeniowej danego pojęcia. Potocznie nadawane rzeczywistości znaczenia pokazują bowiem przestrzenie, które nie są możliwe do językowego opisanie w definicjach leksykograficznych²².

²⁰ M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, T. II, PWN, Warszawa 1979, s. 979.

²¹ J. Malinowska, M. Jabłońska, *op. cit.*

²² O znaczeniu uwzględniania potocznego definiowania pojęcia w konstruowaniu jego definicji pisze N. Mikołajczak-Matyja w: *Definiowanie pojęć przez przeciętnych użytkowników języka i przez leksykografów*, Sorus, Poznań 1998.

W prezentowanych badaniach zmierzano do poznania znaczeń, możliwych do odczytania w języku, które konstytuują wśród przyszłych nauczycieli określoną wizję edukacji przedszkolnej. Celem badań było opisanie, w jaki sposób przyszłe nauczycielki umiejscawiają siebie i innych w konstruowanym świecie społecznym oraz jakie wzorce działania przyjmują²³. Materiał empiryczny pochodzi z badań pisemnych wypowiedzi 43 studentek, przyszłych nauczycielek przedszkola. Analiza źródeł wtórnych²⁴ – za które uznano autorskie teksty badanych powstałe w czasie zajęć dydaktycznych – posłużyła poznaniu refleksji, według których spostrzegają oni rzeczywistość edukacyjną, oraz poszukiwaniu kontekstów, które leżą u podstaw znaczenia konstruowanego, a przypisywanego wczesnej edukacji. Wypowiedzi pisemne dotyczyły definiowania roli dziecka i nauczyciela w edukacji przedszkolnej oraz opisu przebiegu procesu uczenia się. Kierunek analizy wyznaczyły dwa problemy: gdzie w procesie edukacji sytuują siebie, a gdzie dziecko, oraz jakie dziecięce kompetencje uznają za ważne dla uczenia się, a w konsekwencji będą je rozwijać, a które z zachowań będą hamować.

Dla rozpoznania miejsca w edukacji, w którym studenci lokują dziecko oraz siebie jako przyszłego nauczyciela, wykorzystano propozycję opisu dyskursów pedagogiki wczesnoszkolnej przedstawioną przez D. Klus-Stańską²⁵. Do badań wybrano trzy charakterystyki: zaufanie do wiedzy i jej tworzenie, zasady projektowania zajęć oraz typowa leksyka użyta do opisu procesu edukacji. Założono, że zestawienie otrzymanych wypowiedzi z opisem dyskursów pozwoli na „rozpoznanie dyskursywnego myślenia pedagogicznego o dzieciach²⁶. Teksty analizowano dla odszukania danych, które pokazują, jakie znaczenie dla przyszłych nauczycieli ma edukacja przedszkolna. W tym celu analizowano dwa – współzależne od siebie – zakresy definiowania pojęć dotyczących edukacji²⁷:

- zakres 1. rozumienie zjawisk nieobserwowalnych: sposób rozumienia takich pojęć, jak: cecha rozwojowa, uczenie się; zaufanie do wiedzy, źródła jej pochodzenia;
- zakres 2. rozumienia „widzialnych” oddziaływań edukacyjnych: przesłanki, według których projektowane są zajęcia edukacyjne; leksyka użyta do opisu wczesnej edukacji.

Zakładając, że rzeczywistość istnieje na tyle, na ile funkcjonują w języku przypisywane jej znaczenia, starano się rozpoznać, które podejście do wczesnej edukacji jest bliskie przyszłym nauczycielom. Zaznaczyć należy, że ze względu na swobodny charakter wypowiedzi nie we wszystkich tekstach odnaleziono badane kategorie.

²³ Por. S. Krzychała, *Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacyjnej rzeczywistości*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczyk (red.), *Wychowanie. Pojęcia procesy konteksty*, GWP, Gdańsk 2010.

²⁴ K. Rubacha, *Metodologiczna struktura przedmiotu badań pedagogiki*, [w:] K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Impuls, Kraków 2008.

²⁵ D. Klus-Stańska, *Dzień...*, *op. cit.*

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ Zakresy wskazane w definiowaniu pojęć przez N. Mikołajczyk-Matyję, *op. cit.*

Okazało się, że najczęściej przypisywaną edukacji przedszkolnej funkcją (40)²⁸ jest przygotowanie dziecka do szkoły. Preferowany wtedy model kształcenia akademickiego ma zapewnić dziecku „zdobycie obszernej wiedzy”²⁹, która uważana jest za podstawowy warunek rozpoczęcia edukacji szkolnej. Równocześnie badane zauważają, że dla dzieci w wieku przedszkolnym odpowiednią jest edukacja rozwojowa³⁰ (16), a zadaniem przedszkola jest przede wszystkim „rozwijanie wysokiej samooceny i poczucia wartości, wychowanie dzieci otwartych i ciekawych świata oraz zwracających uwagę na innych ludzi”. Ciekawi fakt, iż nawet opowiadając się za wspieraniem rozwoju dziecka wszystkie badane osoby zaznaczają konieczność przygotowania do funkcjonowania w roli ucznia.

W edukacji przedszkolnej uczestniczą dzieci o określonym poziomie rozwoju, dlatego w wypowiedziach poszukiwano informacji o sposobie rozumienia cech rozwojowych charakterystycznych dla dziecka w wieku przedszkolnym. Okazało się, że rozwój spostrzegany jest jako zmiany, które zachodzą pod wpływem dojrzewania organizmu, ale także uwarunkowane są czynnikami środowiskowymi, a wśród nich edukacją przedszkolną³¹. Ciekawe jest, iż prawie wszystkie badane (41), mówiąc o rozwoju jednostki, nie traktują go w sposób całościowy, lecz wartościują poszczególne cechy rozwojowe. Z otrzymanych danych można wyodrębnić dwa typy cech: te, które pomagają nauczycielowi w realizowaniu zadań edukacyjnych, a dziecku uczestniczenie w edukacji przedszkolnej, oraz te, które utrudniają to zadanie. Wśród cech pozytywnie ocenianych znajdują się: ciekawość, przejawiająca się w licznie zdawanych pytaniach; aktywność, przede wszystkim fizyczna i werbalna; chęć zdobywania wiedzy i umiejętność korzystania z niej; koncentrowanie uwagi; chęć współpracy z nauczycielem, sprowadzona do uczestniczenia w jego pomysłach oraz zdyscyplinowanie, które towarzyszy ma podejmowanej współpracy. Cechy negatywnie oceniane to natomiast: aktywność utożsamiana z ciągłą potrzebą ruchu; brak koncentracji uwagi; niezdyscyplinowanie; niedokładność; chęć wyróżniania się; brak umiejętności współpracy; egocentryzm.

Interesujące jest ocenianie tej samej cechy w odmienny sposób. Na przykład o aktywności dziecka mówiono:

„Małe dziecko jest niezwykle aktywne, wszędzie go pełno, wszystko chce wiedzieć i dzięki temu chętnie uczestniczy w proponowanych mu zajęciach”.

„Przejawiają aktywność, która nie pozwala im spokojnie siedzieć i pracować nad danym tematem”.

²⁸ W prezentowanej analizie w nawiasach podana jest liczba wypowiedzi, w treści których ujawniono badaną kategorię.

²⁹ Cytaty bez podanego źródła bibliograficznego pochodzą z wypowiedzi badanych.

³⁰ Pierwsza z wymienionych propozycji odpowiada opisywanemu w niniejszym tekście modelowi B, a druga jest odpowiednikiem modelu A.

³¹ Słownikowa definicja „rozwoju”, por. A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Scholar, Warszawa 2002, s. 639.

Jedynie dwie badane zauważyły, że wszystkie cechy przejawiane przez dzieci powinny stać się przedmiotem zainteresowania i troski nauczyciela, bowiem dostarczają informacji o przebiegu rozwoju.

Oczekiwania przyszłych nauczycielek odnośnie rozwoju dziecka można uznać z jednej strony za nadmierne, nieadekwatne do możliwości rozwojowych dziecka – na przykład oczekiwanie koncentracji uwagi czy umiejętności współdziałania. Z drugiej strony są one sprzeczne z cechami rozwojowymi charakterystycznymi dla dziecka w wieku przedszkolnym, czyli autonomizacją, aktywnością, kreatywnością i kompetencją³².

Następnie w wypowiedziach poszukiwano informacji, które pozwoliłyby poznać, kto wiedzę posiada oraz jakie są jej źródła. Okazało się, że wiedzę ma przede wszystkim nauczyciel (39), który nie tylko ją przekazuje, ale także decyduje, kto, gdzie, czego i w jaki sposób będzie się uczył. I tak: „Patrzy na świat z perspektywy dziecka i próbuje mu ułatwić wyjście z niego za pomocą posiadanej wiedzy czy umożliwi przejście do kolejnych etapów wiedzy”. O skuteczność owego przekazywania „świadczą wyniki osiągnięte przez dzieci”. Warto zauważyć, że myśląc o dziecięcym uczeniu się zaznaczano, iż wiedza nie musi być rozległa, ponieważ nauczyciel „posiada wiedzę dostosowaną do poziomu rozwoju dziecka”. Sporadycznie, badane dodają (3), że dorosły to także „przewodnik po wiedzy”, który towarzysząc dziecku w uczeniu się, wyjaśnia to, co nowe i nieznanne, oraz przekonuje, że „poznanie nowej wiedzy ma sens”. Dziecięca wiedza jest spostrzegana jako niepełna – rozpatrywana w kontekście jej uzupełniania, przekazywania nowych informacji od bardziej kompetentnej osoby. Jedynie jedna osoba zauważyła, że nauczyciel także sam się uczy, a dzieci jedynie „zachęca do poznawania, ale nie wyręcza w tym”, bowiem one „samodzielnie tworzą wiedzę, dzięki której konstruują rzeczywistość”.

W określonej przez badanych roli nauczyciela w dziecięcym uczeniu się odnaleźć można przede wszystkim opisy zachowań charakterystyczne dla obiektywistycznego podejścia do istoty i źródeł wiedzy³³. Przyjmuje się w nim, że zunifikowana wiedza jest przekazywana oraz uważana za niezależną ideologicznie i społecznie oraz niepodlegającą uwarunkowaniom biograficznym. Preferowane są ujednolicone formy przekazu, jednostronna komunikacja oraz nasycenie faktami, które szybko mogą zostać zweryfikowane. Podejście interpretatywne, zakładające zależność wiedzy od poznawczych doświadczeń jednostki oraz opracowywanie wiedzy w procesach komunikacji, spostrzegane jest marginalnie. Wiedza wtedy nie jest rozumiana jako przenoszenie informacji, lecz jest „sposobem uczestniczenia w świecie, które może wspierać rozwój jednostki lub przeciwnie [...] może ten rozwój hamować i wygaszać”³⁴.

³² Por.: M. Kielar-Turska, *Zmiany rozwojowe w okresie dzieciństwa*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 3.

³³ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Żak, Warszawa 2010, s. 138–144.

³⁴ *Ibidem*, s. 139.

Z wypowiedzi przyszłych nauczycielek można odczytać, jak zorganizowane powinny być zajęcia edukacyjne uważane za wartościowe dla dziecięcego uczenia się. Preferowany jest tutaj pogląd, że uczenie zachodzi pod wpływem nauczania. Najczęściej powtarzającymi się określeniami – odszukanymi w 34 wypowiedziach – opisującymi tę formę pracy są: planowe, interesujące i różnorodne. Analiza treści im przypisywanej pozwala na przedstawienie obrazu zajęć, na których aktywność nauczyciela i dzieci ma odmienny charakter. Planowość oznacza celowy wybór przez nauczyciela tematyki i sposobu realizacji sytuacji edukacyjnych. Zajęcia interesujące – co osiągnięte jest dzięki przedstawianiu przez nauczyciela ważnych jego zdaniem informacji – gwarantują, że dzieci są na nich „grzeczne, zdyscyplinowane, podejmują współpracę z nauczycielem”. Jak powiedziała jedna z badanych, „powodują, że dzieci uważnie słuchają, a co za tym idzie, nie szukają innej aktywności, czyli nie przeszkadzają nauczycielowi w prowadzeniu zajęć”. Różnorodność to natomiast cecha zajęć, która przez wielość proponowanych sytuacji umożliwia dzieciom „dowiedzenie się jak najwięcej”, a nauczycielowi „nauczenia wychowanków tego wszystkiego, co zaplanował”. Tylko w dwóch wypowiedziach podkreślono konieczność „dostosowania formy zajęć do wieku dzieci”, przez co rozumiano uwzględnianie w konstruowanych sytuacjach edukacyjnych indywidualnych możliwości rozwojowych dzieci.

Co ciekawe, wypowiedzi studentów równocześnie wskazują na docenianie w planowaniu działań wychowawczo-dydaktycznych funkcji diagnozy poziomu rozwoju dziecka. Niekoncentrowanie się jedynie na wskazówkach programowych – do czego mógłby zachęcać brak doświadczenia – potwierdza spostrzeżenie D. Klus-Stańskiej, iż w edukacji przedszkolnej podejmowane są próby odejścia od tradycji programo-centricznej, co stwarza szansę na rozwinięcie się w niej dyskursu humanistyczno-adaptacyjnego³⁵.

Dalsza analiza wypowiedzi dotyczyła leksyki wykorzystywanej do mówienia o edukacji przedszkolnej. Dane przedstawione poniżej dotyczą jedynie sylwetki nauczyciela, w opisie której uwzględniono wyrazy dotyczące: czynności wykonywanych oraz roli pełnionej względem dzieci. I tak, odczytanie wypowiedzi w kontekście podejmowanej aktywności pozwoliło wyodrębnić dwa typy, opisujące nauczyciela jako:

- nadzorca, który „realizuje własne cele i założenia; dba o przekazanie posiadanej wiedzy i doświadczenia; ukierunkowuje rozwój dzieci zgodnie z założonymi celami; wie jak odpowiednio ukształtować dziecko; wpaja nowe informacje; wdraża do dyscypliny; likwiduje złe zachowania”;
- opiekuna, który „prowadzi; zachęca; motywuje; inspiruje; dąży do zainteresowania dziecka światem; próbuje odkrywać zdolności i zainteresowania; zapewnia warunki do budowania relacji i uczenia się”.

Wyrazy nazywające funkcję nauczyciela w edukacji dziecka nie odpowiadają natomiast powyższemu podziałowi. Przyszli nauczyciele używają bowiem określeń, które dotyczą zachowań przejawianych przede wszystkim przez opiekuna. Nauczyciel ma-

³⁵ D. Klus-Stańska, *Dyskursy...*, *op. cit.*

tego dziecka to zatem: „przewodnik, stróż, wzór, autorytet, dyskretny organizator”, który – mówiąc słowami jednej ze studentek – „uczy tak, by dziecko samo chciało dowiedzieć się tego, czego chce nauczyć go nauczyciel”. To także osoba świadoma odpowiedzialności za własną praktykę pedagogiczną, co trafnie oddają słowa: „Rób to zgodnie z własnymi przekonaniem. Nikt bowiem cię do tego nie zmusza”.

Z wypowiedziach starano się odczytać, czy przyszłe nauczycielki dostrzegają dyskursywność praktyki pedagogicznej. W tym celu analizowano określenia występujące w tekstach, grupując je w dwie kategorie: dopuszczające niepewność oraz zdecydowane orzekające. Inspiracją do tego typu zabiegu były refleksje U. Eco odnośnie rzeczywistości przedstawianej w wywiadach. Autor zwraca uwagę, iż pierwotnie pojawiające się w swobodnej rozmowie myśli mogą – po przygotowaniu tekstu do druku – nabrać innego znaczenia, ponieważ prace redaktorskie nie uwzględniają dynamiki wywiadu. Przyczyny upatruje nie tylko w sposobie przedstawiania tekstu w mass mediach, lecz również w samej czynności lektury skłaniającej czytelnika do interpretacji tekstu. Dlatego to, co wypowiedziane było w tonie powątpiewającym, może być odczytane jako twierdzenie „w tonie wyroczni”³⁶. Mając na uwadze spostrzeżenia Eco, chcąc jak najbardziej dosłownie odczytać opinie badanych, a tym samym uniknąć ograniczeń wynikających z analizy tekstu pisanego, w zgromadzonych wypowiedziach poszukiwano określeń edukacji, które mogą świadczyć bądź o otwartości na wielość występujących w niej znaczeń, bądź o preferowaniu jednego, uznawanego za najlepszy, sposobu myślenia. O zdecydowanym orzekaniu w sprawach edukacji świadczyły określenia typu: „wie najlepiej, nigdy, zawsze, na pewno, na sto procent, musi, należy”. Wypowiedzi w tonie normalizującym, standaryzującym edukację ujawniono w co trzecim analizowanym tekście. Za dopuszczające powątpiewanie uznano zwroty typu: „prawdopodobnie, być może, nie wiadomo dokładnie, hipotetycznie, nie można mieć pewności”. Określeń tego typu użyła co druga badana. Dokonane porównanie może oznaczać, iż pomimo, że znaczenia przypisywane edukacji przedszkolnej przez przyszłe nauczycielki wpisują się przede wszystkim w dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, to dostrzegane są także inne sposoby rozumienia wczesnej edukacji.

Konkluzje

Język – wraz ze sposobem jego użycia – nie jest medium neutralnym, to on wyznacza sposób oglądu, rozumienia oraz mówienia o rzeczywistości. Każde użycie języka następuje jednak w określonym kontekście społecznym, który powoduje, że tym samym kategoriom przypisywane są różnorodne znaczenia. Konstruowany obraz świata nie tyle związany jest z takim, a nie innym użyciem języka, ile zależy od sytuacji społecznych, w których jest kreowany³⁷. Równocześnie sposób widzenia

³⁶ U. Eco, *Uwaga na nymfiady są zawsze fałszywe*, [w:] U. Eco, *Drugie zapiski na pudelku od zapatek*, Historia i sztuka, Poznań 1994.

³⁷ D. Howarth, *op. cit.*, s. 81–133.

świata przekłada się na realizowaną praktykę. Oznacza to, że różnorodność, wielość, zmienność znaczeń przyjętych w edukacji może powodować w praktyce powstawanie odmiennych dyskursów edukacyjnych.

W języku przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej można zauważyć brakładu terminologicznego, a przywoływane znaczenia pochodzą z różnych dyskursów, o czym świadczy używana leksyka. Ich wypowiedzi stanowią ilustrację tezy – postawionej przez Romana Schulza – mówiącej o istnieniu pluralizmu językowego w edukacji, a nawet, używając słów autora, „wielojęzycznego zgielku”³⁸. Teoria ma w praktyce funkcjonować, pozwalać nauczycielom dokonywać jej rekonstrukcji w codziennych działaniach. „Tymczasem – na przykład w dydaktyce – panuje »nieład teoretyczny« powodujący chaos, a przywoływane terminy często są nadogólne, »wszystko może być wszystkim«”³⁹. Nieprecyzyjność myśli i języka teorii nie ułatwia nauczycielom korzystania z nich. Wielość teorii pedagogicznych pozwala na dokonywanie świadomych wyborów, ale także może wyzwać poczucie zagubienia, a nawet obojętności, które skutecznie zniechęcają do studiowania nowych obszarów wiedzy. Zróznicowanie funkcjonujących koncepcji pedagogicznych skłania do refleksji nad możliwością faworyzowania w edukacji jednych propozycji, a minimalizowania drugich. Przecistawianie sobie dyskursów pedagogicznych, odmiennych w założeniach, prowadzi do konfrontacji opozycji, a następnie do wyboru jednego z nich. Doświadczana w tej sytuacji przez nauczycieli chaotyczność realiów edukacyjnych⁴⁰ może u osób przygotowujących się do zawodu wywoływać poczucie zagubienia czy nieadekwatne do sytuacji przywoływanie terminów specjalistycznych.

Przykładem takiego zamiennego używania terminów może być powoływanie się na kształtowanie lub rozwijanie. Małgorzata Karwowska-Struczyk na przykładzie zestawienia terminów „kształtowania” oraz „rozwijania” przedstawiła charakterystykę dwóch różnych podejść do edukacji dziecka: konfrontacyjno-formalnego oraz kooperacyjno-nieformalnego⁴¹. Autorka zwraca uwagę, że podejścia te odzwierciedlają inne systemy wartości edukacyjnych, przypisując dziecku w edukacji różną pozycję. W pierwszym celu edukacji jest podporządkowanie i porządek, który wymaga od dziecka przyswojenia określonej wiedzy, treści oraz nabywania wskazanych umiejętności. Nauczyciel inicjuje proces nauczania oraz decyduje o doborze treści, czasu i przestrzeni, w której edukacja zachodzi, stąd w semantyce używanych pojęć pojawia się kształtowanie. W nieformalnym podejściu do edukacji uwaga koncentruje się natomiast na uczącym się, na organizowaniu przez nauczyciela procesu nauczania–uczenia się, przy uwzględnieniu subiektywnych teorii każdego z podmiotów, co uwidacznia się we wspieraniu. Celem edukacji jest wtedy dążenie do autonomii i wolności, spostrzeganie dziecka z jego potrzebami i zainteresowaniami jako części

³⁸ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. O integralną rolę człowieka i jego rozwoju*, T. II, Wydawnictwo UMK, Toruń 2007, s. 132–152.

³⁹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka...*, *op. cit.*, s. 41.

⁴⁰ Termin użyty za: D. Klus-Stańska, *Dydaktyka...*, *op. cit.*

⁴¹ M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, IBE, Warszawa 2007, s. 20–28.

kontekstu, w którym zachodzi rozwój człowieka. W tym ujęciu „edukacja to proces kooperacji, komunikowania się między dzieckiem, dorosłym i społeczeństwem”⁴².

Sposób, w jaki przyszli nauczyciele wypowiadają się o edukacji małego dziecka, potwierdza również – opisany przez Małgorzatę Lenartowską-Zychowicz⁴³ – specyficzny typ pracy nauczyciela wczesnej edukacji. Dostrzegany jest on między innymi w następujących obszarach:

- dominującej potoczności, czyli braku odwoływania się do wiedzy ogólnopedagogicznej, psychologicznej, filozoficznej;
- przymusu programowego, czyli realizacji treści podstawy programowej nieuwzględniającej diagnozy dojrzałości dziecka;
- radykalnego uproszczenia treści;
- podwójnego pozycjonowania nauczyciela, czyli spostrzeganie go jako pracownika instytucji oraz jako „przewodnika” w procesie uczenia się dzieci. Taka opozycja sugeruje, że autorka zakłada sprzeczność wskazanych ról, bowiem równocześnie nauczyciel wczesnej edukacji jest członkiem dwóch grup, które mogą wytwarzać odmienne znaczenia – nie zawsze tożsame.

Każdy dyskurs podlega uwarunkowaniom zewnętrznym, nie jest sztucznym, idealnym tworem, a jako jedna z odmian komunikacji wrażliwy jest na takie same zjawiska, jak inne jej rodzaje. Wykorzystywana władza, związana między innymi z wpływami społecznymi czy politycznymi, konstytuuje podmiot, czyli rozwijające się dziecko. W tym znaczeniu dyskurs pedagogiczny pozostaje w relacjach z kategoriami „dominacji” i „wpływu”, staje się narzędziem wygenerowanym przez system władzy. Obraz rzeczywistości edukacyjnej wynika z ustalonych znaczeń, które uzgadniane są w nieustannie prowadzonych kulturowych negocjacjach społecznych, „uruchamianych wobec potrzeby społecznego ustalenia, jaki świat uznajemy za „swoj”, jak go mamy rozumieć i waloryzować, jakie nadawać mu znaczenia”⁴⁴.

Oferty edukacyjne składane dziecku mogą być powodowane głębokim przekonaniem nauczyciela, że czyni właściwie, że musi – spełniając swoje obowiązki zawodowe – zrealizować program, osiągnąć cel, przygotować dzieci do kolejnego etapu kształcenia, dlatego nie wątpi w słuszność własnych działań. Nauczyciel kieruje się wówczas w swym działaniu nie tylko tym, co uważa za właściwe, lecz przede wszystkim przestrzega tego, co obowiązuje i jest zgodne z założeniami tych, którzy sprawują władzę⁴⁵. Przekonanie o prawomocności swoich działań powoduje, że nauczyciel nie czuje wtedy dyskomfortu, a otrzymywane gratyfikacje – na przykład ze

⁴² *Ibidem*, s. 26.

⁴³ M. Lenartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwo AiP, Warszawa 2009.

⁴⁴ D. Klus-Stańska, *Dyskursy...*, *op. cit.*, s. 28.

⁴⁵ H. Kwiatkowska, *Dylematy roli nauczyciela*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 595–619.

strony zwierzchników – w postaci przyzwolenia na podejmowane praktyki, stanowią dodatkowe wzmocnienie ugruntowujące przekonanie o własnym profesjonalizmie.

Badania nad przekonaniem dotyczącymi praktyki pedagogicznej przyczyniają się do rozpoznania semantyki wypowiedzi charakterystycznej dla opisywanych dyskursów pedagogicznych. Mogą zatem pomóc ustalić zakres, w jakim przyszli nauczyciele małego dziecka dostrzegają dyskursywność pedagogiki, a także stopień, w jakim dostrzegają „pedagogiczny kolaż”⁴⁶ dyskursów. Odpowiedź na pytania: jak przebiegają zdarzenia edukacyjne, jakie są ich mechanizmy, funkcje i struktury oraz jakie schematy wykorzystuje się w sytuacjach użycia języka; mogą odsłonić znaczenia wyznaczone przez normatywność dyskursów. Bowiem – jak wyraziła to J. Kenway analizując koncepcje dyskursu Foucaulta – „Sama organizacja dyskursu może być formą sprawowania władzy poprzez kontrolę i ograniczanie dopuszczalnych treści, jak również samego prawa wypowiedzania się”⁴⁷.

⁴⁶ Określenie użyte za D. Klus-Stańska, *Dyskursy...*, *op. cit.*, s. 77.

⁴⁷ J. Kenway, *Edukacja a dyskursywna polityka Prawicy*, [w:] S.J. Ball (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Impuls, Kraków 1999, s. 188.

Milan Portik
Erika Novotná

PRÍPRAVA UČITEĽA V KONTEXTE ZMIEN POČIATOČNEJ EDUKÁCIE

Úvod

Národná rada SR v roku 2008 schválila zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Tento zákon ustanovuje princípy, ciele, podmienky, rozsah, obsah, formy, organizáciu výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach, stupne vzdelania, príjmanie na výchovu a vzdelávanie, ukončovanie výchovy a vzdelávania, poskytovanie odborného výchovno-poradenskej a terapeuticko-výchovnej starostlivosti, dĺžku a plnenie povinnej školskej dochádzky, sústavu škôl a školských zariadení, práva a povinnosti škôl a školských zariadení, práva a povinnosti detí a žiakov, práva a povinnosti rodičov¹.

Zavedením uvedeného zákona do edukačnej praxe nastáva výrazný posun – zmeny v štruktúre edukácie a celom vzdelávacom systéme SR. Školský zákon ustanovuje, že výchova a vzdelávanie v školách a školských zariadeniach sa uskutočňuje podľa výchovno-vzdelávacích programov. Výchovno-vzdelávacie programy sú programy pre školy (vzdelávacie programy) a programy pre školské zariadenia (výchovné programy).

Uvedený zákon ustanovuje vzdelávacie programy v dvojúrovňovom modeli. Štátny vzdelávací program predstavuje prvú, rámcovú úroveň dvojúrovňového participatívneho modelu riadenia škôl. Vyjadruje hlavné princípy a ciele vzdelanostnej politiky štátu, ako aj demokratické a humanistické hodnoty, na ktorých je národné vzdelávanie.

Pre vypracovanie Štátneho vzdelávacieho programu podľa jednotlivých stupňov vzdelávania bola na Slovensku použitá **Medzinárodná štandardná klasifikácia vzdelávania (ISCED – International Standard Classification of Education)** podľa ktorej sa postupuje v Európskej únii a ktorú akceptujú aj iné medzinárodné organizácie (napr. OECD).

V nasledujúcej časti príspevku sa zameriavame na oblasť primárneho vzdelávania. Štátny vzdelávací program ISCED 1² pre primárne vzdelávanie (1. stupeň základnej školy 1 – 4 roč.) je podľa Školského zákona hierarchicky najvyšší cieľovo

¹ Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

² Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – Primárne vzdelávanie. Štátny pedagogický ústav 2008.

programový projekt vzdelávania, ktorý zahŕňa rámcový model absolventa, rámcový učebný plán školského stupňa a jeho rámcové učebné osnovy. Vymedzuje všeobecné ciele škôl ako kľúčové kompetencie (spôsobilosti) vo vyváženom rozvoji osobnosti žiakov a rámcový obsah vzdelania. Štátny vzdelávací program podporuje komplexný prístup pri rozvíjaní žiackych spôsobilostí poznávať, konať, hodnotiť a dorozumieť sa i porozumieť si na danom stupni vzdelávania. Je východiskom a záväzným dokumentom pre vytvorenie individuálneho školského vzdelávacieho programu školy (druhá úroveň modelu), kde sa zohľadňujú špecifické lokálne a regionálne podmienky a potreby.

Štátny vzdelávací program školského primárneho stupňa je zostavený na základe participatívneho demokratického princípu ako model dvojúrovňového cieľového programu vzdelávania (kurikula). Jeho súčasťou je aj voliteľná časť vzdelávacieho programu individuálnej školy, ktorá zohľadňuje potreby a záujmy miestneho spoločenstva a regiónu. Je zameraný na štandardné cieľové požiadavky na vedomosti, spôsobilosti a hodnotové postoje, ktoré sú rozvíjané prostredníctvom obsahu vzdelania, vymedzeného ako jadrové učivo.

Štátny vzdelávací program je rámcovaný povinným obsahom vzdelania, ktorým sa majú rozvinúť kľúčové kompetencie (spôsobilosti) požadované pre určitý stupeň a druh vzdelávania garantovaného štátom.

Školský vzdelávací program predstavuje voliteľný obsah vzdelania v učebnom pláne školského stupňa. Voliteľný obsah vzdelávania napĺňaný v **školskom vzdelávacom programe**, predstavuje druhú úroveň participatívneho modelu riadenia. Poskytuje školám možnosť profilovať sa a vychádzať v ústrety potrebám a záujmom žiakom.

Škola sa stáva otvoreným spoločenstvom. Štát dáva dôveru školám, aby v spolupráci so širšou komunitou spoznali požiadavky obce, regiónu a premietli ich do obsahu vzdelania v rámci voľných hodín.

Tvorba a realizácia Školského vzdelávacieho programu si vyžaduje tímovú spoluprácu pedagogických pracovníkov, pričom sa odporúča variabilnejšia organizácia vyučovania – blokové vyučovanie, individualizácia vyučovania, zmeny v hodnotení žiakov, priestor pre výber voliteľných predmetov v rámci voliteľných hodín.

Program primárneho vzdelávania (1. stupňa základnej školy) má zabezpečiť hladký prechod z predškolského vzdelávania a z rodinnej starostlivosti na školské vzdelávanie prostredníctvom stimulovania poznávacej zvedavosti detí, vychádzajúcej z ich osobného poznania. Východiskom sú aktuálne skúsenosti žiaka, vedomosti, pojmy a záujmy, ktoré sú rozvíjané podľa jeho reálnych možností tak, aby sa dosiahol pevný základ pre jeho budúci akademický a sociálny úspech. Program je založený na princípe postupu od známeho k neznámemu pri nadobúdaní nových skúseností z pozorovania a zažitia aktivít a udalostí, ktoré sú spojené so životom dieťaťa a s jeho bezprostredným kultúrnym a prírodným prostredím.

Hlavnými programovými cieľmi primárneho vzdelávania je rozvíjanie kľúčových spôsobilostí (ako kombinácia vedomostí, spôsobilostí, skúseností a postojov) žiakov

na úrovni, ktorá je pre nich osobne dosiahnuteľná. V etape primárneho vzdelávania sú za kľúčové považované: komunikačné spôsobilosti, matematická gramotnosť a gramotnosť v oblasti prírodných vied a technológií, spôsobilosti v oblasti digitálnej gramotnosti (informačno-komunikačné technológie), spôsobilosti učiť sa učiť sa, riešiť problémy, ďalej sú to osobné, sociálne a občianske spôsobilosti, spôsobilosť chápať kultúru v kontexte a vyjadrovať sa prostriedkami danej kultúry.

Osvojovanie kľúčových kompetencií je dlhodobým a zložitým procesom, ktorý začína v predprimárnom vzdelávaní, pokračuje v primárnom a sekundárnom vzdelávaní a postupne sa dotvára v ďalšom priebehu života. Kľúčové kompetencie majú nadpredmetový charakter a vzájomne sa prelínajú. Sú výsledkom celkového procesu celostného vzdelávania. K ich rozvíjaniu prispieva celý vzdelávací obsah, organizačné formy a metódy výučby, podnetné sociálno-emočné prostredie školy, programové aktivity uskutočňované v škole, ale aj v mimovyučovacej a v mimoškolskej činnosti.

Na uvedené kurikulárne zmeny školskej politiky by mali adekvátne reagovať PF pripravujúce učiteľov pre primárne vzdelávanie. Je nevyhnutné, aby profesijná príprava budúcich učiteľov flexibilne reflektovala na obsahové, programové, projektové i koncepcné zmeny v procese edukácie primárneho stupňa. Vysoké nároky na učiteľov sa dotýkajú troch sfér učiteľskej profesionality³.

- výkonnej sféry ako ju formuluje pedagogická prax (plánovacia, realizačná, evalvačná a reflexívna),
- vzdelanostnej sféry ako je konštituovaná prevládajúcimi požiadavkami štúdia (pedagogicko-psychologická, odbornopredmetová, metodicko-didaktická),
- funkčnej sféry ako ju kopíruje aj konštrukt kontinuálneho rozvoja osobnosti (teoreticko-vedomostná, personálno-sociálna, prakticko-činnosťná).

Identifikácia podstaty profesionality učiteľa je úzko spätá s formuláciou kľúčových kompetencií učiteľa. Kompetencie sú konštruktom, ktorý charakterizuje efektívne konanie učiteľa v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolách⁴.

Začiatky formulovania základných profesijných kompetencií učiteľov boli poznačené tendenciou odrážať sa od pregraduálnej prípravy učiteľov, jej obsahu a formulácie profilu absolventa⁵. V tomto trende je známy deskriptívny prístup ku kompetenciám, teda zostavovanie normatívnych modelov profesijného profilu učiteľa, ktoré boli podrobované častej kritike. V súčasnosti sa kladie dôraz na preskriptívny prístup, resp. na dynamické poňatie kompetencií ako reálnych spôsobilostí – pohyb, smerovanie, približovanie sa k žiaducim kritériám učiteľskej profesie. Upresňovanie dynamiky vedie k otvorenosti voči zmenám, k schopnosti prispôbovať sa, v prie-

³ B. Kasáčová, *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*, PF UMB, Banská Bystrica 2005.

⁴ J. Vašutová, *Být učiteľom. Co by měl učitel vědět o své profesi*, ESF, Praha 2007.

⁵ B. Kasáčová, P. Tabačáková, *Profesia a profesiografie učitele v primárním vzdělávání*, PF UMB, Banská Bystrica 2010.

behu mnohoročnej učiteľskej činnosti, meniacim sa podmienkam a schopnosti tvorivého riešenia nových, neštandardných pedagogických situácií⁶.

V kariérom rozvoji učiteľa je možné sledovať niekoľko etáp utvárania a rozvoja kompetencií a to:

- predpoklady, ktoré by mal študent učiteľstva mať na začiatku,
- kompetencie, ktoré by mal získať počas štúdia a na konci štúdia,
- kompetencie, ktoré by mal začínajúci učiteľ získať v školskej praxi,
- kompetencie, ktoré získava a rozvíja „expert“.

Z uvedeného vyplýva, že definovanie kompetenčných kritérií je veľmi nápomocné pri formulovaní cieľov študentov učiteľstva, vysokoškolských učiteľov a učiteľov, ktorí sú zapojení do počiatočného učiteľského vzdelávania a samozrejme aj pre optimálny kariérny rozvoj zamestnancov⁷.

Prínosi i ťažkosti používania kompetenčných profilov v učiteľskej profesii prezentuje Pollard⁸. Jedným z nedostatkov, ktorý sprevádza ich aplikáciu do praxe je fakt, že kompetencie reprezentujú cieľový stav schopností nevyhnutných pre dobrého učiteľa, ale nedefinujú ani neurčujú proces alebo spôsob, akým by sa mali tieto kompetencie dosahovať a rozvíjať. Hľadanie efektívneho procesu, je úloha, ktorú by mali riešiť fakulty pripravujúce budúcich učiteľov.

Kosová a Kasáčová⁹ identifikujú v prehľade kompetenčných profilov podstatnú dilemu, že výpočet alebo hierarchické usporiadanie kompetencií má obsahovať len tie spôsobilosti, ktoré bezprostredne súvisia s odborným výkonom profesie, pričom nie je vhodné zmiešať požiadavky etických a osobnostných vlastností učiteľa, ktoré majú inú povahu, ako požiadavky kompetenčnej povahy.

Nevyhnutným krokom pre profesiu učiteľstva je vymedzenie profesijných štandardov učiteľa primárneho vzdelávania: Tie by mali zabezpečiť vnútornú integritu doteraz separovaných zložiek profesijných kompetencií učiteľov.

Profesijný štandard je normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie pre štandardný výkon profesie pedagogického zamestnanca. Je pilierom profesionalizácie pedagogických zamestnancov, z ktorého vychádza profil absolventa vysokej školy, profesijný a kariérny rast a kritériá odmeňovania pedagogického zamestnanca. Vyjadruje sa v systéme preukázateľných kompetencií, ktoré predstavujú vedomosti, zručnosti a postoje učiteľa¹⁰.

⁶ V. Spilková, *Učiteľ primárnej školy – Kľúčové kompetence a profesijní standard*, [in:] B. Kasáčová, P. Tabačáková, *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*, PF UMB, Banská Bystrica 2010.

⁷ B. Kasáčová, P. Tabačáková, *op. cit.*, 2010.

⁸ A. Pollard, *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*, Cassel, London 1997, [in:] B. Kasáčová, P. Tabačáková, *op. cit.*, 2010.

⁹ B. Kasáčová, B. Kosová i in., *Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup*, [in:] Kol. Autorov, *Profesijný rozvoj učiteľa*, MPC, Prešov 2006.

¹⁰ M. Valica, I. Pavlov, *Profesijný rozvoj učiteľov v kariérom systéme*, [in:] B. Kasáčová, B. Kosová i in., *op. cit.*, 2006.

Štruktúra profesijného štandardu pedagogického zamestnanca taxatívne vymedzuje:

- kategóriu pedagogického zamestnanca,
- nevyhnutný kvalifikačný predpoklad pedagogického zamestnanca,
- kariérny stupeň pedagogického zamestnanca,
- kariérnu pozíciu pedagogického zamestnanca,
- kompetenčný profil pedagogického zamestnanca,
- indikátory úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca,
- nástroje evalvácie kompetencií pedagogického zamestnanca.

Pri koncipovaní kompetenčného profilu pedagogického zamestnanca v našich podmienkach sa vychádzalo z interakčného modelu edukácie a rešpektované boli tri koncepčné východiská:

- prioritá osobnostného rozvoja učiteľa orientovaného na rozvoj žiaka v edukačnom procese,
- kľúčové kompetencie človeka v 21. storočí, ako aj medzinárodné dokumenty týkajúce sa profesie učiteľa a celoživotného vzdelávania,
- jasné rozčlenenie dimenzií profesionality učiteľa na odbornú, etickú a osobnostnú.

Na základe vyššie uvedených faktorov požadované kompetencie učiteľa môžeme rozdeliť na tri základné, široko koncipované dimenzie:

- kompetencie orientované na žiaka, na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja
- kompetencie orientované na edukačný proces, ktoré možno členiť na:
 - kompetencie na mediáciu obsahu edukácie, jeho didaktickú transformáciu pre potreby vyučovania a učenia sa žiaka (obsahy a interakcie),
 - kompetencie na vytváranie podmienok edukácie,
 - kompetencie na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov;
- kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa.

Kompetencie sú triedené na kľúčové a špecifické, ktoré sa ďalej rozpracúvajú do profesijných štandardov pre každú kategóriu a každý kariérny stupeň pedagogických zamestnancov a ktoré sú prostriedkami stanovenia kritérií kvality. V súčasnosti bude potrebné komplexné spracovanie súboru profesijných štandardov aj pre učiteľa primárneho stupňa. Z uvedeného plynú i nové úlohy a výzvy pre pedagogické fakulty pripravujúce budúcich učiteľov.

V súlade s aktuálnymi trendmi v pedagogike, didaktike, legislatíve, ktoré akcentujú autonómiu školy, žiakov i učiteľov v procese výučby, je dôležité postupné približovanie sa týmto trendom aj v príprave novej generácie pedagógov základných škôl.

PF PU plánuje perspektíve ponúkať inováciu študijného odboru Predškolská a elementárna pedagogika (angl. Pre-school and Elementary Education). V uvedenom odbore pôjde hlavne o prípravu učiteľov pre predprimárne a primárne vzdelávanie. Vzhľadom na teoretickú i praktickú komplexnosť socializačných a pedagogických procesov sa príprava pre danú profesiu viaže na vysokoškolské štúdium. Absol-

venti uvedeného študijného odboru budú spôsobilí vykonávať podľa dosiahnutého stupňa vzdelania profesiu:

1. stupeň (Bc.): učiteľ materskej školy, vychovávateľ v zariadeniach pre deti v predškolskom a mladšom školskom veku (najmä školské kluby a centrá voľného času);
2. stupeň (Mgr.): učiteľ na úrovni primárneho vzdelávania, metodik pre oblasť predprimárneho a primárneho vzdelávania, špecializovaný pracovník štátnej správy pre oblasť výchovy a vzdelávania detí predškolského a mladšieho školského veku;
3. stupeň (PhD.): práca pre oblasť vedy, výskumu a vývoja pre príslušný stupeň pedagogiky.

Keďže sa v príspevku zameriavame na oblasť primárneho vzdelávania vymedzíme v nasledujúcej časti odborný profil absolventa 2. stupňa odboru Predškolská a elementárna pedagogika:

[...] absolvent je spôsobilý byť učiteľom na úrovni primárneho vzdelávania, je schopný organizácie a metodicky viesť inštitúcie predškolskej a mimoškolskej výchovy detí príslušného veku, ako aj pracovať v sektore vzdelávania ľudí s kultúrnym hendikepom. Absolvent disponuje schopnosťou didaktického projektovania výučby v základných oblastiach ľudskej kultúry, s dôrazom na počiatočnú akulturáciu detí, ako aj enkulturáciu imigrantov či členov kultúrne hendikepovaných minorít. Má hlboké teoretické vedomosti o zásadných faktoroch a procesoch socializácie a výchovy, o kultúrnych súvislostiach antropogenézy, a jej psychologických interpretáciách. Je dôkladne zorientovaný v obsahoch základného všeobecného vzdelávania a dokáže ich efektívne transformovať pre didaktické účely. Absolvent tiež získa primerané poznatky z oblastí organizácie a riadenia vzdelávania, ak aj metód výskumu a vývoja v oblasti pedagogiky.

Nielen na Slovensku, ale i v Českej republike je diskutovaná téma učiteľskej prípravy pre primárne vzdelávanie. Lukášová-Kantorková¹¹ uvádza, že dozrel čas na vytvorenie pedeutologickej teórie, ktorá by mohla byť základom rozhodujúcej sféry vysokoškolskej učiteľskej prípravy pre primárne vzdelávanie, v ktorej v súčasnom období vládne viditeľný chaos. V rámci novej paradigmy vzdelávania a prípravy učiteľov možno rozpoznávať nové a inovatívne tendencie.

Učiteľ by mal byť vybavený pre diagnostiku a rozvoj vnútorných kvalít života každej ľudskej bytosti. Mal by identifikovať diet'at'a v roli žiaka i seba v roli učiteľa. To však neumožňuje súčasný model na učiteľských fakultách, pretože je postavený na preferovaní transmisie poznatkov vied, umení, športu a techniky. Riešením už dnes nie je ani model stavaný na tréningu spôsobilostí, ktoré vedú iba k aplikácií vedomostí. V súčasnosti je potrebné hľadať nový model a učiteľskej prípravy, ktorý by bol postavený na novej všednej paradigme a počítal by s vnútorným rozmerom individuálnej skúsenosti učiteľov i žiakov. To však vyžaduje nanovo definovať principiálne východiská učiteľskej prípravy, chápanie nových profesijných kompetencií

¹¹ H. Lukášová-Kantorková (ed.), *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*, PF OU, Ostrava 2004, VZO, msm174500001.

i chápanie učiteľských vedomostí v profile spôsobilostí k výkonu profesie i nové chápanie výučby¹².

Záver

Mladý človek sa učiteľom stáva využívaním vedeckej poznatkovej základne, analýzou a reflexiou špeciálneho obsahu poznatkov i praktických postupov, procesov. Príprava na profesiu je dlhodobým procesom, ktorý by mal mať kontinuitu od pregraduálneho obdobia do postgraduálneho obdobia.

Záverčné myšlienky nášho príspevku venujeme metafore cesty s návratmi, ktorá je vo vzťahu k profesijnej príprave učiteľa vystihujúca: „Od teórie k praxi a späť k teoretickej reflexii tejto praxe“. Inou, alternatívnou verziou je cesta „od praktickej skúsenosti cez jej teoretickú reflexiu a späť do praxe“. V prvom prípade sa učiteľom stávame takmer výučne napodobňovaním modelov profesionálneho správania. V pozadí stojí predstava o mechanickej aplikácii pravidiel a návodov, kde učenie sa pracovnej činnosti má reproduktívny charakter. Práve tá druhá alternatíva ráta so solidným základom všeobecného univerzitného vzdelania v základných odboroch a nadstavbou v podobe osvojenia si praktických spôsobilostí, ktoré sa niekedy označujú ako „klinika učenia“¹³.

ABSTRACT

The National Curriculum policy of the Slovak Republic has radically changed since 2008. The change has been initiated by implementation of the new Law on Education causing substantial shifts in national education structure. The Law considers two levels of educational programmes, the first being the National Programme of Education representing the highest level curricular document and framework for individual school educational programmes (the second level).

Consequently, the Reform should have addressed the teacher training curriculum as well. However, the concept and structure of current study programmes in the field of pre-school and elementary education has not adapted well to the legislation changes. The article discusses how the Faculty of Education of the University of Presov integrates the Reform into the initial teacher training.

¹² J. Mareš, J. Slavík, T. Svatoš, V. Švec, *Učitelovo pojetí výuky*, Masarykova univerzita, Brno 1996.

¹³ S. Štech, *Spor o profesii*, [in:] H. Lukášová-Kantorková (ed.), *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovávatelem*, PF OU, Ostrava 2002.

MIEJSCE I ZNACZENIE SAMOWYCHOWANIA W PRZYGOTOWYWANIU SIĘ STUDENTÓW DO ZAWODU NAUCZYCIELA

*Najmniej działa się tym, co się mówi,
więcej tym, co się robi,
a najwięcej tym, kim się jest.*

Seneka

Czym jest samowychowanie?

W literaturze przedmiotu natrafiamy na sporo niejasności co do sensu i zakresu znaczeniowego terminu „samowychowanie”. Można zauważyć tendencję, że terminy używane na oznaczenie całości działań autoedukacyjnych, tj. obejmujących łącznie procesy kształcenia i wychowania (np.: samokształtowanie, autokreacja, samodoskonalenie, kierowanie własnym rozwojem), wypierają te terminy, które odnoszą się wyłącznie albo do wychowania, albo do kształcenia, co jest rezultatem postulowanego integralnego ujmowania obu tych procesów.

Termin „samowychowanie” stosowany jest przede wszystkim w pedagogice. Według analiz B. Śliwerskiego, po raz pierwszy w Polsce użyła go M. Hornowska w 1912 roku, co jednak nie oznacza, że zagadnieniem samowychowania nie zajmowano się wcześniej¹. Już sama budowa wyrazu (samo + wychowanie) niesie informację, że zjawisko to pozostaje w związku z procesem wychowania. To z kolei oznacza, że odnosi się bardziej do rozwoju dyspozycji kierunkowych (postawy, przekonania, motywacje, potrzeby, system wartości, ideały) niż do dyspozycji instrumentalnych (takich jak: inteligencja, wiedza, umiejętności, doświadczenia, nawyki, sprawności), choć, jak wiadomo, obydwie grupy dyspozycji wzajemnie się przenikają.

W *Leksykonie PWN. Pedagogika* pod hasłem „samowychowanie” czytamy:

[...] termin wieloznaczny, utożsamiany z aktywnością własną jednostki, pracą człowieka nad sobą, doskonaleniem samego siebie, autoformacją, kształtowaniem samego siebie, samourzeczywistnieniem czy samorealizacją; wyróżnia się dwa przeciwstawne stanowiska teoretyczne, nadające odmienny sens pojęciu samowychowanie: sokratejskie i prometejskie².

¹ B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Impuls, Kraków 2010, s. 93.

² B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon PWN. Pedagogika*, PWN, Warszawa 2000, s. 195.

W ujęciu sokratejskim samowychowanie jest aktywnością „ku sobie”. Jej celem jest kształtowanie w sobie pożądanых cech osobowości, dążenie ku własnej doskonałości. Zwolennicy tego stanowiska uważają, że cechy charakteru można w sobie wykształcić poprzez stosowanie odpowiednich działań skierowanych na własną osobę. Działania te mogą zmierzać z jednej strony do zwalczania wad, z drugiej – do rozwijania swoich mocnych stron i nabycia „nowych”, wzbogacających osobowość cech. B. Śliwerski zauważa:

Dla jednostki samowychowującej się takie cechy, jak siła charakteru, doznanie perfekcji moralnej, nabycie cech psychicznych i fizycznych w stopniu doskonałym są walorami ocenianymi przez nią jako cenne same w sobie. Troską jej myślenia jest ubieganie się o rzeczy trudne i rzadkie zarazem. Nierzadko osoby takie cechuje pewien autokrytyzm duchowy, izolujący je od pozostałych osób, które nie stawiają sobie zadań szczytowych³.

Jednostka podejmuje działanie samodoskonalące ze względu na przyjęty przez siebie ideał bądź „idealne-ja”. Różnica między „ja-realnym” a „ja-idealnym” wskazuje kierunek zmian.

B. Śliwerski, biorąc pod uwagę odrębność efektów osobotwórczych, uzyskiwanych w efekcie podejmowania określonych czynności samodoskonalących, wyodrębnił cztery grupy metod samowychowania:

- metody samopoznania uznawane są one za metodę wychowania bądź ogniwo w procesie samowychowania, stanowiące punkt wyjścia do podjęcia działań autokreacyjnych. Wyodrębnia się dwa warianty tych metod. Jedne polegają na zgłębianiu wiedzy psychologicznej, filozoficznej o życiu psychicznym człowieka, drugie – na czynnym poznawaniu samego siebie przez introspekcję, analizę cudzych opinii o sobie samym, poddawaniu się próbom sprawności i wytrzymałości organizmu;
- metody planowania rozwoju polegają na systematycznym projektowaniu własnych czynności pod kątem ich wartości osobotwórczej. Może odbywać się to na dwa sposoby: przez poszukiwanie specjalnych zadań kształcących określoną cechę bądź przez kształcenie cechy przy okazji wykonywania codziennych zajęć;
- metody autoterapeutyczne służą intencjonalnemu wspieraniu własnej podświadomości poprzez autoterapię mającą na celu osiągnięcie przez jednostkę wewnętrznej harmonii i równowagi psychicznej. W obrębie tych metod można wyróżnić: autosugestię, trening samokoncentracji, ćwiczenia relaksacyjne, autoregulację myślenia;
- metody korzystania z kluczowych doświadczeń sprowadzają się do poszukiwania doświadczeń pomagających praktycznie wykorzystać wiedzę życiową i własne zdolności. Zalicza się do nich m.in.: metodę poznawania rozwiązań konkurencyjnych, metodę autokrytyki własnych decyzji, metodę biograficzną⁴.

Koncepcja samowychowania w ujęciu sokratejskim ma bogatą tradycję – myśliciele greccy (Seneka, Marek Aureliusz) oraz rozmaici przewodnicy duchowi postulo-

³ B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 118.

⁴ *Ibidem*, s. 141–143.

wali rozwijanie w sobie cnót i doskonalenie się w dyscyplinie, dzięki czemu jednostka mogła stawać się coraz lepszym człowiekiem. Sceptycyzm wobec tej metody ujawnia się w określeniu jej jako „bicepsowo-wyczynowa”, ze względu na podobieństwo do trenowania mięśni ciała⁵. Niektórzy ostrzegają, że w przypadku, gdy zostaną przekroczone pewne granice jej stosowania, może dojść wręcz do zagrożeń dla prawidłowego rozwoju osobowości, takich jak: egocentryzm, depresje, niepewność działania, potrzeba sprawdzania samego siebie, różnego rodzaju obsesje⁶. Również E. Sujak uważa, że traktowanie siebie jako „surowca do przeróbki” nie owocuje w rozwoju osobowym. Według niej rozwój ma charakter skokowy.

Taki skok rozwojowy – pisze Sujak – przeżywa się niejako jako olśnienie czy nagle przeżycie zrozumienia. [...] Czasem taki skok poprzedzony jest okresem narastającego napięcia, w czasie którego, w wyniku świadomej analizy dochodzimy do wniosków, które w istotny sposób zmieniają nasze dotychczasowe działania⁷.

Mimo niewątpliwych racji tego stanowiska, oczekiwanie na olśnienie może eliminować podejmowanie działań samowychowujących.

W świetle ujęcia prometejskiego samowychowanie jest aktywnością „od siebie”, która polega na tym, że człowiek wprawdzie ma obowiązek starać się o osobiste doskonalenie, ale nie traktuje tego jako cel sam w sobie. Akcent z dążenia do osiągania własnej doskonałości zostaje przesunięty na aktywność ku ludziom, z przemyślanych działań względem siebie „do spontanicznych zabiegów nieintencjonalnych skierowanych na przekształcanie świata”⁸. Perfekcjonizm jednostki zostaje zastąpiony „perfekcjoryzmem”, wedle którego człowiek staje się lepszy przez każdy dobry czyn. W tym ujęciu działania człowieka mają wartość osobotwórczą, choć nie dąży on do ustalonych standardów osobowościowych. B. Śliwerski stwierdza:

[...] treść i zakres tej orientacji wyznaczają przede wszystkim prace z dziedziny psychologii humanistycznej, w których pojęcie samowychowania, samodoskonalenia zostaje przez nią wyparte i zastąpione terminem „samorealizacji”⁹.

Samorealizacja rozumiana jest jako „potwierdzenie własnej wartości, rozszerzenie »ja« w procesie rozwoju osobowości, dzięki odkrywaniu i aktualizowaniu potencjalnych zdolności i umiejętności”¹⁰. Terminem „samorealizacja” posłużył się A. Maslow, który podał taką charakterystykę ludzi samorealizujących się:

⁵ B. Milerski, B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 194.

⁶ *Ibidem*, s. 196.

⁷ E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kaudium, Lublin 2006, s. 26–27. Por. K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, WP, Warszawa 1986.

⁸ B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 146.

⁹ *Ibidem*, s.145.

¹⁰ B. Matwijów, *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1994, s. 113.

Ludzie samorealizujący się zdają się spełniać swoje możliwości i robić to, do czego są zdolni, najlepiej jak potrafią, co nam przypomina wezwanie Nietzschego „stań się tym, kim jesteś”. Są ludźmi, którzy rozwinęli się lub rozwijają tak, by osiągnąć pełną miarę tego, do czego są zdolni¹¹.

Na uwagę zasługuje fakt, że pojęcie „samorealizacja” ograniczył do osób dorosłych. Takie posunięcie wyjaśniał następująco:

Zgodnie z zastosowanymi przeze mnie kryteriami, samorealizacja nie występuje u młodzieży. Przynajmniej w naszej kulturze młodzież nie osiągnęła jeszcze tożsamości czy autonomii [...]. Młodzi ludzie nie wypracowali też własnego systemu wartości ani nie mieli dość doświadczeń (odpowiedzialności za innych, dramatycznych przeżyć, niepowodzeń, osiągnięć, sukcesów), by odrzucić perfekcjonistyczne złudzenia i stać się realistami [...] nie posiadli dostatecznej wiedzy i wykształcenia, aby otworzyć sobie możliwość stania się mądrymi¹².

Młodzi mogą znajdować się jedynie „na drodze do samorealizacji”.

Istnieją jednak obawy, że samorealizacja niekoniecznie może iść w dobrym kierunku. „Jeden ma potencjał, żeby zostać świętym Franciszkiem, a drugi, żeby zostać Hitlerem” – pisał L. Kołakowski¹³. Swoje zaniepokojenie wobec tak pojmowanej drogi własnego rozwoju wyraził też J. Koziellecki:

Szczególnie niepokoi mnie styl istnienia, który zdobył dużą popularność w Ameryce, a który można by nazwać stylem autentycznego przeżywania. Zgodnie z nim dla współczesnego człowieka nie tyle ważny jest końcowy efekt jego działań, co sama aktywność, sam proces przeżywania. Tak więc największą satysfakcję daje mu nie ostateczne odkrycie naukowe, techniczne czy pedagogiczne, ale spontaniczna czynność tworzenia. [...] W tej osobliwej filozofii życia szczególną wartość posiada to, co A. Maslow nazywa „szczytowym doświadczeniem” [...] człowiek „autentyczny” szuka satysfakcji w samym procesie aktywności. Aktualne doznania są dla niego wszystkim, cele – niczym¹⁴.

Po co przyszlým nauczycielom samowychowanie?

Osobowości nauczyciela zawsze stawiano wysokie wymagania. Już w epoce Odrodzenia Andrzej Frycz Modrzewski w dziele *O poprawie Rzeczypospolitej* głosił, że tylko doskonały nauczyciel jest w stanie wpoić wychowankom prawdziwe cnoty. Różne były poglądy na pochodzenie owych wyjątkowych cech wyróżniających nauczycieli. Według niektórych, np. J.W. Dawida, cechy te były wrodzone lub nabyte we wczesnym dzieciństwie. Inni, np. S. Szuman, wierzyli, że można je nabyć w procesie kształcenia. Na czoło cech charakteryzujących wzorowego nauczyciela wysuwały się „miłość

¹¹ A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa 1990, s. 214.

¹² *Ibidem*, s. 22.

¹³ Za: A. Sowiński, *Samowychowanie w interpretacji pedagogicznej*, InPlus Oficyna, Szczecin 2006, s. 65.

¹⁴ J. Koziellecki, *O godności człowieka*, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 50.

dusz” (określenie J.W. Dawida) i „zdolność sugestywna” (określenie M. Kreutza). Oczekiwania wobec wyższej niż przeciętna moralności nauczyciela nie słabną też dziś, chociaż zawód ten nie posiada dawnego prestiżu. Widać to np. w sytuacjach, gdy sprawcą jakiegoś przestępstwa okazuje się nauczyciel – opinia publiczna osądza go surowiej niż przedstawiciela innego zawodu.

Współcześnie R. Kwaśnica wyodrębnia dwie grupy kompetencji jakich potrzebuje nauczyciel¹⁵. Pierwsza grupa to kompetencje praktyczno-moralne, które są nadrzędnymi w stosunku do drugiej grupy kompetencji, tj. kompetencji technicznych. Kompetencje praktyczno-moralne obejmują:

- kompetencje interpretacyjne, rozumiane jako umiejętność nieustannego interpretowania na nowo i poszukiwania sensu w otaczającym świecie, co wiąże się z koniecznością stawiania kolejnych pytań „dzięki którym rozumienie świata staje się nie mającym końca zadaniem”¹⁶;
- kompetencje moralne, których posiadanie oznacza zdolność do refleksji moralnej. Autorefleksja ma pomóc nauczycielowi w samopoznaniu i dokonywaniu właściwych wyborów;
- kompetencje komunikacyjne, pojmowane jako „zdolność do dialogowego sposobu życia” wymagająca poczucia empatii, bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby oraz postawy niedyrektywnej.

Prymat wyżej wymienionej grupy kompetencji wyraża się w tym, że podrzędne wobec nich kompetencje techniczne „nie mogą być użyte bez ich zgody. Wszelkie cele, metody, czy środki, zanim nauczyciel posłuży się nimi, muszą zyskać akceptację praktyczno-moralną”¹⁷.

Nie ulega wątpliwości, że nabywanie kompetencji praktyczno-moralnych wiąże się z rozwojem osobowym nauczyciela, a ten z kolei – ze świadomym kierowaniem własną osobą. Kompetencje praktyczno-moralne przynależą do osoby o dojrzałej osobowości. Spośród wielu cech określających taką osobowość szczególnie ważnymi wydają się być: samodzielność myślenia, samodzielność działania oraz umiejętność miłości¹⁸.

Studenci rozpoczynający studia pedagogiczne są wprawdzie po egzaminie dojrzałości, ale nie jest to jednoznaczne z ich dojrzałością psychiczną. Niedojrzałość psychiczna wydaje się być, jak słusznie zaznaczył w tytule swojej książki F.M. Cataluccio, chorobą naszych czasów¹⁹. Problem zauważa m.in. Z. Pietrasieński, który pisze:

Przychodzący na studia maturzyści często przejawiają niedojrzałość w formie bałamutnej samowiedzy i mizernej samoakceptacji, nieśmiałości, ignorowania innych

¹⁵ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwiecieński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, T. II., PWN, Warszawa 2003, s. 291–319.

¹⁶ *Ibidem*, s. 300.

¹⁷ *Ibidem*, s. 302.

¹⁸ M. Braun-Galkowska, *Psychologia domowa*, Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne, Olsztyn 1987, s. 187.

¹⁹ F.M. Cataluccio, *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów*, Znak, Kraków 2006.

zadań rozwojowych, niż zapisywanie się na coraz to nowe zajęcia. Nie bardzo wie, jakie ma przed sobą zadania jako osoba, partner, przyszły rodzic²⁰.

Niestety szkoła wyższa nie ułatwia studentom czynienia większych postępów w tym zakresie. Mimo licznych postulatów nadal nie docenia się roli wzmacniania etyczno-moralnych kompetencji przyszłych nauczycieli. Brakuje doświadczeń w tym zakresie, nie sprzyja temu też szalone tempo życia i ponowoczesna rzeczywistość. Pojawiające się w literaturze przykłady wartościowych propozycji pracy ze studentami tchną jednak nadzieją, że wysiłki w tym zakresie nie ustały i małymi krokami idziemy ku lepszemu²¹. To, co zawsze może zrobić nauczyciel akademicki w tym zakresie, to sam wzrastać w swoim zawodzie. Aby efektywnie wypełnić wiele ról, które są mu współcześnie zadane, musi starać się być „osobą nieprzeciętną, bogatą osobowościowo, nastawioną pozytywnie do pracy dydaktyczno-wychowawczej i życzliwie, partnersko do studentów”²².

Samowychowanie studentów pedagogiki w świetle badań własnych

Badania, których wyniki prezentuję poniżej, stanowią kontynuację badań prowadzonych przeze mnie rok wcześniej²³. Inspiracją do rozszerzenia obszaru badawczego było pytanie M. Dudzikowej, zawarte w tytule jednego z jej artykułów, mianowicie: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?*²⁴ Świadoma ważności tego pytania uszczegółowiłam je, a następnie, drogą badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentek studiów pedagogicznych, próbowałam znaleźć odpowiedź.

Pytania, na które starałam się uzyskać odpowiedź, to:

- czy studentki spotkały się wcześniej z problematyką samowychowania i jakie są ich doświadczenia w tym zakresie?
- co, ich zdaniem, wpojono im najskuteczniej, a czego nie nauczono jak należy?
- jakie wartości preferują?
- jakie role życiowe aktualnie wypełniają?
- jakim nauczycielem chciałyby być i jak zamierzają to osiągnąć?
- czy ich zdaniem dobry nauczyciel musi być dobrym człowiekiem?

²⁰ Z. Pietrański, *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywczą autokreacja*, CiS, Warszawa 2008, s. 127.

²¹ Zob. m.in.: Z. Pietrański, *op. cit.*; H. Kędzierska, *Między deklaratywnością a rzeczywistością etycznej edukacji nauczycieli*, [w:] W. Sawczuk (red.), *Po co etyka pedagogom?*, Adam Marszałek, Toruń 2007.

²² Palka S., *Wzrastanie w zawodzie nauczyciela akademickiego*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Impuls, Kraków 2005, s. 224.

²³ L. Smólka, *Samowychowanie w doświadczeniach studentów pedagogiki*, [w:] M. Gawrońska-Garstka, A. Zduniak (red.), *Edukacja nieustająca wyzwaniem społeczeństwa informacyjnego. Edukacja XXI Wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2010, s. 58–65.

²⁴ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, IHNOiT, Warszawa 1994, s. 199–212.

- jakie przedmioty na studiach uważają za szczególnie przydatne (a jakie – nie), by w przyszłości móc realizować się w pracy nauczycielskiej jako refleksyjny praktyk?
- jakie jest ich zdanie w kwestii wprowadzenia do programu ich studiów przedmiotu: *Podstawy autokreacji*?

Badaniom ankietowym, przeprowadzonym w grudniu 2010 roku, poddałam 100 osób, w tym 50 studentek studiów licencjackich niestacjonarnych z kierunku pedagogika, specjalność: przedszkolna i wczesnoszkolna, na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie oraz 50 studentek pedagogiki studiów podyplomowych specjalność: przedszkolna i wczesnoszkolna, w WSPiM w Chrzanowie. Średnia wieku studentek studiów licencjackich wynosiła 23,2 lat, zaś studiów podyplomowych – 29,5 lat.

Wyniki badań

Najliczniejsza grupa studentek (57 na 100 badanych) na żadnym szczeblu edukacji nie była zachęcana do samowychowania. Szkoła średnia wyróżniała się pozytywnie spośród innych etapów kształcenia pod tym względem – tu zachętę do pracy nad sobą uzyskały 23 osoby. Studia wyższe uplasowały się tuż po szkole średniej – 9 wskazań badanych. Badani wskazywali przy tym na mobilizujący do autokreacji klimat studiowania, np. „tak naprawdę to dopiero na studiach mam wrażenie, że świat się przede mną otwiera i przez samowychowanie i samokształcenie mogę się rozwijać”.

W kolejnym zadaniu studenci byli poproszeni o wyrażenie swojego stanowiska wobec samowychowania. Tylko jedna studentka studiów licencjackich (ze wszystkich stu badanych) wybrała opcję: „To nie dla mnie”. Najliczniejsza grupa, tj. 31 studentek ze studiów licencjackich i 27 z podyplomowych, zakreśliło wariant: „od czasu do czasu próbuję”. Nieco mniej, tj. 13 studentek studiów licencjackich i 18 podyplomowych, wskazało na opcję: „nieustannie staram się w sobie coś doskonalić”. Swoje osobiste zdanie w tej kwestii wyraziło kilka studentek. Jedna z nich zauważyła: „wprawdzie sama z siebie nie podejmuję samowychowania, ale zmieniam się pod wpływem otoczenia”. Zwróciła tym samym uwagę na fakt, że jednostka nie jest całkowicie wolna w formowaniu samej siebie, lecz kształtują nas nasze czyny i pełnione role życiowe.

Następne zadania wymagały od badanych refleksji nad rezultatami ich dotychczasowej edukacji i socjalizacji. Pierwsze pytanie brzmiało: „Co Ci wpojono najskuteczniej?”. 23 osoby nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie bądź oświadczyły, że trudno im odpowiedzieć na to pytanie. Pozostałe studentki z obydwu wyodrębnionych grup udzielały takich samych odpowiedzi, dlatego nie oddzieliłam ich od siebie, lecz ułożyłam w kolejności od najczęściej do rzadziej wymienianych. Zebrane odpowiedzi świadczą o tym, że studentkom najskuteczniej wpojono: 1) szacunek dla drugiego człowieka, 2) uczciwość, 3) niesienie pomocy potrzebującym, 4) szacunek dla wykształcenia i wiedzy, 5) że ważna jest rodzina, 6) liczyć się z opinią innych, 7) liczyć na siebie, 8) kulturę osobistą i uprzejmość, 9) żeby „nie wychylać się”, 10) mieć ograniczone zaufanie do innych. Studentki studiów licencjackich wskazywały ponadto na: szacunek do samej siebie, walkę o słuszną sprawę, oszczędność, że człowiek jest kowalem swojego losu, że nauczyciel ma zawsze rację. Z kolei studentki studiów po-

dypłomowych wymieniały: wiarę w Boga, lojalność, dostosowanie się do otoczenia, ustępowanie starszym, wyrozumiałość, skromność, tolerancję, sprzątanie w domu, że nie liczą się oceny, tylko to, co w głowach, że warto poszukiwać i dyskutować.

Pytanie „Czego nie nauczono Cię jak należy?” okazało się trudniejsze od wcześniejszego. Aż 39 spośród wszystkich badanych pozostawiło je bez odpowiedzi. Studentki z obydwu grup były zgodne co do tego, że nie nauczono je: jak radzić sobie w trudnych sytuacjach, znoszenia porażek, wiary w siebie, asertywności, otwartego wyrażania swojego zdania i swoich emocji. Studentki studiów licencjackich twierdziły, że również nie nauczono je: organizowania sobie czasu, systematyczności, odpowiedzialności za siebie, oszukiwać tak dobrze, jak potrafią to inni [sic!]. Studentki z drugiej grupy wskazywały z kolei na nieumiejętność podejmowania decyzji bez oglądania się na innych, przyjmowania krytyki z dystansem, akceptacji siebie, nawiązywania znajomości i współdziałania w grupie.

Kolejne dwa pytania brzmiały: „Z jakich osiągnięć jesteś dumna? Co ci się nie udało?”. 19 osób nie udzieliło odpowiedzi na pytanie pierwsze, a 26 na drugie. Pytania te zróżnicowały obydwie grupy badanych. O ile studentki studiów licencjackich, analizując swoje sukcesy i porażki, koncentrowały się głównie na nauce i sprawach z nią związanych, to studentki studiów podyplomowych swoje osiągnięcia rozpatrywały przede wszystkim w kontekście posiadania bądź braku posiadania swojej rodziny/dziecka i pracy.

Tabela 1. Odpowiedzi badanych na pytanie: „Z jakich osiągnięć jesteś szczególnie dumna?”

Z jakich swoich osiągnięć jesteś szczególnie dumna?	
Studentki studiów podyplomowych	Studentki studiów licencjackich
Realizuję się jako matka; mam wspaniałą rodzinę; to, co przekazuję swojemu dziecku, jest dobre; ukończyłam studia wyższe i pracuję w szkole; znalazłam pracę w szkole; jestem samodzielna; jestem cenionym nauczycielem; dzieci chętnie uczęszczają na moje zajęcia; potrafię pisać na komputerze bardzo szybko metodą mnemotechniczną; idę przez życie z pozytywnym nastawieniem; ukończyłam wiele różnych kursów.	Zdałam maturę i dostałam się na studia; ze świadectwa z wyróżnieniem; uzyskałam prawo jazdy; jestem zaradna życiowo; pracuję; potrafię grać na instrumentach; ukończyłam szkołę muzyczną; z wyników sportowych; z osiągnięć w konkursach recytatorskich; umiem pogodzić studia i pracę; dobrze sobie radzę na studiach; mam przyjaciół i chłopaka; wyszłam za mąż.

Tabela 2. Odpowiedzi badanych na pytanie: „Co Ci się nie udało?”

Co Ci się nie udało?	
Studentki studiów podyplomowych	Studentki studiów licencjackich
Znaleźć pracy; pozostać na dłużej zatrudnioną, bo starsi nauczyciele „górra”; stworzyć stabilnej rodziny; wciąż nie mam dziecka; brak prawa jazdy; wyjechać na stypendium za granicę; nawiązywać przyjaźni.	Zdać lepiej matury; skończyć szkoły muzycznej; znaleźć pracy; nie wybrałam trafnie kierunku studiów, dopiero teraz wiem, że to jest to, co chcę robić; nie wiem co chciałabym robić w życiu; przełamać wstyd do niektórych spraw.

Następne pytania łączyły się ze sobą i brzmiały: „O co warto w życiu zabiegać? O co nie warto zabiegać?”. Pytania miały ujawnić wartości, jakimi badane kierują się w życiu i związane z nimi cele, do których uważają, że warto dążyć. Wartości wpływają na postrzeganie samego siebie, gdyż w odniesieniu do nich człowiek dokonuje oceny swojego postępowania i swoich osiągnięć. Obydwie grupy studentek nie różniły się zasadniczo w poglądach na to, o co warto w życiu zabiegać. Wymieniane przez nie wartości ułożyłam w kolejności od najczęściej do rzadziej wymienianych. Uformowany szereg przedstawiał się następująco: 1) miłość, 2) rodzina, 3) dobre relacje z innymi, 4) realizacja marzeń, 5) dobre wykształcenie, 6) zdrowie. Rzadziej wymieniane były:

- w grupie studentek ze studiów podyplomowych: praca, stabilizacja, uznanie, oparcie, szacunek dla siebie, godne życie;
- w grupie studentek ze studiów licencjackich: zaufanie, sympatia ze strony innych, pozycja w grupie, poczucie własnej wartości.

Wszystkie badane studentki były zgodne w kwestii wartości, o które nie warto zabiegać. Wartości te, w kolejności od najczęściej wskazywanych, utworzyły następujący szereg: 1) nadmierny dostatek, 2) pieniądze, gdy ich zarabianie nie daje satysfakcji, 3) ludzie, którzy nie są tego warci (tj. nie mają dla nas czasu, nic dla nich nie znaczymy), 4) fałszywe przyjaźnie, 5) rzeczy próżne, 6) „puste” sukcesy, 7) kariera, 8) sława i rozgłos, 9) rzeczy, które ostatecznie mogą nam zaszkodzić.

Każdy człowiek z jednej strony ma swoje marzenia i swoje potrzeby, z drugiej – stoją przed nim określone „zadania rozwojowe” oraz wymagania związane z wypełnianiem określonej roli. Niektóre z ról podejmuje z własnej inicjatywy, np. rolę żony, rolę pracownika, na inne nie ma wpływu, np. rola córki. Zadania rozwojowe są takie same dla wszystkich ludzi znajdujących się w określonym przedziale wiekowym, jednak ze względu na różnice indywidualne jednostek mogą być różnie realizowane. W przedstawionych niżej tabelach przedstawiłam, jakie role życiowe są dla badanych najważniejsze, jakie zajmują im najwięcej czasu, a jakie najbardziej rozwijają ich osobowość. Studentki mogły w jednej kategorii wskazywać więcej niż jedną rolę. W nawiasach przedstawiłam liczbę wskazań.

Tabela 3. Role życiowe pełnione przez studentki studiów podyplomowych

Role życiowe studentek studiów podyplomowych, które...		
są dla nich najważniejsze	zajmują im najwięcej czasu	najbardziej rozwijają ich osobowość
matki (32) żony (18) córkę (10) przyjaciółki (4) narzeczonej (3) studentki (2) siostry (1)	pracownika (24) matki (20) studentki (6) żony (5) córkę (2) narzeczonej (1)	studenta (23) matki (17) pracownika (15) żony (4) przyjaciółki (2) narzeczonej (1)

Tabela 4. Role życiowe pełnione przez studentki studiów licencjackich

Role życiowe studentek studiów licencjackich, które...		
są dla nich najważniejsze	zajmują im najwięcej czasu	najbardziej rozwijają ich osobowość
córki (23) przyjaciółki (12) żony (10) partnerki (9) matki (6) studenta (5)	pracownika (25) studentki (24) córki (6) przyjaciółki (5) matki (5) żony (4) partnerki (4)	studenta (23) pracownika (12) przyjaciółki (11) matki (4) żony (4) partnerki (3) córki (1)

Wyraźne różnice między dwiema grupami studentek dotyczyły powodów, dla których podjęły studia na kierunku przygotowującym je do pracy z małymi dziećmi. Dla 33 studentek studiów licencjackich i tylko dla 9 studentek studiów podyplomowych był to atrakcyjny, zgodny z zainteresowaniami kierunek studiów. Większość studentek studiów podyplomowych podjęła go ze względu na perspektywę pracy bądź konieczność zdobycia koniecznych kwalifikacji:

- Jestem tu, bo zmusiła mnie sytuacja zawodowa, ograniczono mi godziny w szkole.
- Chciałam zdobyć drugi zawód.
- Otrzymałam konkretną propozycję pracy.
- Pracuję na świetlicy i zauważyłam, że praca z młodszymi dziećmi sprawia mi radość.
- Zmieniam kwalifikacje zawodowe, może się to przyda.
- Zachęciła mnie koleżanka.

Kolejne pytanie brzmiało: „Konfucjusz twierdził, że »Dobry człowiek to ten, który pragnąc podtrzymać siebie, podtrzymuje innych, i pragnąc własnego rozwoju, rozwija innych«. Czy można być dobrym nauczycielem nie będąc dobrym człowiekiem?”. Większość studentów jest zdania, że nie można. Oto ich wypowiedzi:

- Nie, tylko dobry człowiek może nauczyć właściwych postaw i być autorytetem.
- Absolutnie nie! Najważniejsze jest jakim jesteśmy ludźmi, a wiedzę/teorię uczniowie mogą nabyć wszędzie – Internet, biblioteka, drugi człowiek itp.
- To idzie ze sobą w parze. Dobry człowiek jest otwarty na innych, empatyczny, pomocny, z mocnym kręgosłupem moralnym. Taki sam powinien być dobry nauczyciel.
- Dodam, że nauczyciel nie tylko musi być dobrym człowiekiem, ale też szczęśliwym i spełnionym.
- Nie można być dobrym nauczycielem nie będąc dobrym człowiekiem. Nauczyciel to nie zawód, to powołanie i pasja, to nie maska, którą ściąga się wychodząc z pracy.

Tylko sześć studentek z ogólnej liczby badanych uważa, że można być dobrym nauczycielem nie będąc dobrym człowiekiem. Oto niektóre z ich odpowiedzi:

- Tak. Można prowadzić podwójne życie. „Dobro” to pojęcie względne, a bycie nauczycielem wiąże się przede wszystkim z dobrym odgrywaniem roli (gra aktorska) oraz otwartości i budzeniu zainteresowań.
- Nie powinno tak być, ale uważam że można. Zależy od przedmiotu. Na pewno nie można być złym człowiekiem i być wychowawcą, ale można umiejętnie przekazywać wiedzę i nie być dobrym człowiekiem.
- Można, tak jak dobry człowiek nie zawsze będzie dobrym nauczycielem.
- Zły człowiek może dobrze i ciekawie przekazywać wiedzę, wtedy bez większej szkody mógłby pracować z dorosłymi. Z małymi dziećmi musi jednak pracować człowiek dobry, ponieważ przekazywanie wiedzy na tym etapie nie jest najważniejsze, tylko zachowanie.

Następne zadanie skierowane do studentek brzmiało: „Wyobraź sobie samą siebie w roli idealnego nauczyciela i opisz tę wizję”. Jego uzupełnieniem było pytanie: „Nad jakim cechami musisz popracować, by urzeczywistnić to wyobrażenie?”. Przykładowe odpowiedzi prezentuję poniżej.

1. „Nauczyciel-optimista, uśmiechnięty, z poczuciem humoru, zdystansowany do siebie. Posiadający szeroką wiedzę specjalistyczną; mediator, przebojowy, odważny, otwarty na innowacje, odczytany”. Wytyczne do pracy nad sobą: „czytać fachową literaturę, doskonalić takie cechy, jak przebojowość i odwagę w działaniu”.

2. „Widzę się jako nauczyciela sprawiedliwego, rozumiejącego dzieci, dającego im poczucie bezpieczeństwa, jasno przekazującego wiedzę, potrafiącego utrzymać ład, porządek i miłą atmosferę w klasie”. Wytyczne do pracy nad sobą: „popracować nad sprawiedliwością, by nie faworyzować niektórych dzieci”.

3. „Cierpliwa, spokojna, rzetelna, posiadająca bogatą wyobraźnię, stosująca ciekawe metody i formy pracy”. Wytyczne do pracy nad sobą: „wyrobić w sobie cierpliwość i kreatywność”.

4. „Mam czas, aby zająć się każdym dzieckiem, dostrzegam indywidualność każdego ucznia. Jestem przygotowana i spokojna. Dzieci powierzają mi swoje sekrety, a ja potrafię z nimi rozmawiać o ważnych sprawach”. Wytyczne do pracy nad sobą: „ćwiczyć dyplomację i panowanie nad emocjami”.

5. „Wykonuję swój zawód z pasją i miłością. Przekazuję dzieciom wartości, dbam o ich rozwój moralny. Jestem zawsze przygotowana, znam wiele ciekawych zabaw i interesujących propozycji dla dzieci, dzięki czemu lepiej się uczą. Jestem odporna na stres i nigdy się nie zniechęcam”. Wytyczne do pracy nad sobą: „starać się być bardziej opanowana, poznawać różne zabawy, opanować lęk przed publicznymi wypowiedziami, popracować nad poprawnością językową”.

Kolejne pytanie, powtórzone za M. Dudzikową²⁵, brzmiało: „Czy widzisz sens wprowadzenia na studiach pedagogicznych przedmiotu »Podstawy autokreacji«, w toku którego nabyłabyś umiejętność pracy nad sobą?”. Większość studentek (72 osoby) opowiedziało się za wprowadzeniem takiego przedmiotu. Oto jak argumentowały swoje stanowisko:

²⁵ M. Dudzikowa, *op. cit.*

- Tak, ponieważ kto umie poradzić sobie sam ze sobą, tym bardziej będzie w stanie dobrze wychowywać innych. W końcu nauczymy się czegoś o sobie.
- Tak, bo kto jedynie przekazuje podane mu wiadomości nie jest w stanie nauczyć dziecka nic nowego. Ale kto sam szuka i sam umie się rozwijać, przekaże taką postawę dziecku.
- Tak, taki przedmiot potrzebny byłby na każdym kierunku studiów.

Osiem spośród pięćdziesięciu studentek studiów licencjackich i sześć z grupy studentek ze studiów podyplomowych nie widziało sensu wprowadzenie takiego przedmiotu na studiach. Oto ich argumenty:

- Nie widzę sensu. To kolejny przedmiot w przeladowanym programie studiów. Praca nad sobą może jedynie wynikać z wewnętrznej potrzeby, nie ma sposobu, ani metody, które można by „wyłożyć na talerzu”.
- Nie! Ja już udoskonaliłam w sobie to co chciałam i dalej doskonalam się, ale według własnego uznania.
- Nie. Nie sądzę, by jakiś schematyczny sposób działania był odpowiedni dla wszystkich. Każdy musi poznać sam siebie i kierować sobą samodzielnie.
- Nie, ponieważ jest to sprawa indywidualna.

Niektóre ze studentek opowiadały się za wprowadzeniem przedmiotu, jednak równocześnie zwracały uwagę na konieczność prowadzenia ich w odpowiedniej formie:

- Takie zajęcia mają sens, ważna jest jednak forma ich prowadzenia – najlepiej warsztaty, żeby naprawdę uczyły umiejętności pracy nad sobą.
- Tak, ale pewnie byłby to kolejny przedmiot do tzw. zaliczenia. Musiałyby to być zajęcia bezstresowe, bez oceny.
- Ważne kto i jak prowadziłby ten przedmiot.

Kilka osób pomyliło autokreację z autoprezentacją i spodziewało się po realizacji tego przedmiotu nabycia zupełnie innych umiejętności:

- Tak. W sumie jak cię widzą, tak cię piszą. Lepszy wygląd, stosowny strój, odpowiednie słownictwo- to musi opanować nauczyciel, żeby być wzorem dla innych.
- Tak, taki przedmiot jest potrzebny, gdyż dobre zaprezentowanie siebie bardzo pomaga w życiu zawodowym.

Następne pytanie brzmiało: „Jakie przedmioty na studiach uważasz za szczególnie przydatne (a jakie – nie), byś w przyszłości mogła realizować się w pracy nauczycielskiej jako refleksyjny praktyk?” Analiza zebranych danych pozwoliła ustalić, że przedmiotami, które studentki uważały za szczególnie przydatne, były w pierwszej kolejności praktyki zawodowe, w drugiej – przedmioty, w toku których otrzymywałyby gotowe wzory/pomysły do wykorzystania w praktyce:

- Na tego typu studiach powinno być więcej praktyki niż teorii.
- Przydatne są zajęcia, które mają ścisły związek z późniejszą pracą (psychologia, plastyka, muzyka), zbyteczne: filozofia.

- Przydatne są te przedmioty, które wnoszą jakąś nowość i można z nich skorzystać, np. w pracy z dziećmi (gotowa zabawa, ciekawy pomysł). Zbyteczne są przedmioty, których trzeba się nauczyć, żeby zdać egzamin.
- Zbędna jest teoria, każdy może sobie poczytać.
- Przedmiot o wypaleniu zawodowym bardzo by się przydał.
- Zbyt duże przywiązywanie wagi do metodyki, która czasem zabija kreatywność nauczyciela.
- Przydatne są przedmioty, na których prowadzone są metody aktywizujące.
- Z każdego przedmiotu można coś dla siebie wyciągnąć, ale żaden nie jest przydatny w 100%.
- Zbędne: filozofia, antropologia, etyka, emisja głosu, metodologia badań.
- Na studiach głównie zdobywamy wiedzę, która w praktyce może się sprawdzić lub nie. Studia połączone z pracą z dziećmi, bycie w środku trudnych sytuacji – tak zdobywa się kompetencje!

Ostatnie pytanie brzmiało: „Jakich kompetencji potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela nie można nabyć w toku studiów, lecz konieczne trzeba wypracować samemu?”. Wszystkie badane wskazywały na dyspozycje kierunkowe osobowości: „asertywność, cierpliwość, dobry kontakt z dzieckiem, empatia, elastyczność, otwartość na ludzi, poczucie humoru, odpowiedzialność, troska o innych, zaangażowanie w pracę, opiekuńczość, udzielanie wsparcia, uczciwość, życzliwość, umiejętne przekazywanie wiedzy, panowanie nad grupą dzieci, poznawanie dziecka, pokora, pewność siebie, komunikatywność, samodyscyplina, obowiązkowość, rozwiązywanie dziecięcych konfliktów, umiejętność negocjacji, odwaga, prostolinijność, miłość do dzieci i swojej pracy, wyobraźnia, wyrozumiałość (ale też: ciągle poszerzanie horyzontów, posługiwanie się pomocami naukowymi)”.

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań pozwoliły na wysunięcie następujących wniosków:

1. Na studia trafiają osoby niewdrożone do samowychowania i w efekcie większość studentów pracę samowychowawczą podejmuje „od czasu do czasu”. Taki wynik jest zgodny ze spostrzeżeniami M. Dudzikowej, sformułowanymi w 1994 roku, co świadczy, że sytuacja mimo upływu kilkunastu lat nie uległa poprawie. M. Dudzikowa przyczynę takiej sytuacji widziała w zaniedbaniach poczynionych na wcześniejszych szczeblach edukacji, m.in. w redukowaniu roli nauczyciela do funkcji specjalisty przedmiotowego, co „pozwała w ogóle eliminować zagadnienia wychowania i kształtowania osobowości z pola zainteresowań zawodowych nauczyciela”²⁶.

2. Dokonanie autoidentyfikacji (w niniejszych badaniach polegające na określeniu swoich życiowych osiągnięć i porażek, ustaleniu tego, co zostało przyswojone najskuteczniej, a co za słabo, o co warto, a o co nie warto zabiegać) okazało się dla badanych wcale nietrywialnym zadaniem, przy czym trudniejsze było wskazanie pora-

²⁶ *Ibidem*, s. 200.

żek i słabo opanowanych kompetencji niż sukcesów i ugruntowanych umiejętności. Świadczy to o słabo rozwiniętych kompetencjach autokreacyjnych, a ściślej ujmując – autoidentyfikacyjnych.

3. Studentki studiów licencjackich i podyplomowych różnią się między sobą w zakresie pełnionych ról życiowych. O ile aktywność tych pierwszych koncentruje się na życiu studenckim, nauce i pracy, to w przypadku studentek studiów podyplomowych akcent przesuwa się na rolę matki. W związku z tym inaczej też te dwie grupy studentek postrzegają swoje sukcesy i porażki. Ich role życiowe z jednej strony kształtują ich osobowość, z drugiej – stanowią wyzwanie dla podjęcia działań samowychowawczych. To istotna wiedza dla tych, którzy zamierzaliby wspierać studentów w ich pracy nad sobą.

4. Studentki tworząc wizję nauczyciela, jakim chciałyby być w przyszłości, w dużym stopniu zwracają uwagę na dyspozycje kierunkowe osobowości, których, jak twierdzą, nie można nauczyć się na studiach, za to można je doskonalić pracując nad sobą.

5. Większość badanych wyraża zainteresowanie przedmiotem „Podstawy auto-kreacji” i opowiada się za jego wprowadzeniem do programu studiów. Wyraża przy tym słuszne uwagi, że nie może to być przedmiot „na ocenę”, musi być prowadzony w formie warsztatów, zaś osoba prowadząca zajęcia musi się wykazywać odpowiednimi kompetencjami.

6. Przeważająca liczba studentek dostrzega moralny wymiar nauczycielskiej profesji i twierdzi, że tylko dobry człowiek może być dobrym nauczycielem. W dzisiejszych czasach, kiedy panuje chaos w świecie wartości, warto zwiększyć rangę edukacji aksjologicznej, która

[...] za cel stawia poznanie problematyki wartości, ich istnienia, przeżywania, porządkowania na różne sposoby, hierarchizowania, konsekwencji, jakie z określonego stosunku do wartości wynikają dla sposobu życia jednostek i społeczeństw²⁷.

Obecne doświadczenia, dotyczące nabywania przez studentów wiedzy z tego zakresu, nie napawają optymizmem. Studenci, jak wskazują na to niniejsze i inne badania oraz codzienne obserwacje, uważają za zbędną i mało praktyczną wiedzę przekazywaną im na takich przedmiotach jak etyka i filozofia. Być może należy pomyśleć nad inną niż tradycyjna formą prowadzenia tych zajęć.

Przeprowadzone badania ujawniły, że jest jeszcze wiele do zrobienia w kwestii uaktywniania studentów w ich działalności samowychowawczej. Dużo zależy od wykładowców wyższych uczelni – muszą zadbać, by studenci czuli się podmiotami władnymi podejmować autonomiczne działania w sprawach, które ich dotyczą i mającymi poczucie wpływu na zdarzenia. Nie powinni też zapominać, że wzmacnianie etyczno-moralnej strony kwalifikacji nauczyciela jest równie istotne (a nawet bardziej), jak intelektualno-sprawnościowej.

²⁷ K. Olbrycht, *Czy dorośli potrzebują edukacji aksjologicznej?*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004, s. 34.

PREGRADUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ V OLOMOUCI

Úvod

Pedagogická fakulta v Olomouci má ve vzdělávání učitelů mateřských škol dlouholetou tradici. Po roce 1990 se fakulta zaměřovala zejména na profesní vzdělávání učitelů základního a speciálního školství, dále na vzdělávání vychovatelů, učitelů hudební a výtvarné výchovy pro všechny stupně škol, učitelů odborných předmětů pro střední zdravotnické školy, dále pedagogiky aj. Vysokoškolská příprava učitelů mateřských škol byla v této době často i z řad vysokoškolských odborníků zpochybňována. V roce 2001 byl v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR stanovený požadavek, přenést vzdělávání této profesní skupiny na úroveň bakalářského studia na pedagogických fakultách nebo na vyšších odborných školách. Uvedená skutečnost přímo souvisela se zaváděním nových kutikulárních dokumentů, které kladou na předškolního pedagoga širší spektrum požadavků v oblasti odborných, speciálně pedagogických, sociálních znalostí a dovedností. Pedagogická fakulta UP, zde navázala na předchozí zkušenosti a připravila studijní programy pro tuto profesní skupinu.

Studijní obory určené pro vzdělávání předškolních pedagogů

V roce 2002 řešil kolektiv Katedry primární pedagogiky na PdF UP v Programu rozvoje bakalářských studijních programů jako výraz podpory Boloňské deklarace projekt, jehož hlavním cílem bylo připravit bakalářský studijní obor *Učitelství pro MŠ* (č. 43401023) v prezenční formě, a to v souladu s požadavky probíhající transformace a kurikulární reformy. Studijní obor byl následně akreditovaný a od akademického roku 2004/05 rozšířil nabídku PdF UP.

V roce 2004 byl v Programu podpory struktury (podprogramu podpory vybraných studijních programů) připravený studijní obor *Učitelství pro MŠ v kombinované formě studia*. Od akademického roku 2007/8 byl tedy tento studijní obor otevřený pro zájemce studovat problematiku předškolní výchovy na Pedagogické fakultě UP i v kombinované formě.

K významnému rozšíření vzdělávání v oblasti předškolní výchovy patří i studijní obor *Předškolní pedagogika*. Jedná se o navazující Mgr. studijní obor, který je určený absolventům *Učitelství pro MŠ (Bc.)* a *Speciální pedagogika předškolního věku (Bc.)*. Studium je koncipováno v souladu s novými požadavky na rozvoj profesních kompetencí

předškolního pedagoga, potřebných pro pedagogickou práci a management mateřské školy, ale i pro práci se zaměřením na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Absolventi tohoto studia mají možnost pokračovat v doktorském studijním programu, čímž je současně reagováno na požadavky vědy, a to vytvářet platformu pro výzkum v oblasti předškolní pedagogiky jako vědního oboru.

V letošním roce (2011) Katedra primární pedagogiky na Pedagogické fakultě UP dokončuje projekt ESF *Modularizace a oborová přístupnost ve vzdělávání učitelů*, jehož výstupem jsou inovované studijní obory. Jedním z nich je inovovaný studijní obor *Učitelství pro 1. stupeň základní školy*, určený absolventů Mgr. studia Předškolní pedagogika, kteří mohou pokračovat v rozšiřujícím dvouletém studiu a získat kvalifikaci učitele primární školy.

Na Pedagogické fakultě UP mohou zájemci o kvalifikaci učitele mateřské školy nyní studovat v akreditovaných studijních oborech:

- Učitelství pro mateřské školy v prezenční formě (3leté bakalářské studium),
- Učitelství pro mateřské školy v kombinované formě (3leté bakalářské studium),
- Předškolní pedagogika (2leté navazující magisterské studium).

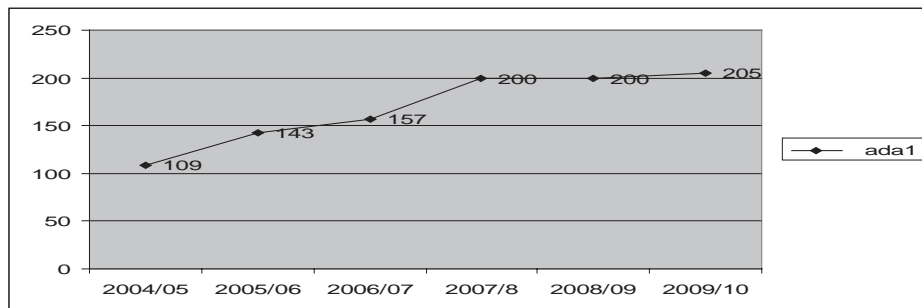
Profesní příprava předškolních pedagogů v číslech

Lze konstatovat, jak vyplývá z tabulky č. 1, že zájem o uvedené studijní obory je velmi uspokojivý.

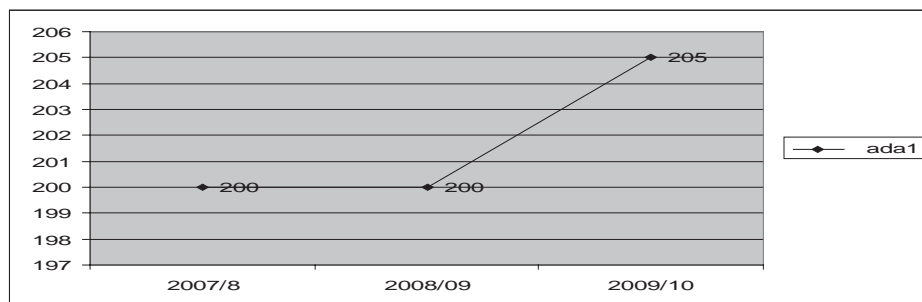
Tabulka č. 1 Studované obory na PdF UP se zaměřením na vzdělávání předškolních pedagogů

Ak. rok	Prezenční studium Učitelství pro MŠ		Kombinované studium Učitelství pro MŠ		Kombinované studium Předškolní pedagogika		
	Počet uchazečů	Směrné číslo	Počet uchazečů	Směrné číslo	Ak. rok	Počet uchazečů	Směrné číslo
2004/05	109	22	x	x	2004/05	x	x
2005/06	143	22	x	x	2005/06	x	x
2006/07	157	22	x	x	2006/07	x	x
2007/08	144	22	200	20	2007/08	36	15
2008/09	150	20	200	20	2008/09	97	15
2009/10	223	20	205	20	2009/10	103	15

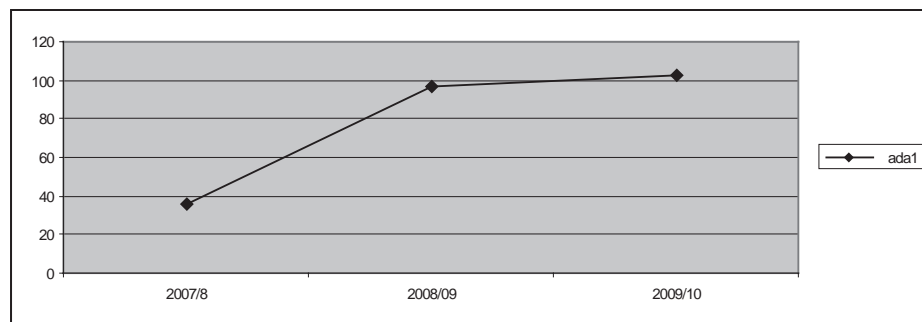
Graf č. 1 Vývojový graf – počet uchazečů o prezenční studium Učitelství pro MŠ



Graf č. 2 Vývojový graf – počet uchazečů v kombinovaném studiu Učitelství pro MŠ



Graf č. 3 Vývojový graf – počet uchazečů v kombinovaném studiu Předškolní pedagogika



E. Šmelová¹, s. 205–206.

¹ E. Šmelová, *Pedagogická fakulta v Olomouci – Učitelství pro mateřské školy, Předškolní pedagogika*, [in:] V. Spilková, H. Hejlová (red.), *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku*, PDF UK, Praha 2010, s. 392.

Požadavky na přijetí a ukončení studia

Zákonnou podmínkou přijetí ke studiu bakalářského studijního oboru **Učitelství pro mateřské školy** je dosažení úplného středního nebo úplného středního odborného vzdělání. Přijímací zkoušku uchazeč vykoná formou testu studijních předpokladů, ve kterém prokazuje vlastní osobní předpoklady pro vysokoškolské studium ve třech oblastech (modulech):

- v rovině psychologické,
- v základní orientaci ve všeobecných znalostech ze společenskovední tematiky (předpokládají se poznatky na úrovni absolventa střední školy),
- v oblasti kompetence komunikativní (komunikace v českém jazyce) a základech počítačové gramotnosti.

Uchazeč by měl mít předpoklady pro studium výtvarné a hudební výchovy, dále by měl disponovat plaveckými dovednostmi a být tělesně zdatný pro studium tělesné výchovy. Státní závěrečnou zkoušku (SZZ) studenti vykonávají *z českého jazyka a dětské literatury, dále z pedagogiky předškolního věku a obhajoby bakalářské práce*. Od roku 2011 již budou studenti bakalářského studijního oboru Učitelství pro mateřské školy vykonávat zkoušku nejenom z předškolní pedagogiky, ale i ze základů psychologie, což koresponduje se současnými potřebami praxe mateřských škol.

Podmínkou pro přijetí ke studiu navazujícího **Mgr. studijního programu Předškolní pedagogika** je absolvování oboru Učitelství pro MŠ (Bc.) nebo oboru Speciální pedagogika předškolního věku (Bc.). Přijímací zkoušku vykoná uchazeč formou testu, v němž prokazuje své předpoklady pro studium v oblasti: předškolní pedagogiky (na úrovni absolvovaného Bc. studia), speciální pedagogiky (na úrovni absolvovaného Bc. studia), psychologie (na úrovni absolvovaného Bc. studia). Státní závěrečné zkoušky studenti vykonávají *z managementu MŠ, z předškolní pedagogiky s didaktikou MŠ, speciální pedagogiky a obhajoby diplomové práce*. Absolventi navazujícího Mgr. studia mají možnost pokračovat v doktorském studijním programu Pedagogika a Speciální pedagogika².

Pro zabezpečení kvality profesní přípravy předškolních pedagogů, je nezbytné provádět průběžně evaluaci studia. Jsou sledovány studijní výsledky a prováděna reflexe z pohledu samotných studentů. V této oblasti vycházíme z dílčích hodnocení výuky studenty, a to v rámci jednotlivých studijních disciplín. Evaluace ukazuje na některé přerývající problémy. Jedním z nich je nízký počet hodin pedagogických praxí potřebných pro rozvoj všech kompetencí, který je poddimenzovaný, dále je to absence komplexně a kontinuálně pojatých manuálů ke konkretizaci anticipovaných dovedností a s nimi spjatých výkonů studentů na různých druzích praxe, podle nichž by mohl student aktivně, s postupem času do značné míry nezávisle či samostatně provádět sebehodnocení, pokračovat v rozvíjení své dovednosti sebereflexe.

Domníváme se, že do pedagogických praxí by vedle pedagogů měli vstupovat zřetelněji i psychologové, didaktici výchov, cvičné učitelky. U cvičných učitelek si

² E. Šmelová, *op. cit.*, s. 392.

nejsme vždy jisti úrovní jejich vlastní sebereflexe a sebehodnocení a správným pochopením předškolního kurikula v celém kontextu. Uvedený problém se týká zejména učitelek, které se podílejí na vedení souvislých pedagogických praxí³.

Závěr

K důležitým aktivitám Katedry primární pedagogiky Pedagogické fakulty v Olomouci patří i mezinárodní spolupráce s pracovišti, která se podílejí na profesní přípravě pedagogů preprimárního a primárního vzdělávání. V současné době katedra spolupracuje zejména s Univerzitou v Opole (Polsko), Prešovskou univerzitou v Prešově (Slovensko), Univerzitou Komenského v Bratislavě (Slovensko) a s Univerzitou v Mariboru (Slovinsko).

Vzdělávání předškolních pedagogů v novém tisíciletí na PdF UP představuje druhou etapu ve svém vývoji. Obor je rozvíjen v pojetí „*nové filozofie*“, která akceptuje nejenom nový přístup k dítěti a jeho rozvoji, ale i trendy ve vzdělávání v kontextu vzdělávací politiky země EU.

*Financováno z projektu: Oborová prostupnost a modularizace studijních programů ve vzdělávání učitelů.

Registrační číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/07.0077.

ABSTRACT

The author in the article deals actual problems in the pregradual training of nursery school teachers at the Pedagogical Faculty of Palacky University in Olomouc, in the context of aims of education politics in the Czech Republic.

³ E. Šmelová, D. Tomanová, *Idea a realita v rozvoji profesně kultivující kompetence učitelek mateřských škol*, [in:] *Sborník z mezinárodní konference. Idea a realita vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol na pedagogické fakultě*, PdF UK, Praha 2007, s. 174.

ZANIEDBYWANE OBSZARY KSZTAŁCENIA STUDENTÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ – WYBRANE KIERUNKI ZMIAN

Rozwój małego dziecka, mający wpływ na całą biografię edukacyjną wymaga udziału profesjonalistów, a nie dyletantów. Profesjonalne zaś kształcenie wymaga odpowiedniego poziomu naukowego, a nade wszystko czasu. [...] Błędy edukacyjne popełnione w tym okresie są nie do naprawienia. Stąd też kandydat na nauczyciela dziecka w wieku przedszkolnym i młodszego szkolnym musi mieć wysokie kwalifikacje pedagogiczne, psychologiczne, filozoficzne, a także merytoryczne. Te zaś mogą zapewnić szerokoprofilowe studia¹.

R. Więckowski

Wprowadzenie

W literaturze pedagogicznej znajdujemy liczne propozycje zmian w kształceniu nauczycieli i jego ukierunkowania na kształtowanie osobowości przyszłych nauczycieli oraz opisy konkretnych przedsięwzięć w dziedzinie modernizacji kształcenia pedagogicznego. Na zawodzie nauczyciela spoczywa bowiem swoista misja. W Raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku czytamy:

Postrzegamy nadchodzący wiek jako epokę, w której wszędzie na świecie jednostki i władze publiczne będą traktować zdobywanie wiedzy nie tylko jako środek do celu, lecz również jako cel sam w sobie. [...] Oznacza to, że oczekujemy od nauczycieli wiele, że wymagania w stosunku do nich będą duże, ponieważ od nich w znacznej mierze zależy, czy ta wizja stanie się rzeczywistością. [...] Nauczyciele odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu postaw pozytywnych lub negatywnych wobec nauki. [...] Rola nauczyciela jako promotora zmian, orędownika wzajemnego zrozumienia i tolerancji nigdy jeszcze nie była tak oczywista².

Pedeutolodzy upatrują możliwość stworzenia dziecku nowoczesnej, gwarantującej wysoki poziom nauczania i przyjaznej szkoły w zmianach programowych systemu przygotowania pedagogicznego i zawodowego oraz w wewnątrzszkolnym doskonaleniu i samokształceniu nauczycieli przez całe życie³. Zasadniczą rolę odgrywa okres

¹ R. Więckowski, *Pedagogika wieku dziecięcego – nowa specjalność edukacyjna*, „Życie Szkoły” 1992, nr 9, s. 516.

² *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa, W. Rabczuk (przel.), Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

³ J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000, s. 233–236.

przygotowania nauczycieli do pełnienia przyszłych ról zawodowych w toku studiów pedagogicznych. Zdaniem I. Adamek, konieczne jest

- [...] budowanie takiego systemu nowoczesnego kształcenia nauczycieli, który byłby:
- spójny wewnętrznie i drożny;
 - elastyczny, podatny na zmieniające się potrzeby szkolnictwa;
 - efektywny (którego absolwent potrafiłby nie tylko przekazywać uczniom wiedzę, lecz również wdrażać ich do jej samodzielnego zdobywania, kształtować ich poglądy, przekonania i charaktery, słowem – wychowywać)⁴.

Nawiązując do cytatu R. Więckowskiego, zamieszczonego jako motto niniejszego opracowania, warto podkreślić, że szczególna odpowiedzialność ciąży na uczelniach kształcących nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, bowiem to oni właśnie, prawidłowo kierując dzieckiem, stymulują jego rozwój, zapobiegają nieprawidłowościom i dysharmonii rozwoju dziecka, a przede wszystkim dają podłoże do kształtowania jego osobowości. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej (wcześniej w ramach edukacji przedszkolnej) dziecko zdobywa podstawowe umiejętności komunikowania się ze światem, poznawania i wyrażania siebie. Nauczyciel na tym etapie edukacji ma ogromne możliwości oddziaływania na rozwój i wychowanie powierzonych mu uczniów. Dlatego nie jest obojętne, kto zostaje wychowawcą w przedszkolu i na etapie edukacji wczesnoszkolnej, jakimi cechami osobowymi się charakteryzuje, jakie posiada kwalifikacje pedagogiczno-psychologiczne i umiejętności dydaktyczne oraz jakie są jego kompetencje moralne i intelektualne.

Tymczasem, w teorii i praktyce pedagogicznej można się spotkać z licznymi krytycznymi opiniami i wypowiedziami dotyczącymi przygotowania nauczycieli do zawodu przez szkoły wyższe, jak i sposobu realizacji przez nich poszczególnych funkcji już w trakcie wykonywania przyszłej pracy zawodowej. T. Lewowicki pisze:

Jakość edukacji – poza wieloma innymi uwarunkowaniami – zależy przede wszystkim od nauczycieli, ich przygotowania, motywacji, pracy. Przygotowanie nauczycieli pozostawia jednak wiele do życzenia. W dużym stopniu obciąża to środowisko akademickie i inne środowiska gorliwie podejmujące się kształcenia i dokształcania, a także doskonalenia zawodowego nauczycieli. Brak klarownej koncepcji, wątpliwej jakości standardy, zbyt masowe kształcenie, powierzchowność, słabe powiązanie teorii i praktyki, nadmiar niby-uczelni i niby-nauczycieli akademickich kształcących nauczycieli, to znane i często przywoływane słabości. [...] Meandry i słabości polityki oświatowej wpływają także na stan edukacji małych dzieci. Z pewnością ten etap – podobnie jak w ogóle edukacja – nie był i nadal nie jest traktowany jako priorytet w polityce państwa⁵.

⁴ I. Adamek, *Kompetencje nauczyciela w edukacji zintegrowanej w klasach I–III (autorki projekt ich kształtowania na studiach podyplomowych)*, [w:] W. Puślecki (red.), *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2000, s. 232.

⁵ T. Lewowicki, *Edukacja małych dzieci – pomieszczenie teorii pedagogicznej, polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*, T. I, Impuls, Kraków 2010, s. 26, 28.

Niniejsze opracowanie stanowi głos w dyskusji nad przygotowaniem studentów edukacji wczesnoszkolnej do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w przyszłej pracy zawodowej oraz do rozwoju własnej osobowości (autokreacji) w toku studiów. Przynieszone niżej opinie teoretyków i praktyków edukacji oraz samych kandydatów na nauczycieli mogą stanowić źródło refleksji i inspiracji do poszukiwania nowego modelu kształcenia współczesnego nauczyciela na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

W poszukiwaniu modelu kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Na przełomie XX i XIX wieku pojawił się szereg wizji i postulatów zmian w zakresie kształcenia nauczycieli na miarę nowego wieku. H. Kwiatkowska wskazuje na trzy współczesne orientacje w edukacji nauczycielskiej, które mają swoją podstawę teoretyczną w głównych kierunkach psychologicznych, tj.: orientację technologiczną, humanistyczną i funkcjonalną. Wyznacznikami poszczególnych orientacji w kształceniu nauczycieli są:

a) w orientacji technologicznej, przesadnie eksponującej technologiczny wymiar kwalifikacji:

- w kształceniu zawodowym nie są potrzebne ogólne systemy wiedzy teoretycznej,
- działanie nauczyciela sprowadza się do struktury prostych czynności zawodowych, sprawstwa zawodowego,
- docenia się znaczenie wyposażenia nauczyciela w repertuar sprawności bezpośrednio użytecznych w działaniu, natomiast nie przywiązuje się należytej wagi do umiejętności rozwiązywania sytuacji niestandardowych, niepowtarzalnych,
- zagubienie problematyki aksjologicznej – w procesie kształcenia nauczycieli nie eksponuje się norm moralnych, społecznych, etycznych, estetycznych, ale normy prakseologiczne,
- jednostronny instrumentalizm;

b) w orientacji humanistycznej:

- podstawowym celem kształcenia jest pomoc nauczycielowi w odkrywaniu własnej Indywidualności,
- wykształcenie u przyszłego nauczyciela pozytywnych wyobrażeń o sobie jako nauczyciela,
- wiedza pedagogiczno-metodyczna stanowi komplementarny składnik wykształcenia nauczyciela,
- działania praktyczne studenta są warunkiem odkrywania osobistego znaczenia teorii;

c) w orientacji funkcjonalnej:

- szczególną rolę pełni kształcenie działaniowe – podstawowym źródłem wiedzy o rzeczywistości są różnorodne formy działania, zarówno w sytuacjach rzeczywistych, jak i symulowanych,

- „nadmiarowość” kwalifikacji poznawczych nauczyciela jest podstawą swobodnego „ruchu” wiedzy, warunkiem jej praktycznej stosowalności,
- warunkiem funkcjonalności wiedzy jest świadomość jej źródeł oraz sposobów jej odkrywania,
- wzrost znaczenia wiedzy nauczyciela o sobie jako o podmiocie działania,
- samoakceptacja nauczyciela jako warunek efektywnej pracy pedagogicznej,
- uwzględnienie problematyki aksjologicznej w treściach programowych kształcenia nauczycieli⁶.

Wskazane wyżej orientacje w kształceniu nauczycieli powinny być wdrażane i realizowane w sposób komplementarny. Współczesny nauczyciel, w tym nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, powinien jednak być kształcony w toku studiów przede wszystkim zgodnie z orientacją humanistyczną i funkcjonalną, tzn. z jednej strony jako osoba akceptująca siebie w przyszłym zawodzie nauczyciela, optymistycznie nastawiona do przyszłej pracy z dziećmi i posiadająca bogatą wiedzę i umiejętności pedagogiczno-metodyczne, z drugiej zaś strony jako refleksyjny praktyk, czyli nauczyciel, który zdolny będzie do samokontroli, samooceny, konstruktywnej krytyki, stale modyfikujący swój warsztat pracy i poszukujący najlepszych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych.

Warto podkreślić jednak, że nie ma możliwości przekazania nauczycielowi kompletnej wiedzy, która wystarczy mu do końca kariery zawodowej. Realizacja swoich zadań przez nauczyciela wymaga bowiem ciągłego poszukiwania nowości, podnoszenia swych kwalifikacji, zdobywania nowej wiedzy poprzez permanentne dokształcanie i – co istotne – poprzez samokształcenie. Edukacja akademicka wyznacza jedynie kierunek edukacji zawodowej. Oznacza to, że nauczyciel przez całe życie powinien się doskonalić w zakresie przedmiotowym swojej specjalności, podnosić zakres swojej wiedzy, umiejętności dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych stosownie do wymagań otaczającej rzeczywistości, a przede wszystkim wobec zmieniających się potrzeb i oczekiwań uczących się.

Proces wchodzenia w rolę zawodową nauczyciela obejmuje kilka etapów, do których R. Kwaśnica⁷ zalicza:

- a) wchodzenie w rolę zawodową:
 - w tym momencie nauczyciel musi skonfrontować swoją wiedzę wyniesioną ze studiów z rzeczywistą sytuacją szkolną,
 - często przeżywa szok zawodowy, bo musi wyzbyć się idealizmu, a poza tym odczuwa, że nie posiada wystarczającej wiedzy, żeby móc sobie skutecznie poradzić z różnymi sytuacjami, jakie się zdarzają,

⁶ Zob. szerzej na ten temat: H. Kwiatkowska, *Pedagogia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 47–63.

⁷ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2003, s. 307–308.

- uczy się postępować często naśladowując postępowanie bardziej doświadczonych nauczycieli, odtwarza się więc pewną konwencję postępowania i uczy tego, co jest akceptowane w danej szkole, a co nie;
- b) pełną adaptację w roli zawodowej:
 - nauczyciel ma już pewne doświadczenie i pracuje kilka lat w zawodzie,
 - sprawnie posługuje się swoją wiedzą i umiejętnościami, funkcjonuje w roli nauczyciela jaka została utrwalona w tradycji zwłaszcza tej szkoły, w której uczy,
 - na tym etapie może już bardziej świadomie dokonywać wyboru sposobów własnego postępowania – odrzucać te, które są według niego niezgodne z przyjętą rolą,
 - staje się też innowatorem, wymyśla inne sposoby postępowania niż dotąd stosowane i sprawdza ich skuteczność,
 - pełna adaptacja przejawia się nie tylko w akceptacji swojej roli nauczyciela, ale też identyfikacji z nią;
- c) twórcze przekraczanie roli zawodowej:
 - nauczyciel przyjmuje często krytyczne spojrzenie na posiadaną wiedzę, umiejętności i swoją rolę,
 - dąży do zmian i odkrywa na jaką skalę może tych zmian dokonać,
 - modyfikuje swój sposób postępowania i nauczania, stosowne metody i środki, często chce prowadzić badania swojej własnej praktyki zawodowej po to, aby ją lepiej rozumieć, ulepszyć, a może zupełnie zmienić,
 - często podejmuje się różnych innowacji, często łamie przyjętą konwencję roli zawodowej i sposobu nauczania w danej szkole.

Jak podkreśla H. Kwiatkowska, z danych empirycznych wynika, że droga jaką przebywa nauczyciel w swoim rozwoju zawodowym, od podporządkowania się do bycia autonomicznym, nie jest drogą powolnej ewolucji i nie przypomina linii prostej. Nauczyciel w zależności od różnych sytuacji edukacyjnych i innych okoliczności może zatrzymać się na danym etapie w rozwoju zawodowym, a nawet powrócić do etapu wcześniejszego. Chcąc sprostać nowym wymaganiom, nauczyciel powinien przede wszystkim zyskać rzeczywistą niezależność w działaniu. Może się to dokonać poprzez adekwatną do zmian edukację, wzmacniającą nauczyciela w sensie poznawczym i sprawnościowym, a także osobowościowym. Rezultatem edukacji, która wyzwala osobistą aktywność intelektualną i samodzielność, jest uruchamianie przez nauczyciela myślenia prospektywnego, tworzenie koncepcji siebie i koncepcji świata, w którym działa. Wzmocnienie osobowościowe to samoświadomość nauczyciela – znajomość źródeł własnych umocnień zawodowych⁸.

Niewątpliwie, właśnie okres przygotowania zawodowego i wyposażania przyszłego nauczyciela w wymagane kwalifikacje do zawodu odgrywa kluczową rolę w sposobie postrzegania, a w przyszłości wykonywania swojej pracy zawodowej przez kandydata na nauczyciela.

⁸ H. Kwiatkowska, *op. cit.*, s. 213–214.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej – współczesne wyzwania

Studia przygotowujące nauczycieli do pracy w klasach I–III szkoły podstawowej są realizowane na uniwersytetach, w akademiach, państwowych wyższych szkołach zawodowych oraz kolegiach nauczycielskich. W wymienionych formach realizuje się różne koncepcje kształcenia nauczycieli. M. Lelonek słusznie stwierdza, że realizowane tam koncepcje kształcenia często oparte są raczej na intuicji i doświadczeniu niż na teoretycznych przesłankach. W zakresie kształcenia nauczycieli – specjalistów edukacji wczesnoszkolnej – nie przeprowadzono w Polsce badań o charakterze kompleksowym, obejmujących zarówno treści kształcenia, jak i problematykę kształcenia umiejętności pedagogicznych⁹. Reforma systemu oświatowego wprowadzona w naszym kraju w 1999 roku, przyjęcie przez Polskę Deklaracji Bolońskiej oraz wprowadzona Rozporządzeniem MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku Podstawa Programowa Edukacji Wczesnoszkolnej były również źródłami zmian w programach kształcenia pedagogów na uczelniach.

Podstawowe pytania stawiane w kontekście kształcenia kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej dotyczą – między innymi – relacji, jakie powinny zachodzić pomiędzy teorią a praktyką pedagogiczną. Z badań przeprowadzonych przez S. Palkę wynika, że nauczyciele (a także kandydaci na nauczycieli) zbyt często przywiązują nadmierną wagę do wiedzy instrumentalnej (podejście prakseologiczne), znajdującej bezpośrednio zastosowanie w praktyce pedagogicznej. W podejściu prakseologicznym niezbędne jest opanowanie wiedzy metodycznej i umiejętności metodycznych związanych np. z: sformułowaniem celów kształcenia, doбором i układem treści kształcenia i tworzeniem struktur wiedzy zintegrowanej, respektowaniem zasad kształcenia, doбором form organizacji pracy uczniów, kontrolą i oceną efektów kształcenia z uwzględnieniem czynników warunkujących efektywność procesu kształcenia. To tradycyjna metodyka przesadnie akcentuje podejście prakseologiczne (technologiczne, instrumentalne). W nowoczesnej metodyce nie powinno się rezygnować z elementów prakseologicznych, lecz znacznie więcej miejsca trzeba zostawić dla elementów podejścia humanistycznego. W podejściu humanistycznym niezbędne jest opanowanie wiedzy merytorycznej i umiejętności metodycznych związanych z prowadzeniem dialogu z uczniami, podmiotowym traktowaniem uczniów, empatią, poszanowaniem autonomii uczniów itd. Metodyki obu rodzajów działań są niezbędne w pracy nauczycieli klas początkowych. Obie kategorie działań metodycznych powinny się uzupełniać, i być ze sobą związane, co nie jest zabiegiem łatwym, ale wielce pożądanym¹⁰. W nowoczesnym kształceniu ważne są bowiem zarówno działania pedagogicznie skuteczne (aspekt prakseologiczny), jak i działania związane z podejściem humanistycznym. Badania prowadzone nad świadomością pedagogiczną

⁹ M. Lelonek, *Kształcenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle realizacji celów deklaracji bolońskiej*, [w:] W. Leżańska (red.), *Historyczne i społeczne konteksty kształcenia nauczycieli wczesniej edukacji*, Wyższa Szkoła Informatyki, Łódź 2004, s. 58.

¹⁰ S. Palka, *Obszary wiedzy nauczycieli klas początkowych*, [w:] W. Puślecki (red.), *op. cit.*, s. 29–30.

nauczycieli¹¹ pokazują, że nazbyt często pozostają oni niejako „uwięzieni” w tradycyjnym pojmowaniu pracy pedagogicznej. Świadczyć o tym mogą, między innymi, następujące wybrane wyniki badań:

a) nauczyciele pozostają w kręgu „chłodnej” prakseologii pedagogicznej, w której dominantą jest „inżynieryjne” i przyczynowo-skutkowe postrzeganie własnej osoby,

b) działaniom edukacyjnym przyświecają reproduktywne standardy planowania i programowania działań dydaktyczno-wychowawczych – nauczyciele nierzadko muszą do nich nagiąć zmienną rzeczywistość praktyki,

c) nauczyciele traktują stopnie jako probierz prawdy rozwoju ucznia, podobnie jak ład zewnętrzny,

d) aspirują do sprawowania kontroli nad uczniami nawet wówczas, gdy stwarzają pewne warunki edukacji emancypacyjnej,

e) prawdziwą twórczość pedagogiczną utożsamiają często z działalnością korektywną czy „makijażowymi” modyfikacjami od dawna znanych metod podręcznikowych.

H. Kwiatkowska wskazuje na następujące uwarunkowania edukacyjne zarysowanego wyżej sposobu pojmowania pracy pedagogicznej, mające swój początek w sposobach kształcenia nauczycieli, tj.:

- uczenie bycia twórczym dokonuje się poprzez uczestniczenie w twórczym działaniu,
- teoretyczna znajomość zasad działania jest niewystarczająca,
- nauczyciel w swoim działaniu pedagogicznym chce być pewnym, dlatego dąży do standardów określających sposób działania, oceniania i funkcjonowania,
- łatwość orzekania sądów ostatecznych, wydawanie opinii oceniających uczniów,
- niezrozumienie przez nauczycieli faktu, że dziecko czegoś nie jest w stanie pojąć, a zdobywanie wiedzy – z punktu widzenia nauczyciela banalnej – nastęcza mu jakichś trudności,
- zasób uprzedniej wiedzy zgromadzonej przez osobiste doświadczenia różnych zdarzeń edukacyjnych,
- negatywne postrzeganie błędu uczniowskiego i nauczycielskiego¹².

Jakie działania podejmowane przez kadre akademicką mogą wpłynąć na postawy kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec przyszłej pracy pedagogicznej i ich pozytywny, harmonijny stosunek do teorii i praktyki pedagogicznej? Kluczową rolę odgrywa tutaj uświadamianie studentom pedagogiki, przez kadre akademicką, celów uczenia się poszczególnych przedmiotów ujętych w planie studiów, dobór odpowiednich aktualnych treści tych przedmiotów oraz stosowanie przez nauczycieli odpowiednich metod, form i środków kształcenia, sposobów kontroli i oceny efektów uczenia się, a nade wszystko kształtowanie kompetencji autokreacyjnych przyszłych nauczycieli w toku studiów pedagogicznych. Autokreacja powinna stale towarzyszyć pracy nauczyciela w trakcie rozwoju zawodowego. Ideę tę najpełniej oddaje

¹¹ W. Komar, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*, Żak, Warszawa 2000, s. 267–268.

¹² Zob. H. Kwiatkowska, *Czy nauczyciel może nie być twórczy?*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 1, s. 11–15.

koncepcja rozwoju profesjonalnego, opracowana przez J. Butlera, która wyrosła z nurtu psychologii humanistycznej i osobistych wieloletnich doświadczeń autora w pracy edukacyjnej z nauczycielami. Podstawowym założeniem tej koncepcji jest pogląd, iż centralnym adresatem i ośrodkiem oddziaływań edukacyjnych jest osoba nauczyciela, a więc również rozwój zawodowy koncentruje się na rozwijaniu osoby. W tym ujęciu, proces rozwoju zawodowego jest zjawiskiem sterowanym bardziej przez samą jednostkę zainteresowaną samodoskonaleniem niż nakazem czy zaleceniem płynącym z zewnątrz. Celem doskonalenia jest rozwój osobowy, który w efekcie polepsza jakość praktyki zawodowej. Cele rozwoju zawodowego obejmują zatem:

- a) rozwiniętą strukturę analizy osobowej dla wyciągania wniosków z teorii i praktyki zawodowej,
- b) umiejętność rozumienia i doceniania roli refleksji jako zasady wyjaśniającej dla rozwoju osobowego i profesjonalnego,
- c) umiejętność wiązania treści i procesów charakteryzujących przedmiot nauczania z tradycją własnego doświadczenia jako pedagoga i z historią rozwoju zawodowego,
- d) umiejętność odczytywania i wydobywania znaczeń z literatury na temat edukacji i rozwoju,
- e) rozwiniętą umiejętność krytyki, analizy i refleksji właściwej dla sprawności zawodowej w ocenianiu i korzystaniu z wyników badań nad systemami dydaktycznymi,
- f) rozwiniętą strukturę analityczną jako podstawę projektowania uczenia się w sytuacjach rzeczywistych,
- g) rozwiniętą umiejętność sprzedawania swojej wiedzy i percepcji świata, a także zaufanie do swojej wiedzy,
- h) rozwiniętą sztukę argumentowania podczas projektowania i rozwoju, która świadomie uznaje wiedzę ucznia i jego cele odnośnie siebie i innych,
- i) przekonanie o tym, że ostatecznym dowodem na skuteczność nauczania jest łatwy dostęp do zaobserwowania postępu w osiągnięciach uczniów,
- j) rozwinięte mechanizmy reagowania i postaw refleksyjnych w celu usprawnienia procesów i umiejętności projektowania kształcenia,
- k) rozwiniętą sztukę zachowywania dystansu wobec programu nauczania, umiejętność zrozumienia złożeń i podstaw, na których jest on oparty, oraz zdolność wyboru spośród wielu możliwości tej najlepiej odpowiadającej danemu kontekstowi¹³.

Kształtowanie wymienionych wyżej kompetencji studentów edukacji wczesnoszkolnej jest warunkiem koniecznym nowoczesnego kształcenia przyszłych nauczycieli. Dlaczego? Miedzy innymi dlatego, że – jak podkreśla T. Lewowicki –

[...] praktyka edukacyjna – także w zakresie edukacji wczesnoszkolnej – jest poddawana kolejnym pseudoreformom i niby-innowacjom. Różne zmiany są narzucane społeczeństwu bez należytego przygotowania, bez uzyskania zrozumienia i aprobaty wśród pedagogów, nauczycieli i rodziców uczniów. Kolejne poczynania „reformator-

¹³ Cyt. za: Z.B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalizmu nauczycieli*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 41–42.

skie” zazwyczaj nie znajdują poparcia w środowisku nauczycielskim, bo nie są poparte ani rzetelną i fachową argumentacją, ani starannym przygotowaniem metodycznym¹⁴.

Tylko nauczyciel refleksyjny, zdolny do autokreacji, pozostaje krytyczny wobec takich działań, potrafi skutecznie, często innowacyjnie zaaranżować przestrzeń edukacyjną – optymalnie dla rozwoju każdego dziecka. Zadaniem nauczyciela na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej powinno bowiem być przede wszystkim poszerzanie i pogłębianie wiedzy ucznia poprzez aranżowanie takich sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie mieliby możliwość odkrywania, poszukiwania, gromadzenia informacji, wnioskowania, analizowania, projektowania i rozwiązywania problemów. Nauczyciel powinien mieć określony poziom wiedzy z zakresu priorytetowych wytycznych do tworzenia warunków służących twórczości i kreatywności uczniów. Do wybranych wskazań i propozycji organizacyjnych pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej zalicza się¹⁵:

- organizowanie warunków pracy, w których uczeń ma możliwość dokonywania obserwacji, prowadzenia różnorodnych manipulacji i tym samym dochodzenia do konkretnych wniosków i podsumowań przy pomocy osobistych doświadczeń,
- tworzenie takich sytuacji edukacyjnych, które sprzyjają rozwiązywaniu problemów, a jednocześnie są podstawą do formułowania kolejnych pytań problemowych, oczekujących na ich rozstrzygnięcie,
- podtrzymywanie ciekawości i aktywności uczniów,
- stosowanie na zajęciach różnorodnych koncepcji metodycznych umożliwiających różnorodność podejść w dochodzeniu do wiedzy z przewagą metod aktywizujących,
- utrzymanie klimatu dialogu i negocjacji grupowej podtrzymującej jednocześnie charakter współpracy grupy,
- zachęcanie wszystkich uczniów do aktywności twórczej, biorąc pod uwagę ich zróżnicowane predyspozycje,
- motywowanie do pracy poprzez nagradzanie ucznia, docenianie jego wysiłku i efektów pracy, unikanie krytyki w odniesieniu do niepowodzeń dziecka występujących w pracy nad wykonaniem zadania.

Aby efektywniej prowadzić pracę dydaktyczno-wychowawczą, nauczyciel powinien koncentrować się na kilku dziedzinach:

a) wiedzy o uczniu, obejmującej dwie podstawowe grupy spraw: właściwości rozwoju społeczno-emocjonalnego ucznia oraz właściwości umysłowości ucznia,

b) wiedzy o zespole wychowanków, ponieważ nie można zrozumieć zjawisk wynikających z procesu nauczania i wychowania, jeśli nie odniesie się wielu spraw dotyczących uczniów do problematyki zespołu uczniowskiego,

¹⁴ T. Lewowicki, *op. cit.*, s. 27.

¹⁵ U. Tyłuś, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej kreatorem wszechstronnego rozwoju umysłowego wychowanków*, „Nauczanie Początkowe” 2010–2011, nr 2, s. 17–20.

- c) wiedzy o postawach, poglądach i opiniach uczniów związanych z różnymi ważnymi dla wychowania obiektami,
- d) wiedzy o stosunku uczniów do szkoły i jej wymagań,
- e) wiedzy dotyczącej pozaszkolnej aktywności ucznia oraz całokształtu wpływów, którym podlega na skutek kontaktowania się ze środowiskiem społecznym,
- f) własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej, tzn. nauczyciel powinien być zainteresowany wyrobieniem sobie obiektywnego sądu własnej działalności¹⁶.

W trakcie studiów student edukacji wczesnoszkolnej powinien zatem nabyć kompetencje warunkujące twórcze pełnienie wymienionych wyżej zadań, tak w fazie planowania działań edukacyjnych, jak i ich realizacji oraz ewaluacji zarówno pracy uczniów, jak i własnego warsztatu pracy.

Opinie i oceny kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat przygotowania do zawodu nauczyciela

A. Wilkomirska w książce pt. *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce* sformułowała, na podstawie badań przeprowadzonych w 12 uczelniach kształcących nauczycieli (uniwersytetach, akademiach pedagogicznych i państwowych wyższych szkołach zawodowych), następujące konkluzje oceniające, odnoszące się do różnych obszarów kształcenia nauczycieli:

1. Struktura treści programów (i wykorzystywana literatura) pokazuje zróżnicowaną jakość kształcenia przyszłych nauczycieli w polskich uczelniach – niektóre analizowane programy są nowoczesne, zachowują właściwe proporcje między różnymi grupami zagadnień i zawierają aktualną wiedzę, inne są wypełnione przede wszystkim elementami, które prawdopodobnie są bliższe prowadzącemu, pomijają jednak zagadnienia ważne dla danej dziedziny. Podobnie jest z proponowaną studentom literaturą. Niektórzy autorzy programów korzystali z rozległej, aktualnej literatury przedmiotu. Zdarzały się wypadki zalecania studentom literatury znacznie uboższej, sprowadzającej się do podręczników i nielicznych pozycji książkowych.

2. Brakuje związków między teorią a praktyką w programach kształcenia nauczycieli. Praktyki w wielu uczelniach realizowane są w oderwaniu od nauczania przedmiotów pedagogicznych. Wiedza teoretyczna zdobyta podczas wykładów i ćwiczeń w uczelni nie jest wykorzystywana w sposób skoordynowany podczas kształcenia praktycznego w szkole. Tymczasem doświadczenia studenta z sali uniwersyteckiej powinny zostać skonfrontowane z doświadczeniem w realnej szkole i następnie omówione podczas zajęć w uczelni z odwołaniem do teorii.

3. Sposób organizacji i jakość praktyk na kierunkach nauczycielskich są bardzo zróżnicowane i często niezadawalające (np. są uczelnie, które pozwalają, aby student sam wybrał sobie miejsce praktyk, a uczelnia je tylko zatwierdza i „zdalnie” monitoruje).

¹⁶ A. Janowski, *Poznanie uczniów: zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002, s. 15–16.

4. Do rzadkości należy spójny system kontroli odbywanych praktyk i ewaluacja praktyk przez studenta¹⁷.

Przytoczone wnioski znalazły również swoje potwierdzenie w wynikach przeprowadzonych przeze mnie badań nad oceną kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie swojego przygotowania zawodowego w toku studiów. Celem przeprowadzonego sondażu diagnostycznego wśród 238 studentów edukacji wczesnoszkolnej studiów stacjonarnych (126 osób, tj. 52,9% badanych) i niestacjonarnych (112 studentów, tj. 47,1% respondentów) dwóch uczelni na Podbeskidziu (Szkoła Wyższa i Kolegium Nauczycielskie) było poznanie:

- ocen studentów dotyczących programu studiów oraz poziomu kształcenia,
- opinii na temat praktyk pedagogicznych,
- planów i aspiracji zawodowych studentów.

Badaniami objęto studentów trzeciego roku studiów licencjackich. W niniejszym opracowaniu ograniczę się do przedstawienia w ogólnym zarysie wyników i wniosków z badań odnoszących się do wskazanych obszarów kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, tj.:

- W zakresie oceny programów studiów i poziomu kształcenia

Najwięcej studentów stwierdziło, że program studiów w pełni spełnił ich oczekiwania i w ich ocenie jest dobry, tzn. zawiera treści przygotowujące ich do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (140 respondentów, tj. 58,8% badanych), jednakże występują tu istotne różnice pomiędzy studentami studiów niestacjonarnych i stacjonarnych. Studenci niestacjonarni okazali się bardziej krytyczni w swej ocenie. 64% studentów studiów stacjonarnych stwierdziło, że program jest dobry, natomiast wśród studentów studiów niestacjonarnych pogląd ten wyraziło 39%. Za zbyt obszerne w programie studenci uważają przedmioty kształcenia ogólnego (140 respondentów, tj. 58,8% badanych), wymieniając przy tym szczególnie często takie przedmioty, jak (wg kolejności wskazań): socjologię, filozofię, wykłady monograficzne. Generalnie studenci wskazują na zbyt dużą liczbę zajęć teoretycznych i zbyt małą liczbę zajęć praktycznych. W ich ocenie zbyt mało godzin przeznaczają się na przedmioty artystyczne, a także uczące określonych umiejętności (160 respondentów, tj. 67,2%) – przede wszystkim kształcące i rozwijające umiejętności wychowawcze np. w zakresie rozwiązywania konfliktów w klasie, umiejętność komunikowania się z dziećmi i z rodzicami, umiejętność pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Studenci chcieliby także, aby w programach kształcenia zwiększyć liczbę godzin zajęć przeznaczonych na metodyki przedmiotowe, które w ich ocenie (115, tj. 48,35% badanych) często prowadzone są z pominięciem wielu treści potrzebnych w ramach praktyk pedagogicznych. Studenci zwrócili również uwagę na powtarzanie treści w programach wielu przedmiotów (98 osób, tzn. 41,2% ankietowanych), ekspozowanie jednych zagadnień kosztem innych (78, tj. 32,85 badanych) lub zupełne zaniechanie ich reali-

¹⁷ A. Wilkomirska, *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005, s. 159–160.

zacji (w porównaniu nawet z treściami ujętymi w programach zajęć przewidzianymi do realizacji przez prowadzących). Ponadto w ocenie studentów realizowane tematy nie są czasem zgodne z tymi, które zostały ujęte w programach zajęć. Przytoczone uwagi studentów wskazują na konieczność przeprowadzenia wnikliwej analizy programów kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, ścisłej współpracy nauczycieli prowadzących poszczególne przedmioty (wprowadzające, specjalnościowe itd.) oraz konieczność monitorowania przebiegu zajęć i realizacji programów przedmiotów. Z przeprowadzonych badań wynika, że już w trakcie studiów studenci (152 osoby, tj. 63,9% respondentów) przywiązują większą wagę do przedmiotów i treści instrumentalnych, które dostarczają wiedzy przydatnej bezpośrednio w praktyce edukacyjnej. Jak podkreśla J. Parafiniuk-Soińska, funkcje wiedzy są odmiennie rozumiane i oceniane przez nauczycieli praktyków i teoretyków nauk pedagogicznych. Ci pierwsi oczekują bezpośrednio praktycznej przydatności wiedzy niezbędnej do wykorzystania podczas rozwiązywania niemal każdego problemu dydaktyczno-wychowawczego i proponują kształcenie według praktycznych wzorów, mniej jako czynnika kształtującego osobowość nauczyciela. Drudzy proponują ogólniejsze pojmowanie funkcji wiedzy pedagogicznej¹⁸. Z przeprowadzonych badań wynika, że już w trakcie studiów pedagogicznych dominuje prakseologiczne podejście kandydatów na nauczycieli do treści kształcenia.

- Ocena praktyk pedagogicznych

Integralną częścią procesu kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli jest praktyka pedagogiczna. Praktyki pedagogiczne powinny dawać studentom możliwość zdobycia pierwszych doświadczeń w samodzielnym prowadzeniu zajęć i nabycia kompetencji nauczycielskich. Ponadto umożliwiają poznanie działalności placówek oświatowych, ich funkcji, zadań oraz obowiązujących przepisów prawa oświatowego. J. Rutkowiak wskazuje na trojaki rozumienie praktyki:

- praktyka jako naśladowanie – wyposażenie przyszłych nauczycieli w liczne przykłady wzorcowych rozwiązań metodycznych, którym nadaje się status uniwersalny, co grozi utratą samodzielności, kryzysem tożsamości zawodowej,
- praktyka jako stosowanie – jest wyposażeniem studenta w zasady, metody, procedury, chwyt i różne zabiegi pedagogiczne, przez co jest wyrazem pedagogiki technologicznej, a w skrajnych przypadkach oznacza bezrefleksyjne usztywnienie, schematyzm, rutynę i zagubienie podmiotu wychowania lub ubezwłasnowolnienie autorytetem nauki; stanowią „klęskę wdrożeniową”,
- praktyka jako inspiracja – oznacza całkiem pierwotne usytuowanie praktyki, tj. w tym miejscu, w którym sytuacja pedagogiczna zostaje postrzeżona jako problem, a rozwiązanie wymaga uruchomienia różnych procedur i weryfikacji wstępnych hipotez¹⁹.

¹⁸ J. Parafiniuk-Soińska, *Tradycyjne wzory a współczesne potrzeby w kształceniu nauczycieli wczesniej edukacji*, [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesniej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009, s. 27.

¹⁹ J. Rutkowiak, *Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, PWN, Warszawa 1992, s. 316, 336.

Według A.T. Pearsona, praktyka jest przede wszystkim źródłem wiedzy, autentycznym poznaniem i szczegółnym odkrywaniem²⁰. Z przeprowadzonych badań wynika, że zdecydowana większość ankietowanych (175, tj. 73,5% badanych) jest w umiarkowanym stopniu zadowolona z organizacji i przebiegu praktyk. Bardziej krytyczni w ocenie praktyk są studenci niestacjonarni, którzy stwierdzili, że praktyki pojawiają się zbyt późno, a program praktyki powinien bardziej precyzyjnie określać zadania studenta i placówki, w której odbywa się praktyka. Część studentów czuła się niedostatecznie przygotowana do odbywania praktyk przede wszystkim w zakresie pracy wychowawczej. Studenci postulują:

- zmianę sposobu organizowania praktyk śródrocznych (145 osób, tzn. 60,9% badanych),
 - zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na praktykę asystencką (130, tj. 54,6% respondentów),
 - bezpośrednią opiekę nauczycieli akademickich nad praktykantami, a nie tylko nauczycieli prowadzących klasy, którzy np. nie zawsze mają czas nawet na dokładne omówienie zajęć).
- W zakresie planów i aspiracji zawodowych przyszłych nauczycieli

Większość badanych studentów (63, tj. 26,5% badanych) planuje bezpośrednio po zakończeniu studiów licencjackich podjęcie studiów magisterskich. Znaczna część badanych (130, tj. 54,6% respondentów) pragnie znaleźć i podjąć pracę jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i równocześnie podjąć studia magisterskie. Pozostali badani (45 osób, tj. 18,95% respondentów) nie mają jeszcze wyraźnie sprecyzowanych planów po studiach i biorą pod uwagę podjęcie studiów uzupełniających na innej specjalności lub studiów licencjackich o innej specjalności.

Podstawą do refleksji nad zawodem nauczyciela oraz wprowadzanymi zmianami w edukacji nauczycielskiej było (i jest nadal) przyjęcie doktryny Raportu UNESCO pt. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, w którym wymienione zostały cztery filary edukacji: „uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobywać narzędzia rozumienia; uczyć się, aby działać; [...] uczyć się, aby żyć wspólnie [...]; uczyć się, aby być”²¹. Według ekspertów europejskich – autorów Raportu – przy reformowaniu systemu edukacji nauczycielskiej, a także przy kształtowaniu zadań, funkcji i kompetencji nauczycieli nie można pominąć żadnego z wyżej wymienionych filarów, przy czym wymagane od nauczycieli kompetencje są ciągle niewystarczające i stale wymagają korekt i uzupełnień. Jak wynika z przytoczonych wyżej danych z przeprowadzonych badań, kształcenie nauczycieli również wymaga zmian programowych, modyfikacji metod i form przygotowywania studentów do przyszłej pracy zawodowej jako nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

²⁰ A.T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka kształcenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1994, s. 37–49.

²¹ *Edukacja...*, *op. cit.*

Refleksje i wnioski końcowe

Jak pisze M. Ochmański:

[...] w procesie kształcenia w warunkach uczelnianych nie zawsze można nauczyć kompetencji zawodowych, można jedynie wykształcić podstawowe umiejętności, które sprzyjają ich skutecznemu i szybkiemu nabywaniu. Dopiero, gdy następuje powiązanie tych sprawności z praktyką pedagogiczną na terenie szkoły, a dalej praktyką zawodową, stwarza się możliwość wytworzenia kompetencji zawodowych²².

Zadaniem każdej szkoły wyższej kształcącej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej powinno być zatem nie tylko wyposażenie studentów w wiedzę i umiejętności umożliwiające realizację funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w przyszłej pracy zawodowej, ale także – a może przede wszystkim – kształtowanie właściwej postawy wobec zawodu nauczyciela opartej na zdolności do samokształcenia, innowacyjności, niestandardowości działania w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością.

Zmiany w kształceniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wymagają:

- przeprowadzenia wnikliwej analizy programów kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i ścisłej współpracy nauczycieli prowadzących poszczególne przedmioty (wprowadzające, specjalnościowe itd.) w zakresie treści programowych prowadzonych przez siebie przedmiotów oraz konieczność monitorowania przebiegu zajęć i realizacji programów,
- uświadamiania studentom znaczenia wiedzy z zakresu przedmiotów kształcenia ogólnego i kształcenia kierunkowego w rozwoju osobowości nauczyciela,
- uświadomienia kandydatom na nauczycieli znaczenia wiedzy metodologicznej,
- wykształcenia postawy otwartości na podstawy wiedzy i aktualne osiągnięcia naukowe z zakresu poszczególnych obszarów edukacji, np. edukacji przyrodniczej, technicznej itd., wdrażanie do samodzielnego pogłębiania i uzupełniania wiedzy z zakresu tych obszarów, a nie tylko koncentracja w ramach metodyk na przyswajaniu gotowych zaleceń, „recept” jak realizować poszczególne treści edukacji wczesnoszkolnej,
- zwrócenie większej uwagi w programach zajęć na treści dotyczące problematyki wychowawczej na temat diagnozy i profilaktyki pedagogicznej problemów dydaktycznych i wychowawczych, np. trudności w uczeniu się i zaburzeń zachowania, komunikacji w procesie kształcenia i wychowania,
- zmianę sposobu organizowania śródrocznych praktyk pedagogicznych, zwłaszcza poprzez odpowiedni nadzór nad przebiegiem praktyk i powiązanie przedmiotów teoretycznych z praktyką,
- wyzwalanie motywacji i tworzenie odpowiednich warunków do autokreacji studentów przez kadre akademicką. Samodzielność i aktywność intelektualna studenta

²² M. Ochmański, T. Sokolowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2001, s. 290.

są bowiem czynnikami niezbędnymi dla skuteczności kształcenia, a tym samym przyczyniają się do wielostronnego rozwoju danej jednostki. Sensem edukacji jest doprowadzenie studentów do momentu, w którym będą oni zdolni do samodzielnej refleksji nad własnymi działaniami.

Warto przytoczyć na zakończenie wypowiedź autobiograficzną nauczyciela dotycząca jego przygotowania zawodowego:

Nauczyciela powinien cechować z jednej strony wysoki poziom kompetencji merytorycznych, drugiej – społecznych. Mówi się też o kompetencjach psychologicznych, autokreacyjnych, komunikacyjnych, interpersonalnych, informatycznych i wielu innych. Nauczyciele są często krytykowani, zarzuca się im braki w wiedzy i umiejętnościach, co może zniechęcać. Trzeba zdawać sobie sprawę, że cała rzesza nauczycieli w czasie własnej edukacji poddawana była tradycyjnemu kształceniu, polegającemu na podawaniu gotowej wiedzy i we własnej pracy po prostu powiela takie metody. Tak więc przyszli nauczyciele powinni być uczeni nowoczesnie²³.

²³ R. Miszczuk, *Ocena przygotowania zawodowego nauczycieli w świetle badań autobiograficznych – analiza porównawcza*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, M. Szymańska (red.), *Pedagogika*, T. VI: *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee „nauczyciel – zawód czy powołanie*, Cz. I: *Konteksty pedantologiczne*, Wydawnictwo PWSZ, Płock 2007, s. 44.

„POMÓŻ MI ZROBIĆ TO SAMEMU”, CZYLI O PROPOZYCJACH WYDAWNICZYCH DLA UCZNIÓW I NAUCZYCIELI WCZESNEJ EDUKACJI

Badania biograficzne nad zawodem nauczyciela wykazują, że kompetencje w zakresie działań pedagogicznych są nabywane przede wszystkim dzięki doświadczeniom praktycznym w szkole. Zaskakująco małe znaczenie dla zdobywania umiejętności pedagogicznych nauczyciele przypisują wykształceniu kierunkowemu w uczelni, praktyce zawodowej podczas studiów, a nawet zinstytucjonalizowanym zewnętrznym formom doskonalenia zawodowego [...]. Poza tym profesjonalizacja nauczycieli nie jest stanem, lecz procesem, który postępuje dzięki wykonywaniu zawodu. Proces ten z jednej strony jest sprawą indywidualną konkretnego nauczyciela, z drugiej zaś przebiega w systemie społecznym szkoły, na który także oddziałuje. Profesjonalizacja zawodowa nauczyciela jest dlatego czymś znacznie szerszym niż przyswajaniem wiedzy fachowej [...]¹.

W niniejszym artykule podejmuję próbę dokonania krytycznej refleksji nad profesjonalizacją zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w kontekście akademickiego kształcenia nauczycieli, na przykładzie Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Egzemplifikacją będą materiały składające się na jeden z pakietów edukacyjnych dopuszczonych do użytku szkolnego – *Szkoła na miarę* wydawnictwa Nowa Era.

O systemie akademickiego kształcenia nauczycieli i konfrontacji z rzeczywistością współczesnej szkoły

Kształcenie akademickie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu², może być prowadzone w zakresie dwóch specjalności nauczycielskich, z których główną stanowi zintegrowana edukacja wczesnoszkolna, a dodatkową przykładowo: wychowanie przedszkolne, edukacja informatyczna, oligofrenopedagogika, logopedia szkolna czy nauczanie wybranego języka obcego. W ramach kształcenia akademickiego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach przygotowuje się obecnie studentów w ramach trzech specjalności dodatkowych do wyboru: wychowania przedszkolnego, edukacji informatycznej i oligofrenope-

¹ B. Śliwerski, *Nauczyciel jako zawód. Materiały z I Kongresu Zarządzania Oświatą OSKKO, ŁÓDŹ, 27–29.09.2006*, dostępne na: www.oskko.edu.pl/kongres1/materiały/BSliwerski-Kongres [01.04.2011].

² Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli.

dagogiki. Kolejno w trakcie studiów wyższych zawodowych, a następnie uzupełniających studiów magisterskich, absolwent uzyskuje niezbędną wiedzę teoretyczną i praktyczną z przedmiotów pedagogicznych. Wiedza ta powinna przygotować go do realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych oraz wyposażić w kompetencje pedagogiczne oraz nauczycielskie do pracy z uczniami w szkole w klasach początkowych.

W kształceniu zwraca się uwagę na indywidualizację procesu nauczania, organizację środowiska wychowawczego, a przede wszystkim podstawową wiedzę merytoryczną z przedmiotów przygotowujących studenta do aktywnej, nowatorskiej pracy edukacyjnej z dzieckiem, szerokie przygotowanie w zakresie metod oraz technik aktywizujących i kompensacyjnych w edukacji oraz różnorodnych form stymulacji aktywności dziecka. Absolwent przygotowany jest do funkcjonowania w zmieniającym się środowisku wychowawczym dziecka, a jego kompetencje w zakresie nauczania, zostają uzupełnione i wzmocnione nabytymi umiejętnościami w diagnozowaniu i monitorowaniu rozwoju dziecka oraz stymulacji jego twórczej aktywności i zainteresowań, uzyskuje również niezbędną wiedzę w zakresie prawa oświatowego i statusu zawodowego nauczyciela³.

Podobnie w sylwetce absolwenta zaznacza się kompetencje określające specjalność dodatkową. Kształcenie zakłada przygotowanie przyszłego nauczyciela od strony merytorycznej i praktycznej, a także wyposażenie w umiejętności niezbędne nie tylko do prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych, ale także do pracy diagnostycznej i kompensacyjno-korekcyjnej z dzieckiem rozpoczynającym edukację szkolną. Kształcący się na kierunku pedagogika nauczyciele, realizują także treści wyznaczone przez standardy kształcenia, opracowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Oprócz wymienionych kompetencji zwraca się w nich uwagę na konieczność wyposażenia absolwenta w wiedzę historyczno-filozoficzną i socjologiczną „niezbędną do zrozumienia społeczno-kulturowego kontekstu kształcenia, wychowania i pracy opiekuńczej oraz do kształtowania własnego rozwoju zawodowego”⁴. Ważne miejsce zajmują też wymagania co do opanowania wybranego języka obcego, technologii informatycznych oraz liczby wymaganych godzin praktyk pedagogicznych. Wytyczne te wkrótce zresztą mają zostać zastąpione przez ustalenia wynikające z krajowych ram kwalifikacji.

Nie sposób nie zgodzić się ze słusznością zamieszczonych w przytaczanych dokumentach wskazań i zaleceń. To oczywiście jedna strona analizowanego w niniejszym artykule problemu. Po drugiej stronie jest rzeczywistość szkolna, czyli codzienna praca nauczyciela w polskiej szkole, również nauczyciela klas początkowych. Od 1999 roku edukacja wczesnoszkolna jest realizowana poprzez kształcenie zintegrowane, zakładające możliwość scalania nie tylko treści edukacyjnych, ale również

³ Dostępne na: http://www.pedagogika.us.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=118&Itemid=885 [02.04.2011].

⁴ Standardy kształcenia dla kierunku pedagogika (Dz. U. Nr 144, poz. 1401).

metod, form realizacji zadań, a przede wszystkim celów. Zdaniem H. Sowińskiej, koncepcja nauczania integralnego nastawiona jest

[...] na uruchamianie całych struktur wewnętrznych w psychice dziecka [i] wymaga takich rozwiązań, aby już w toku czynności uczenia się następowała integracja różnych elementów sytuacji i związanych z nimi form aktywności⁵.

Nauka całościowa, jak określa się kształcenie zintegrowane, to łączenie nauczania przedmiotowego z tworzeniem bloków tematycznych lub metodycznych, scalenie procesów społecznych, w których dokonują się procesy edukacyjne, to także uznanie ciągłości procesów rozwojowych i edukacyjnych⁶. Nauczanie zintegrowane to w rzeczywistości określona organizacja procesu dydaktycznego ukierunkowana na rozwiązanie postawionego w toku zajęć zadania. Jak trafnie zauważa H. Sowińska, „planowanie tak rozumianych jednostek tematycznych wymaga przemyślenia wielu różnych aspektów i stworzenia mapy ich powiązań”⁷. Takiego właśnie planowania powinno uczyć się studentów w ramach przede wszystkim wyższych studiów zawodowych na zajęciach z metodyki kształcenia zintegrowanego, która będąc uwieńczeniem zajęć metodycznych z siedmiu przedmiotów składających się na edukację początkową, stanowi swoiste ich podsumowanie. Planowanie zadań szkolnych, wypracowane z analizy celów edukacyjnych oraz rozpoznania potrzeb i zainteresowań dzieci, powinno dalej prowadzić do właściwego doboru treści programowych, metod i form pracy, materiałów edukacyjnych aż do zaplanowania dnia pracy szkolnej w języku czynności uczniów i nauczyciela.

Opisany w skróconej formie etap to dopiero faza przygotowania zajęć, po której następować powinna faza realizacji, a następnie ewaluacji. Nawet najlepiej zaplanowane zajęcia, starannie i różnorodnie dobrane środki dydaktyczne, nie gwarantują przecież sukcesu. Niezwykle ważne są bowiem zmienne sytuacyjne, na które składają się determinanty: wyznaczone przez osobę dziecka, zależne od nauczyciela i tkwiące w sytuacji socjolingwistycznej sprowadzonej do kontekstu wyznaczonego miejscem – klasą szkolną – i czasem – jednostką zajęć szkolnych⁸. Niestety skrócone do trzech lat przygotowanie zawodowe nauczyciela w ramach studiów licencjackich i szeroki wachlarz wymagań, które absolwent musi spełnić, sprawiają, że przygotowywane przez studentów projekty edukacyjne nie znajdują weryfikacji w praktyce. W Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach od siedmiu lat studenci realizują praktyki zawodowe wyłącznie jako praktyki ciągłe. Zrezygnowano z praktyk śródrocznych, zwanych terenowymi, które realizowane były pod czujnym

⁵ H. Sowińska, *Teoretyczne podstany koncepcji integracji w nauczaniu*, [w:] H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak (red.), *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Eruditus, Poznań 2002, s. 24.

⁶ *Ibidem*, s. 25–26.

⁷ *Ibidem*, s. 37.

⁸ M. Mnich, *Modelowe ujęcie determinantów aktywności werbalnej dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] M. Michalewska (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej*, Impuls, Kraków 1999, s. 140.

okiem nauczycieli akademickich. Od tej pory doświadczenie praktyczne studenci mogą czerpać jedynie od nauczycieli edukacji zintegrowanej w szkołach podstawowych, w których odbywają praktyki ciągłe. Praktyki nauczycielskie realizowane są we wrześnie, co nakłada na nauczycieli szereg dodatkowych obowiązków związanych z organizacją nowego roku szkolnego i dlatego też nie zawsze znajdują oni czas na konsultowanie planowanych przez studenta zajęć, sprawdzanie samodzielnie przygotowanych pomocy, a także na analizę i omówienie przeprowadzonych przez studenta zajęć. Trudno też dziwić się nauczycielom, skoro ministerstwo poprzez uczelnie wyższe na praktyczne przygotowanie nauczyciela do zawodu przeznacza 2 zł brutto za godzinę zajęć lekcyjnych. Nie sposób nie zgodzić się z opiniami, iż tak żenująco niska kwota obraża nauczyciela. Nie rzadko zatem zdarza się, iż nauczyciele, chcąc jak najmniej czasu poświęcić studentowi, proponują skorzystanie z komentarza metodycznego, w którym każde zajęcia zostały skrupulatnie zaplanowane przez przygotowujące materiały edukacyjne wydawnictwa. Nauczyciele słusznie zresztą zauważają, że *Książka nauczyciela* jest perfekcyjnie przygotowana i zawiera wiele udogodnień, które pozwalają nauczycielowi sumiennie wywiązywać się z prowadzenia szkolnej dokumentacji. Co więcej, materiały te są bardzo szybko przygotowywane i dostępne niemalże równocześnie z postępującymi w szkołach zmianami. W niniejszym artykule chciałam dokonać przeglądu materiałów edukacyjnych przygotowanych przez wydawnictwo Nowa Era w ramach programu *Szkoła na miarę* i opisać funkcjonalność modułowego ich zaplanowania.

Możliwości wykorzystania pakietów podstawowych i dodatkowych programu *Szkoła na miarę* wydawnictwa Nowa Era

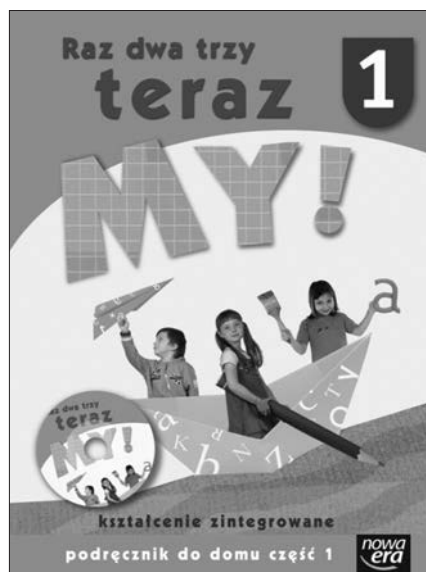
Szkoła na miarę to program edukacji wczesnoszkolnej zgodny z nową podstawą programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów, w którym zaproponowano nauczycielom konstruktywistyczne podejście do nauczania. Indywidualne doświadczenie zostało uznane za podstawę uczenia się najmłodszych.

Nauka jest bardziej skuteczna, gdy dziecko samodzielnie zdobywa wiedzę. Sprzyja temu stawianie go w sytuacjach zadaniowych na miarę jego możliwości, potrzeb i zainteresowań, a także formułowanie hipotez i ich weryfikowanie⁹.

Program akcentuje ważną rolę uczenia się we współpracy z rówieśnikami, gdyż umiejętności komunikacyjne decydować będą o funkcjonowaniu człowieka w dorosłym życiu. *Szkoła na miarę* pozwala nauczycielowi na trafne poznanie środowiska swojej pracy. Każdy nauczyciel klasy I w celu poznania możliwości swoich uczniów może skorzystać z panelu *Dobry Start* umieszczonego na stronie wydawnictwa i za pomocą przygotowanych tam kwestionariuszy ankiety *Poznaj środowisko swojej pracy* oraz testu *Poznaj indywidualne możliwości swoich uczniów* dokonać wstępnej diagnozy

⁹ T. Janicka-Panek, *Program nauczania dla I etapu edukacji wczesnoszkolnej „Szkoła na miarę”*, Nowa Era, Warszawa 2010, s. 4.

i poznać indywidualne możliwości swoich pierwszoklasistów. Test został tak przygotowany, by pomóc nauczycielowi w trafnym wyborze odpowiedniego pakietu edukacyjnego, w zależności od stopnia gotowości szkolnej najmłodszych. Dla dzieci o wyższym stopniu gotowości szkolnej przygotowano pakiet trudniejszy – *Nowe już w szkole* – a dla dzieci o niższym stopniu gotowości szkolnej – pakiet *Raz, dwa, trzy teraz my!* Pakiety różnią się planowanym czasem wprowadzania liter, odpowiednio jest to 5 lub 8 miesięcy, stopniem trudności i długością tekstów elementarzystycznych – czytanie z uwzględnieniem trzech stopni trudności, od czytania sylabowego (wyrazy podzielone na sylaby o różnym kolorze czcionki) poprzez czytanie tekstów ze znanych już liter do tekstów ze wszystkich liter dla dzieci już czytających. W podręcznikach znajdują się teksty umieszczone na końcu, rozumiane jako teksty dodatkowe do samodzielnego czytania dla dzieci, którym pozostaje czas po wykonaniu zadań przeznaczonych dla całej klasy. W pakiecie *Raz, dwa, trzy, teraz my!* obok tekstów elementarzystycznych są również wyrazy do czytania globalnego. Takie zróżnicowanie propozycji ćwiczeniowych daje rzeczywiście szanse na pełną indywidualizację początkowej nauki czytania. Podobnie nauka pisania zaplanowana jest nieco odmiennie: *Raz, dwa, trzy, teraz my!* zawiera wiele ciekawych ćwiczeń grafomotorycznych, stanowiących okres przygotowania do samodzielnego kreślenia liter, jak również zeszyty z większą liniaturą, w których pisanie poprzedzone jest wodzeniem po śladzie, z kolei *Nowe już w szkole* to zeszyty do kaligrafii ze standardową liniaturą. „Oba pakiety inspirują nauczycieli do stosowania aktywnych form pracy [...]. Treści obu pakietów uwzględniają indywidualne możliwości i zainteresowania poznawcze dzieci”¹⁰.



¹⁰ *Ibidem*, s. 6.

Wstępna diagnoza klasy pierwszej może zakończyć się opracowaniem *Mapy klasy* i przygotowaniem *Paszportu ucznia klasy pierwszej*. Będzie to opis wyjściowych umiejętności pierwszoklasistów rozpoczynających naukę szkolną. Przeprowadzona diagnoza może być przedstawiona na pierwszym zebraniu rodziców i stanowić opis kompetencji bazowych uczniów, warto jednak zawsze ten opis wygenerowany komputerowo wzbogacić o obserwacje poczynione przez nauczyciela-wychowawcę. Każdy nauczyciel, którego uczniowie korzystają z pakietów Nowej Ery, może zalogować się na stronie internetowej wydawnictwa Nowa Era i uzyskać dostęp do elektronicznego generatora opisu diagnozującego. Wystarczy wprowadzić do arkusza na stronie internetowej dane ucznia i odznaczyć wyniki nauczycielskiej obserwacji, aby wydrukować gotowy indywidualny opis jego umiejętności w odniesieniu do wymagań podstawy programowej opatrzonej tytułem *Paszport ucznia klasy pierwszej*. Jest to jednocześnie ocena opisowa ucznia na koniec roku szkolnego, a taka jej forma umożliwia nauczycielowi efektywne tworzenie dokumentacji i przekazanie tych informacji rodzicom. Ważną informacją jest również to, że korzystanie z *Mapy klasy* jest całkowicie bezpłatne dla nauczycieli pracujących z pakietami Nowej Ery¹¹.

Dla pełnego komfortu pracy wydawnictwo Nowa Era umożliwi nauczycielom wymianę pakietów edukacyjnych do 15 października w ramach akcji *Pakiet z gwarancją*. Jeśli został wybrany przez nauczyciela pakiet trudniejszy, a wstępna diagnoza wykazała niższą niż zakładana gotowość szkolną uczniów, może pakiet *Nowe już w szkole* zamienić na *Raz, dwa, trzy, teraz my!* Jeśli będzie taka konieczność – można też zrobić odwrotnie. Z danych otrzymanych od wydawnictwa wynika, że w roku szkolnym 2010/2011 5% nauczycieli, uczących z wykorzystaniem materiałów wydawnictwa Nowa Era, zdecydowało się na taką wymianę.

Udogodnieniem dla nauczycieli i odciążeniem tornistrów uczniów jest też akcja *Lekki tornister*. Wszyscy pierwszoklasiści otrzymują dodatkowo dwa podręczniki na I i II półrocze do pracy w szkole, podczas gdy drugi komplet tekstów do czytania każdy uczeń ma w domu. Sporym udogodnieniem w pracy nauczyciela jest możliwość korzystania z *Książki nauczyciela*. Rozpoczyna ją instrukcja dotycząca nawigacji, po której umieszczono *Plan pracy*, czyli tygodniowy rozkład zajęć z przewidywaną liczbą godzin na realizację poszczególnych przedmiotów. Dalej szczegółowo rozpisano treści kształcenia oraz przewidywane osiągnięcia uczniów w kształceniu zintegrowanym, wskazując nie tylko precyzyjnie odpowiednie strony w podręcznikach i ćwiczeniach dla uczniów, ale zamieszczając numeryczne odniesienie do Podstawy programowej. Przygotowanie tak rozpisanych treści kształcenia znacznie ułatwia nauczycielom poprawne prowadzenie szkolnej dokumentacji, w której codzienne odnoszenie realizowanych treści do Podstawy programowej stało się uciążliwą koniecznością. Na kolejnych stronach *Książki nauczyciela* autorzy zamieścili szczegółowe scenariusze zajęć z minutowym podziałem na poszczególne edukacje. U dołu każdej strony znajdują się zeskanowane strony z podręczników i ćwiczeń dla uczniów, do których odnoszą

¹¹ Dostępne na: http://www.nowaera.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2025&Itemid=44 [02.04.2011].

się scenariusze, ale – co można uznać za nowatorski pomysł – wydawnictwo całą *Książkę nauczyciela* zamieściło również na płycie CD. Dzięki zamieszczeniu materiałów dla nauczycieli na nośniku elektronicznym w formacie MS Word, istnieje możliwość ich modyfikowania, uzupełniania i przekształcania, co pozwala nauczycielom na dostosowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej do indywidualnych potrzeb danego zespołu klasowego. Niestety nauczyciele nie zawsze z tych możliwości korzystają, częstokroć uznając przygotowane propozycje za wystarczająco dobre i niewymagające jakichkolwiek twórczych przekształceń. Do omawianych materiałów dołączone są dodatkowe karty pracy, scenariusze zajęć wychowania fizycznego, zajęć technicznych, muzycznych, teksty i zapis nutowy piosenek, propozycje warsztatów teatralnych oraz scenariusze zajęć komputerowych wraz z umieszczonym oddzielnie planem pracy dla zajęć komputerowych. Nauczyciele mogą też korzystać z płyt CD z piosenkami zamieszczonymi w programie, utworami z muzyką poważną i podkładami muzycznymi, muzyką relaksacyjną i odgłosami otoczenia. Cenioną pomocą są również *Postuchanki*, czyli utwory literackie do słuchania czytane przez znanych polskich aktorów, między innymi Wojciecha Malajkata. Taka forma kontaktu z tekstem literackim skłania do uważnego słuchania i wzorowania się na czytaniu „mistrzów słowa”.

Do dyspozycji nauczyciela pierwszej klasy są również *Plansze matematyczne* i *Alfabet demonstracyjny* zawierający wzory liter i schematy głoskowe wyrazów. Plansze przydatne są do zajęć z wprowadzenia litery i monografii cyfry oraz do ozdobienia klasy. Fotografie wyrazów podstawowych przedstawiają przedmioty wykonane z materiałów naturalnych: owoców, warzyw, wafelków, liści, tektury o różnej fakturze itp. Zachęcają one najmłodszych do samodzielnego przygotowania podobnych pomocy.

Cenionymi pomocami dydaktycznymi są też *Skarbnica Nauczyciela „Szkoły na miarę”* i *Skarbiec matematyczny*. *Skarbnica* została przygotowana z myślą o sześciolatkach, do pracy na konkretach w ramach edukacji matematycznej i polonistycznej. Jest do sporych rozmiarów pudło z pomocami do pracy indywidualnej i z całą klasą. Pomoce dla każdego ucznia to: liczydelka koralikowe do działań matematycznych, figury geometryczne i kartoniki do kodowania cech wielkości i koloru do działań na zbiorach, kartoniki z cyframi i znakami oraz foliowe kieszonki do układania wyrazów, alfabet ruchomy w zakresie 23 liter, kartoniki do modelowania dźwiękowej struktury wyrazu (białe, czerwone i niebieskie), torebki zaciskowe, lupki samokontrolne do sprawdzania poprawności wykonania zadań w zeszytach ćwiczeń oraz kalki do wielokrotnego powtarzania ćwiczeń grafomotorycznych. Szkoda, że nie pomyślano o klaserze, w którym uczeń mógłby przechowywać litery. Ponadto *Skarbnica* zawiera magnetyczny alfabet ruchomy do układania wyrazów na tablicy oraz magnetyczne misie do pracy na zbiorach, porządkowania i przeliczania. Pomocą dla nauczyciela są też ciekawe filmy edukacyjne, np. *Niebieski smok* na dwóch płytach DVD, dzięki którym uczniowie mogą poznać losy smoka Iskierki, który szuka mamy. Każdy z odcinków może stać się ciekawym punktem wyjścia do rozmów z dziećmi na tematy ważne, dotyczące świata otaczającego najmłodszych: o roślinach, śniegu, lodzie, zdrowym odżywianiu, zasadach higieny, prądzie, świetle, metalach czy dźwiękach. Do filmów

dołączony jest *Poradnik dla dorosłych, którzy chcą dzieciom mądrze zorganizować czas*, poprzedzony bardzo trafnie przygotowanym wstępem Małgorzaty Skury¹². Autorka zaprasza wszystkich dorosłych, a szczególnie rodziców, do stwarzania sytuacji prowokujących najmłodszych i wywołujących zaskoczenie, zdziwienie, chęć działania. Radzi, by wykorzystywać nadarżające się okazje do tego, by rozmawiać o pogodzie, przyrodzie, śmierci itp. – „Rodzic jest najlepszym przewodnikiem dziecka po świecie”¹³. Warto w poznawanie świata włączyć też innych dorosłych: babcię, dziadków, wujków itp. Poradnik ten chętnie wykorzystują nauczyciele, bo przygotowane na dwóch płytach filmy są krótkie, zabawne i inspirujące, zapraszają nie tylko do rozmów z najmłodszymi, ale także do samodzielnego eksperymentowania pod okiem mądrych dorosłych.

Ciekawym uzupełnieniem proponowanych przez wydawnictwo Nowa Era materiałów mogłaby być publikacja A. Budniak: *Doświadczenia przyrodnicze w poznawaniu zjawisk przyrodniczych przez uczniów klas początkowych*¹⁴. Specjalnie dla potrzeb początkowego nauczania matematyki przygotowano *Skarbiec matematyczny* w opracowaniu E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i M. Skury. W poradniku bardzo starannie został opisany sposób układania zadań i ich rozwiązywania z zastosowaniem przedmiotów znajdujących się w *Skarbcu*. Autorkom zależy na tym, aby pokazać dorosłemu, jak ma rozmawiać z dzieckiem, aby doprowadzić je do zrozumienia tego, co najważniejsze.

Wszystkie pomoce zostały opisane według tego samego porządku:

- prezentacja pomocy – krótki opis wraz z fotografią,
- informacja o tym, jakie umiejętności można kształtować, wykorzystując daną pomoc,
- opis serii zadań pokazujących, w jaki sposób można stosować daną pomoc w edukacji matematycznej dzieci.

Dodatkowo na marginesach na początku każdego rozdziału zostały zapisane umiejętności, które można kształtować przy użyciu danej pomocy.

Skarbiec został zarejestrowany jako środek dydaktyczny zalecany do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania i wpisany do wykazu środków dydaktycznych przeznaczonych do kształcenia ogólnego:

- do wychowania przedszkolnego; nr zalecenia 1913/2005,
- do kształcenia zintegrowanego na poziomie szkoły podstawowej; nr zalecenia 1914/2005¹⁵.

Zawartość teczki składającej się na *Skarbiec matematyczny* to zestaw pomocy do demonstracji, ale z powodzeniem można je łatwo „pomnożyć”. Klamerki do bielizny,

¹² M. Skura, *Wstęp*, [w:] M. Skura, *Niebieski smok. Poradnik dla dorosłych, którzy chcą mądrze dzieciom zorganizować czas*, Nowa Era, Warszawa 2010, s. 4–8.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ A. Budniak, *Doświadczenia przyrodnicze w poznawaniu zjawisk przyrodniczych przez uczniów klas początkowych*, Business Consulting, Katowice 2009.

¹⁵ Dostępne na: <http://www.eduksiegarnia.pl/prof-edyta-gruszczyk-kolczynska-malgorzata-skura-skarbi-ec-matematyczny-poradnik-metodyczny-p-2244.htm> [01.04.2011].

gumki i guziki, kostki do gry, patyczki, sznurówki, kolorowe frotki czy woreczki może przynieść każdy uczeń, a wtedy doświadczyć może samodzielnego poznawania.

W bieżącym roku szkolnym cenionym przez nauczycieli zeszytem są *Sprawdziany*. To zestaw gotowych materiałów do kontroli i oceny postępów uczniów, przygotowany dla dwóch grup o porównywalnym stopniu trudności A i B. Materiały te są oddzielnie przygotowane dla dwóch pakietów edukacyjnych: *Nowe już w szkole* oraz *Raz, dwa, trzy, teraz my!* Można dzięki nim sprawdzić umiejętności uczniów z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej, społecznej i środowiskowej. Dodatkowo zamieszczono teksty do pisania z pamięci i ze słuchu. Moim zdaniem, korzystanie z gotowych testów nie jest dobrym pomysłem, a argument, iż oszczędza się czas poświęcony na kserowanie – nietrafiony. W swojej pracy ze studentami sporo czasu poświęcam na zapoznanie przyszłych nauczycieli ze sposobami kontrolowania i oceniań postępów uczniów. Studenci układają zadania testowe i przygotowują skale punktowe do oceny skonstruowanego przez siebie testu, a jeśli tak przygotowane narzędzie badawcze staje się testem osiągnięć szkolnych i służy pracy badawczej wykorzystywanej w pracy licencjackiej bądź magisterskiej, opisują uzyskane wyniki ilościowo i jakościowo, a także wyprowadzają wnioski dla praktyki dydaktycznej. Prowadzi to do głębokiej refleksji nad przeprowadzonymi zajęciami i jest istotną składową pozwalającą na przeprowadzenie ewaluacji.

Materiały dla nauczycieli to także proponowany nauczycielom *Dziennik*, wydawany klasycznie w wersji papierowej lub elektronicznej, wkomponowany w system *ADMIRAL*. Dzięki temu systemowi nauczyciele nie tylko mogą dokonać wstępnej diagnozy i sporządzić omawianą już wcześniej *Mapę klasy*, ale także mają dostęp do generatora świadectw oraz elektronicznego sposobu sporządzania ocen opisowych. Wszystkie dane zarówno uczniów, jak i nauczyciela są kodowane i nie są udostępniane osobom trzecim. Elektroniczna forma umożliwia szybkie umieszczenie ocen opisowych zarówno w dzienniku, jak i na arkuszach ocen oraz przygotowanie ich dla rodziców. Prowadzenie elektronicznej dokumentacji od pierwszej do trzeciej klasy daje możliwość szybkiego wglądu do ocen z poprzednich klas (szczególnie istotne w przypadku zmiany wychowawcy klasy). Wymagane przepisami rygorystyczne procedury dokumentowania procesu edukacyjnego są ogromnym obciążeniem dla nauczycieli, szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej, a wprowadzone 7.10.2009 roku nowe rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego¹⁶ nakłada na placówki szkolne nie tylko obowiązek ewaluacji zewnętrznej, ale także wewnętrznej – konieczność prowadzenia zapisu efektów nauczania z podziałem na edukację, monitoring osiągnięć ucznia przez cały etap edukacji wczesnoszkolnej. Niezwykle pomocny w tym układzie staje się wspomniany system.

Do dyspozycji nauczycieli jest również strona internetowa wydawnictwa, dostępna dla wszystkich użytkowników Internetu, a po zalogowaniu się w wersji pełnej dla nauczycieli pracujących na omawianych tu pakietach *Nowe już w szkole* oraz *Raz, dwa,*

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. 2009 Nr 168, poz. 1324).

trzy, teraz my! Do umieszczonych tam propozycji zaliczyć można *Bibliotekę materiałów dydaktycznych*. W *Bibliotece* zamieszczono już ponad 8000 publikacji w wersji elektronicznej – gotowych do pobrania i wydruku. Każdy nauczyciel uczący z podręczników Nowej Ery może w każdej chwili bezpłatnie pobrać m.in. scenariusze lekcji, karty pracy, sprawdziany z kluczem odpowiedzi, rozkłady materiałów i wiele innych.

Oprócz *Biblioteki* jest również wyszukiwarka pomocy dydaktycznych, a w niej:

- Program nauczania
- Książka nauczyciela w zależności od serii
- Materiały dydaktyczne
- Spotkania z Lekturkiem
- Plany pracy z tygodniowym podziałem
- Listy lektur

Nauczyciele mają też ciągle dostęp do *Biuletynów Internetowych*, które cieszą się coraz większą popularnością oraz dużym uznaniem wśród nauczycieli. Prenumeruje je już ponad 75 tysięcy z nich. Dzięki czytelnemu nauczyciel zawsze może zajrzeć do archiwalnego numeru, pobrać interesujący artykuł, gotowy scenariusz lekcji, plan wynikowy czy propozycje ćwiczeń. W *Biuletynie* znaleźć można także informacje o interesujących spotkaniach organizowanych przez Nową Ery, nowościach wydawniczych i akcjach promocyjnych, szybko skorzystać z wyszukiwarki numerów dopuszczenia programu czy podręcznika.

Przydatne strony internetowe to także *Forum dla nauczycieli, czyli spotkajmy się po lekcjach*. Na forum zamieszczone są wypowiedzi nauczycieli na temat istotnych problemów współczesnej szkoły, np.: *Szkoły nie chcą praktykantów, Pseudo-metody, czyli o kinestjologii edukacyjnej, Piąty stopień dla nauczycieli, Fala likwidacji szkół, Techniki plastyczne, Komputer na lekcji wychowania fizycznego, Elektroniczny dziennik* itp.

W trosce o nauczycieli wydawnictwo przygotowało także *Magazyny dla nauczycieli* z zakresu edukacji wczesnoszkolnej: *Szkoła na miarę, Indywidualizacja nauczania*; a także wychowania przedszkolnego: *Bawię się i działam, Entliczek Pentliczek, Europejska jakość*. To kwartalniki funkcjonujące zarówno w wersji tradycyjnej – papierowej – jak i elektronicznej, w których można znaleźć wiele ciekawych artykułów uwzględniających najnowsze trendy w pedagogice i psychologii, a wśród nich wytłumaczenie jak teoria konstruktywizmu znajduje praktyczne odzwierciedlenie w pakietach oraz inteligencje wielorakie i „inteligentne” materiały, czyli o teorii Howarda Gardnera, oraz wskazanie, które materiały przygotowane przez Nową Ery sprzyjają rozwijaniu poszczególnych rodzajów inteligencji. I tak rozwijaniu inteligencji słowno-językowej służą: kartoniki z sylabami, gry ortograficzne; inteligencji logiczno-matematycznej: banknoty, monety, liczydelka koralikowe, kostki do gry, liczby w kolorach, mozaiki geometryczne; inteligencji wizualno-przestrzennej: tangramy, papierowe składanki; inteligencji cielesno-kinestetycznej: maski do inscenizacji, pacynki, lalki na paluszki; inteligencji inter- i intrapersonalnej: symbole emocji, kolorowe buźki, lupki samokontrolne itp.

W *Magazynach* jest też wiele ciekawych artykułów, np. *Jak mówić prawidłowo?*, z których nauczyciele mogą zaczerpnąć praktyczne rady, jak zadbać o najważniejsze narzę-

dzie w pracy nauczyciela – głos. Dowiedzą się, co warunkuje sukces dobrego mówcy, jak ważna jest prawidłowa postawa, trzymanie głowy, prawidłowy oddech, jak działają narządy mowy i jak świadomie nad tym wszystkim zapanować¹⁷. Ale to nie wszystko, na łamach czasopisma można poznać osoby tworzące podręczniki i materiały dla najmłodszych: Wojciecha Widlaka, autora wyjątkowych, pełnych humoru opowieści o Panu Kuleczce, kacze Katastrofie, psie o imieniu Pypeć i małej muszce Bzyk-Bzyk; Małgorzatę Strzałkowską, autorkę wielu książek dla najmłodszych, znaną chyba najbardziej z łamańców językowych, czy Elżbietę Wasiuczyńską – znaną ilustratorkę.

Szkoła XXI wieku w zasięgu możliwości nauczyciela kształcenia zintegrowanego

Pakiety edukacyjne do kształcenia zintegrowanego zostały w bieżącym roku szkolnym wzbogacone o Multibooka, czyli podręcznik multimedialny. To publikacja elektroniczna z numerem dopuszczenia MEN. Zawiera w sobie treść podręcznika, zeszytów ćwiczeń, książki do matematyki i wycinanek wzbogacone o materiały multimedialne: filmy, animacje, nagrania muzyczne, posłuchanki, pokazy slajdów i zdjęcia, a także zabawy interaktywne oraz gry. Multibook zbiera w jednym miejscu wszystkie materiały dydaktyczne potrzebne do prowadzenia zajęć. Ponadto podsuwa on wartościowe pomysły na wykorzystanie płyt z nagraniami i posłuchankami, *Skarbnicy*, *Skarbcza Matematycznego* czy *Wycinanek*, jest więc istotnym uzupełnieniem publikacji papierowych.

Multibook umożliwia pisanie na tablicy, zaznaczanie i przenoszenie elementów, kolorowanie, uzupełnianie wyrazów, słuchanie muzyki, powiększanie i pomniejszanie, zakrywanie i odkrywanie. Ma bardzo prostą strukturę i nawigację, możliwość umieszczania zakładek na stronach, notatek, podkreśleń itp. Jest to jednocześnie elektroniczny podręcznik, tablica i notatnik nauczyciela w jednym. Obsługa i poznanie sposobu działania tego oprogramowania są bardzo proste i bez większych trudności może je opanować każdy nauczyciel. W wielu polskich szkołach są już tablice interaktywne, zakupione przez dyrektorów szkół z funduszy gminnych czy projektów unijnych, wówczas za symboliczną złotówkę można otrzymać z wydawnictwa i wykorzystywać w pracy z najmłodszymi Multibooka. Korzystając z oprogramowania można również mając jedynie rzutnik multimedialny i komputer. Multibook rzeczywiście znacznie uatrakcyjnia pracę z uczniami, nie wymaga już oddzielnie telewizora i odtwarzacza, by zobaczyć z dziećmi krótki film czy przeźrocza, magnetofonu, żeby odtworzyć nagranie dźwiękowe.

Na XVI Targach edukacyjnych w Kielcach, które miały miejsce w dniach 16–18 marca 2011 roku, Multibook otrzymał Złoty Medal.

Podczas targów miało miejsce blisko 80 wydarzeń – konferencji, warsztatów, różnego typu prezentacji, spotkań i akcji, z których szczególne znaczenie miało Ogólnopolskie Forum Dyrektorów pod hasłem „Od kredy do tablicy interaktywnej, czyli polska

¹⁷ M. Gromek, *Naszą głos – naszą skarbc*, „Twoja Nowa Era” 2009.

szkola między tradycją a nowoczesnością” [...]. Jednak najciekawszym wydarzeniem okazała się prezentacja wydawnictwa Nowa Era, które przedstawiło „Multibook”, pierwszy dopuszczony przez MEN podręcznik elektroniczny. Przedstawiciele wydawnictwa zademonstrowali zasadę działania, budowę oraz możliwości MULTIBOOKA, który przeszedł już testy w wybranych szkołach i od września bieżącego roku zostanie wprowadzony na rynek. Jak się okazało, MULTIBOOK idealnie trafił w oczekiwania zgromadzonych na targach nauczycieli i specjalistów oświatowych. Jako nowoczesna, przyjazna nauczycielowi, inspirująca publikacja umożliwiająca zdynamizowanie i wzbogacenie zajęć. [...] MULTIBOOK przyciągnął uwagę gości targów [i udowodnił], że każdy nauczyciel może uczyć ciekawie, a nawet... ciek@wie!¹⁸.

Współpraca z rodzicami, czyli o integracji wszystkich podmiotów: uczniów, rodziców i nauczycieli

W nowej Podstawie programowej wiele miejsca poświęca się współpracy ze środowiskiem i rodziną dziecka. Rodzic zarówno w przedszkolu, jak i w szkole powinien być traktowany jako partner w procesie edukacyjnym. Rodzic, świadomy celów edukacyjnych realizowanych w szkole, lepiej rozumie i bardziej świadomie włącza się do wspólnych działań na rzecz szkoły i edukacji. Wzajemnemu poznaniu się i dobrej komunikacji pomiędzy nauczycielami i rodzicami powinny służyć nie tylko zebrania rodziców, ale także wspólnie z dziećmi organizowane imprezy, wyjazdy, spotkania, podejmowane inicjatywy, przygotowywane projekty. Nauczyciele powinni również wskazywać rodzicom sposoby pracy z dzieckiem w domu. W tym celu przygotowano dla uczniów dwie serie zeszytów ćwiczeń do pracy w domu. Każda seria składa się z czterech zeszytów oznaczonych literami od A do D. Ćwiczenia ułożone są według stopnia trudności, a dobranie odpowiedniego zeszytu dla konkretnego dziecka ułatwia *Przewodnik po publikacjach do pracy w domu* dostępny jako osobna broszura. *Chcę wiedzieć więcej* to ćwiczenia, które pomagają dzieciom aktywnie doskonalić umiejętność samodzielnego czytania i pisania, rozwijają czytanie ze zrozumieniem oraz syntezę i analizę wyrazową, a także pamięć, koordynację wzrokowo-ruchową i spostrzegawczość. Doskonają także umiejętność myślenia przyczynowo-skutkowego i umożliwiają zdobycie dodatkowych wiadomości z różnych dziedzin. Plan doskonalenia umiejętności rozpisany jest na każdy tydzień. Z kolei *Radzę sobie coraz lepiej* to zeszyty ćwiczeń do dodatkowej pracy wyrównawczej i korekcyjno-kompensacyjnej. Zeszyty wspomagają naukę pisania i czytania, doskonałą percepcję wzrokową i słuchową oraz funkcje motoryczne. Wyrabiają także integrację percepcyjno-motoryczną, pomagając dziecku przezwyciężyć trudności w czytaniu i pisaniu. Prowadzenie ćwiczeń w warunkach domowych ułatwiają praktyczne wskazówki. Dzięki temu rodzice mogą aktywnie współtworzyć sukces szkolny swojego dziecka¹⁹.

¹⁸ Dostępne na: http://www.nowaera.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2285&Itemid=44 [01.04.2011].

¹⁹ Dostępne na: <http://www.nowaera.pl/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna/komu-cwiczenia-do-pracy-w-domu.html> [02.04.2011].

Dla rodziców chcących świadomie pomagać dziecku w osiągnięciu sukcesów, przygotowano *Proste przepisy na szkolne sukcesy*. To praktyczne porady dla rodziców pierwszoklasistów w postaci praktycznej publikacji, która podpowiada, jak efektywnie i przyjemnie spędzać wolne chwile z dzieckiem. Zawiera nie tylko przepisy na smaczne dania, ale przede wszystkim przepisy na wspólne zabawy i zajęcia edukacyjne z najmłodszymi.

Dorośli koncentrują się głównie na rozwoju umysłowym dziecka, (natomiast) dobre funkcjonowanie człowieka opiera się co najmniej na czterech filarach – rozwoju umysłowym, emocjonalnym, społecznym i fizycznym²⁰.

Treść książki podzielona jest na 30 części odpowiadających 30 tygodniom nauki w szkole, dla chętnych rodziców jest w niej wiele podpowiedzi, jak podczas wykonywania codziennych czynności można rozwijać spostrzegawczość, koncentrację uwagi dzieci, doskonalić zmysły, uczyć czytania, zapisywania, przeliczania, ważenia i mierzenia. Ważny jest przy tym czas spędzany wspólnie z dorosłym i świadomość rozwijania wyobraźni i kreatywności najmłodszych. Codzienne czynności, takie jak robienie zakupów, gotowanie czy sprząatanie, mogą być przy okazji wykorzystywane do tworzenia sytuacji sprzyjających edukacyjnym zabawom dziecięcym.

Okazją do wspólnych spotkań dorosłego z dzieckiem może być i powinno wspólne czytanie. Oczywiście najlepiej, żeby było to spotkanie z książką samodzielnie wybraną przez dziecko, ale nie zawsze musi to być lektura. Świetnie do tego celu służy „Świerszczyk” – magazyn dla dzieci wydawany jako dwutygodnik. To czasopismo łączy pokolenia polskich czytelników – wydawane jest w sposób ciągły od 1945 roku. „Świerszczyk” znają nie tylko dzieci i rodzice, ale i dziadkowie, którzy chętnie kupują dzieciom drobne podarunki. „Świerszczyk” to też stałe rubryki: *Litery znam, więc czytam sam*, *Czarownica Irenka*, *Z pamiętnika pewnego Świerszczyka*, *Kopnięte Królestwo*, ale także *Chcę wiedzieć więcej*, *Radzę sobie coraz lepiej*, *Ćwiczenia z myślenia*, *Zagadki i Kolorowe Zabawy*. Ważne zakończenie stanowi *Uśmiech numeru*. Na szczególną uwagę zasługują teksty – zawierające 23 litery podstawowe – do samodzielnego czytania przez najmłodszych, właśnie uczących się czytać. Czasopismo zawiera dwa dodatki: dla nauczycieli i rodziców. Dla nauczycieli są oczywiście scenariusze zajęć ze „Świerszczykiem”, zapraszające do inscenizowania opowiadań, udziału w konkursach organizowanych przez redakcję, do tworzenia prac plastycznych. Dla rodziców – *Magazyn dla rodziców* i forum internetowe. Najciekawsze tematy tam proponowane to dyskusje wokół: granic i sposobów ich wyznaczania w procesie wychowania najmłodszych, sposobów zwanymi obrazkowo-wyrazowymi lub czasami „czystymi fonetycznie”, lepszego komunikowania się z nauczycielem, karania dzieci, uczenia posłuszeństwa czy zachęcania dziecka do współpracy²¹.

²⁰ M. Skura, M. Lisicki, *Proste przepisy na szkolne sukcesy. Porady praktyczne dla rodziców pierwszoklasisty*, Nowa Era, Warszawa 2010.

²¹ Forum dostępne na: <http://www.swierszczyk.pl/dla-rodzicow/> [02.04.2011].

Nową inicjatywą zaproponowaną przez „Świerszczyk” jest

„Świerszczykowy Klub Pożeraczy Liter”, czyli uczta dla małych wielbicieli książek. [...] W roku szkolnym 2011/12 Wydawnictwo Nowa Era oraz magazyn dla dzieci „Świerszczyk” zapraszają uczniów i nauczycieli klas pierwszych do udziału w nowym, ogólnopolskim projekcie promującym czytelnictwo. „Świerszczykowy Klub Pożeraczy Liter” można założyć w ramach klasy lub szkoły. Istotą projektu jest pomoc nauczycielom i rodzicom w zachęcaniu dzieci do czytania poprzez wykreowanie nowej, atrakcyjnej formy czytelniczego współzawodnictwa. Wszystko, co potrzebne do prowadzenia Klubu, nauczyciel otrzyma od wydawnictwa Nowa Era. W skład pakietu powitalnego wchodzi między innymi pieczętka do potwierdzania kolejnych sukcesów czytelnicznych uczniów oraz potworzaste znaczki, które dzieci będą otrzymywać na kolejnych etapach. Nauczyciel otrzymuje też scenariusze zajęć, zabawy, fragmenty tekstów literackich, oraz możliwość wzięcia udziału w dwóch konkursach, w których nagrodami będą wizyty autorów w szkołach oraz reportaże z działalności Klubu opublikowane w prasie²².

Najważniejszym celem tej inicjatywy jest zwiększenie zainteresowania czytelnictwem i zachęcanie dziecka od pierwszych dni pobytu w szkole do sięgania po książki.

Pomóż mi zrobić to samemu...

W tak krótkiej publikacji nie sposób profesjonalizacją zawodu nauczyciela zająć się w pełni, a opisując dysonans pomiędzy akademickim kształceniem nauczycieli a praktyką szkolną omówić szczegółowo wszystkie publikacje dopuszczone do użytku szkolnego. Dlatego też posłużono się przykładem tylko jednego wydawnictwa. Zresztą nie tylko to wydawnictwo jest „przyjacielem nauczyciela”. Na rynku konkurują ze sobą firmy, które wciąż proponują nowe rozwiązania i udogodnienia. Można wśród nich wymienić WSiP, MAC czy Jukę, które w sprzedaży podręczników do kształcenia zintegrowanego mają największy udział. Współczesna szkoła wymusiła taki kierunek zmian materiałów edukacyjnych, a ich odwrócenie wydaje się już dzisiaj niemożliwe. Jak zatem kształcić studentów edukacji zintegrowanej, by potrafili wybrać jak najlepszą propozycję wydawniczą i z otrzymanych pomocy mądrze korzystać? Wielokrotnie na uczelniach wyższych pracownie metodyczne nie posiadają nawet zgodnych z najnowszą Podstawą programową podręczników, a co dopiero tak bogatej obudowy. Myślę, że warto te zmiany śledzić i w pracy na zajęciach ze studentami starać się za owymi zmianami nadążyć. Ale równie ważne jest uczenie umiejętności krytycznego oceniania i twórczego przekształcania materiałów, by młody nauczyciel nie stał się niewolnikiem papierowych wydruków, do których skrupulatnego wypełniania ktoś go zobowiązał.

²² Dostępne na: http://www.nowaera.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2267&Itemid=44 [10.04.2011].

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY

PROFESJONALNA AUTOKREACJA NAUCZYCIELI WCZESNEJ EDUKACJI NAJWAŻNIEJSZĄ POWINNOŚCIĄ W WARUNKACH WSPÓŁCZESNYCH

*Winniśmy obrać sobie jakiegoś pewnego człowieka
i mieć go zawsze przed oczami
aby żyć tak, jak gdyby on się nam przyglądał
i wszystko czynić tak, jakby on widział¹.*

Seneka

Wstęp

Zawsze, gdy podejmuję próbę opisanego szczególnych cech osobowości nauczyciela wczesnej edukacji, powraca w mej pamięci jedna z najznakomitszych nauczycielek, którą miałem szczególną satysfakcję poznać przed wielu laty, zresztą matkę osoby zasłużonej i szanowanej w środowisku akademickim miasta Krakowa. Zwróciła się do mnie, wówczas swojego zwierzchnika, z prośbą, aby mogła ponownie w następnym roku szkolnym być wychowawczynią klasy pierwszej. Okolicznością szczególną był fakt, że na przestrzeni swojej dość długiej zawodowej kariery nauczycielka ta od kilkunastu lat uczyła wyłącznie w klasie I. Jej uczniowie w klasach wyższych wyróżniali się pod każdym względem i było to widoczne przez wiele lat ich szkolnej edukacji. Argumenty, które mi przedstawiła, a było to w latach 60. poprzedniego wieku, nie miały oczywiście filozoficznych inspiracji fenomenologicznych czy personalistycznych Habermasa, Schellera, Ingardena, czy też Maritain'a, ale w rzeczywistości w kręgu ich koncepcji dzisiaj byśmy je pomieścili. Jej argumenty były mniej więcej następujące:

Ja bardzo lubię małe dzieci rozpoczynające naukę, lubię wprowadzać je w życie szkolne, wiem jak pokonywać ich lęki, jak przyzwyczajając do dyscypliny i wzajemnych kontaktów, cieszy mnie każde z nimi spotkanie od pierwszego dnia ich pobytu w szkole, przeżywam razem z nimi pierwsze powodzenia i pierwsze kłopoty, rozumiem niepokoję ich rodziców i staram się je łagodzić.

Dziś wiem z całą pewnością, że była to nauczycielka klasy pierwszej, która zarówno w obszarze profesjonalno-metodycznym dysponowała swoistym mistrzostwem, jak też w zakresie psychologiczno-etycznym wykształciła w sobie takie podmiotowe

¹ L.A. Seneka, *Listy moralne do Lucylusza*, przeł. W. Kornatowski, PWN, Warszawa 1961, s. 554.

cechy, które czyniły z niej osobę bliską dzieciom, wrażliwą, pełną dobra, cierpliwości, troskliwości i zrozumienia dla każdego dziecka, które było dla niej indywidualnym, osobowym i pedagogicznym problemem. Do swoistego fenomenu tej nauczycielki wielokrotnie wracałem w ciągu wszystkich lat swojej pedagogicznej służby. Zastanawiałem się wielokrotnie, jak to ocenić? Czy było to wynikiem zawężenia ambicji zawodowych, niechęć do podejmowania nowych, trudniejszych zadań, czy dominowała chęć zdobycia łatwego i szybkiego uznania ze strony rodziców i unikanie „trudnych” problemów wychowawczych, które w klasach wyższych przybierają coraz bardziej złożoną formę? Ale dzisiaj jestem głęboko przeświadczony, że to była nauczycielka, której mistrzostwo metodyczne i wartości osobowościowo-etyczne stanowiły profesjonalną jedność, że odkryła w sobie swoje szczególne dyspozycje, będące swoistym profesjonalnym zobowiązaniem i osobistą misją. Pełniła ją budząc uznanie i powszechny szacunek.

Pytania te są punktem wyjścia do refleksji, której naukowe źródła tkwią w wypowiedzi Stefana Wołoszyna, który w czasach, gdy pedagogika szeroko i z ufnością otworzyła się na filozoficzną i metodologiczną orientację, często dziś nazywaną dość nieprecyzyjnie humanistyczną, sformułował to w sposób bardzo prosty (zasada autokreacji):

Każdy nauczyciel, wychowawca powinien mieć w świadomości pytanie, czy i jak mogę sam w sobie wychować dobrego nauczyciela – wychowawcę – i każdy powinien wierzyć, że to możliwe. Na tej drodze najpierw sami nauczyciele muszą wierzyć w siebie, w swoją kulturowo-osobową twórczą misję w stosunku do młodzieży, w autentyczną wartość i wpływ wychowawczy ich kultury duchowej².

Co czynić, aby ta droga, która nas do tego miejsca powinna doprowadzić, nie była zbyt długa?

Czy można przyjąć, że nauczycielka klasy I, którą tu zaprezentowałem, w swoim rozwoju zawodowym „doszła” do tego ważnego miejsca, które w jej osobistym przeświadczeniu było osiągnięciem profesjonalnego *optimum* w pełnieniu tej pedagogicznej powinności – ze względu na swoje dyspozycje podmiotowe, na przebytą drogę doświadczeń zawodowych i życiowych, a może przede wszystkim dzięki coraz pełniejszej samowiedzy i podejmowanej świadomie autokreacji. Czy o to chodzi filozofom współczesnym, gdy dowodzą, że naszą główną etyczną powinnością jest odkrywania swojego „ja” i swojego „człowieczeństwa”³, a pedeutologom, kreślącym szczególne uwikłania nauczycielskiego profesjonalizmu, zachęcanie nauczyciela do zdążania po drodze między „anomią” i „autonomią”?

² S. Wołoszyn (red.), *Nauczyciel – Tradycje – Współczesność – Przyszłość*, „Studia Pedagogiczne XXXIX”, Warszawa 1978, s. 6.

³ E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Czytelnik, Warszawa 1993.

Autokreacja – pojęcie, jej istota

Traktowanie autokreacji jako podstawowego czynnika sprawczego w dochodzeniu przez nauczyciela do profesjonalnej tożsamości i optymalnej kompetencji nie jest tylko przejawem „nowych” pomysłów na interpretację miejsca tego zawodu w „uczącym się społeczeństwie” czasów globalizacji i cywilizacji ponowoczesnej, ale w istocie szukaniem w tej nowej sytuacji najważniejszego składnika lub wręcz nurtu jego zawodowego rozwoju. Autokreacja rozumiana jako „proces budowania jednostkowej tożsamości”, czyli w istocie „rdzenia” nauczycielskiej profesji, jest bowiem dziś konieczna we wszystkich formach i wszystkich etapach jej powstawania – od momentu podjęcia decyzji o wyborze zawodu nauczycielskiego poprzez uniwersyteckie i podyplomowe kształcenie, a także przez wszystkie lata tzw. stażu zawodowego.

Pojęcie „autokreacja” w pedagogice funkcjonuje już od dawna, ale przede wszystkim w odniesieniu do celów kształcenia. W tym miejscu użyteczną będzie konstrukcja werbalna dość skomplikowana, wyprowadzona z psychologii poznawczej, ale wykorzystywana w swoim czasie przez M. Dudzikową, według której

[...] kompetencje autokreacyjne to struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniem, zbudowana na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i wychowankach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami⁴.

W tym sformułowaniu zawarte są *implicitie* główne cechy autokreacji, a mianowicie „wolność” i „autonomia”, stawiające ją na wyżynach humanistycznych celów, bowiem zawarta jest w niej również potrzeba „wychodzenia” przez nauczyciela „ponad” role zawodowe określane w formalnych kwalifikacjach i zobowiązaniach, które mieszczą się w potocznym rozumieniu pojęcia „praca pedagogiczna”. W autokreacji wyraża się odpowiedzialność nauczyciela za to, kim jest i jak zdobył (posiadana) autonomię oraz ukształtowaną profesjonalną indywidualność wykorzystuje dla „dobra dziecka”. W nim (dziecku, uczniu, wychowanku) bowiem tkwi miara nauczycielskiego sukcesu i kryterium oceny tego, co z „sobą” uczynił, aby przyjęte przez siebie zadanie wykonać na miarę humanistycznej misji, którą dobrowolnie wybrał i pełni.

Niewątpliwie autokreacji nie zmieścimy wśród zdefiniowanych obowiązków nauczyciela, nawet jeżeli przekazemy mu prawo do najpełniejszej autonomii i „przekraczania roli zawodowej”⁵, jak to sformułował Robert Kwaśnica. Bo przecież odpowiedź na pytanie: „kim jestem?”, może wynikać tylko z samoświadomości własnych potrzeb, własnych „kamieni węgielnych”, na których budujemy swoją podmiotową

⁴ M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, IHNOiI, Warszawa 1994, s. 52–54.

⁵ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczyciela w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne LXI”, Warszawa 1995.

tożsamość. A jest to konstrukcja szczególna, składająca się z przyjętych wartości, postaw, poglądów i potrzeb – to etyczny rdzeń podmiotowej dyrektywy prakseologicznej, jaka wynika z właściwie pojmowanej, również na gruncie zawodowym, „wolności”. W tym wypadku jednak wolność trzeba rozumieć nie tylko jako „niepodleganie naciskom i przymusowi”, ale swoiste zobowiązanie do uświadomienia sobie swojego „ja” i rozumienia „kim jestem?” dla „drugiego” (dziecka, ucznia, wychowanka). Jest to rozległy zespół konkretnych uwarunkowań, których uświadomienie jest potrzebne, aby zdać sobie sprawę „z czym” osobistym, indywidualnym wkraczamy na obszar osobowości ucznia, z czego następnie tworzymy program swojego osobistego uczestnictwa w pełnieniu różnych ról, funkcji i powinności profesjonalnych.

Ale tu, co trzeba z całą mocą podkreślić, są również niebezpieczeństwa, których świadomość trzeba mieć, gdy z autokreacji czynić chcemy najważniejszy mechanizm sprawczy w kształtowaniu profesjonalizmu nauczyciela. Zostały one ujawnione i opisane w psychologii i filozoficznej refleksji antropologicznej. Bo przecież i owo poznawanie siebie i wytyczanie sobie wizji własnej podmiotowości ma miejsce w konkretnej historycznie, ekonomicznie, kulturowo, obyczajowo i cywilizacyjnie sytuacji, w obliczu targających naszą świadomością, naszą kulturą i naszą gospodarką sprzeczności, będących dla edukacji na każdym poziomie i w każdej formie sprawą o najwyższej wadze. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, może bardziej niż każdej innej specjalności, ze względu na swoją fundamentalną rolę edukacyjną i odpowiedzialność wynikającą z „pracy u podstaw” z uzasadnioną niecierpliwością dąży do jakiegoś „ładu” zewnętrznego i wewnętrznego w swojej wizji otaczającej go rzeczywistości. Może w tym tkwi przyczyna wszystkich uproszczonych i niesprawiedliwych ocen kierowanych pod adresem tych nauczycieli, np. na temat ich „infantylności” czy wąskiego „praktycyzmu”. Jak każdy nauczyciel współczesnej szkoły, stają oni przed wyborem tradycyjnych wzorców kulturowych, świadomościowych, obyczajowych i modeli profesjonalnych lub odchodzenia od nich drogą fascynujących wyzwań cywilizacji technologicznej, projektów programowych otwartych na perspektywę czasów przyszłych. Zrozumiałym i w pełni uzasadnionym jest, że dłuższy jest ich namysł i wykazują mniej entuzjazmu w odchodzeniu od tego, co w procesie edukacji „małego dziecka” było dobre i wartościowe. Doświadczenia wyniesione z praktyki to dla nauczyciela wczesnej edukacji szczególnie trudna materia, która jednak w tym wypadku musi być najważniejszą podstawą w ciągłym procesie zawodowego i podmiotowego rozwoju. Zbigniew Kwieciński dla podkreślenia odmienności lub wręcz sprzeczności, co do źródeł autokreacji, wprowadza dwa pojęcia: detradycjonalizm i retradycjonalizm⁶. Drugi oznacza podporządkowanie się tradycji oraz autorytetom formalnym, za którymi stoją: „siła” przyzwyczajenia, przewidywalna skuteczność i pomniejszone ryzyko niepowodzenia lub (w przypad-

⁶ Z. Kwieciński, *Zapełnienie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*, [w:] J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.

ku detradycjonalizmu) odwrót od tego stanu, jako wyraz konieczności akceptacji rzeczywistych procesów rozwoju we wszystkich dziedzinach „ponowoczesności”. Czy nauczyciel współczesny odnajdzie swoje miejsce w tym „tyglu” globalizacji i postmodernistycznych zwątpień? Czy zostanie odrzucony lub ustawiony w innym miejscu procesów edukacyjnych, innym miejscu struktur społecznych? Jest już czas, aby te pytania stawiać nie tylko na forach dyskusji naukowych, ale w każdym środowisku i każdej szkole. Istnieją dzisiaj przesłania historyczne, społeczne i kulturowe, aby obydwie modele budowania wzorców podmiotowych i profesjonalnych nauczyciela uznawać za inspirujące dla procesów autokreacyjnych. Rzecz w tym, aby nie ograniczyć perspektywy rozwoju nauczyciela wczesnej edukacji do jego sprawności w korzystaniu z technologii informatycznych, czy też z nowoczesnych pomocy naukowych i publikacji zapełniających półki i magazyny wielu przedsiębiorstw produkcyjnych i handlowych.

Wprowadzając pojęcie „autokreacja”, chcemy wykazać, że w tradycyjnie pojmowanym „rozwoju zawodowym”, „doskonaleniu zawodowym” czy „rozwoju kompetencji”, tak mocno zakorzenionych w teorii i praktyce pedagogicznej, nie dość wyraźnie występuje najważniejszy składnik tych procesów, który można nazwać osobotwórczym lub podmiotowym. Autokreacja właśnie ten aspekt procesu stawiania się nauczycielem czyni najważniejszym. Jest to szczególnie istotne w odniesieniu do nauczycieli wczesnej edukacji, w której z oczywistych względów „osobowość” nauczyciela ma tak dominujące znaczenia dla ich profesjonalizmu. To równocześnie zobowiązuje, żeby dokonać tu choćby skróconej refleksji nad miejscem autokreacji w trzech etapach kształtowania się nauczycielskiego profesjonalizmu, które tu, korzystając z zdomowionego już w pedagogice terminu, nazywać będę „drogami”.

Drogi wiodące do nauczycielskiego profesjonalizmu a autokreacja

Jan Szczepański w pięknym eseju socjologicznym o podróży napisał: „Podróże są formą rozprawy z sobą, testem dla rozbudzonych nadziei, a często także przeżyciem rozczarowań”⁷.

Uczyńmy z tego punkt wyjścia do naszego myślenia o osobistym dorabianiu się nauczycielskiego *optimum*, na wymiar naszego osobistego „ja”, zbioru wartości i dyspozycji, które będą, jak metaforycznie zauważa Stefan Szuman, naszym indywidualnym materiałem, z którego będziemy w wieloletnim trudzie budować piękną drogą nazwaną osobowością, talentem czy mistrzostwem pedagogicznym⁸.

O czym jednak zapomnieć nie można, aby, hołdując liberalnym i humanistycznym przesłaniom czasów współczesnych, uczynić z nich rzeczywisty, pozytywny instrument osobotwórczy i profesjonalno-kreatywny, a nie zagrożenie dla samorozwoju w nauczycielskim profesjonalizmie?

⁷ J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Czytelnik, Warszawa 1984, s. 110.

⁸ S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, [w:] W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1959.

1. Autokreacja dotyczy dwóch zintegrowanych obszarów pedagogicznej profesji równie ważnych, tj. kompetencji w pełnieniu powinności związanych z kształceniem, wychowaniem i gotowością wsparcia uczniów, we wszystkich sprawach i problemach, których doświadczają w procesie rozwoju – „ubogacenia” swojej osobowości, rozumianej jako zbiór dyspozycji intelektualnych, wartości, przekonań, postaw i cech charakteru.

2. W autokreacji, zwłaszcza gdy będziemy ją pojmować w dość skrajnym skojarzeniu z transgresją, można akcentować postulat „wolności totalnej” wyrażający się dyrektywą „możesz być wszystkim”, ale jednak należy dostrzec jej „punkty strategiczne” jako swoiste ograniczenia, wśród których miejsce główne należy wyznaczyć „dobru dziecka”, „społecznym wartościom”, „zasadom etycznym”, prawdzie i odpowiedzialności moralnej. To oznacza, że autokreacja ma trwale miejsce w całym procesie rozwoju, nie ma punktu końcowego. „Bowiem samorozwój »Ja« jest »drogą« a nie »stanem«. Droga ta nie jest tylko wędrówką w czasie, gdzie przemierzone odcinki stają się przeszłością..., dalsze odcinki to tylko możliwości”⁹. Trzeba mieć nie tylko odwagę korzystania z prawa do samorealizacji, ale również stosowne dyspozycje intelektualne, moralne, cechy charakteru i woli, aby z „totalnej wolności” wydobyć nie tylko egoizm i indywidualizm, ale społecznie wartościowy osobowy i profesjonalny podmiot, który stale poznaje siebie i kreuje w sobie takie wartości, dokonuje takich wyborów, które umożliwią mu najpełniej i najskuteczniej angażować się „po stronie dziecka”.

3. Autokreacja nauczyciela jako profesjonalisty, który buduje swoją indywidualność i mistrzostwo, ma wielorakie powiązanie z tzw. doświadczeniem zawodowym nauczyciela. Hipoteza o pozytywnym wpływie tzw. stażu pracy na twórcze wykonywanie przez nauczyciela codziennych powinności bywa często uważana za kontrowersyjną, bo kojarzona jest z zawodowym „wypaleniem”, rutyną i niechęcią wobec wszelkich zmian. Trudno kwestionować te opinie, zwłaszcza że często są one poparte badaniami empirycznymi, jednak w ich postrzeganiu i interpretowaniu warto zachować szerszą perspektywę. Współczesność, z całą dynamiką przemian naukowo-społecznych oraz cywilizacyjnym pędem ku nowości, szkołę i nauczyciela „wchłonęła” i jedynie ustawiczna aktualizacja „kompetencji” i innowacyjność oraz ciągły rozwój może być zabezpieczeniem przed degradacją edukacji jako ważnego mechanizmu regulującego funkcjonowanie społeczeństwa „tu i teraz” oraz w perspektywie następných wieków. Autokreacja nauczyciela to potrzeba, którą musi mieć w sobie jako najważniejszy składnik swojego profesjonalizmu.

Powyższe trzy założenia sformułowałem na otwarcie drugiej części tego artykułu, w której chcę, raczej sygnalnie, zaprezentować nie tyle „drogi,” co raczej możliwości kształtowania się profesjonalizmu nauczyciela, nawet w sytuacji, gdy, jak to opisuje M. Kaluszyński, wymaga to „odporności na nie przyjmowanie wzorców”, nawet gdy są one społecznie akceptowane¹⁰.

⁹ M. Kaluszyński, *Nauczyciel i uczeń. Problemy etyczne wychowania i nauczania*, Atla 2, Wrocław 2002, s. 27.

¹⁰ *Ibidem*, s. 115.

Etap pierwszy „drogi” – wybór zawodu nauczyciela

Maria Grzegorzewska swoją znakomitą, a dzisiaj już zapomnianą książkę *Listy do młodego nauczyciela* rozpoczyna sugestywnym obrazem, że codziennie rano ścieżkami, drogami i ulicami idą miliony dzieci do szkół, ale również codziennie rano ścieżkami, drogami i ulicami idą do szkoły tysiące nauczycieli¹¹. I w tych domach, których główną zewnętrzną cechą jest wiele jednakowych okien, zaczyna się nowy dzień, dzień jak zawsze szczególnych przeżyć. Był to kiedyś pierwszy dzień „naszej szkoły”, dla każdego z nas inny, który pozostał w nas na zawsze, bowiem, jak pisze amerykański pisarz J. Baldwin, „Nie pamiętamy ciemności, która nas w dzieciństwie przerażała, nie pamiętamy ręki, która nas kiedyś uderzyła, ale i ta ciemność i ta ręka są w nas nadal”¹². Ten pierwszy dzień pracy nauczyciela w szkole niewątpliwie też pozostaje w nim na zawsze. W ten wrześniey dzień, może słotny i zimny, według słów poetki, „Tam w szkole, tam w klasie, w ponurym tym czasie” ze „swoimi” uczniami rozpoczyna on najważniejszy sprawdzian swojej dorosłej decyzji o „wyborze zawodu nauczyciela”. Badania nad startem zawodowym nauczyciela, w swoim czasie liczne i rozległe, obecnie mniej intensywne, zawsze dotyczyły analizy i interpretacji motywów wyboru tej profesji. Próby doszukiwania się w tych decyzjach prognozy dla drogi rozwoju i profesjonalnej kariery nauczyciela ze względów poznawczych mają niewątpliwą wartość, jednak gdybyśmy chcieli z tych informacji wyciągnąć wnioski, co do podmiotowej gotowości kandydatów do podjęcia się pełnienia tak ważnej społecznie misji, nie znajdziemy w nich dostatecznie wyraźnych przesłanek. Decyzja o tak wielkiej wadze zapada przecież najczęściej w oparciu o pozapedagogiczne przesłanki i zawsze w nieświadomości tego, co trzeba będzie robić. Chociaż szkoła, jak słusznie zauważy wielu obserwatorów i badaczy, stanowi jedną z „twierdz oporu wobec zmian”, bo „przeważają w niej tradycyjne modele interakcji społecznych, zagospodarowania przestrzeni i stosowania klasycznych środków kształcenia”¹³, to jednak nacisk zewnętrznych warunków epoki globalizacji – kulturowych, obyczajowych, politycznych i technologicznych – „robi swoje”, co w ostatnich latach otwarcia Polski na Europę i Świat jest szczególnie widoczne w każdym środowisku. Nie taka szkoła inspirowała młodego nauczyciela do podjęcia decyzji o wyborze zawodu, nie takich problemów doświadczali, gdy byli jeszcze uczniami, nie takie kryteria społecznej oceny były podstawą jej i nauczyciela autorytetu i prestiżu w najbliższym środowisku. Na swoistą „pułapkę zmiany” trafiają nauczyciele, którzy w szkole widzieli stabilność, akceptację społeczną pełnionej roli, unormowany naukowo system „działań dydaktyczno-wychowawczych”. Tę wizję wynieśli też ze studiów akademickich, które z natury swojej oparte są na tym, co naukowo uzasadnione w teoretycznych podstawach i praktycznym doświadczeniu. Są to okoliczności, które powodują, że młody

¹¹ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Cykl I–III, PZWS, Warszawa 1947–1961.

¹² R. Dubos, *Pochwała różnorodności*, PIW, Warszawa 1986, s. 95.

¹³ M. Czerepaniak-Walczak, *Poszukiwanie dróg przemian świadomości nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciel. Znaczenia i dylematy profesji*, „Studia Pedagogiczne LXIII”, PAN, Radom 2010, s. 29.

nauczyciel doświadcza coraz dotkliwiej syndromu przez egzystencjalistów zwanego „wrzuceniem w nurty głębokiej wody”, w której trzeba o swoją egzystencję walczyć – na miarę nie tylko umiejętności pływania, ale także wielu cech osobistych: uporczywości, wytrwałości, pomysłowości, wiary w swoją wartość. „Nauczycieli w reformującej się szkole cechuje imperatyw ustawicznego rozwoju”¹⁴ – tak zauważa to słusznie M. Czerepaniak-Walczak, badając nauczycieli gimnazjum, którzy są grupą narażoną na „przecieranie szlaku” dla tej nowej struktury systemu edukacyjnego. Czy nie w równie trudnej sytuacji znaleźli się nauczyciele klas początkowych, którzy poddani zostali drastycznej próbie wprowadzania zupełnie odmiennej koncepcji edukacyjnej, na gruncie polskim nawet nie poddanej eksperymentalnym próbom? Bez większej przesady można powiedzieć, że weszli w zupełnie nową szkolną rzeczywistość, w której mają szansę pozytywnie zaistnieć jako nauczyciele tylko wówczas, gdy ich decyzja o wyborze tej specjalności nauczycielskiej miała głęboką motywację osobistą oraz podstawy nie tylko emocjonalne, ale była również świadomie wytyczonym programem życiowym. Z moich rozmów z nauczycielami wczesnej edukacji i studentami przez wiele dziesiątków lat edukacji akademickiej wyniosłem przekonanie, że w obszarze motywacyjno-emocjonalnym są podstawy do sprostania przez nich temu zadaniu, jednak „formowanie” się w nich „własnego” zawodowego profesjonalizmu wymaga specjalnego zewnętrznego wsparcia.

Etap drugi – kształcenie jako przygotowanie do profesjonalnej samodzielności

Punktem wyjścia do tej części moich refleksji niech będzie założenie, które tu zacytuję za przywołanym już tekstem M. Czerepaniak-Walczak, że „stawanie się nauczycielem jest procesem świadomego uczestniczenia w zmianie siebie i otoczenia”¹⁵. Zapewne proces kształcenia uniwersyteckiego (na poziomie licencjatu lub magisterium) jest już wyraźnie kolejnym, po wyborze zawodu, krokiem na tej drodze, gdyż realizowany jest z wyraźnie określonymi celami, w stosownie dobranych formach (wykładów, ćwiczeń, seminariów i praktyk) i treściach edukacji w szkołach wyższych. Z rozległej problematyki na ten temat ograniczę się tu tylko do uzasadnienia hipotezy, która ma związek z pytaniem, czy już w toku kształcenia można wprowadzić nauczyciela (kandydata na nauczyciela) w złożony proces stawania się nauczycielem „na własną miarę” posiadanych podmiotowych dyspozycji, z uwzględnieniem wszystkich uwarunkowań zmieniającego się otoczenia, w tym zwłaszcza zmian w reformującej się ustawicznie szkole.

Odpowiedź na to pytanie, jeżeli ma być pozytywna, co się wydaje oczywiste, wymaga poszukiwania argumentów, które wykraczają poza polskie doświadczenia. Dziś nie mamy wątpliwości, że absolwent kierunku nauczycielskiego uczelni wyższej został włączony w otaczające go zjawiska i procesy rozwojowe w celu odnalezienia

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Ibidem.*

swojego miejsca w nich, co oznacza że je dostrzega, rozumie i w określony sposób uczestniczy w ich współtworzeniu. Ten „jego świat” coś od niego oczekuje i sam musi znaleźć w nim miejsce dla siebie. Wybrany „zawód” jest projektem, który spełni określonymi pomysłami bycia nauczycielem na miarę swoich potrzeb i talentów już rozpoznanych, swoich aspiracji i w miarę ujawnianych wątpliwości. Czy jest szansa, aby odkrył w sobie „dyspozycje” profesjonalne, swój sposób zaistnienia w tym zawodzie? Nie ma na tej drodze łatwych rozwiązań, czego doświadczyli już ci, co podjęli poszukiwania w tym zakresie. Można wykorzystywać w stosowny sposób i tak zwane kształcenie poprzez praktykę, można w odpowiedni sposób modyfikować organizację kształcenia i dobór dyscyplin włączonych w jego tok. Próby podejmowane w tym zakresie prowadzą do sformułowania wniosku i spostrzeżenia ogólnego. Dobrze przygotować przyszłego nauczyciela do podjęcia trudnych powinności zawodowych w szkole takiej, jaka jest obecnie i jaka będzie w przyszłości, nawet tej, o której kształcie nie mamy dzisiaj nawet wyobrażenia. Aby to było możliwe, warto byłoby, jak sadzę:

– maksymalnie wyodrębnić i nazwać fundamentalne wartości (właściwości), które z nauczycielskiego zawodu czynią zdecydowanie jakościowo specyficzną profesję, która w społecznym podziale ról mu zapewnić rangę jedną z najwyższych i nie do zastąpienia. Tworzenie „uniwersum” nauczycielskich kompetencji i osobowych „cech” nie może mieć końca, nie będzie można bowiem ukształtować optymalnego i zamkniętego modelu, zamkniętego nawet na chwilę. Trzeba go uczynić otwartym i stale „ubogaconym”;

– w obszarze kształcenia, samokształcenia i samodzielnych poszukiwań mieści się cały osobisty „świat wartości”, rozwinięte potrzeby i umiejętności bogacenia swojej osobowości, współtworzenia swych poglądów, postaw etycznych, estetycznych wyborów i moralnych ocen, bo to decyduje o efektach jego interakcji z uczniami i ich rodzicami od przedszkola do matury – o zaufaniu wzajemnym, o wspomaganie w rozwiązywaniu problemów nawet najtrudniejszych. Ten „prospołeczny” wymiar nauczycielskiej profesji musi znaleźć swoje podstawy w studiach, ich formie i treści;

– w obszarze akademickich studiów udział osobisty studenta jest warunkiem ich efektów w budowaniu osobowo-profesjonalnej sylwetki absolwenta. W przypadku edukacji zintegrowanej, zwłaszcza przy założeniu swobodnego wyboru programów i podręczników, stajemy przed zadaniami równie otwartymi, jak w przypadku opisanym wcześniej. Jednak właśnie w tym poszukiwaniu koncepcji podstawowych, metodologiczne wprowadzenie w poszukiwaniu już na studiach swojej specyficznej „wizji” edukacji małego dziecka jest niezbędne. Nie zdobędzie student w warunkach współczesnej wiedzy pełnej sprawności metodycznej w odniesieniu do różnych programów i zbioru podręczników, ale powinien zrozumieć, interpretować wszystkie „mechanizmy” rozwoju dziecka, dostrzegać zakłócenia, umieć na nie reagować. Tworzenie warunków, aby jego studia to umożliwiły, będzie możliwe, gdy zaistnieje w nich ze swoją specyficzną koncepcją, z pomysłami, które zaprezentuje, uzasadni

i oceni. Istnieją bowiem warunki stosowne, które nie zawsze mogą być wykorzystywane podczas tzw. praktyk pedagogicznych.

Etap trzeci – doświadczenie zawodowe

W intelektualnym dojrzewaniu okres nabywania wiedzy jest przygotowaniem do wyjścia spod „presji”, czy też „dyrektywnego ujarzemia” umysłu przez dominację autorytetu wiedzy, nauki, teorii i osobowości znaczących, które tworzą często jasny, spójny i niesprzeczny obraz świata w każdym poznawanym jego segmencie, a więc również w odniesieniu do rozwoju człowieka i procesu wychowania. Z tym obrazem „uładzanym” młody nauczyciel rozpoczyna samodzielność profesjonalną, która dopiero po pewnym czasie stwarza mu możliwość nabrania dystansu – wydobycia się, jak to dość drastycznie formułują niektórzy, spod „tyranii systemu edukacyjnego”¹⁶. Następuje stopniowe odkrywanie swojego miejsca i swoich możliwości udziału w wielkim dziejowym procesie wychowania, bo, jak to kilkadziesiąt lat temu napisał J.A. Komeński, „szkoła jest rzeczą ludzką i specyfiką ludzkości”. To jest perspektywa ogólna, z której lepiej widać, że wychowanie to nie proste „działanie” o charakterze koordynacyjnym, ale jest czymś więcej, a to więcej sięga głębiej, bo jest bezustannym „przepracowywaniem podstaw człowieczeństwa”. Witold Nawrocki sformułował to w powyższy sposób, wykazując zbieżność takiego opisywania procesu wychowania i pedagogiki „zwrotu” przez teoretyków współczesnych o orientacji fenomenologicznej z pansofistyczną koncepcją J.A. Komeńskiego sprzed ponad trzystu laty¹⁷.

Obecność nauczyciela klas początkowych w przestrzeni edukacyjnej można dziś badać, opisywać i wartościować z wielu punktów widzenia, wywiezionych bądź z tradycyjnych koncepcji, które chętnie dziś wpisujemy w orientację herbartowską lub technologiczną, bądź też koncepcji, które z dużym uproszczeniem, ale logicznym uzasadnieniem wiążemy z tzw. orientacją humanistyczną. Można z nich uczynić swobodną mapę, bez jakiegos metaforycznego nadużycia naszej wyobraźni, która pozwoli postrzegać rozległość i złożoność edukacyjnej roli nauczyciela w relacjach z dzieckiem, „powierzonym” mu przez społeczeństwo, aby stał się jego „przewodnikiem”. Odczytanie swojego miejsca, swoich powinności, swojej odpowiedzialności to zadanie na cały czas bycia nauczycielem we wszystkich zmieniających się okolicznościach i sytuacjach, wobec ustawicznie nowych układów interpersonalnych, zwłaszcza nauczyciel – uczeń, czyli wobec siebie jako „ja”-osoba i „ja”-nauczyciel i wobec „niego”, „drugiego”. „On” to też osoba – podmiot (dziecko) „on” to podmiot-uczeń.

Tę „mapę” można zapelnąć różnymi „koncepcjami” i w każdej odnaleźć miejsce ucznia i nauczyciela. Są wśród nich koncepcje, których wartość jest dowiedziona, a ich realizacja gwarantuje „dobre efekty” pedagogiczne, są one umieszczone

¹⁶ R. Więckowski, *Kontrowersje wokół naukowego uprawiania pedagogiki*, [w:] T. Wróblewska (red.), *Z tradycji teorii edukacyjnej*, WSP Kielce, Piotrków Trybunalski 1998, s. 179.

¹⁷ W. Nawrocki, *Pedagogika jako „emendatio rerum humanorum” Jana Potocka i Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] T. Wróblewska (red.), *Z tradycji teorii edukacyjnej*, WSP Kielce, Piotrków Trybunalski 1998.

w swoistym kanonie podstaw teoretycznych tej dyscypliny naukowej i już działają na zasadzie „przymusu wzorca” i autorytetu zewnętrznego, które stały się częścią profesjonalnych kwalifikacji każdego nauczyciela. Jednak obecnie coraz bardziej realne są warunki, aby nauczyciel rozwijał na własną miarę swoją osobową i profesjonalną „autentyczność”, gdyż szansę taką otrzymuje za sprawą coraz pełniejszego nasycenia teorii i praktyki pedagogicznej humanistycznymi przesłaniami i swoistym „zwrotem” w postrzeganiu powinności nauczyciela i jego osobistej odpowiedzialności za to, kim jest jako osoba i jako profesjonalista. Doświadcza dziś on „wolności”, która, jak na wstępie zauważyliśmy, daje mu możliwość profesjonalnej autokreacji we wszystkich obszarach. A może owa wolność przysłała zbyt szybko? Okazuje się, że mimo zachęt nauczyciel bardzo rzadko objawia własną koncepcją „dobrej” szkoły, „dobrego” programu, „dobrych” pomysłów metodycznych, które weryfikowałyby się „na oczach” uczniów, rodziców i osób współuczestniczących w procesie edukacyjnym, dostarczając ich twórcy odpowiedniej satysfakcji i stosownych splendorów. Nauczyciel, który nieustannie „namawiany” był do tego, aby uznawał za najlepsze to „rozwiązanie”, które przychodzi z zewnątrz, nie wierzył w siebie, nie podjął trudu autokreacji. Nadal ubożeje w swoich twórczych aspiracjach i moralnej odpowiedzialności, poddaje się swoistej manipulacji, jakże często nazywanej „nowymi trendami”, „nowoczesną metodą”, skutecznym rozwiązaniem” itp. Jest pod naporem „nowości” wytrącających go ze spokojnych poszukiwań, podejmowania własnych prób. Pomysły mają i do szkół dostarczają je lawinowo „dystrybutorzy” różnych koncepcji i programów autorskich, właściciele firm wydawniczych, producenci nowinek technologicznych, czy nawet autorzy podręczników. Bywa, że nieufny nauczyciel pozostaje przy tradycji, naukowo uzasadnionych koncepcjach, wyrażając tym samym „opór” wobec nowości, ale mimowolnie poddając się naciskowi jeszcze większemu, jaki szkołę zawsze czynił „ostoją oporu” przed nowością, co byłoby dzisiaj zdecydowanie fałszywym poczuciem „stabilizacji” i spokoju.

Autokreacja jest więc koniecznością czasów współczesnych. Słusznie można zatem powiedzieć i to, że „świadome przyjęcie” i „świadome odrzucenie” wymaga od nauczyciela dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej i moralnej¹⁸. Dla nauczycieli wczesnej edukacji jest to jednak zadanie, które wymaga szczególnych kompetencji w autoanalizie i wielkiej wnikliwości w poznawaniu podmiotowych właściwości dzieci, z którymi pozostają w bardzo osobistych relacjach. W międzyosobowych relacjach nauczyciel – uczeń kształtuje się nauczycielski profesjonalizm, bo na jego specyficzny „kształt” mają wpływ jego uczniowie – to najintensywniejszy autokreacyjny impuls. Poznawanie swojego ucznia, jego przeżyć, zachowań, wielorakich relacji społecznych z rówieśnikami i ze „swoją panią”, to poznawanie siebie, to poznawanie swoich powinności, to dochodzenie do własnego stylu „pedagogicznej pracy”, to tworzenie własnego „projektu”, który odnalazła nauczycielka klasy I, opisana na początku tego tekstu. I w tym wyraża się najpełniej to, co dla nauczycieli edukacji początkowej niesie pedagogika otwarta, pedagogika alternatywna, pedagogika personalistyczna,

¹⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *op. cit.*, s. 30.

pedagogika dialogu. Czy to wystarczy, aby znalazł on w sobie moc wyjścia na samodzielność z „okowów”, jakie mu zgotowała liberalna szkoła czasów dzisiejszych, w której prawo do wolności stało się „wtórnym” zniewoleniem nauczyciela przez „świat” mediów („nowoczesnych”, „znakomitych”, „twórczych”) i wydawców, których zapobiegliwość jest „obezwładniająca” szkoły i nauczycieli? Ale to jest już inny problem, który jednak wymaga jak najszybszego podjęcia, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji dzieci w najmłodszym wieku szkolnym.

POZIOM KOMPETENCJI INFORMATYCZNO-MEDIALNYCH NAUCZYCIELI KLAS I–III

Wstęp

Wkroczyliśmy w XXI wiek – wiek, w którym komputer stał się codziennością. Technologie informacyjne (TI) otaczają nas z każdej strony, stały się już terażniejszością, a przecież jeszcze niedawno pisaliśmy o nich jak o dalekiej przyszłości. Paradoksalnie, uczeń w tej dziedzinie jest dziś lepszy od nauczyciela, dziecko od dorosłego. A przecież to nauczyciele „powinni prezentować umiejętności zdecydowanie wykraczające poza wiedzę instrumentalną na temat stosowania nowoczesnych technologii w edukacji”¹. Szczególnie dotyczy to nauczyciela wczesnej edukacji, ponieważ

[...] technologie informacyjne są lokomotywą rozwoju i nie ma od nich odwrotu. **Naród, który nie wykupi swoim dzieciom biletów 1 klasy w tym pociągu, skazuje się na wegetację na obrzeżach cywilizacji w XXI wieku**².

Współczesne czasy ukazały nam inny wymiar uczenia się – opartego na technologii informacyjnej, nauki przez całe życie. Do tej pory domeną nauczycielskiego stanu była ciągła aktualizacja posiadanej wiedzy, dziś pedagodzy muszą uczyć się nowego sposobu zdobywania wiedzy i tego „sposobu” należy nauczyć uczniów. Współczesny nauczyciel pierwszego etapu nauczania ma do spełnienia wyjątkową rolę, której nigdy wcześniej nie odgrywał, przygotowania swych wychowanków do tzw. „przekroczenia drugiego progu szkolnego i wejścia do świata medialnego”³. Ograniczając dzieciom te możliwości, ograniczamy im w przyszłości szansę na sukces.

Zwięzłe wyjaśnienie pojęć

Zanim zostaną wyjaśnione terminy dotyczące kompetencji, przybliżyć należy pojęcie „technologii informacyjnej”, które często będzie się pojawiać w niniejszym artykule również poprzez skrót TI. Technologia Informacyjna (TI)

¹ G. Penkowska, *Nowe media a kompetencje medialne studentów pedagogiki*, [w:] B. Siemieniecki, T. Lewowicki (red.), *Język – Komunikacja – Media – Edukacja*, Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 247.

² M. Kąkolewicz, *Komputer dla berbecia*, „Edukacja Medialna” 1997, nr 2, s. 44.

³ T. Klośńska, *Kompetencje nauczycieli wczesnej edukacji w zakresie technologii informacyjnej*, dostępne na: konferencja.21.edu.pl/3/tom/2/111.doc [15.12.2010].

[...] jest to zespół środków (czyli urządzeń, takich jak komputery, sieci komputerowe, media), narzędzi (w tym oprogramowanie), jak również innych technologii, które służą wszechstronnemu posługiwaniu się informacją⁴.

M. Sysło i W. Jochemczyk w swej definicji tego pojęcia kładą nacisk na *zastosowanie* technologii do przetwarzania informacji „tekstowej, graficznej, dźwiękowej i filmowej, te zastosowania zaczęto słusznie nazywać technologią informacyjną”⁵.

Kolejną definicją wymagającą wyjaśnienia jest pojęcie „kompetencji”. S. Dylak twierdzi, iż jest to „zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań”⁶. W dokumencie Kluczowe kompetencje w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia, kompetencje określane są jako połączenie „wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji”⁷. W. Okoń natomiast twierdzi, że kompetencje to „odpowiedzialność, uprawnienie do działania, rezultat procesu uczenia się”⁸. B. Kędzierska, uważa że kompetencje to „uwarunkowany wzajemnie zestaw kwalifikacji, doświadczenia zawodowego, uprawnień i wynikającego z tych uprawnień zakresu odpowiedzialności”⁹. W *Słowniku języka polskiego PWN* znajduje się takie wyjaśnienie: „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności”¹⁰. *Słownik wyrazów obcych* rozszerza tę definicję słownika polskiego: „zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działalności jakiejś instytucji, zakres spraw podlegających jakiemuś organowi, zakres czyjeś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności <niem. Kompetenz, fr. Compétence, z łac. *competentia* w szerszym znaczeniu>”¹¹.

Z powyższych definicji wynika, iż kompetencje to zasób wiedzy i umiejętności określający zakres odpowiedzialności i uprawnień danej osoby.

Kim zatem jest kompetentny nauczyciel? J. Mianicka (powołując się na G. Czerpaniak-Walczak) pisze:

[...] człowiek kompetentny to ten, który do odpowiednich działań ma odpowiednie przygotowanie, stanowiące harmonijną kompozycję wiedzy, umiejętności, sprawności i rozumienia¹².

⁴ Dostępne na: <http://republika.pl/angraplay/pliki/tistr1.htm> [30.12.2010].

⁵ M.M. Sysło, W. Jochemczyk, *Edukacja informatyczna w nowej podstawie programowej*, dostępne na <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=141> [14.01.2011].

⁶ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995, s. 37.

⁷ Dostępne na: 79.189.2.210/zs7/pobieralnia/kompetencje-kluczowe.doc [30.12.2010].

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2004, s. 185.

⁹ B. Kędzierska, *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, IBE, Warszawa 2007, s. 45.

¹⁰ M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego PWN*, A–K, PWN, Warszawa 1999, s. 916.

¹¹ E. Sobol (red.), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1997, s. 575.

¹² J. Mianicka, *Kompetencje nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej a ich postawy wobec tej technologii oraz jej wykorzystania w procesie dydaktyczno-mychonawczym – wnioski z badań*, [w:] B. Siemieniecki, T. Lewowicki (red.), *Język – Komunikacja – Media – Edukacja*, Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 253–254.

J. Szempruch zaś twierdzi, iż kompetencje zawodowe

[...] to posiadanie i rozwijanie odpowiednich umiejętności, wiedzy, właściwych postaw i doświadczeń w celu wypełnienia funkcji zawodowych. Natomiast kompetencje nauczycielskie [wyróżnienie – A.K.] to struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej¹³.

Z kolei według K. Stech, nauczyciel kompetentny to osoba postrzegana „w wymiarze wielu swoich dyspozycji osobowościowych, sprawiających, że może być on uznany za przygotowanego do pełnienia różnych zakresów swojej roli zawodowej”¹⁴.

Definicje te podkreślają, iż kompetencje nauczyciela to „zestaw” niezbędnych powinności składających się z wiedzy, dyspozycji osobowościowych, umiejętności pedagogicznych oraz przygotowania zawodowego nauczyciela, które są konieczne do efektywnego wykonywania przez niego pracy.

Klasyfikacji kompetencji nauczycielskich jest wiele i wykazują różnice w ich określaniu, dlatego przyjęto klasyfikację za J. Szempruch, która wymienia następujące kompetencje: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywności, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno-medialne¹⁵.

W dobie nowych mediów szczególne miejsce w tych rozważaniach zajmują kompetencje medialne. [...] kompetencje medialne są dziś potrzebne wszystkim, bez względu na wiek, wykonywany zawód, a nawet miejsce zamieszkania, bo media są powszechnym środowiskiem życiowym wszystkich ludzi [...]¹⁶.

W niniejszym artykule trzeba zatem doprecyzować pojęcie tych kompetencji.

Brak jednomyślności zaznacza się zarówno przy nazewnictwie (kompetencje informatyczne, informacyjne, medialne, informatyczno-medialne), jak i w ich definiowaniu. Dlatego przyjęłam za J. Szempruch¹⁷ i A. Serdyńskim¹⁸ nazewnictwo tych kompetencji jako kompetencje informatyczno-medialne, gdyż w samej nazwie określają już swój zakres. A tak opisują je wymienieni autorzy: kompetencje informatyczno-medialne to „umiejętność wykorzystania technologii informacyjnej i komunikacyjnej w doskonaleniu procesów edukacyjnych”¹⁹. Zakres tych kompetencji

¹³ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, FOSZE, Rzeszów 2001, s. 112.

¹⁴ K. Stech, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] K. Ferencz, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela nychowanicy*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra 2002, s. 14.

¹⁵ J. Szempruch, *op. cit.*, s. 114.

¹⁶ G. Penkowska, *op. cit.*, s. 246

¹⁷ J. Szempruch, *op. cit.*

¹⁸ A. Serdyński, *Kompetencje informatyczno-medialne nauczyciela*, Wydawnictwo US, Szczecin 2007.

¹⁹ J. Szempruch, *op. cit.*, s. 119.

obejmuje znajomość obsługi komputera, wideo i innego sprzętu technicznego, wykorzystanie nowoczesnej technologii w celu wspomagania procesu nauczania i uczenia się oraz umiejętność tworzenia autorskich programów edukacyjnych i udostępniania ich w sieci informatycznej. A. Serdyński dodaje jeszcze znajomość języka obcego²⁰.

Standardy przygotowania nauczyciela w zakresie TI

Podstawą współczesnej edukacji jest zdobycie przez ucznia umiejętności czytania, pisania i korzystania z technologii informacyjnej. Dlatego nauczyciele winni dążyć do zdobycia jak najszerszej wiedzy i umiejętności stosowania nowoczesnych środków dydaktycznych na zajęciach z dziećmi. Na szczęście pedagodzy coraz częściej i chętniej sięgają po multimedialne środki dydaktyczne, by proces nauczania stał się atrakcyjny i efektywny.

Rosnące znaczenie technologii informacyjnej we wszystkich dziedzinach życia spowodowało, iż wywiązanie się z podstawowej roli nauczania, jaką jest przygotowanie dziecka do funkcjonowania w społeczeństwie, oparte jest na umiejętnościach ucznia korzystania z TI, stąd tak ważne stały się standardy przygotowania każdego nauczyciela w zakresie technologii informacyjnej.

Obecnie oczekuje się bowiem, że: **nauczyciele stawać się będą nauczycielami technologii informacyjnej i komunikacyjnej w takim samym sensie, w jakim są nauczycielami czytania, pisania i rachowania.** Każdy nauczyciel powinien więc być przygotowany do posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną w pracy własnej oraz w pracy dydaktycznej z uczniami²¹.

Przecież

[...] kandydaci na nauczycieli muszą posiadać wiedzę i umiejętności 21 wieku oraz uczyć się integrować je w praktyce szkolnej, gdyż tylko takie działania umożliwią sprostanie wyzwaniom niezwykle dynamicznie zmieniającego się współczesnego społeczeństwa²².

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych²³ określa zakres wiedzy i umiejętności, jaki powinien posiadać nauczyciel, by czuć się przygotowanym do korzystania z TI na zajęciach z dziećmi w obrębie czterech wymienionych tam grup: 1. Podstawy posługiwania się terminologią (pojęciami), sprzętem

²⁰ Za: *ibidem*, A. Serdyński, *op. cit.*, s. 40.

²¹ M.M. Sysło, *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, dostępne na: <http://www.wsipnet.pl/dane/pliki/kluby/8/Standardy%20-%20komentarz.pdf> [27.11.2010].

²² *21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation*, dostępne na: http://aacte.org/pdf/Publications/Reports_Studies/AACTE-P21%20White%20Paper%20vFINAL.pdf [11.02.2011].

²³ Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. (poz. 2110).

(środkami), oprogramowaniem (narzędziami) i metodami technologii informacyjnej; 2. Technologia informacyjna jako składnik warsztatu pracy nauczyciela; 3. Rola i wykorzystanie technologii informacyjnej w dziedzinie właściwej dla nauczanego przedmiotu (prowadzonych zajęć); 4. Aspekty humanistyczne, etyczno-prawne i społeczne w dostępie i korzystaniu z technologii informacyjnej.

Podstawą funkcjonowania społeczeństwa informatycznego jest umiejętność użytkowania technologii informacyjnej. Aby w pełni z niej korzystać, należy posiadać odpowiednie uprawnienia, gwarantuje to system certyfikacji ECCC, czyli Europejski Certyfikat Kompetencji Informatycznych (ang. European Computer Competence Certificate). Jest to certyfikat świadczący o posiadaniu kompetencji informatycznych na różnych poziomach (podstawowym, średniozaawansowany i zaawansowany aż po najwyższy – eksperta). „ECCC wyznacza standard kompetencji użytkowników technologii informatycznych”²⁴. Obszary uprawnień zostały uszczegółowione i podzielone na: ogólny (do którego należą m.in. takie moduły: Sprzęt i oprogramowanie komputerowe, Edycja dokumentów, Obliczenia arkuszowe, Multimedia, Technologie informacyjno-komunikacyjne) i branżowy (znajdują się tu m.in. e-Nauczanie, Służba zdrowia, Obsługa turystyki). W celu przybliżenia tych zakresów każdy z nich został zdefiniowany sylabusem.

Przyjrzyjmy się jednemu z nich, dotyczącym stricte edukacji wczesnoszkolnej, a dokładanie brzmi on *Komputer w edukacji wczesnoszkolnej*. Przeznaczony jest (jak sama nazwa wskazuje) dla nauczycieli klas I–III, którzy mają realizować zajęcia komputerowe oraz wspomagać w tym innych nauczycieli. Moduł ten został opisany w obrębie 6 grup (każda z nich w certyfikacie jest uszczegółowiona):

1. Obsługa komputera i administrowanie systemem.
2. Poczta elektroniczna, wyszukiwanie i wykorzystanie z informacji oraz multimedialnych.
3. Tworzenie tekstów, rysunków, prezentacji multimedialnych.
4. Urządzenia cyfrowe i posługiwanie się nimi oraz materiałami przez nie wytworzonymi.
5. Zagrożenia wynikające z korzystania z komputera, Internetu i multimedialnych.
6. Podstawy e-nauczania²⁵.

Zdobycie tego certyfikatu przez nauczycieli przyczyni się nie tylko do podniesienia ich kwalifikacji, ale i prestiżu placówki, w której nauczają, a dodatkowo umiejętności zdobyte, i potwierdzone międzynarodowym egzaminem, są skorelowane z podstawą programową, zatem mogą być wykorzystywane na zajęciach z dziećmi.

Chciałabym jeszcze zwrócić uwagę na jeden dokument – Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia²⁶ – w którym podkreślona jest waga uczenia się przez całe życie, a następnie przedstawione

²⁴ Dostępne na: www.eccc.com.pl [30.12.2010].

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Dostępne na: 79.189.2.210/zs7/pobieralnia/kompetencje-kluczowe.doc [30.12.2010].

są kluczowe (najważniejsze, podstawowe) kompetencje każdego człowieka żyjącego w teraźniejszym świecie:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturalna.

Wśród wymienionych wyżej kompetencji znalazły się również kompetencje informatyczne, co wskazuje na ich wysoką rangę w wykształceniu współczesnych ludzi.

W omawianym dokumencie kompetencje te zostały opisane poprzez ich zdefiniowanie, a następnie określenie wiedzy, umiejętności i postaw związanych z omawianą kompetencją. Poniżej postanowiono przybliżyć pokrótce każdą z tych kompetencji.

Pierwszą z nich **Porozumiewanie się w języku ojczystym**, którą najkrócej można określić jako opanowanie języka ojczystego w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, co umożliwi rozwój własnych zdolności, zdobycie wiedzy, interpretację świata i różnych zjawisk oraz utrzymanie relacji międzyludzkich.

Porozumiewanie się w językach obcych, podobnie jak poprzednia kompetencja, oparta jest na opanowaniu języka obcego w mowie i piśmie poprzez rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie.

Kompetencje matematyczne to umiejętność rozwiązywania codziennych problemów za pomocą zdobytej wiedzy matematycznej, natomiast jeżeli chodzi o kompetencje naukowo-techniczne to:

Kompetencje naukowe odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. Za kompetencje techniczne uznaje się stosowanie tej wiedzy i metodologii w odpowiedzi na postrzegane potrzeby lub pragnienia ludzi. Kompetencje w zakresie nauki i techniki obejmują rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialność poszczególnych obywateli²⁷.

Kompetencje informatyczne to umiejętność wykorzystywania technologii informacyjnej w pracy, domu, w życiu osobistym i społecznym, w rozrywce i wzajemnym porozumiewaniu się.

Umiejętność uczenia się polega na zdobyciu podstawowego kanonu umiejętności: czytania, pisania, liczenia, wykorzystywania technologii informacyjnej, następnie uzupełnianie i uaktualnianie zdobytych wiadomości oraz stosowanie ich w życiu codziennym.

²⁷ Dostępne na: www.eccc.com.pl [30.12.2010].

Kompetencje społeczne i obywatelskie przygotowują do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, do konstruktywnego porozumiewania się w tych środowiskach. Podkreślone są zasady *savoir-vivre*/etykiety, tolerancji i kompromisu.

Kompetencje społeczne i obywatelskie – podstawą ich jest znajomość:

- współczesnych wydarzeń,
- historii narodowej i świata,
- pojęć z nimi związanych (np. równość, demokracja, sprawiedliwość) oraz stosowanie ich w instytucjach na wszystkich poziomach: lokalnym, regionalnym, krajowym, europejskim światowym.

W obrębie tych kompetencji podkreślono poszanowanie praw człowieka, akceptację różnych religii i grup etnicznych, uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych czy respektowanie demokratycznych zasad.

Inicjatywność i przedsiębiorczość to zdolność do wcielania pomysłów w życie, oparta na umiejętności krytycznej oceny swych mocnych i słabych stron oraz diagnozy ryzyka w kontekście etyki.

Świadomość i ekspresja kulturalna oparta jest na znajomości dziedzictwa kulturalnego zarówno lokalnego, narodowego i europejskiego, jak i wrażliwości i przyjemności z odbioru tych dzieł i tolerancji kulturowej w stosunku do innych regionów świata.

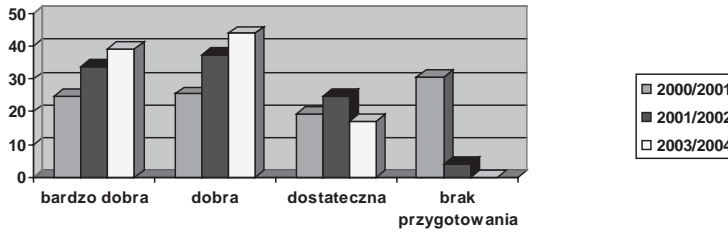
Poziom kompetencji informatyczno-medialnych w badaniach

Współczesny nauczyciel stanął przed koniecznością używania w procesie edukacji różnorodnych urządzeń technicznych, określanych jako nowoczesne pomoce dydaktyczne. By podolać stawianym wymaganiom, musi nauczyć się z nich korzystać. Badania przeprowadzone przez T. Klośińską „wykazują, iż większość nauczycieli niezbyt pewnie czuje się w otoczeniu nowych mediów. Towarzyszy temu lęk o sprzęt i lęk przed sprzętem”²⁸.

T. Klośińska przeprowadziła w latach 2000–2004 badania, wśród opolskich nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, dotyczące przygotowania badanych (wg ich subiektywnej oceny) do stosowania TI na zajęciach z dziećmi. Wyniki badań (dokonywanych w latach 2000/2001, 2001/2002, 2003/2004 – rys. 1) wykazują tendencję wzrostową, nauczyciele coraz pewniej czują się w obcowaniu z nowoczesnymi środkami dydaktycznymi. W pierwszym badanym roku 24,7% respondentów twierdziło, że są bardzo dobrze przygotowani do wykorzystania (głównie) komputera w swej pracy, a w ostatnim roku wskaźnik ten wynosił już 39,1%. Optymistyczne są również wyniki dotyczące braku umiejętności obsługi komputera, w roku 2000/2001 było to aż 30,7%, natomiast w ostatnim badanym roku wskaźnik ten wynosił 0.

²⁸ *Ibidem*.

Rysunek 1. Nauczycielska samoocena przygotowania do wykorzystywania komputera w procesie wczesnej edukacji wg T. Klościńskiej²⁹



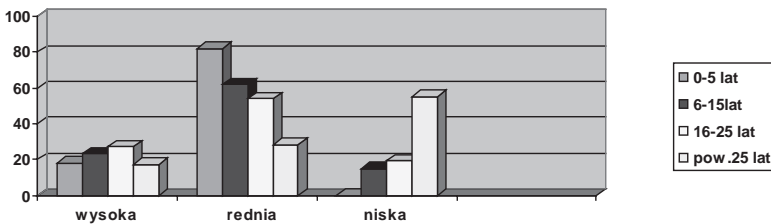
Autorka twierdzi, iż dla

[...] zdecydowanej większości (83,5%) respondentów głównym wyznacznikiem współczesnej cywilizacji są nowoczesne środki komunikowania, jednakże w pracy dydaktycznej wciąż preferują media tradycyjne³⁰.

Jest to dość powszechny problem, że uczący wybierają do zajęć z dziećmi stosowane do tej pory środki dydaktyczne. Zatem pierwszoplanową umiejętnością współczesnego nauczyciela jest sprawne łącznie, w procesie nauczania–uczenia się, tradycyjnych pomocy dydaktycznych z nowoczesną technologią informacyjną. Na pewno przyczyni się to do uatrakcyjnienia i jednocześnie podniesienia efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Przeprowadzone przez A. Szkolak³¹ w 2005 roku badania na terenie województwa świętokrzyskiego wśród nauczycieli klas I–III, dotyczące zastosowania technologii multimedialnej w procesie edukacyjnym (rys. 2) ukazują, iż wówczas ponad połowa badanych swoje umiejętności i wiedzę określiła na poziomie średnim.

Rysunek 2. Samoocena zastosowania nowoczesnej technologii multimedialnej w procesie edukacyjnym wg A. Szkolak³²



²⁹ *Ibidem.*

³⁰ *Ibidem.*

³¹ A. Szkolak, *Kompetencje informatyczno-medialne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczanie początkowe. Kształcenie zintegrowane” 2005/2006, nr 3, s. 42–49.

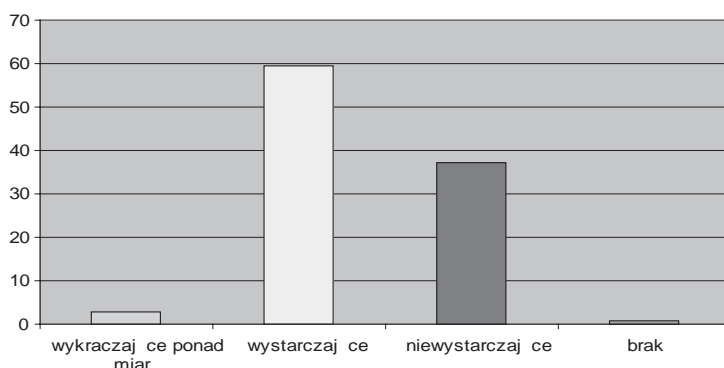
³² *Ibidem.*

Dodatkowych informacji dostarczył dokonany przez autorkę badań podział wyników według stażu pracy nauczycieli. Jak należało się spodziewać, 55% nauczycieli ze stażem pracy ponad 25 lat nie korzysta z TI na zajęciach z dziećmi, natomiast 17% tych pedagogów nie ma żadnych problemów z zastosowaniem TI w trakcie zajęć. 18% nauczycieli z najmniejszym doświadczeniem pracy w szkole (0–5 lat) określiło najwyżej swój poziom wykorzystania TI w procesie nauczania–ucznia, żaden z badanych w tej grupie respondentów nie zaznaczył opcji niskiego poziomu. Świadczy to o tym, że młodzi nauczyciele mają więcej odwagi w korzystaniu z nowoczesnych środków multimedialnych, dobrze się czują wspomagani takimi pomocami dydaktycznymi w trakcie zajęć.

Fakt, iż najwyższa samoocena zdolności korzystania z technologii informacyjnej dotyczyła najmłodszych nauczycieli [...] napawa optymizmem, ponieważ z roku na rok przybywa kadry nauczycielskiej, dla której pojęcia związane z edukacją medialną wraz z obsługą nowoczesnego sprzętu nie są obce³³.

Z badań J. Mianeckiej³⁴ (przeprowadzonych w roku akademickim 2008/2009) na grupie nauczycieli różnych typów szkół wynika, iż 59,44% respondentów badanej grupy określiło poziom swych kompetencji wystarczająco (w skali ocen: wykraczające ponad miarę, wystarczające, niewystarczające). Autorka twierdzi, iż wynik dotyczący poziomu kompetencji w zakresie technologii informacyjnej badanych, mimo że w opinii respondentów został przedstawiony dość wysoko, został podwyższony faktem, że nauczyciele określali go w kontekście własnych potrzeb, zatem jest „wystarczający”, choć często z TI nie korzystają. Niepokoi również duży odsetek badanych respondentów (aż 37,06%), którzy określili swój poziom kompetencji jako niewystarczający.

Rysunek 3. Samoocena kompetencji nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej wg J. Mianeckiej

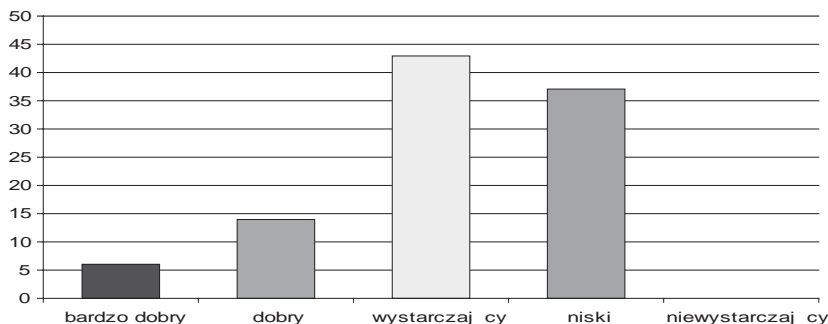


³³ *Ibidem*, s. 49.

³⁴ J. Mianecka, *op. cit.*, s. 251–264.

Badania własne, przeprowadzone w 2010 roku na terenie kielecczyny, dotyczące określenia samooceny poziomu kompetencji informatyczno-medialnych nauczycieli pierwszego szczebla edukacji, przedstawia się następująco:

Rysunek 4. Samoocena kompetencji informatyczno-medialnych nauczycieli klas I–III (źródło własne)



Większość nauczycieli, myśląc o technologii informacyjnej, bierze pod uwagę swój stopień opanowania i korzystania z komputera mimo ograniczenia dotyczącego środka dydaktycznego; cieszy zarówno fakt, że 20% badanych twierdzi, iż ich poziom kompetencji jest wysoki (bardzo dobry i dobry), jak i to, że żaden z badanych pedagogów nie zaznaczył opcji „niewystarczający”. Oznacza to, że współcześni pedagodzy nie mają kłopotu z obsługą komputera – stał się on cenną pomocą w przygotowaniu materiałów do zajęć. Jak wykazały badania, nauczyciele najczęściej korzystają z komputera i Internetu w celu opracowania kart pracy, w poszukiwaniu reprodukcji obrazów, wydruków ilustracji czy fotografii. Niestety nauczyciele już tak dobrze nie radzą sobie z tablicą interaktywną, okazało się, że aż 94% badanych twierdziło, iż ich poziom umiejętności jest niski lub niewystarczający. Z tego środka dydaktycznego korzystają głównie młodzi pedagodzy ze stażem do 5 lat pracy. Optymistyczne jest to, że duże grono nauczycieli z terenu województwa świętokrzyskiego korzysta ze szkoleń, jakie są organizowane przez Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach. Ośrodek ten realizuje projekt „Nauczyciel XXI wieku”, którego podstawowym celem jest

[...] rozwijanie kompetencji merytorycznych i metodycznych nauczycieli w zakresie wykorzystania w swojej pracy dydaktycznej nowoczesnych technologii informatycznych, ze szczególnym uwzględnieniem tablicy interaktywnej i platformy e-learningowej³⁵.

Jest zatem nadzieja, iż drugi etap badań ukaże dużo lepsze wyniki, a przede wszystkim (a to jest tu najważniejsze) nauczyciele chętniej będą korzystać z nowoczesnych środków dydaktycznych na zajęciach z dziećmi, zwłaszcza, że na terenie

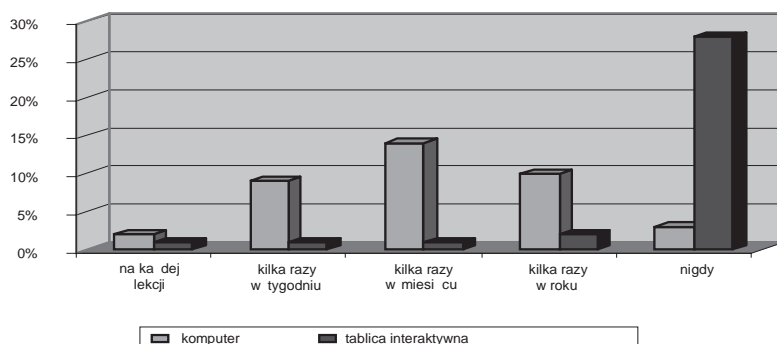
³⁵ Dostępne na: <http://www.scdn.pl/> [03.01.2011].

województwa świętokrzyskiego już coraz więcej szkół zostało wyposażonych w tablice interaktywne (zakupione ze środków EFS). Mamy nadzieję, że nie będą one stały schowane i nieużytkowane.

Podjęto próbę ukazania samooceny poziomu kompetencji informatyczno-medialnej nauczycieli na przestrzeni lat, okazało się jednak, że skomasowanie wyników na jedynej rycinie jest niemożliwe, przede wszystkim ze względu na różne kryteria oceny, ujednoczenie ich musiałoby być więc uzgodnione z autorami badań. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym był zakres badania – jedni autorzy badali tylko sprawność korzystania komputera, inni poziom korzystania technologii informacyjnej.

Analiza wszystkich wyników nie jest zadowalająca. Niepokoi ciągle utrzymujący się duży odsetek nauczycieli niekorzystających w swej pracy z TI. Udowodniły to badania przeprowadzone przez I. Jaros³⁶ w latach 2009–2010 (na terenie Kieleccyzyny). Autorka badając grupę nauczycieli edukacji zintegrowanej, mierzyła częstotliwość wykorzystania nowoczesnych środków dydaktycznych na zajęciach w trakcie roku szkolnego (rys. 5).

Rysunek 5. Częstotliwość wykorzystania komputera i tablicy interaktywnej w pracy przez nauczyciela klas I–III wg I. Jaros³⁷



Wynika z nich, iż nauczyciele rzadko korzystają z tablicy interaktywnej (potwierdziły to wcześniejsze badania własne), znacznie lepiej sytuacja wygląda z obsługą komputera, tylko niespełna 3% respondentów nigdy nie korzysta z tego środka na zajęciach. Ale jak podkreśla autorka,

[...] nauczyciele wzbogacają swój warsztat pracy dydaktycznej przez wykorzystywanie narzędzi informatycznych. Widoczna jest tendencja wzrostowa w obszarze posługiwania się podstawowym oprogramowaniem, takim jak edytor tekstu, edytor graficzny czy program prezentacyjny³⁸.

³⁶ I. Jaros, *Informatyczne kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji a przygotowanie uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie informatycznym*, „Edukacja” 2010, nr 4 (112), s. 113–122.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibidem*, s. 117.

Argumentem nauczycieli, na tak mały odsetek pedagogów korzystających z tablicy interaktywnej czy komputera na zajęciach, są ciągle niewystarczająco w nie wyposażone szkoły. Placówki mają na swym stanie pracownie komputerowe, które są wyposażone w coraz więcej komputerów, mimo to nie mają ich do dyspozycji innych pedagogów. Na szczęście wzrosło zaopatrzenie szkół w tablice interaktywne, choć niestety pojawia się problem z efektywnością wykorzystania ich w procesie dydaktyczno-wychowawczym. To „materialne środowisko edukacji” (jak nazywa je W. Strykowski³⁹) jest niezwykle ważnym elementem w procesie kształcenia. Tylko odpowiednie wyposażenie wszystkich pomieszczeń dydaktycznych w sprzęt medialny pozwoli oprzeć proces nauczania–uczenia się na „koncepcji kształcenia multimedialnego”⁴⁰, która głosi, że tylko wielozmysłowe i wielostronne zdobywanie wiedzy, realizowane w oparciu o wzajemnie dopełniające się środki dydaktyczne, dostarcza praktycznie pełny zakres treści danej tematyki. Koncepcja ta oparta została na teorii, że uczący się $\frac{3}{4}$ wiedzy zdobywa drogą wzrokową, a pozostałą część słuchową⁴¹. Należy zatem, jak podaje K. Wenta, technologię informacyjną – jako „inteligentne” narzędzie wsparcia – wdrażać na wszystkich przedmiotach kształcenia. Trzeba bowiem dążyć do tego, aby wykorzystując TI uczniowie nauczyli się uczyć i odchodzili od kierowanego samokształcenia zmierzając w stronę autoedukacji i samouctwa⁴². Ale aby to wdrożyć, nauczyciele muszą mieć do dyspozycji odpowiednie pomoce naukowe i posiadać umiejętności korzystania z nich. Zdobyć kwalifikacji gwarantuje nie tylko atrakcyjne i efektywne zajęcia, ale przyczynia się do zdobycia tych umiejętności przez uczniów, co pozwoli im w przyszłości bez problemu odnaleźć się w skomputeryzowanym świecie.

Prowadząc rozważania na temat wartości TI w procesie kształcenia dzieci, ukazując ich zalety, przekonując o możliwościach multimediiów, które pomagają w zdobywaniu przez dzieci wiadomości, poszerzania ich horyzontów i sposobów zdobycia informacji, trudno nie wspomnieć o zagrożeniach płynących z ich użytkowania. Współczesny nauczyciel musi zatem nauczyć swych wychowanków:

- higieny korzystania z TI,
- przeciwdziałania negatywnym wpływom mediów na dzieci.

Tylko nauczyciel, który sam posiada umiejętności obsługi TI, będzie mógł przekazać tę wiedzę swym wychowankom i przedstawić im możliwości wykorzystania nowinek cyfrowych do własnego rozwoju, przy jednoczesnym wskazaniu, na jakie zagrożenia są narażeni w sieci informatycznej i jak ich unikać. Na to zagadnienie zwróciła uwagę G. Penkowska, która twierdzi, że

³⁹ W. Strykowski, *Standaryzacja wyposażenia i obudowy medialnej szkół*, [w:] A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.), *Standarty wyposażenia i obudowy medialnej przedmiotów ogólnokształcących: szkoła podstawowa*, IBE, Warszawa 2002, s. 13.

⁴⁰ B. Gralewski, *Koncepcja kształcenia multimedialnego*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Współczesna technologia kształcenia. Wybrane zagadnienia*, WSP, Kraków 1997, s. 33.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Dostępne na: www.up.krakow.pl/ktime/ref2007/wenta.pdf [12.01.2011].

Nauczycielskie kompetencje medialne powinny znacząco wykraczać poza funkcjonalne, obejmując zagadnienia medio-pedagogiczne. Umiejętność stosowania mediów w edukacji to nie tylko sprawna obsługa sprzętu i programowania, znajomość metod pracy z mediami i języka mediów, ale przede wszystkim stale podejmowana refleksja pedagogiczna nad każdym działaniem z mediami⁴³.

By skutecznie zapobiegać zagrożeniom ze strony cyberprzestrzeni na dziecko, konieczna jest ścisła współpraca szkoły z rodzicami. Rolą nauczyciela jest uświadomienie uczniów (i ich rodziców) o niebezpieczeństwach, na jakie mogą natrafić dzieci w wirtualnym świecie, przede wszystkim o informacjach dla nich nieodpowiednich: pornografii, oszustwach, przemocy. Komputer i Internet mogą ograniczać ich aktywność, kontakty, sprzyjają lenistwu umysłowemu, a natłok kolorystyki wpływa na sferę emocjonalną zwłaszcza najmłodszych dzieci, wyzwalając nadmierną pobudliwość i agresję. Dlatego rodzice powinni ograniczać dzieciom czas spędzony przed komputerem, nie zapominając iż nie tylko stymuluje do poszerzania ich wiedzy, która przekazywana jest tam w sposób bardziej zrozumiały i atrakcyjny dla odbiorcy⁴⁴, ale jednocześnie „wciąga” ich w zupełnie inny nierealny świat. Niech więc rozwijają swe umiejętności, wyobraźnię, szukają informacji, ale pod ścisłym nadzorem dorosłych, by nie przekroczyli progu, w którym ten wirtualny świat zawładnie ich osobą.

Wnioski

Wykorzystanie technologii informacyjnej przez nauczycieli na zajęciach ciągle jest zbyt małe. Współczesny nauczyciel nie jest dobrze przygotowany do korzystania z tych narzędzi, dodatkowo szkoły nie mają na wyposażeniu odpowiedniej ilości sprzętu. Należy dążyć do zdobycia środków materialnych w celu doposażenia szkół w nowoczesne pomoce dydaktyczne, dzięki którym uczeń będzie miał możliwość na wielozmysłowe i wielostronne zdobycie wiedzy, a nauczyciel uatrakcyjni swój proces nauczania. Dodatkowo będzie to motywacją dla pedagogów do poszerzenia swych umiejętności o obsługę tych narzędzi. Priorytetem zatem staje się stworzenie uczącym warunków do pracy i możliwości doksztalcenia. Optymistyczne jest to, że pedagodzy są chętni do pogłębiania swych umiejętności korzystania z TI, zdają sobie sprawę, że tylko tak mogą wzbogacić swój warsztat pracy i jednocześnie będą mogli nauczyć swych wychowanków higieny korzystania z nowinek cyfrowych.

Priorytetowym zadaniem staje się więc wyposażenie nauczyciela w kompetencje informatyczno-medialne, aby mógł przekazać tę wiedzę swym uczniom i nauczyć ich refleksyjnego spojrzenia na media.

Celem nauczania jest nie tylko przekazanie wszechstronnej wiedzy, ale przygotowanie uczniów do pracy i życia. Dzisiaj nie wyobrażamy sobie już współczesnego świata bez technologii informacyjnej, wszystko jest skomputeryzowane i ta tendencja będzie się rozpowszechniać, trzeba zatem wyposażyć dzieci od najmłodszych lat

⁴³ G. Penkowska, *op. cit.*, s. 248–249.

⁴⁴ B.F. Siemieniecki, W. Lewandowski, *Internet w szkole*, Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 91.

w cały pakiet umiejętności korzystania z nowinek współczesności, dać im podstawy, by mogły stabilnie stanąć na fundamentach swych wiadomości, odpowiednio mocny kręgosłup wiedzy, aby umiały tę przekazaną mądrość i umiejętności odpowiednio wykorzystać.

Zadaniem nauczyciela XXI wieku jest zatem zdobyć kompetencje informatyczno-medialne na jak najwyższym poziomie i systematycznie je uzupełniać, bo tylko poprzez umiejętnie przekazywaną rzetelną wiedzę mogą nauczyć dzieci: wykorzystywać TI do własnego rozwoju oraz analizować i krytycznie oceniać informacje znajdujące się w mediach.

KOMPETENCJE NAUCZYCIELI KSZTAŁCENIA ZINTEGROWANEGO

Wprowadzenie

Warunkiem dobrze wykonywanego zawodu we współczesnym świecie jest posiadanie odpowiednich kompetencji. Pojęcie to używane jest do charakterystyki ludzi wykonujących różnorakie profesje, w tym również nauczycielską. W świetle współczesnej literatury tylko ludzie posiadający określone i wysokie kompetencje mogą być profesjonalistami. Zdefiniowanie pojęcia kompetencji przysparza badaczom niemało kłopotu. W ujęciu lingwistycznym kompetencja rozumiana jest jako

[...] zakres uprawnień, pełnomocnictw [...] zakres czyjejs wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności (od łac. *competentia* – odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania)¹.

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* pojęcie „kompetencja” rozumiane jest jako

[...] jedno z ważnych pojęć pedagogicznych, którym trudno jest przyznać jednoznaczny zakres znaczeniowy z powodu silnie osadzonych w myśleniu pedagogicznym potocznych konotacji tegoż pojęcia oraz, co jest z tym związane, jego podatności na interpretację z sądami wartościującymi².

Kompetencje nauczycieli – pojęcie, klasyfikacja w ujęciu różnych autorów

W literaturze pedagogicznej można spotkać różne definicje kompetencji, np.: S. Dylaka, H. Kwiatkowskiej, M. Czerepaniak-Walczak, M. Moskwy i M. Jacyniuk, S. Korczyńskiego i K. Polaka.

S. Dylak, opierając się na dorobku uczonych amerykańskich, stworzył profil zawodowy nauczyciela. Potraktował go jako układ elastyczny, określający zasadnicze ramy sylwetki nauczyciela i dopuszczający wypełnianie ich różną treścią, z których może być układana różna konfiguracja. W zależności od tego, w jakim stopniu kompetencje są niezbędne do realizacji określonych zadań edukacyjnych, autor wyróżnia trzy grupy kompetencji zawodowych nauczyciela:

¹ Dostępne na: <http://konferencja.21.edu.pl/publikacje/1/360.pdf> [02.02.2009].

² T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. II, Żak, Warszawa 2004, s. 693.

- Kompetencje bazowe, które pozwalają nauczycielowi na porozumiewanie się dziećmi i współpracownikami, przyswajać i przestrzegać określone zasady etyczne.
- Kompetencje konieczne, 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 pomocne³.

S. Dylak przyjmuje za punkt wyjścia założenie o nauczycielu jako

[...] animatorze procesu kształcenia i intelektualistcie dokonującym samodzielnych wyborów, twórcy osobistej wiedzy pedagogicznej i własnej sylwetki zawodowej, sprawy pożądanych efektów kształcenia⁴.

Nieustanna interpretacja, ustawiczne tworzenie samego siebie i sprawne działanie stanowią podstawowe wymiary kompetencji profesjonalisty. Powyższe założenia potwierdzają potrzebę przedstawienia przez S. Dylaka trzech rodzajów kompetencji koniecznych. Są to:

- Kompetencje interpretacyjne, które rozpatrywać można w aspekcie wartości pedagogicznych, wiedzy przedmiotowej, wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Sprawiają one, że nauczyciel przygotowujący jest do krytycznej refleksji i wnioskowania, co może mu zapewnić zawsze trafny wybór odpowiednich zachowań. Pozwalają mu na automatyczne działania w zróżnicowanych warunkach politycznych i pedagogicznych. Nieustannie poddaje rozumnej krytyce swoją wiedzę merytoryczną i pedagogiczną, którą wykorzystuje do tworzenia osobistych technik działania, które zapewniają mu zawsze trafny wybór odpowiednich zachowań.
- Kompetencje autokreacyjne, których podstawą jest samowiedza, świadomość relacji łączących nauczyciela z innymi podmiotami oraz postawa badawcza, pytająca. Pozwala ona nauczycielowi tworzyć samego siebie, być kreatorem własnej sylwetki zawodowej. Wiedzotwórczy charakter wymaga od niego zdolności do krytycznej refleksji nad własnym działaniem i wyprowadzaniem wnioskami. Jest badaczem i potrafi formułować i weryfikować wiele hipotez, które gromadzi, a następnie uogólnia własne doświadczenia.
- Kompetencje realizacyjne, które obejmują szeroki wachlarz umiejętności nauczyciela o różnym charakterze, zróżnicowanym poziomie zorganizowania, odniesione do różnych uczestników sytuacji edukacyjnych. Decydują one o możliwości realizacji przez nauczyciela zadań edukacyjnych w szkole⁵.

Tym, co zdaniem S. Dylaka łączy wszystkie te trzy rodzaje kompetencji, jest aktywna postawa podmiotu uczenia się, polegająca w szczególności na wytwarzaniu informacji i tworzeniu struktur wiedzy na podstawie bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością i praktyką.

³ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995, s. 37.

⁴ *Ibidem*, s. 38.

⁵ *Ibidem*, s. 38–42.

Z kolei H. Kwiatkowska uważa, że kompetencje to wyspecyfikowane czynności zawodowe, czyli zdolność i gotowość podmiotu do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie.

Kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań. Bywa uważana za rezultat procesu kształcenia, np. kompetencja komunikacyjna (językowa) oznacza zarówno sprawność w mówieniu, jak i zdolność do komunikacji interpersonalnej, do porozumiewania się. W zawodzie nauczycielskim, w odróżnieniu od zawodów technicznych, mamy do czynienia z wieloraką niedookreślonością, wynikającą zarówno z niedookreśloności współpodmiotów procesów edukacyjnych ucznia i nauczyciela, jak i warunków pracy⁶.

Metody nauczania, którymi posługuje się nauczyciel, nie gwarantują konkretnych osiągnięć. Najważniejszym efektem kompetencji nauczycielskich jest uświadomienie sobie, jak różne jest myślenie o pracy pedagogicznej oraz jak różne właściwości przypisuje się działaniom, które świadczą o profesjonalizmie nauczyciela.

B.D. Gołębiak uważa, że aby być profesjonalistą w zawodzie nauczycielskim, nie wystarczy ukończyć studiów akademickich i posiadać wiedzę teoretyczną, ale przede wszystkim powinno się domagać akceptacji i aprobaty wyrażonej przez gremium reprezentującym daną grupę. Nadanie tytułu powinno odbywać się podczas egzaminu, który sprawdzałby zarówno teoretyczne, jak i praktyczne wymiary wiedzy. „Profesjonalizm oznacza więc dbałość o zachowanie osobistych standardów w zakresie wiedzy teoretycznej i praktycznej, a także w zakresie dyscypliny i etyki w odnoszeniu się do klientów”⁷.

M. Czerepaniak-Walczak uważa natomiast, że

KOMPETENCJA to:

- zdolność – gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie (wg O.H. Jenkins),
- wyuczana umiejętność robienia rzeczy dobrze, sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami (wg D. Fontany),
- szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie (Czerepaniak-Walczak)⁸.

Autorka stwierdza, że

[...] wciąż trwa dysputa, czym w istocie są owe „kompetencje”. Czy są to ogólne cechy osobowości, czy są to zdolności, transferowalne sprawności, wiedza i doświadczenie, czy też sprawności, wiedza i doświadczenie specyficzne dla danej struktury organizacyjnej? W rzeczywistości obejmują one te wszystkie osobowe dyspozycje. To

⁶ H. Kwiatkowska, *Pedagogologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 35.

⁷ B.D. Gołębiak, *Uczenie metodą projektów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 11.

⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997, s. 87–88.

stanowi o ich atrakcyjności i roli, jaką odgrywają we współczesnym języku, zwłaszcza w kształceniu i wychowaniu. Kompetencja jest bowiem świadomym, wyuczalnym, satysfakcjonującym, choć nie niezwykłym, poziomem sprawności warunkującym efektywne zachowanie się w jakiejś dziedzinie⁹.

Według M. Moskwy i M. Jacyniuk,

[...] kompetencje nauczycielskie to struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań, wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej. Literatura i obserwacje upoważniają do wyodrębnienia trzech grup kompetencji zawodowych nauczyciela.

– Kompetencje specjalistyczne to wiedza i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu. Wiadomo, że trzeba je doskonalić, dokształcać się, czytać fachowe książki i czasopisma, o ile to możliwe brać udział w różnego typu szkoleniach i konferencjach.

– Kompetencje dydaktyczne to wiedza i umiejętności pedagogiczne nabywane w czasie studiów pedagogicznych i na różnych specjalistycznych kursach, gdzie zbyt mały nacisk kładzie się na kształcenie umiejętności przygotowania się nauczyciela do zajęć i prowadzenia lekcji. Kwalifikacje dydaktyczne oparte głównie i tylko na wiedzy nie są kompetencjami.

– Kompetencje psychologiczne to umiejętność inspirowania, motywowania uczniów do nauki, integrowania ich w zespół oraz umiejętności menedżerskie¹⁰.

Z. Bartkowicz, M. Kowaluk i M. Samujło zgodnie stwierdzają, iż

[...] termin kompetencja pojawił się w języku psychologicznym i pedagogicznym w latach 80. ubiegłego wieku i bardzo szybko zaczął być używany w odniesieniu do sprawności i profesjonalizmu, w tym także nauczycielskiego. Istotną cechą kompetencji jest to, że są one nabywane, można je zatem traktować jako rezultat procesu uczenia się. Być kompetentnym, to w pierwszym rzędzie być odpowiednio przygotowanym do sprawnego działania, najczęściej łączonego z wykonywaniem jakiegoś zawodu. Być kompetentnym oznacza też przejawiać pewien poziom sprawności w sposób dość stały, a nie incydentalny czy wyczynowy¹¹.

W *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okonia „kompetencja została opisana jako podstawowy warunek wychowania, jako zdolność do określonych obszarów zadań i rezultat procesu uczenia się”¹².

S. Korczyński o twórczym, a zarazem kompetentnym nauczycielu mówi, iż jest to

[...] nauczyciel stosujący w swej pracy różnorodne innowacje w celu doskonalenia pracy i uzyskiwania lepszych jej efektów nie tylko kształci samych uczniów, dążąc by były to osobowości kreatywne, ale i sam się rozwija. Stanowi to dodatkowy bodziec

⁹ *Ibidem*, s. 86, 87.

¹⁰ M. Moskwa, M. Jacyniuk, *Kompetencje nauczyciela*, [w:] E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, ZPITE, Radom 2001, s. 207.

¹¹ Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, *Nauczyciel kompetentny*, UMCS, Lublin 2007, s. 28, 29.

¹² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1996, s. 129.

do dalszych innowacyjnych zachowań, daje więcej zawodowej satysfakcji, co być może przyczyni się w przyszłości, zgodnie z założeniami obecnej reformy, do większej satysfakcji finansowej. Uczeń kształcony w duchu twórczości ma szansę stać się autentyczną jednostką, chętnie podejmującą różnego typu zadania, które rozwiązuje niestereotypowo, mając poczucie własnej wartości, umiejętność wchodzenia w kontakty z innymi, podejmowania współpracy¹³.

Według tego autora, kompetentny nauczyciel to przede wszystkim ten, który posiada wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu oraz wiedzę ogólną. Kompetencje specjalistyczne można i należy doskonalić poprzez nieustanne doksztalcanie, samokształcenie, czytanie fachowej literatury, uczestnictwo w różnego typu szkoleniach, konferencjach i kursach. Uczniowie do nauczyciela kompetentnego zwracają się o wyjaśnienie wielu nurtujących ich problemów.

Kompetentny nauczyciel, według K. Polaka,

[...] permanentnie dąży do wypracowania lepszych metod pracy, odnoszących się nie tylko do relacji nauczyciel – uczeń, lecz też do samodzielnego zdobywania wiedzy, poszukiwania nowych jej źródeł, a także możliwości spożytkowania. Swoje doświadczenia, uzyskane w procesie samokształcenia, stara się wykorzystać w pracy z uczniami, nie tylko podając im gotową wiedzę, co raczej ucząc dróg jej zdobywania, przechodząc z nimi przez coraz bardziej komplikujące się warstwy zarówno problemów dydaktycznych, jak też ich własnych życiowych spraw. Posiadane kompetencje zawodowe nieustannie rozwija, traktując je jako przedmiot koniecznych zmian. Cechuje go stan ciągłego niezadowolenia, który jest motorem modyfikacji przyswojonych wcześniej sposobów działania, wypracowania ich nowych wariantów, stosownie do zmieniających się okoliczności. Nie unika przy tym podejmowania zadań o dużym stopniu złożoności. Traktuje je jako miernik własnej wartości, w nich realizując swe aspiracje i potrzeby zawodowe¹⁴.

Dokonany przegląd klasyfikacji kompetencji nie jest pełny i wyczerpujący. Każdy ma charakter otwarty, można go modyfikować. Istotnym jest, aby nauczyciele kształcenia zintegrowanego wciąż doskonalili swoje umiejętności zawodowe.

G. Koć-Seniuch i A. Cichocki twierdzą, że

[...] praca nauczyciela nie polega na przekazie wiadomości, lecz na tworzeniu sytuacji problemowych w powiązaniu z określonym kontekstem i stymulowaniu twórczych postaw edukacyjnych uczniów. Musi więc on dysponować różnorodnymi umiejętnościami składającymi się na jego własną kompetencję kreatywną. Jednym z kluczowych obszarów działania edukacyjnego nauczyciela jest organizowanie procesów dydaktyczno-wychowawczych. Wiąże się z tym umiejętności diagnozowania i oceny stanów rzeczy. Nauczyciel winien więc posiadać rozmaite kompetencje pragmatyczne, umożliwiające mu skuteczne działanie edukacyjne. Składają się na nie umiejętności planowania procesów edukacyjnych, formułowania celów z uwzględnieniem wyni-

¹³ S. Korczyński (red.), *Nauczyciel epoki przemian*, Wydawnictwo UO, Opole 2005, s. 44.

¹⁴ K. Polak, *Nauczyciel, twórczość, promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1997, s. 91.

ków końcowych, poznawanie uczniów i środowiska oraz badanie przebiegu procesów, a także szereg umiejętności i kompetencji ewaluacyjnych¹⁵.

Nauczyciele, podobnie jak większość pracowników innych profesji, muszą obecnie zakładać, że uzyskane w toku kształcenia formalnego kwalifikacje nie wystarczą na całe życie. Oczywiście potrzeba aktualizowania wiedzy i umiejętności nakazuje zachowywać równowagę między swoistymi kompetencjami przedmiotowymi i pedagogicznymi. System kształcenia i doskonalenia warunkuje pełny rozwój zawodowy nauczyciela, czyli wyposażenie go w bogaty zasób wiadomości i umiejętności, a w toku samokształcenia otwiera się na nową wiedzę. Doskonalenie nauczycieli polega na aktualizowaniu wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej oraz zaznajamianiu się z postęпами nauki¹⁶.

Zdaniem I. Paško i M. Kucharskiej-Żądło, gdy nauczyciel potrafi zaplanować własną koncepcję doskonalenia i samodoskonalenia zawodowego, to przejawiają się jego kompetencje prakseologiczne, które wyrażają się skutecznością w nauczaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych. Nieustanne zdobywanie i pogłębianie wiedzy w zakresie nauczanego przedmiotu jest ważnym czynnikiem realizacji powierzonych mu zadań¹⁷.

Z kolei K. Denek stwierdza, że nauczyciel, który wie, jakie kwestie merytoryczne są istotne ze względu na złożone i realizowane cele procesu kształcenia oraz potrafi tak dobrać treści, aby osiągnąć wyznaczone cele i jednocześnie dostosować je do potrzeb i możliwości psychofizycznych uczniów, z pewnością jest w swojej dziedzinie fachowcem¹⁸. Nauczyciele doskonalący swoje kwalifikacje, kompetentni profesjonaliści, byli i są wciąż poszukiwani w dobie nieustannego rozkwitu informacji.

Według M. Łobockiego, aktualizacja wiedzy merytorycznej jest ogromnie ważna, gdyż pozwala na przekazywanie uczniom treści zgodnych z aktualnymi osiągnięciami współczesnej nauki. Tylko nauczyciel, który podejmie trud zdobywania wciąż nowej wiedzy, może być kompetentny, gdyż zainspiruje ich własnymi zainteresowaniami i pasjami¹⁹.

Powyższe stwierdzenia przekonują, że pojęcie „kompetencji” jest bardzo szerokie. Nauczyciel jest organizatorem, animatorem, ekspertem i przewodnikiem, który motywuje do działania. Pobudza ciekawość poznawczą, organizuje sytuacje w procesie edukacyjnym, kieruje pracą uczniów, uświadamiając im cele działań. Ważnym czynnikiem

¹⁵ G. Koć-Seniuch, A. Cichocki (red.), *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, Trans Humana, Białystok 2000, s. 230.

¹⁶ W. Okoń, *op. cit.*, s. 57.

¹⁷ I. Paško, M. Kucharska-Żądło, *Doskonalenie nauczycieli. Mity i rzeczywistość*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Impuls, Kraków 2008, s. 290.

¹⁸ K. Denek, *Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie opartym na wiedzy*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Impuls, Kraków 2005, s. 105.

¹⁹ M. Łobocki, *Trzy wymiary nauczyciela akademickiego w kształceniu pedagogicznym*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów u progu reformy systemu edukacji*, Impuls, Kraków – Łowicz 1999, s. 35.

decydującym o kompetencjach i skuteczności podejmowanych przez nauczyciela działań jest znajomość uczniów, bez której można wprawdzie przekazywać wiedzę, ale nie sposób skutecznie kierować procesem uczenia się i procesem rozwoju osobowości.

Prawidłowo organizowane zajęcia to przede wszystkim stwarzanie uczniom sytuacji problemowych, dających możliwość stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi w różnych źródłach wiedzy. Stwarzanie sytuacji poszukiwania, manipulowania, które zmuszają ich do wysiłku myślowego, dają poczucie dobrze wykonanej pracy, jak również satysfakcji z dobrze wykonanego zadania. Powinny to być działania zarówno zespołowe, grupowe, jak i indywidualne.

Proces kształcenia uczniów nie może opierać się tylko na ich spontanicznych działaniach, ale musi być kierowany i kontrolowany przez kompetentnych nauczycieli. Właściwe łączenie przekazu gotowej wiedzy z samodzielnym jej zdobywaniem jest warunkiem prawidłowego nauczania. Nauczyciel wchodzący w kontakty interpersonalne z uczniami powinien ustawicznie włączać uczniów w życie klasy, szkoły i innych społeczności podejmujących różnorodne zadania edukacyjne. Uczeń nie musi robić tego, co chce, ale musi chcieć tego, co robi, bo istotny jest tu sens wykonywanej pracy. Wtedy jego działalność będzie efektywna. Nikt nie mówi, że jest to łatwe zadanie dla kompetentnego nauczyciela, ale dopóki nie uświadomimy sobie jak jest to ważne, dopóty nasi wychowankowie będą traktować szkołę jako „zło konieczne”.

Kompetencje nauczycieli kształcenia zintegrowanego

Bardzo ważne znaczenie dla realizacji zadań szkoły ma nauczanie początkowe – kształcenie zintegrowane. Jest to okres szczególnej elastyczności psychiki dziecka, jego podatności na wszystkie wpływy otoczenia, w tym również oddziaływanie pedagogiczne.

Kompetencje nauczycieli kształcenia zintegrowanego traktuje się jako najważniejszy czynnik osiągnięć szkolnych uczniów.

Stanowią one strukturę poznawczą złożoną ze zdolności wspieranych wiedzą psychologiczną, pedagogiczną i socjologiczną, zbudowaną z przekonań, iż warto i można w danej sytuacji edukacyjnej rozwiązywać problemy oraz wytrwale zmierzać do osiągnięcia celów wynikających z podmiotowego paradygmatu edukacji²⁰.

L. Olszewski stwierdza, że:

[...] nauczyciel nauczania początkowego to osoba posiadająca kwalifikacje uzyskane w wyniku ukończenia odpowiedniego kierunku studiów w uczelni i spełniająca rolę nauczyciela dzieci w młodszym wieku szkolnym, tj. realizująca program pierwszego etapu szkoły obowiązkowej²¹.

²⁰ M.T. Michalewska (red.), *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2003, s. 23.

²¹ L. Olszewski, *Kształcenie praktyczne nauczycieli nauczania początkowego*, Wydawnictwo WSP, Kielce 1991, s. 12.

Z. Ratajek określa kompetencje nauczycieli pracujących z dziećmi w młodszym wieku szkolnym jako:

[...] zbiór wartości i postaw, takich jak: życzliwość, zrozumienie, cierpliwość, miłość do dziecka, serdeczność, pogoda, komunikatywność, spokój, wytrwałość, sprawiedliwość, a także pewnych umiejętności, których podstawą są tzw. predyspozycje, np. plastyczne, muzyczno-rytmiczne, werbalno-recytatorskie²².

Zdaniem M.T. Michalewskiej,

[...] nauczyciel kształcenia zintegrowanego powinien zdobyć następujące kompetencje:

- merytoryczne (specjalistyczne) – kompetentny nauczyciel wie, czego nie wie, i potrafi, jeśli trzeba, wyznaczyć to uczniom i taka sytuacja wywołuje w uczniach chęć zgłaszania własnych wątpliwości;
- dydaktyczne (umiejętność tworzenia okazji edukacyjnych sprzyjających odkrywaniu i poznawaniu poszczególnych dziedzin nauki oraz dobór pomocy dydaktycznych w sposób celowy, przemyślany i dobrze zorganizowany);
- psychologiczne (umiejętność motywowania uczniów do nauki, organizowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych; poznawania ucznia, diagnozowania go; umiejętność porozumiewania się);
- moralno-duchowe (rozwijanie w uczniach predyspozycji i zdolności, dbałość o ten rozwój w zgodzie z ideą człowieczeństwa)²³.

M. Pleniewicz i A. Jakubowicz-Bryx zgodnie stwierdzają, że pierwsze lata szkolne decydują w szerokim zakresie o stosunku dziecka do dalszej nauki. Dostarczają mu elementarnej wiedzy o świecie, wyposażają w wiadomości i umiejętności niezbędne w klasach wyższych, kształtują jego charakter. Dlatego też do pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym nauczyciel powinien być wszechstronnie przygotowany. Od jego umiejętności, predyspozycji osobowościowych i kunsztu dydaktycznego zależy, w jakim stopniu kształcenie elementarne spełni swoją doniosłą rolę.

Często zdarza się, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej obarczani są winą przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów w przypadku niepowodzeń szkolnych w klasach programowo wyższych. Najprawdopodobniej wynika to z niezrozumienia specyfiki pracy nauczyciela klas początkowych, która to praca wymaga szerokiej wiedzy z zakresu siedmiu różnych przedmiotów, a nie jednego oraz wiedzy na temat możliwości i sposobów integrowania tejże w jedną szeroką płaszczyznę aktywności poznawczej. Ponadto taki nauczyciel musi posiadać więcej dodatkowych cech osobowości niż nauczyciel klas wyższych. Nauczyciel wczesnej edukacji powinien być twórczym, pomysłowym, poszukującym, badawczym. Cechować się także powinien rozsądkiem, pilnością, dokładnością. Musi wykazywać się znajomością wiedzy o swoich uczniach, ich zdolnościach, zainteresowaniach, potrzebach. Nauczyciel klas

²² Z. Ratajek (red.), *Kształcenie wczesnoszkolne w perspektywie zmian w polskim systemie oświatowym*, Wydawnictwo WSP, Kielce 1993, s. 105.

²³ M.T. Michalewska (red.), *op. cit.*, s. 20.

początkowych musi gwarantować swoim uczniom odpowiednią opiekę, dbać o ich bezpieczeństwo i zdrowie, stymulować aktywność, eliminować czynniki negatywne. Praca z uczniami w młodszym wieku szkolnym jest bardzo złożona i wymaga rozległej wiedzy merytorycznej, pedagogicznej i psychologicznej²⁴.

A. Juszkiewicz i W. Went piszą, że

[...] edukacja zintegrowana, odwołując się do doświadczeń dziecka nabywanych w rodzinie, przedszkolu, w innych środowiskach wychowawczych oraz poprzez media, stanowi łagodne przejście od wychowania rodzinnego i przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym, przygotowuje do podejmowania zadań z różnych obszarów aktywności dziecka. Wśród wielu zadań nauczyciela i szkoły na tym etapie akcentuje się:

- uświadomienie uczniom, że wspólnoty takie jak: rodzina, środowisko lokalne, Ojczyzna stanowią wielką wartość w życiu każdego człowieka i że każdy ma wobec tych wspólnot obowiązki,
- uczenie właściwych zachowań w stosunku do otaczającej przyrody,
- rozpoznawanie poziomu sprawności warunkującego opanowanie przez uczniów podstawowych umiejętności oraz prowadzenie odpowiednich ćwiczeń usprawniających,
- kształtowanie właściwych nawyków higienicznych²⁵.

Zadania te wyznaczają cele szkolnej, zintegrowanej edukacji, które służą zdobywaniu szeroko pojętej wiedzy. To okres, w którym nauczyciel pogłębia wiedzę zdobytą wcześniej przez dziecko. Jak on to zrobi, w jaki sposób rozpocznie adaptację młodego człowieka, zależy w dużym stopniu od niego samego i jego kompetencji.

Rozważania dotyczące umiejętności nauczyciela w zakresie prowadzenia zintegrowanych zadań przedstawiła A. Nowak-Łojewska. Uważa ona, że teoria zadań zintegrowanych wymaga takiej postawy od nauczyciela, aby mógł przelamywać stereotypy w myśleniu, gdyż praca jego oparta jest na niestandardowych założeniach. Dlatego dla nauczyciela, który chciałby posługiwać się taką strategią integracji w edukacji, oprócz ogólnych uwag dotyczących kompetencji, sformułowała pewne szczegółowe wskazówki. Oto niektóre z nich:

- Świadomość paradygmatu „stymulować i wspierać”, czyli występować w roli nauczyciela-wychowawcy jako równoprawnego współpartnera uczniów. Stwarza on warunki do wyzwolenia rozwoju, rozumie dziecko i jego środowisko, jak również jest partnerem uczniów we wzajemnym udzielaniu sobie pomocy edukacyjnej, która zależy od potrzeb i oczekiwań.
- Znajomość metod edukacyjnych, które – stworzone przez J. Kujawińskiego – obejmują metody nauczania oraz wspierania edukacyjnego. Są one rozumiane jako metody kierowania pracą ucznia wtedy, gdy nauczyciel występuje w roli kierownika w procesie edukacji. Metody wspierania edukacyjne to „system-

²⁴ A. Jakubowicz-Bryx, *Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna w warunkach przemian początku XXI wieku*, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2004, s. 25–26.

²⁵ A. Juszkiewicz, W. Went, *Program nauczania. Poznaje świat i wyrażam siebie*, Didasko, Warszawa 1999, s. 18.

matycznie stosowany sposób współdziałania partnerskiego nauczyciela z uczniami i uczniów ze sobą, polegający na wzajemnym udzielaniu sobie pomocy edukacyjnej w zależności od potrzeb i oczekiwań partnerów interakcji edukacyjnej, z których każdy może być zarówno dawcą, jak i biorcą²⁶.

- Umiejętność projektowania i współprojektowania z uczniami zintegrowanych zadań szkolnych. Jest ona związana ze znajomością teorii zintegrowanych zadań szkolnych i łączenia ich w toku pracy ze zróżnicowanymi zadaniami otwartymi, otwarto-zamkniętymi, zamknięto-otwartymi i zamkniętymi.
- Wiedza w zakresie stymulowania i wspierania pracy obu półkul mózgowych. Wiąże się ze znajomością różnorodnych ćwiczeń, gier i zabaw podczas pracy na zajęciach, jak i w czasie odpoczynku tak, aby pozytywnie wpływać na lewą i prawą półkulę, dając szansę równomiernego i harmonijnego rozwoju. Taka praca daje uczniom radość i wiele przyjemności, a sprawia, że nauka staje się zabawą.
- Zdolność do wchodzenia w interakcje i wybierania zachowań komunikacyjnych tak, aby gwarantowały sukces w realizacji celów i były dostosowane do panującej sytuacji. Łatwe nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami pozwala zaklimatyzować się i odgadywać intencje drugiej osoby.
- Budowanie klimatu zaufania i poczucia bezpieczeństwa. Nauczyciel może stworzyć bezpieczną atmosferę, dzięki której dobre emocje będą górowały nad złymi. Taki rozumowanie sprowadza się do podmiotowego traktowania drugiego człowieka, pozwala mu na samodzielne poszukiwanie i wyrażanie własnych myśli.
- Posiadanie wiedzy o dziecku i znajomość sylwetki psychicznej ucznia. To uświadomienie indywidualnych cech i różnic każdego ucznia, preferowanych przez nich wzorców myślenia i kodów językowych. Zrozumienie, że w nauczaniu należy planować i dostosowywać naukę do indywidualnych potrzeb i możliwości każdego dziecka, daje możliwość osiągnięcia sukcesu.

Autorka uważa, że wskazówki te pomogą nauczycielowi w praktyce stosować zintegrowane zadania szkolne i realizować hasło „Wspierać i stymulować”. Nauczyciel taki będzie w ciągłej czujności, otwartości i wrażliwości na drugiego człowieka. Będzie nieustannie poszukiwał i dążył do bycia osobą kompetentną, rzetelnie przygotowaną do pracy z dziećmi²⁷.

Rozważania koncentrujące się wokół pierwszego szczebla edukacji, czyli kształcenia zintegrowanego, prowadziła również B. Pawlak. Stwierdziła, że rolą kompetentnego nauczyciela jest taka aranżacja treści, komunikacji i przestrzeni, by uczeń mógł działać, aby możliwe było:

²⁶ J. Kujawiński, *Edukacja i samo edukacja wczesnoszkolna w poczuciu współpodmiotowości uczniów i nauczycieli*, „Nauczyciel i Szkoła” 1997, nr 2 (3), s. 16.

²⁷ A. Nowak-Łojewska, *Zintegrowane zadania w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 2004, s. 70–72.

- doświadczenie czegoś nowego,
- rozumienie całości i części, czyli poszukiwanie znaczeń skoncentrowanych na pojęciach, a nie na pojedynczych faktach,
- podejmowanie refleksji prowadzącej do konstruowania indywidualnego rozumienia świata zamiast odtwarzania cudzej jego interpretacji.

Dotychczasowe przekonanie o istnieniu tzw. obiektywnej wiedzy zastępuje się założeniem, że świat jest poznawany tylko przez indywidualną interakcję jednostki z nowymi jej doświadczeniami, ich interpretację i negocjowanie z innymi. Założenie, że aktywność jest stanem permanentnym, ale o różnym nasileniu, pozwala otworzyć obszar dotyczący aktywizowania. Aktywizowanie zazwyczaj kojarzy się z działalnością nauczycielską i pobudzaniem uczniów do aktywności metodą pogadanki. Uczeń słucha, analizuje i zgłasza się do odpowiedzi. Jednak o aktywizowaniu możemy mówić dopiero wtedy, gdy stawiane są pytania złożone, a w pogadankach zazwyczaj dominują pytania proste. Inną formą aktywizowania organizacji pracy uczniów jest praca w grupach, gdyż stawia ich w sytuacji konfliktu socjopoznawczego, wymagającego wyrażania własnych opinii, wysłuchania innych i negocjowania innych poglądów²⁸.

Według R. Pachocińskiego, należy pamiętać, że na etapie edukacji wczesnoszkolnej umiejętność współpracy dopiero się kształtuje. Autor twierdzi, że

[...] dziecko uczy się doświadczeń rozwiązywania problemów we współpracy z dorosłymi (rodzicami, nauczycielem), a czasem rodzeństwem i rówieśnikami. Początkowo osoba, która współdziała z dzieckiem, podejmuje odpowiedzialność za wprowadzenie go w rozwiązywanie problemów, ale z biegiem czasu odpowiedzialność przejmuje samo dziecko²⁹.

Rolą nauczycieli, zdaniem B. Pawlak, jest świadome kierowanie tym procesem z uwzględnieniem zadaniowego i społecznego wymiaru funkcjonowania grupy, czyli zależności między uczniami w danej grupie a pracą, którą mają do wykonania. Autorka stwierdza, że na podstawie analiz publikowanych scenariuszy zajęć, propozycji zawartych w różnych pakietach edukacyjnych oraz bezpośredniej obserwacji wielu zajęć w klasach I–III zdecydowana większość nauczycieli wymaga umiejętności współdziałania od swoich wychowanków, ale jej nie kształtuje. Przemyślany dobór metod to również sposób aktywizacji uczniów. Ważne będą uczniowskie eksperymenty, praca nad projektem, sondaże w środowisku lokalnym, dyskusje, prezentacje, samodzielne załatwianie spraw, organizacja przedsięwzięcia, obserwacje, formułowanie pytań, działalność kreatywna, negocjowanie lub rozwiązywanie problemów. Niestety takie propozycje sposobów pracy uczniów na rynku wydawniczym w pakietach edukacyjnych są nadal rzadkością. Zadania, które uczeń wykonuje zaraz po

²⁸ B. Pawlak, *Jak przebiega proces przebudowy modelu pracy nauczycieli*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Impuls, Kraków 2008, s. 261.

²⁹ R. Pachociński, *Model oświaty społeczeństwa informacyjnego*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. III, Żak, Warszawa 2004, s. 369.

usłyszeniu, nie stanowią sytuacji problemowych, a są jedynie zadaniami ćwiczącymi pamięć i umiejętność odtwarzania³⁰.

Ostatnio bardzo popularne w polskich szkołach są metody aktywizujące. Ich wprowadzenie do szkół twórcy reformy nazwali mianem „znaczącej nowości”. T. Bauman poddała je jednak krytyce, mówiąc, że są one stosowane po to, aby dobrze zaprezentować się przed zewnętrznymi obserwatorami lekcji lub zapobiec lekcyjnej nudzie. Takie podejście autorka nazywa instrumentalnym, pozbawionym głębszej wiedzy i refleksji nad tym, co się naprawdę dzieje w klasie. Rzeczywista aktywizacja ucznia to wiedza o nim, jego zasobach informacji, możliwościach intelektualnych, mechanizmach przebiegu procesu uczenia się i warunkach, w jakich zachodzi. Samo stosowanie metod aktywizujących nie jest równoznaczne z aktywizowaniem uczenia³¹.

Podobną opinię wyraził J. Zborowski, który stwierdził, że sama metoda, nawet ta najlepsza, nie jest w stanie zapewnić praktycznych efektów. Jej potencjalna wartość aktywizuje się dopiero w racjonalnej działalności pedagogicznej nauczyciela. To od jego wiedzy, doświadczenia i uzdolnień zależy powodzenie. Twórczy pedagog nie stosuje mechanicznie żadnej metody, ale – koncentrując się na założeniach metod nauczania oraz podejmując z własnej inicjatywy badania nad unowocześnianiem i racjonalizacją procesu dydaktycznego – tworzy metody własne, które powinny być dostosowane do poziomu umysłowego i indywidualnych różnic konkretnego środowiska³².

Podsumowanie

Każda z metod jest dobra, jeżeli spełnia odpowiedni wymóg, co do wartości celów i charakteru treści edukacji szkolnej. Nie ma bowiem metod lepszych i gorszych, co najwyżej mogą być tylko źle stosowane. Proces przebudowy modelu nauczyciela trwa, ale jego przebieg jest mocno zróżnicowany. Każdy nauczyciel powinien być świadomy potencjalnych skutków swojego działania i brać pełną odpowiedzialność za rezultaty podejmowanych decyzji. Należy pamiętać, że mamy do czynienia z odpowiedzialnością edukacyjną, która w znacznym stopniu różni się od każdej innej formy odpowiedzialności. Każda źle podjęta decyzja jest decyzją nieodpowiedzialną i może mieć nieodwracalne skutki. Szukanie właściwych dróg poprzez dokonywanie dobrych wyborów jest zadaniem świadomych i kompetentnych nauczycieli. Zadaniem procesu edukacji jest odpowiedzialność jednego człowieka za przyszłość drugiego. Gdy ten fakt sobie uzmysłowimy, dopiero wówczas mamy szansę przyczynić się do wychowania człowieka odpowiedzialnego, czyli osoby świadomej swych możliwości i ograniczeń. Człowiek odpowiedzialny, świadomie i kompetentnie działający dla dobra ogółu, dostrzega przede wszystkim to, co ludzi łączy. Jest przekonany, że świat mógłby być wspólnotą ukierunkowaną na dobro ogólne, na wartości przekraczające

³⁰ B. Pawlak, *op. cit.*, s. 261.

³¹ T. Bauman, *Aktywizowanie uczenia się jako obiecująca perspektywa w myśleniu nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1, s. 28.

³² J. Zborowski, *Unowocześnianie metod nauczania*, Wydawnictwo PZWS, Warszawa 1986, s. 168.

osobiste interesy. Wie, iż przynależy do kultury i historii, skąd pochodzi i dokąd zmierza. Nie bójmy się zatem mobilizować uczniów do tworzenia własnych wizji, pokazujemy im korzyści płynące z tego, co chcą osiągnąć. Wyjaśniamy, co wpływa na sukces, przekonujemy, że nawet chwilowe niepowodzenia nie powinny odbierać im wiary w to, że osiągną wyznaczone cele. Potknięcia, niepowodzenia są potrzebne, dodają siły do walki. Bądźmy optymistami, gdyż nauczyciel pozbawiony pasji i entuzjazmu nie będzie w stanie zrealizować swojej misji, a co najwyżej z marnymi skutkami zrealizuje program.

Ewelina Borycka
Agnieszka Szewczyk

POSTAWA TWÓRCZA A WYOBRAŻENIA STUDENTÓW O UCZNIU „DOBRYM”, „LUBIANYM”, „TWÓRCZYM”

Wprowadzenie

Postawa twórcza przydatna jest niemal w każdej dziedzinie funkcjonowania człowieka. Kreatywność, jako zespół cech ułatwiających twórcze rozwiązywanie różnych problemów życiowych, wymagana jest m.in. od kandydatów na studia czy od przyszłych pracowników, niejednokrotnie ułatwia także realizację codziennych obowiązków. Kreatywność działania jest także ważnym celem współczesnej edukacji¹. Szeroko rozumiana idea wspierania rozwoju kreatywności dzieci znajduje również zastosowanie w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej i odnosi się zarówno do przedszkolaków i uczniów², jak również do nauczycieli³. Liczni autorzy (m.in. A. Craft, M. Jąder, J. Uszyńska-Jarmoc) postulują, że już na etapie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej można w efektywny sposób wspierać rozwój twórczy dzieci.

W związku z pojawiającymi się w literaturze kontrowersjami wokół twórczości dzieci⁴ oraz sposobów rozwijania myślenia twórczego⁵ u osób w różnym wieku, w analizie przyjmujemy egalitarne podejście do twórczości⁶, traktowanej jako poten-

¹ A. Minczanowska, *Kreatywność jako wartość i cel edukacji*, [w:] E.A. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2005, s. 26.

² Zob. m.in. podręczniki: M. Jąder, *Krok w kierunku kreatywności*, Impuls, Kraków 2005; J. Zborowski, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, WSiP, Warszawa 1986.

³ T. Giza, *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Wydawnictwo WSP, Kielce 1998.

⁴ Wyodrębnia się trzy grupy poglądów: 1) zjawisko tworzenia nie występuje u dzieci, ponieważ nie tworzą one niczego cennego i nowego, a aktywność dzieci nie spełnia kryteriów definicyjnych twórczości; 2) dzieci z całą pewnością są twórcze, czasami nawet bardziej twórcze niż dorośli; 3) dzieci wykazują się postawą twórczą w niektórych tylko dziedzinach, głównie w sztuce, ale nie w nauce, wynalazczości czy działalności społecznej. Zob. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 167 i n.

⁵ Zdarza się, że kreatywni pedagodzy źle rozumieją cele działań wychowawczych i opacznie pojmują pomoc w rozwoju dzieciom i młodzieży, popełniając m.in. takie błędy, jak przymus improwizacji (pojawia się tam, gdzie coś, co powinno być nieoczekiwane, zaskakujące, oryginalne i nieprzewidziane jest serwowane z regularną częstotliwością, tworząc niechciany schemat, kojarzący się z zewnętrznym nakazem), błąd przyspieszania doświadczeń (zbyt wcześnie dostarczanie dzieciom wiedzy i doświadczeń, na których przyjęcie nie są jeszcze gotowe) czy pozorne tolerowanie dowolności. Zob. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na tworzącą drogę*, Impuls, Kraków 2005, s. 101 i n.

⁶ Twórczość egalitarną można interpretować jako: 1) przejaw ewolucji człowieka; 2) formę aktywnego

cialna dyspozycja człowieka. Oznacza to, że każdy człowiek jest twórczy, choć nie każdy w jednakowym stopniu⁷. Egalitarne podejście do twórczości pozwala przyjąć, że dzieci dysponują wysokim potencjałem twórczym. Twórczość w tym znaczeniu nie wymaga ani wysokiego poziomu realizacji podjętych działań twórczych, ani obszernej wiedzy, więc również dzieci mogą ujawniać kreatywność w codziennej aktywności⁸.

Ujawnianie się twórczego potencjału dziecka można stymulować. Wiele możliwości w tym zakresie mają instytucje edukacyjne, np. szkoła i przedszkole. M. Jabłowska twierdzi, że szkołę można wręcz uczynić „inkubatorem twórczości”, m.in.: dzięki kreowaniu atmosfery opartej na wzajemnym szacunku uczniów i nauczycieli; poprzez umożliwienie nauczycielom i uczniom większej swobody w doborze i formie realizowanych treści nauczania; wprowadzanie zajęć integrujących zespoły klasowe; kształtowanie u uczniów adekwatnego poczucia własnej wartości, ale także poprzez promowanie pracy grupowej i realizowanie treningów twórczości dla uczniów również w ramach zajęć obowiązkowych⁹. M. Karwowski podkreśla, iż klimat sprzyjający twórczości w szkole charakteryzuje się: skupieniem członków grupy na zadaniu i wspólnym dążeniu do jego rozwiązania (spójność zadaniowa) oraz wzajemną sympatią, zaufaniem i pozytywnymi relacjami interpersonalnymi pomiędzy członkami grupy (spójność interpersonalna), dodatkowo napędzanymi pozytywną energią, zaś konflikty w grupie, jeśli w ogóle się pojawiają, mają raczej charakter sporów zadaniowych niż interpersonalnych¹⁰.

Wymogiem współczesnej szkoły jest kreatywny nauczyciel, który pracuje nad sobą, uzupełnia swoją wiedzę i rozwija umiejętności zawodowe w drodze samokształcenia¹¹. Twórcza postawa nauczyciela wobec obowiązków zawodowych i wobec otaczającego świata jest niezbędnym warunkiem postępu pedagogicznego¹². T. Giza przeprowadziła eksperyment wśród studentów, którego wyniki pokazały, że wzrost poziomu zdolności myślenia twórczego, a zarazem kreatywne podejście do nauczania u przyszłych nauczycieli można osiągnąć dzięki wprowadzeniu do toku studiów na-

uczestnictwa w kulturze; oraz 3) formę kreatywności. Zob. M. Świąłska, *Twórczość w wymiarze egalitarnym – krytyczna prezentacja stanowisk*, [w:] S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański i in. (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 53.

⁷ M.A. Runco, *Education for Creative Potential*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2003, Vol. 47, No. 3, s. 322.

⁸ M.A. Runco, *Creativity*, „Annual Reviews of Psychology” 2004, Vol. 55, Issue 1, s. 678.

⁹ M. Jabłowska, *Rozwijanie kreatywności we współczesnej szkole*, [w:] J. Laszczyk, M. Jabłowska (red.), *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 177.

¹⁰ M. Karwowski, *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*, Difin, Warszawa 2009, s. 93–94.

¹¹ T. Lewandowska-Kidoń, *Nauczyciel wobec wyzwań współczesnej szkoły*, [w:] S. Popek, A. Winiarz (red.), *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 96.

¹² J. Sikora, *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do twórczości w pełnieniu ról zawodowych*, [w:] W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik (red.), *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem: z zagadnień pedagogiki współlbycia: studia, rozprawy i szkice – z okazji jubileuszu dziesięciolecia serii „Nauczyciele – Nauczycielom”*, Impuls, Kraków 2009, s. 131.

uczucielskich przedmiotu „pedagogika twórczości”¹³. Grupowy trening twórczości, jako propozycja metodyczna dla nauczycieli, jest ważnym czynnikiem w rozwijaniu twórczych talentów wychowanków¹⁴. B. Jeffrey i A. Craft twierdzą, że nauczanie twórczości czy wychowywanie do twórczości wiążą się z nauczaniem w sposób twórczy. Według autorów, nauczanie twórczości może spontanicznie wynikać z różnych sytuacji edukacyjnych, nie tylko z tych, których założonym z góry celem jest rozwijanie twórczości. Bardziej prawdopodobne jest jednak, że nauczanie twórczości wylania się z twórczej edukacji – w sytuacji kreatywnego podejścia nauczyciela do nauczania¹⁵.

Jednym z czynników determinujących sposób traktowania ucznia przez nauczyciela są jego prywatne sądy (wiedza potoczna) na temat natury ludzkiej w ogóle oraz subiektywne przekonania dotyczące osoby ucznia¹⁶. W. Łukaszewski wymienia dwa rodzaje koncepcji odnoszących się do wiedzy potocznej:

- koncepcje potoczne (*lay theories*) związane ze świadomymi zapatrywaniami ludzi o własnościach różnych obiektów,
- koncepcje ukryte (*implicit theories*) opierające się na nieświadomych, intuicyjnych skłonnościach do łączenia z sobą różnorodnych cech, zachowań, przeświadczeń¹⁷.

Nauczyciel modyfikuje swoje oddziaływania wobec ucznia zależnie od przekonania o jego możliwościach, wobec czego większe szanse na podniesienie poziomu osiągnięć ma uczeń, o którego dużych możliwościach przekonany jest nauczyciel. Zachodzi także odwrotna zależność – obniża się poziom osiągnięć ucznia, jeśli nauczyciel nie wierzy w jego duże możliwości i nie ma wobec niego ambitnych oczekiwań¹⁸.

Na gruncie współczesnej pedagogiki twórczości osoba nauczyciela (główny przedmiot badań pedeutologii kreatywności) zajmuje istotne miejsce. Ta subdyscyplina pedagogiki obejmuje swoim zakresem problematykę scentralizowaną na wiedzy nauczyciela/wychowawcy na temat ucznia twórczego, umiejętności dostrzegania indywidualnych możliwości ucznia, a także znajomości innowacyjnych metod kształcenia. Współczesna szkoła bowiem powinna być instytucją pomagającą dziecku odkryć i uświadomić sobie własny twórczy potencjał¹⁹.

¹³ T. Giza, *op. cit.*, s. 218.

¹⁴ L. Skorecka, *Odwaga bycia kreatywnym*, [w:] W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik (red.), *Sztuka życia uczniem i nauczycielem: z zagadnień pedagogiki współbycia: studia, rozprawy i szkice – z okazji jubileuszu dziesięciolecia serii „Nauczyciele – Nauczycielom”*, Impuls, Kraków 2009, s. 138.

¹⁵ B. Jeffrey, A. Craft, *Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships*, „Educational Studies” 2004, Vol. 30, No. 1, s. 84.

¹⁶ I. Pufal-Struzik, *Twórczy uczeń w nauczycielskich naimnych teoriach natury ludzkiej*, [w:] W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik i in. (red.), *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, Wszelchnica Polska, Szkoła Wyższa TWP, Warszawa 2006, s. 21.

¹⁷ Za: A. Tokarz, K. Żyła, A. Beauvale, E. Rudowicz, *Twórczość jako element wiedzy potocznej – dane z porównań międzykulturowych*, [w:] S. Popek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004, s. 91.

¹⁸ I. Pufal-Struzik, *Spoleczne warunki aktualizacji i rozwoju uzdolnień u dzieci i młodzieży*, „Edukacja” 1997, nr 4, s. 34.

¹⁹ M. Karwowski, *O niektórych niebezpieczeństwach nauczycielskich ukrytych teorii kreatywności*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności – Talent – Twórczość*, T. I, Wydawnictwo UMK, Toruń 2008, s. 145.

Wzbudza uzasadniony niepokój niewielka liczba polskich nauczycieli posługujących się w szkole innowacyjnymi metodami nauczania (zaledwie 1,4–2,0%). Nauczyciel, który sam nie jest twórczy, posługuje się schematami i uproszczonymi obrazami, nie będzie więc w stanie zadbać o rozwijanie twórczych możliwości swojego ucznia/wychowanka²⁰.

Na podstawie badań, m.in. R.E. Bernackiej, można wnioskować, że nauczyciele wykazują pozytywną postawę względem uczniów o:

[...] kierowanej spostrzegawczości, pamięci mechanicznej, wyobraźni odtwórczej, myśleniu konwergencyjnym, ukierunkowanym uczeniu się, nastawieniu na reprodukcję, sztywności intelektualnej, niskiej refleksywności oraz odtwórczości werbalnej (zachowanie algorytmiczne)²¹.

Silna niezależność i dywergencyjne myślenie oraz nonkonformistyczna postawa uczniów twórczych bywają w szkole traktowane jako przejaw niezdyscyplinowania, przeszkoda w płynnym przebiegu lekcji oraz przyczyna konfliktów między nauczycielem i uczniem. Nie jest spostrzegany jako problemowy czy trudny uczeń posłuszny, który potrafi przystosować się do wymogów nauczyciela²². Owe specyficzne cechy zachowania się uczniów twórczych są przyczyną braku do nich sympatii w środowisku szkolnym. Ponieważ odczuwają niechęć ze strony nauczyciela, często wolą ukrywać swoje zdolności²³.

Na podstawie rezultatów badań A. Hankała wnioskuje, że nauczyciele wyobrażają sobie ucznia „idealnego” jako nienagannie zachowującego się i mającego wysokie kwalifikacje moralne²⁴. Uczeń lubiany przez nauczyciela jest: grzeczny, chętny do współpracy, zdyscyplinowany, pełen humoru, otwarty, wierzący we własne siły²⁵. Warto także wspomnieć, że nauczyciele oczekują od faworyzowanych uczniów konkretnych zachowań i osiągnięć. Uczniowie określane przez nich jako „dobrzy”, czyli: ambitni, inteligentni, dobrze uczący się²⁶, bardziej zdolni, zdyscyplinowani, aktywni na lekcji, o wysokiej kulturze osobistej są faworyzowani w grupie klasowej. Sami nauczyciele chętniej nawiązują z nimi pozytywne relacje²⁷. Pojawia się jednak problem – jednoczesne określanie przez nauczycieli ucznia o dobrych ocenach (uczeń zdolny) „twórczym”, jest błędem. Takie stanowisko podtrzymują badacze, m.in. tacy jak P. Torrance, J.P. Guilford oraz wielu innych. Poprzez swoje badania przekonują

²⁰ D. Ciechanowska, *Twórczość w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 2007, s. 94–95.

²¹ R.E. Bernacka, *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004, s. 120.

²² A. Hankała, *Poznanie ucznia jako warunek skuteczności oddziaływań wychowawczych nauczyciela*, „Ruch Pedagogiczny” 2006, nr 1, s. 46.

²³ R.E. Bernacka, *Konformizm...*, *op. cit.*, s. 121.

²⁴ A. Hankała, *op. cit.*, s. 41.

²⁵ R. Muszkieta, *Nauczyciel w reformującej się szkole*, Arka, Poznań 2001, s. 7.

²⁶ I. Pufal-Struzik, *Twórczy...*, *op. cit.*, s. 21.

²⁷ A. Hankała, *op. cit.*, s. 43.

ją o zasadności tezy, że: „nie ma istotnego związku pomiędzy ilorazem inteligencji i uzdolnieniami twórczymi”²⁸.

Nauczyciel, aby odpowiednio stymulować ucznia do działania, powinien go traktować w sposób podmiotowy, trafnie zidentyfikować jego indywidualne możliwości twórcze, okazać mu zaufanie, być gotowym i chętnym do współpracy. Niestety wielu nauczycieli w kontaktach z uczniami posługuje się wiedzą schematyczną o twórczości, potoczną, często stereotypową²⁹, oraz własnymi teoriami („ukryte teorie”, „naiwne teorie”, „teorie zdroworozsądkowe”, „teorie potoczne”), przypuszczeniami i intuicją³⁰. J. Gralewski, za M.A. Runco, definiuje ukryte teorie jako prototypowe (pierwotne) punkty odniesienia mogące mieć swoje zastosowanie wówczas, gdy jednostka podejmuje decyzje dotyczące zachowania swojego lub innej osoby. Okazuje się, że wiedza potoczna jest wykorzystywana zarówno przez amatorów, jak i profesjonalistów, np. nauczycieli³¹.

Przegląd literatury na ten temat stanowił inspirację do sprawdzenia w drodze badań własnych, jakie są u studentów o postawie twórczej wyobrażenia na temat ucznia: „dobrego”, „lubianego” oraz „twórczego”, i na ile różnią się od wyobrażeń studentów, którzy są czynnymi zawodowo nauczycielami, czy też kandydatami na nauczycieli.

Metoda badań

Badaniami objęto grupę 145 osób. Są w niej studentki (N=128) i studenci (N=17) kształcący się w trybie niestacjonarnym. Wśród respondentów 37 osób to czynni nauczyciele, zaś pozostałe 108 osób to kandydaci na nauczycieli lub wychowawców. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego. Zastosowano następujące narzędzia badawcze:

„Kwestionariusz KANH I” autorstwa S. Popka (przeznaczony do badania osób w wieku powyżej 12,6 lat) składa się z 60 stwierdzeń, które tworzą cztery skale niższego rzędu: konformizm, nonkonformizm, zachowania heurystyczne i zachowania algorytmiczne, tworzące dwa czynniki wyższego rzędu: postawę twórczą i odtwórczą. W ujęciu S. Popka, postawa twórcza jest dynamicznym konstruktem, na który składają się nonkonformizm i zachowania heurystyczne. Nonkonformizm odpowiada za sferę osobowościową ważną dla twórczości – znajdują się tu takie elementy, jak: niezależność, aktywność itd. Zachowania heurystyczne reprezentują sferę intelektualną

²⁸ D. Ciechanowska, *op. cit.*, s. 90.

²⁹ I. Pufal-Struzik, *Intuicyjne koncepcje nauczycieli a rozwój twórczych predyspozycji uczniów*, [w:] B. Zawadzka (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – Przyszłość*, Cz. 3, Wydawnictwo UJK, Kielce 2009, s. 27–28.

³⁰ J. Gralewski, *Nauczycielskie koncepcje oceny wytworów twórczych*, [w:] W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik i in. (red.), *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, Wszechnica Polska, Szkoła Wyższa TWP, Warszawa 2006, s. 31.

³¹ *Ibidem*, s. 31.

i składają się na nie między innymi takie cechy, jak samodzielność obserwacji, pamięć logiczna, wyobraźnia twórcza itd. Narzędzie to nie mierzy konkretnych uzdolnień „do czegoś” w kategoriach działalności, przedmiotu nauczania itp., ale pozwala na diagnozę ogólnych uzdolnień twórczych i odtwórczych w sferze poznawczej i motywacyjnej osobowości człowieka. Stwierdzenia zawarte w kwestionariuszu związane są z różnorodnymi czynnościami człowieka, jakie zachodzą w procesie działania bądź w sytuacji uczenia się³². Według M. Karwowskiego, Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH jest najczęściej wykorzystywanym narzędziem do badania postaw twórczych w Polsce³³.

„Lista przymiotników” (opracowanie własne) posłużyła do scharakteryzowania wyobrażeń respondentów o trzech typach uczniów: „dobry uczeń”, „uczeń lubiany”, „twórczy uczeń”. Indywidualny sposób spostrzegania uczniów respondenci ujawniali, sporządzając każdą z trzech charakterystyk za pomocą przymiotników wybieranych z dostępnej listy (lista składała się ze 191 przymiotników zaczerpniętych z „Testu Przymiotników” Gougha i Heilbruna³⁴). Po wyselekcjonowaniu 10 przymiotników badani mieli za zadanie uszeregowanie ich od najbardziej charakteryzującego danego ucznia (pozycja 1) do charakteryzującego, ale nieco mniej (pozycja 10).

Wyniki badań własnych

Zgodnie z koncepcją S. Popka, postawa twórcza³⁵ składa się ze sfery poznawczej oraz sfery charakterologicznej. Sfera poznawcza wynika z dyspozycji intelektualnych jednostki. Decyduje o niej poziom zachowania heurystycznego. Druga sfera to zaś zespół cech charakterologicznych, zabezpieczających aktywne realizowanie się potencjalnych możliwości intelektualnych i emocjonalnych jednostki ludzkiej. Autor, przyjmując nadrzędność osobowości w stosunku do zdolności i uzdolnień specjalnych, twierdzi, że efektywne realizowanie się predyspozycji poznawczych możliwe jest jedynie we współdziałaniu z innymi cechami osobowości określonymi umownie jako postawa nonkonformistyczna.

³² S. Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH. Wydanie II poprawione i uzupełnione*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 23 i n.

³³ M. Karwowski, *Zgłębianie kreatywności: studia na pomiarom poziomu i stylu twórczości*, Wydawnictwo APS, Warszawa, 2009, s. 182.

³⁴ S. Siek, *Wybrane metody badania osobowości*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993, s. 334 i n.

³⁵ Jako przeciwieństwo postawy twórczej S. Popek definiuje postawę odtwórczą, której składowe to zachowania algorytmiczne w sferze poznawczej oraz konformizm (m.in. takie cechy, jak: zależność, pasywność, uległość, stereotypowość, niesamodzielność, lękliwość) w sferze charakterologicznej. Zob. S. Popek, *op. cit.*, s. 23–24.

Tabela 1. Model postawy twórczej i odtwórczej w uczeniu się i działaniu – ujęcie S. Popka

	Czynniki sfery charakterologicznej		
Postawa odtwórcza	A. Konformizm	B. Nonkonformizm	Postawa twórcza
	C. Zachowania algorytmiczne	D. Zachowania heurystyczne	
	Czynniki sfery poznawczej		

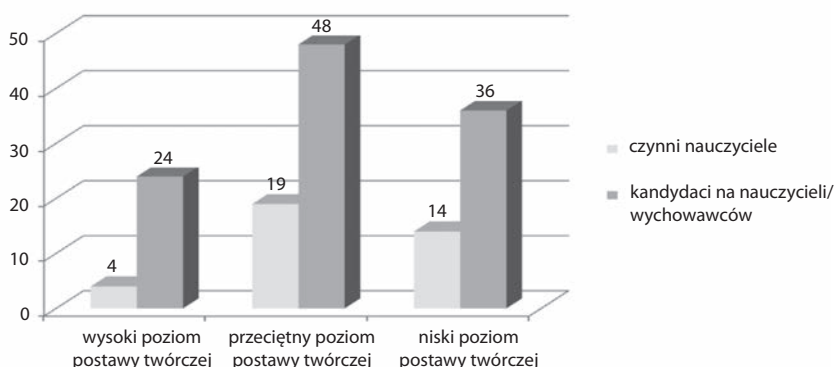
Źródło: S. Popek, *op. cit.*, s. 23.

Zatem o postawie twórczej świadczy wysoki poziom funkcjonowania nonkonformistyczno-heurystycznego. Zachowania heurystyczne charakteryzujące osobę twórczą w sferze poznawczej wyrażają się poprzez takie cechy, jak: samodzielność obserwacji, pamięć logiczna, wyobraźnia twórcza, myślenie dywergencyjne, uczenie się rekonstrukttywne i samodzielne, uczenie się poprzez rozumowanie, elastyczność intelektualna, aktywność poznawcza, refleksyjność, samodzielność intelektualna, twórczość konstrukcyjna, werbalna, a także potencjalne uzdolnienia do twórczości artystycznej.

W sferze charakterologicznej osoby twórcze cechują się nonkonformizmem, wyrażającym się przez takie cechy, jak: niezależność, aktywność, witalizm, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominatywność, samodzielność, samoorganizacja, spontaniczność, ekspresyjność, otwartość, odporność, wytrwałość, odpowiedzialność, samokrytycyzm, tolerancyjność, wysokie poczucie wartości „ja”³⁶.

Rozkład wyników badania „Kwestionariuszem KANH I”, na podstawie którego wnioskowaliśmy o poziomie postawy twórczej badanych, prezentuje się następująco:

Rycina 1. Poziom postawy twórczej badanych studentów



³⁶ S. Popek, *op. cit.*, s. 23–24.

Statystyczna analiza wyników testem niezależności χ^2 pokazuje, że między przynależnością badanych do grupy: czynni nauczyciele ($N = 37$) oraz kandydaci na nauczycieli bądź wychowawców ($N = 108$), a poziomem postawy twórczej badanych (zob. liczebność zgodna z ryciną 1) nie wystąpiły istotne związki³⁷. Spodziewano się raczej wyniku świadczącego o wyższym poziomie postawy twórczej studentów będących czynnymi nauczycielami. Okazało się jednak, że wysoki poziom postawy twórczej prezentuje tylko 10,8%³⁸ czynnych nauczycieli i więcej, bo 22,2% kandydatów na nauczycieli (bądź wychowawców). Wyniki świadczące o przeciętnym (51,4% czynnych nauczycieli i 44,5% kandydatów na nauczycieli/wychowawców) i niskim (37,8% czynnych nauczycieli i 33,3% kandydatów na nauczycieli/wychowawców) poziomie postawy twórczej rozkładały się podobnie dla obydwu kategorii badanych.

Przyjrzyjmy się teraz, jak kształtują się wyobrażenia badanych o uczniu „dobrym”, „lubianym” oraz „twórczym” w zależności od niskiego bądź wysokiego poziomu nasilenia ich postawy twórczej. Uzyskane rezultaty przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Postawa twórcza a wyobrażenia studentów o uczniu „dobrym”, „lubianym” oraz „twórczym”

Badani o wysokim poziomie postawy twórczej			Badani o niskim poziomie postawy twórczej		
Przymiotnik	Częstotliwość wskazań	% ³⁹	Przymiotnik	Częstotliwość wskazań	%
„DOBRY UCZEŃ”					
pracowity	13	46,4%	pracowity	29	58,0%
ambitny	11	39,2%	aktywny	23	46,0%
sumienny	11	39,2%	kulturalny	22	44,0%
mądry	10	35,7%	odpowiedzialny	22	44,0%
solidny	10	35,7%	zdolny	22	44,0%
zaradny	10	35,7%	bystry	17	34,0%
zdolny	10	35,7%	sumienny	17	34,0%
dokładny	9	32,1%	ambitny	16	32,0%
kulturalny	9	32,1%	myślący	15	30,0%
uczciwy	9	32,1%	spokojny	15	30,0%

³⁷ Otrzymana wartość testu χ^2 ($\chi^2 = 2,23$) jest mniejsza od wartości $\chi^2_{0,1;2} = 4,6$, co oznacza, że należy przyjąć hipotezę o niezależności porównywanych zmiennych.

³⁸ UWAGA! Procent od $N=37$ studentów będących czynnymi nauczycielami i $N=108$ kandydatów na nauczycieli/wychowawców w dalszych analizach zawartych w tym akapicie liczony jest podobnie.

³⁹ UWAGA! Procent od $N=28$ respondentów o wysokim poziomie postawy twórczej i $N=50$ respondentów o niskim poziomie postawy twórczej w dalszych analizach zawartych w tabeli 2 liczony jest podobnie.

„UCZEŃ LUBIANY”					
towarzyski	17	60,7%	miły	29	58,0%
pelen humoru	14	50,0%	towarzyski	26	52,0%
miły	13	46,4%	radosny	23	46,0%
uczynny	12	42,8%	dowcipny	22	44,0%
uprzejmy	9	32,1%	przyjazny	22	44,0%
godny zaufania	9	32,1%	godny zaufania	16	32,0%
dobroduszny	8	28,6%	uczynny	16	32,0%
dowcipny	8	28,6%	pelen humoru	13	26,0%
otwarty	8	28,6%	uczciwy	13	26,0%
przyjazny	8	28,6%	dobroduszny	12	24,0%
„TWÓRCZY UCZEŃ”					
z wyobraźnią	20	71,4%	pomysłowy	35	70,0%
pomysłowy	18	64,2%	z wyobraźnią	29	58,0%
ambitny	12	42,8%	ciekawny	21	42,0%
wynalazczy	11	39,3%	o szerokich zainteresowaniach	21	42,0%
bystry	10	35,7%	myślący	19	38,0%
oryginalny	10	35,7%	zdolny	19	38,0%
aktywny	9	32,1%	bystry	18	36,0%
otwarty	8	28,6%	wynalazczy	18	36,0%
szukający przygód	8	28,6%	oryginalny	16	32,0%
ciekawny	7	25,0%	aktywny	15	30,0%

Źródło: badania własne.

Zaprezentowane w tabeli 2 wyniki pokazują, że posiadanie postawy twórczej nie różnicuje istotnie wyobrażeń badanych na temat ucznia „lubianego” i „twórczego”. W przypadku sporządzanej charakterystyki ucznia „lubianego” zarówno respondenci o wysokim, jak i niskim poziomie postawy twórczej zakwalifikowali do dziesiątki najbardziej charakterystycznych aż osiem tych samych przymiotników. Podobnie w przypadku charakterystyki ucznia „twórczego” – użyto siedmiu identycznych przymiotników, chociaż badani o wysokim poziomie postawy twórczej przymiotnik „wynalazczy” umieścili na miejscu czwartym w hierarchii, zaś przymiotnik „oryginalny” na miejscu szóstym. Z kolei badani prezentujący niski poziom postawy twórczej przyznały tym przymiotnikom niższą rangę: „wynalazczy” – miejsce ósme, „oryginalny” – miejsce dziewiąte. Ciekawy wynik dotyczy charakterystyki „dobrego

ucznia”, gdyż większość badanych zgodnie stwierdziła, że powinien on być przede wszystkim „pracowity”. Niezależnie od nasilenia postawy twórczej przymiotnik ten był wskazywany najczęściej, natomiast wśród pozostałych przymiotników wybieranych przez badanych do sporządzenia obrazu ucznia „dobrego” powtórzyły się już tylko cztery przymiotniki („ambitny”, „sumienny”, „zdolny”, „kulturalny”). Według badanych o wysokim poziomie postawy twórczej, uczeń „dobry” to taki, który jest m.in.: „ambitny”, „sumienny”, „mądry”, „solidny” czy „zaradny”, zaś studenci o niskim poziomie postawy twórczej wskazali raczej na takie cechy ucznia „dobrego”, jak m.in.: „aktywny”, „kulturalny”, „odpowiedzialny” czy „zdolny”.

Jak wspomniano we wprowadzeniu teoretycznym, literatura dostarcza informacji na temat tego, jak można rozpoznać ucznia twórczego oraz jak identyfikują takich uczniów nauczyciele, czym kierują się w tym procesie. Rezultaty badań własnych stanowią podstawę do wskazania różnic w wyobrażeniach na temat „dobrego ucznia”, „lubianego ucznia” i „twórczego ucznia” pomiędzy czynnymi nauczycielami i studentami pedagogiki a tzw. „twórczym prototypem” (zestawem cech przypisywanych osobie twórczej).

Uzyskane wyniki prezentujemy w poniższych tabelach.

Tabela 3. Wyobrażenia badanych będących czynnymi nauczycielami (lub kandydatami na nauczycieli/wychowawców) o uczniu „dobrym”

Czynni nauczyciele			Kandydaci na nauczycieli/wychowawców		
Przymiotnik	Częstotliwość wskazań	% ⁴⁰	Przymiotnik	Częstotliwość wskazań	%
pracowity	24	64,8	pracowity	47	43,5
zdolny	18	48,6	zdolny	42	38,9
aktywny	16	43,2	aktywny	40	37,1
ambitny	15	40,5	ambitny	39	36,1
kulturalny	13	35,1	kulturalny	38	35,2
odpowiedzialny	13	35,1	sumienny	36	33,3
myślący	12	32,4	odpowiedzialny	34	31,5
systematyczny	12	32,4	mądry	33	30,6
spokojny	11	29,7	solidny	33	30,6
uprzejmy	11	29,7	spokojny	33	30,6

Źródło: badania własne.

⁴⁰ UWAGA! Procent od N=37 studentów będących czynnymi nauczycielami i N=108 kandydatów na nauczycieli/wychowawców w dalszych analizach liczony jest podobnie.

Na podstawie użytych przymiotników przez badanych studentów (nauczycieli i osoby niebędące nauczycielami) można określić sposób definiowania „dobrego ucznia”. Wyobrażenie badanych o tzw. dobrym uczniu w tym przypadku nie różni się znacząco od charakterystyki przedstawianej w literaturze. Dominująca liczba respondentów używała przymiotników odnoszących się do sfery charakterologicznej. W obu przypadkach najczęściej wskazywaną cechą jest „pracowitość” (64,8% nauczyciele, 43,5% studenci). Przymiotniki w dużej mierze powtarzają się w obu grupach. Zarówno nauczyciele, jak i kandydaci na nauczycieli bądź wychowawców oprócz „pracowitości” najczęściej wymieniali: „zdolność”, „aktywność”, „ambicję”, „kulturalność”, „odpowiedzialność”, „spokój”. Pozostałe cechy ucznia „dobrego”, które pojawiły się wśród dziesiątki najczęściej wskazywanych przez nauczycieli, to: „myślący”, „systematyczny”, „uprzejmy”. Dla porównania, osoby niebędące nauczycielami wskazały dodatkowo takie przymiotniki jak: „sumienny”, „mądry”, „solidny”. Z cech intelektualnych nauczyciele wskazali jedynie „zdolność” i „myślenie”.

Tabela 4. Wyobrażenia badanych będących czynnymi nauczycielami (lub kandydatami na nauczycieli/wychowawców) o uczniu „lubianym”

Czynni nauczyciele			Kandydaci na nauczycieli/wychowawców		
Przymiotnik	Częstotliwość wskazań	%	Przymiotnik	Częstotliwość wskazań	%
miły	21	56,7	towarzyski	66	61,1
przyjazny	19	51,3	miły	59	54,6
radosny	19	51,3	pelen humoru	48	44,4
dowcipny	15	40,5	dowcipny	42	38,9
pelen humoru	15	40,5	radosny	40	37,1
godny zaufania	13	35,1	uczynny	40	37,1
towarzyski	13	35,1	przyjazny	39	36,1
uroczy	12	32,4	godny zaufania	33	30,6
uczynny	11	29,7	otwarty	28	25,9
uprzejmy	11	29,7	uczciwy	27	25,0

Źródło: badania własne.

Jak sugeruje literatura przedmiotu, wizja ucznia „lubianego” obecna w umysłach nauczycieli w znacznym stopniu opiera się na cechach decydujących o jego sukcesie szkolnym, wśród których można wyróżnić następujące: „gotowość do współpracy”, „entuzjazm” (nie znalazły się w charakterystykach dokonanych przez respondentów), „otwartość” (przedostatnie miejsce wśród dziesiątki najczęściej wskazywanych cech przez osoby niebędące nauczycielami). Zarówno badani nauczyciele, jak i pozostali

stali badani studenci skupili się wyłącznie na cechach charakterologicznych. Najliczniejsza grupa nauczycieli określiła ucznia „lubianego” jako „milego” (56,7%). Uczeń „lubiany” ich zdaniem jest także uczniem „przyjaznym”, „radosnym”, „dowcipnym”, „godnym zaufania”, „pełnym humoru”, „towarzyskim”, „uroczym”, „uczynnym” i „uprzejmym”. Według studentów niebędących nauczycielami. uczeń „lubiany” to taki, który przede wszystkim jest „towarzyski”, a na drugim miejscu „miły”. Badani w tej grupie wskazywali na podobne cechy ucznia „lubianego” do tych wskazanych przez nauczycieli, jednak zamiast cech „uroczy” i „uprzejmy”, częściej wymieniali „otwarty” i „uczciwy”.

Tabela 5. Wyobrażenia badanych będących czynnymi nauczycielami (lub kandydatami na nauczycieli/wychowawców) o uczniu „twórczym”

Czynni nauczyciele			Kandydaci na nauczycieli/wychowawców		
Przymiotnik	Częstotliwość wskazań	%	Przymiotnik	Częstotliwość wskazań	%
z wyobraźnią	25	67,6	pomysłowy	70	64,8
pomysłowy	24	64,9	z wyobraźnią	61	56,5
bystry	16	43,2	bystry	42	38,9
oryginalny	15	40,5	ambitny	40	37,1
ambitny	14	37,8	myślący	40	37,1
o szerokich zainteresowaniach	14	37,8	ciekawy	38	35,2
wynalazczy	14	37,8	o szerokich zainteresowaniach	38	35,2
z inicjatywą	13	35,1	wynalazczy	38	35,2
wszechstronny	11	29,7	oryginalny	34	31,5
ciekawy	10	27,1	aktywny	32	29,6

Źródło: badania własne.

Rezultaty badań wskazują, że osiem (wśród dziesięciu najczęściej wskazywanych) przymiotników wybranych przez nauczycieli pokrywa się z tymi wskazanymi przez studentów niebędących nauczycielami. Uczeń „twórczy”, zdaniem badanych, „posiada wyobraźnię”, „jest pomysłowy”, „bystry”, „ambitny”, „ciekawy”, „oryginalny”, „ma szerokie zainteresowania”, „zdolności wynalazcze”. Nauczyciele wskazali, że jest on również „wszechstronny” i „posiada inicjatywę”, zaś studenci niebędący nauczycielami częściej wybierali przymiotniki: „myślący” i „aktywny”. Niestety jeden z głównych atrybutów twórczości – oryginalność – znalazł się na przedostatnim miejscu w rankingu cech stworzonym przez osoby niebędące nauczycielami.

Dyskusja wyników

Prezentowane badania dostarczyły danych m.in. na temat zróżnicowanego poziomu postawy twórczej badanych studentów. Okazało się, że studenci będący czynnymi nauczycielami rzadziej dysponują nasiloną postawą twórczą niż studenci będący kandydatami na nauczycieli/wychowawców. Do podobnego wniosku doszła w swoich badaniach R.E. Bernacka. Według autorki, tylko 9% nauczycieli przejawia postawę twórczą, co również stanowi wynik niezadowalający z perspektywy znacznego udziału nauczyciela w kształtowaniu i wspieraniu rozwoju dziecka, które ma sprostać wyzwaniom rzeczywistości⁴¹.

Różny poziom postawy twórczej wpływa także na specyfikę funkcjonowania nonkonformistyczno-heurystycznego (innowacyjnego) i konformistyczno-algorytmicznego (adaptacyjnego), a co za tym idzie także na przypisywanie osobom twórczym określonych cech. Jak wynika z badań M. Wróblewskiej, osoby o wyższym nasileniu postawy twórczej częściej identyfikują osoby twórcze poprzez styl funkcjonowania „poszukujący” (modyfikujący), a w mniejszym stopniu „stabilizacyjny” (adaptacyjny)⁴². Otrzymane przez nas wyniki korespondują z wynikami badań tej autorki, gdyż wśród dziesiątki przymiotników najczęściej wybieranych do scharakteryzowania ucznia „twórczego”, studenci o silnej postawie twórczej umieścili również następujące przymiotniki: „szukający przygód” i „otwarty”, natomiast badani o niskim poziomie postawy twórczej, zamiast tych dwóch przymiotników, odwołali się do cech sfery intelektualnej osoby twórczej i wskazali na inne przymiotniki: „zdolny” i „myślący”.

Do tej pory przeprowadzono wiele badań związanych z naiwnymi teoriami. Problem ten podjęli m.in. I. Pufal-Struzik, J. Gralewski oraz D. Malinowska. Rezultaty badań sygnalizują problem posługiwania się przez nauczycieli wiedzą intuicyjną o uczniach. D. Malinowska twierdzi, że nauczyciele nie potrafią określić cech osoby twórczej, ani wskazać żadnych zachowań typowych dla tej grupy uczniów. Autorka zwraca ponadto uwagę na sposób określania ucznia twórczego przez nauczyciela, który bardzo często używa negatywne formy przymiotników, świadczące o niechęci do wspomnianej grupy uczniów⁴³. Nie potwierdzają tego wyniki naszych badań (zaledwie kilka osób użyło przymiotników typu: „egocentryczny”, „roztrepany”, „rozkojarzony”). Znaczna część badanych studentów (nauczycieli i osób niepracujących w tym zawodzie) nie posłużyła się charakterystykami, które mogłyby sugerować ich niechętny stosunek do ucznia. Badani przez D. Malinowską nauczyciele nie wyka-

⁴¹ R.E. Bernacka, *Z badań nad postawą twórczą nauczycieli*, [w:] S. Popek, A. Winiarz (red.), *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 219.

⁴² M. Wróblewska, *Wyznaczniki twórczości w opinii osób o postawach twórczych i odtwórczych*, [w:] S. Popek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004, s. 88.

⁴³ D. Malinowska, *Wiedza potoczna nauczycieli o twórczości*, Cz. II: *Związki poglądu na twórczość z kreatywnością*, [w:] S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański i in. (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 262.

zali się kompletną i profesjonalną wiedzą o twórczości, gdyż nadmiernie akcentowali aspekt poznawczy twórczości⁴⁴. W rezultacie naszych badań również okazało się, że studenci (zarówno nauczyciele jak i kandydaci na nauczycieli bądź wychowawców) tworząc charakterystyki ucznia „twórczego”, w większości używali określeń odnoszących się do intelektualnych możliwości jednostki.

Podjęty w pracy problem obejmuje wiele aspektów, które wymagają dalszych badań. Warto skupić się na sposobach wspomagania rozwoju twórczego ucznia oraz na doszkalananiu nauczycieli oraz studentów z tej dziedziny. Potrzeba więcej takich działań, jak na przykład wprowadzenie na kierunkach pedagogicznych przedmiotu pedagogika czy psychologia twórczości, które mogą okazać się pomocne w procesie zastępowania dotychczasowej, często zdroworozsądkowej wiedzy nauczycieli na temat twórczości wiedzą profesjonalną.

Wnioski z badań własnych

Wyniki analiz upoważniają do wniosku, że studujący nauczyciele zbyt rzadko prezentują postawę twórczą. Sporządzone przez badanych o niskim i wysokim poziomie postawy twórczej charakterystyki trzech typów uczniów: „dobrego”, „lubianego” i „twórczego” nie różnią się znacząco. Zarysowany przez badanych obraz ucznia „dobrego” czy „lubianego” odbiega od obrazu ucznia „twórczego”. Zasadna wydaje się obawa, wątpliwość, czy uczeń twórczy w środowisku szkolnym ma szansę spełnić oczekiwania nauczyciela i zyskać jego sympatię faktycznie skierowaną w stronę ucznia lubianego.

Ponadto nasuwa się wniosek, że badani studenci dysponują już pewnym poziomem dobrze ugruntowanej wiedzy na temat cech osoby twórczej, gdyż najczęściej przypisywane przez nich cechy uczniowi „twórczemu”, takie jak: „pomysłowy”, „z wyobraźnią”, „ciekawý”, „oryginalny”, „wynalazczy”, „z inicjatywą”, „aktywny”, są obecne w „twórczym prototypie”. Według D.W. MacKinnona, na prototyp twórczego zachowania się składają się następujące cechy: tworzenie własnych zasad podczas działania, impulsywność, nonkonformizm, emocjonalność, postępowość, determinacja, indywidualizm, zdolność wykorzystywania sytuacji do realizacji własnych potrzeb, niedostrzeganie własnych ograniczeń i podejmowanie prób robienia tego, co innym wydaje się niemożliwe, oraz samotność podczas tworzenia⁴⁵.

Analiza rezultatów badań pozwala sądzić, że percepcja ucznia „dobrego”, „lubianego” przez nauczycieli i kandydatów na nauczycieli/wychowawców, a przede wszystkim sposób spostrzegania ucznia „twórczego”, przedstawiają się następująco:

- uczeń „dobry” według opinii większości respondentów jest: „pracowity”, „zdolny”, „aktywny”, „ambitny”, „kulturalny”, „odpowiedzialny”, „spokojny”, „myślący”, „systematyczny”, „uprzejmy”, „sumienny”, „mądry”, „solidny”;

⁴⁴ *Ibidem*, s. 260.

⁴⁵ Za: E.L. Westby, V.L. Dawson, *Creativity: Asset or Burden in the Classroom?*, „Creativity Research Journal” 1995, Vol. 8, No. 1, s. 5.

- uczeń „lubiany” jest: „miły”, „przyjazny”, „radosny”, „dowcipny”, „godny zaufania”, „pełen humoru”, „towarzyski”, „uroczy”, „uczynny”, „uprzejmy”, „otwarty”, „uczciwy”;
- uczeń „twórczy” jest postrzegany jako osoba: „z wyobraźnią”, „pomysłowa”, „bystra”, „ambitna”, „ciekawa”, „oryginalna”, „o szerokich zainteresowaniach”, „wynalazcza”, „wszechstronna”, „z inicjatywą”, „myśląca”, „aktywna”.

Łatwo można zauważyć, że przymiotniki wykorzystane do opisu trzech typów uczniów należą zarówno do sfery charakterologicznej jak i intelektualno-poznawczej.

TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA
W DOBIE TRANSFORMACJI

SKĄD PRZYSZLI, KIM SĄ I DOKĄD ZMIERZAJĄ NAUCZYCIELE SZKÓŁ PUBLICZNYCH?

*D'Où Venons Nous?
Que Sommes Nous?
Où Allons nous?*¹

Czytając stare rodzinne kroniki, śledząc płataninę gałęzi drzewa genealogicznego i oglądając sepiowe fotografie przodków, poznajemy w istocie siebie. Odkrywając podobieństwo profili i losów lepiej uświadamiamy sobie, kim jesteśmy, skąd przyszliśmy i kim możemy się stać. Jak słusznie przecież pisał Norwid: „Przeszłość – to jest dziś, tylko cokolwiek dalej”.

Podobnie, wierzę iż nie jest płonna refleksja nad własną tożsamością zawodową nauczycieli. Świadomość tego, kim jesteśmy jako nauczyciele, jest rozciągnięta między wyidealizowaną przeszłością i niepewną przyszłością. Pomiędzy tym, kim w naszej zbiorowej świadomości byliśmy, i tym, kim być możemy. Dotknięci przekleństwem „życia w ciekawych czasach” przeżywamy kryzys tożsamości, działając w społecznej rzeczywistości, w której jedyną stałością jest heraklitejska zmienność. Nowe, które się ostatecznie wyłoni, może zarówno zmieść szkołę jako instytucję anachroniczną, a z nią nauczycieli, jak i być powrotem do nacjonalistycznego oświatowego etatyzmu przeszłości. Być może istnieje i droga trzecia.

Nauczyciele, jako siewcy dobra, prawdy i piękna, są, a w każdym razie powinni być, ewangeliczną „solą ziemi i światłem świata” (Mt 5,13–14). Jak bowiem o tym pisał S. Wołoszyn,

Wszelkie idee pedagogiczne, cele, treści i zasady kształcenia i wychowania nie działają automatycznie, same przez się, lecz realizują się i ożywiają dopiero dzięki działalności nauczyciela-wychowawcy²,

toteż inny wybitny pedeutolog przypomina, iż nie bez racji: „Nauczyciel jest wartością, celem i **narzędziem** polityki edukacyjnej” (państwa – przyp. Z.N.)³.

¹ Paul Gauguin, *Skąd przyszliśmy? Kim jesteśmy? Dokąd idziemy?*, 1897–1898, olej na płótnie 139,1 cm x 374,6 cm, Museum of Fine Arts w Bostonie.

² S. Wołoszyn, *System oświaty i nauczyciel*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, PWN, Warszawa 1976, s. 621.

³ Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. III, Żak, Warszawa 2004, s. 549.

Tak więc, jeżeli wszystko, co się dzieje w szkole, dzieje się przez nauczyciela, a nic się nie dzieje bez niego, to trójjednia ideału wychowawczego rozumianego jako niezbędna „koherencja celów, treści i środków” obejmuje także i nauczyciela. Nie podobna wyobrazić sobie sytuacji, w której do wolności wychowywałby człowiek zniewolony, do godności pozbawiony honoru, a fanatyk do tolerancji. Jest w tym, obok etycznego, także zdroworozsądkowy aspekt prakseologiczny. Nie można być skutecznym orędownikiem i akolitą spraw, których się samemu nie zna, albo w które się nie wierzy. Refleksja nad nauczycielstwem jest więc w istocie refleksją nad szkołą i szerzej – systemem oświatowym w ogóle. Dialektycznie jednak, również namysł nad oświatą i szkołą jest refleksją nad nauczycielem. To, jaka jest szkoła, zależy od nauczycieli, ale to, jacy są nauczyciele, zależy od szkoły.

W naszym życiu, które jest w istocie chwilą istnienia „jętki” (Ephemeroptera), patrzmy na świat przez swoje osobiste doświadczenia i nieuchronnie ahistorycznie. To, co jest ważne i cenne *hic et nunc*, mamy skłonność absolutyzować, oceniając anachronicznie inne czasy i miejsca w perspektywie tego, co się dokonało, a jako racja zwycięska jest oczywiste i nie podlega krytyce.

Zawód nasz, jak żaden inny, wymaga samoświadomości i refleksji o przyszłości, ale i o przeszłości, z której ta przyszłość wyrasta i bez której zrozumienia nie można rozumieć ani siebie, ani ludzi, ani świata. Jak mądrze pisał Marek Aureliusz: „Kto nie wie, czym jest świat, ten nie wie, gdzie się znajduje. A kto nie zna celu swego istnienia, ten nie wie ani kim jest sam, ani czym jest świat”⁴. Wychowanie jest jak sadzenie drzew, musi być zapatrzone w przyszłość nawet kilkudziesięcioletnią, ale bez korzeni przeszłości i doraźnej troski o dziś drzewo usycha, obali je lada podmuch i przyszłość może nie nadejść.

Jeżeli istnieje coś takiego jak etos zawodowy i jeżeli istnieje etos nauczycielski⁵, to wydaje się, iż jego początki sięgają wieku XVIII, a kształtował się on i ukształtował w wieku następnym pod rządami idei narodowych i etatystycznych. Powstające wówczas systemy oświatowe towarzyszyły powstawaniu państw narodowych, kiedy to państwa podjęły trud budowy szkół, a szkoły wzajemnie trud budowy państw. Każdy więc, kto chce zrozumieć fenomen szkoły powszechnej i nauczycielstwa, jako swego rodzaju stanu społecznego, musi wybrać się w intelektualną podróż do czasów, kiedy wszystko było jeszcze *in statu nascendi*, możliwe i nie uświęcone tradycją.

Artykuł ma charakter zbioru szkiców idei, które domagałyby się dopiero systematycznego rozszerzenia, tak, by u progu nowych czasów krytycznie przyjrzeć się dokonanej (?) przeszłości, przemyśleć ją i przedyskutować. Wydobyć z niej wszystko, co było dobre, ale i przyjąć odpowiedzialność za to, co w niej było złe, tak byśmy mądrzejsi i silniejsi tym doświadczeniem mogli budować lepszą przyszłość.

⁴ Marek Aureliusz, *Rozmyślania*, Ks. VIII, fr. 52, PWN, Warszawa 1984, s. 99.

⁵ Przez „etos” rozumiem: „podlegający ocenom styl życia jakiejś społeczności, całość moralnych postaw, reakcji i zachowań człowieka jako przedstawiciela określonego typu obyczajowości, ukształtowanej pod wpływem dominującej w niej wartości”. Cyt. za: A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Pax, Kraków 2001, s. 241–242.

W służbie państwa narodowego

Jeżeli „wszystkie drogi prowadzą do Rzymu” (*omnes viae Romam ducunt*), jak twierdzi stare porzekadło, to Rzymem dwóch ostatnich stuleci było nowoczesne państwo narodowe ze swoimi atrybutami: integralnością terytorialną, zcentralizowaną administracją, masową armią z poboru i przede wszystkim powszechną z nim identyfikacją mieszkańców.

Jedną z głównych arterii, po której miał się odbywać ten marsz, i której budowę rozpoczęto, była powszechna oświata na poziomie elementarnym oraz realizowane przez nią wychowanie, toteż całe stulecie słusznie nazwano „wiekiem pedagogiki”⁶. To właśnie w edukacji zbiegały się interesy stron dążących do gruntownej i wielostronnej zmiany życia i stosunków społecznych. Jak gorący był to temat, świadczyć może fakt, iż dwa, jak się zdaje najgłośniejsze i najtrwalsze dzieła Wieku Oświeconego: *Encyklopedia* i *Rewolucja*, były na wskroś przesiąknięte duchem wychowawczym⁷.

Istotnym elementem tej nowej ideologii, bez której nie sposób wyobrazić sobie pedagogiki i pedagogów, był optymizm społeczny ufundowany na przełomowych osiągnięciach Newtona⁸ i następnych pokoleń uczonych. Filozofia człowieka opisywanego przez Johna Locke i Etienne B. Condillaca jako „niezapisana karta” i sukcesy nauki, która po raz pierwszy w tak spektakularny sposób przewyższyła wiedzę Starożytnych, obnażając przy okazji w wielu miejscach ich naiwność, pozwoliły uwierzyć ludziom w teraźniejszość, a zwłaszcza w przyszłość

Jeżeli Johan z Salisbury (1159) wyrażał z pokorą uznanie dla przeszłości pisząc: „Jesteśmy karłami, którzy wspięli się na ramiona olbrzymów”⁹, to wiek XVIII miał już dla niej tylko szyderstwo Bernarda Fontenelle (1657–1757), który pisał, iż „Jesteśmy zobowiązani starożytnym za to, że wyczerpali niemal wszystkie istniejące możliwości tworzenia fałszywych teorii”¹⁰.

Reinterpretacja dziejów człowieka spowodowała, że zaczęto postrzegać je jako historię postępu, gdy dotychczas były procesem degeneracji, którą co najwyżej rozpaczliwie usiłowano powstrzymywać¹¹. „Raj ziemski” lokowano w przeszłości, na

⁶ Por. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych. Podręcznik akademicki*, WAM, Kraków 2005, s. 166.

⁷ Tylko w pierwszym roku Rewolucji opublikowano 53 memoriały odnoszące się do upaństwowienia i upowszechnienia oświaty. Zob. J.S. Ball, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Impuls, Kraków 1992, s. 111.

⁸ Doczekał się szlachectwa i królewskiego pogrzebu, a A. Pope pisał: „Przyroda i prawa przyrody były ukryte w ciemności. Bóg rzekł „Niech stanie się Newton” i stało się światło”. Za: M. Bragg, *Na barkach gigantów. Wiele badaczy i ich odkrycia od Archimidesa do DNA*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2004, s. 66.

⁹ Za: *ibidem*, s. 9.

¹⁰ Za: C.L. Becker, *Państwo Boże osiemnastowiecznych filozofów*, Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 97.

¹¹ Pisał św. Paweł: „rządzący nie są postrachem dla uczynku dobrego, ale dla złego. A chcesz nie bać się władzy? Czyni dobrze, a otrzymasz od niej pochwałę. Jest ona bowiem dla ciebie narzędziem Boga, ku dobremu. Jeżeli jednak czynisz źle, lękaj się bo nie na próżno nosi miecz” (Rz 13,3–4). M. Luter powie nawet, że „miecz księcia powinien być czerwony od ociekającej krwi”.

początku dziejów. Tam był ten opisany w *Genesis*, jak i ten z mitów greckich określany „Wiekem Złotym”. Nawet era chrześcijańska zaczęła się od stanu ewangelicznej prostoty i doskonałości pierwszych gmin.

Przypomniawszy więc horacjańskie *sapere aude*, wierzono w nieograniczoną potęgę rozumu, w postęp i świetlaną przyszłość ludzkości¹², która miała się ziścić przez wychowanie, bowiem, jak to wyraził wielbny Joseph Priestley (1734–1804), jeden z wielkich uczonych tego czasu, „Jakikolwiek byłby początek tego świata, jego koniec będzie bardziej chwalebny i rajski, niż potrafimy sobie dzisiaj wyobrazić”¹³.

Z tego ducha zrodziła się zadziwiająca świecka quasi-religia, której bogiem stała się „potomność” (*la postérité*), a dobro której było najwyższym prawem uczonego i usprawiedliwieniem wszelkich działań. Diderot, w istocie modląc się do niej, inwokował z patosem:

O Potomności [sic!], święta i nieskalana! Wspomożenie uciskanych i nieszczęśliwych, Ty, która jesteś sprawiedliwa, Ty, która jesteś nieskazitelna, Ty, która pomóciesz prawego człowieka [...] nie opuszczaj mnie¹⁴.

Najważniejszym elementem troski o tę potomność miała się stać edukacja.

Nacjonalizm

Oświata powszechna w kształcie, w jakim trwa zasadniczo do dziś, zaczęła się rodzić w Europie, która „odkryła”, że jest przestrzenią zamieszkałą przez narody, których legitymacją do politycznego samoistnienia jest konstytuująca je wspólnota mitycznej przeszłości i języka. Pedagogika powstawała więc jako służka nacjonalizmu, który objawiwszy się w ekumenie europejskiej miał, jak kiedyś Bóg przy budowie wieży Babel, pomieszać ludziom języki i ich skłócić. Chodziło o restytucję wspólnej plemiennej przeszłości, jak wierzyli jedni, lub o polityczny akt kreacji narodów, jak chcieli drudzy. Zapoczątkowana dyskusja, czy to naród organizuje się w państwo czy przeciwnie – państwo intencjonalnie tworzy naród – jest żywa do dziś i nosi znamiona ideologicznej beznadziejności.

Pisał więc Johann G. Fichte: „ci, którzy mówią tym samym językiem, są ze sobą powiązani, zanim pojawi się ludzka interwencja, poprzez samą naturę wielości niewidzialnych więzi”¹⁵. Toteż, zdaniem Johanna G. Herdera, „naród jest odrębną ist-

¹² I. Kant, główny ideolog oświecenia, pisał: „Oświeceniem nazywamy wyjście człowieka z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy. Niepełnoletność to niezdołność człowieka do posługiwania się swym własnym rozumem bez obcego kierownictwa. Zawiniona jest ta niepełnoletność wtedy, kiedy przyczyną jej jest nie brak rozumu, lecz decyzji i odwagi posługiwania się nim bez obcego kierownictwa. Miej odwagę posługiwać się swym własnym rozumem – tak oto brzmi hasło Oświecenia”. Zob. I. Kant, *Rozprawy z filozofii historii*, Antyk, Kęty 2008, s. 45.

¹³ Za: C.L. Becker, *op. cit.*, s. 86.

¹⁴ *Ibidem*, s.106.

¹⁵ Za: P. Lawrence, *Nacjonalizm. Historia i teoria*, KiW, Warszawa 2007, s. 13.

nością naturalną, której pretensja do politycznego uznania opiera się na posiadaniu wspólnego języka”¹⁶.

Lord Acton twierdził natomiast, że „Państwo może czasem stworzyć naród, ale jest czymś sprzecznym z naturą, gdy naród stwarza państwo”¹⁷. Tezy tej trzeźwo dowodził Karl Deutsch, twierdząc iż chodziło o „świadomy wzrost, a nawet stworzenie nowych różnic językowych poprzez akt woli politycznej [...] [po to, by zaspokoić] potrzeby grupy dążącej do uzyskania oddzielnej tożsamości”¹⁸. Dla jej zilustrowania wskazuje „ogromny wzrost [liczby] pełnoprawnych języków w Europie” od 16 u progu wieku XIX do 30 sto lat później i 53 w roku 1937, kiedy pisał swój tekst¹⁹, co ściśle koresponduje ze zmianami na mapie politycznej. Te różnice językowe kreowały przede wszystkim szkoły ucząc tzw. „języków ogólnonarodowych”, które na tę okoliczność często były nawet tworzone z lokalnych gwar i dialektów.

Proces ten występował dialektycznie z unifikacją językową (narodową) na terenie państwowej jurysdykcji, tak, że państwa, które już na bazie odrębności językowej powstały, zaczynały tępić wszelkie odrębności istniejące w ich granicach²⁰. Na przykład, według danych francuskich, jeszcze pod koniec lat sześćdziesiątych (XIX w.) około jednej czwartej ludności Francji w ogóle nie posługiwała się językiem francuskim (sic!), co się gwałtownie zmieniło po wprowadzeniu w 1882 roku obowiązku szkolnego²¹.

Etatyzm

Jeszcze innym znakiem czasu była nieznana w dotychczasowych dziejach nowożytnych „etatyżacja” życia społecznego. Najdoskonalszą i obowiązującą formą organizacyjną narodowego życia stało się państwo, które każda wspólnota mniająca się narodem ma prawo, a nawet obowiązek powołać. Państwo to jest traktowane jako najwyższe dobro i zbiorowy obowiązek obywateli, co prowadzi do jego ubóstwienia, któremu może najdobitniej daje wyraz G.F.W. Hegel, gdy pisze, iż: państwo jest

[...] krokami Boga w świecie, [...] [a także] celem samym w sobie, najwyższym prawem dla poddanych, najdoskonalszym wcieleniem ducha obiektywnego i ucieleśnieniem wolności, [...] [tak, że ostatecznie:] Wszelką wartość, jaką człowiek posiada, wszelką rzeczywistość duchową zawdzięcza on jedynie państwu²².

¹⁶ Cyt. za: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, T. I, PWN, Warszawa 1981, s. 144.

¹⁷ Za: N. Davies, *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Znak, Kraków 1999, s. 865.

¹⁸ K.W. Deutsch, *International affairs: the trend of European nationalism – the language aspect*, „American Political Science Review” 1942, No. 36, s. 539.

¹⁹ *Ibidem*, s. 534.

²⁰ Jak może być to gorąca sprawa, nawet dziś świadczą odżywające kontrowersje wokół rzekomego istnienia języka śląskiego, którego uznanie dawałoby użytkownikom legitymację do posiadania własnej tożsamości narodowej z trudnymi dziś do przewidzenia konsekwencjami politycznymi. Podobne problemy odżywają w praktycznie każdym większym kraju Europy.

²¹ E. Weber, za: P. Lawrence, *op. cit.*, s. 11.

²² G.W.F. Hegel, *Wykłady z filozofii dziejów*, T. I, PWN, Warszawa 1958, s. 57–60.

Państwo to wymagało od wszystkich swoich obywateli identyfikacji z jego racjami²³ i ofiary, a władca był już nie „Pomazańcem Bożym”, lecz „Pierwszym Obywatel” i „Najwyższym Urzędnikiem”. Jedną z powinności i jedną z ofiar obywatelskich była służba wojskowa, która stawała się sankcjonowanym konstytucyjnie „zaszczytem i obowiązkiem”. Naczelnym wodzem armii był władca, a każdy praktycznie mężczyzna był lub miał być żołnierzem. Jak to określono w pierwszym tego typu dokumencie ustanawiającym powszechny pobór (francuski *Levée en masse* z 1793): „Każdy Francuz jest żołnierzem i ma obowiązek obrony swej ojczyzny” (*Tout Français est soldat et se doit à la défense de sa patrie*)²⁴. Powinnością szkół wobec narodu i państwa stało się fizyczne, dyscyplinarne i emocjonalne przygotowywanie do służby wojskowej.

Ostatecznie więc, jak pisał J.J. Rousseau, chodziło o to, że:

Wychowanie państwowe unormowane przez rząd i powierzone opiece urzędników stanowiących przez suwerena, to jedna z podstawowych zasad ustroju ludowego, czyli prawowitego. Jeśli [dzieciom] prawa państwowe i wskazania woli powszechnej w duszę niejako wpoilo, jeśli prawa te i wskazania nauczono je szanować bardziej niż wszystko [...], nie wątpimy, że się w ten sposób zawsze [będą] chcieć tylko tego, czego chce społeczeństwo²⁵.

Urzędnik i oficer

Czym w tym wszystkim była szkoła? Była państwowym urzędem i jego ekspozyturą, która miała mu służyć wychowując członków narodowej wspólnoty. Z całą dobitnością prostoty wyraził to Feliks Oraczewski, który w maju pamiętnego roku 1773 wzywał z trybuny sejmowej do powołania państwowej instytucji oświatowej, bowiem „trzeba nam ludzi zrobić Polakami, a Polaków obywatelami”²⁶. Jak celnie zauważył więc Carlton Hayes, „szkoły państwowe stawały się podstawowymi i najsolidniejszymi agendami propagandy nacjonalistycznej wśród mas”²⁷ i trudno się temu dziwić, skoro: „Już elementarz przepojony jest wartościami narodowymi i prezentuje preferowane wzorce zachowań”²⁸. Była w tym nadzieja na postęp społeczny i solidarność, ale jak się miało okazać, także śmiertelne zagrożenie.

Kim w tym wszystkim był nauczyciel? Był oczywiście nauczycielem, ale w państwie, gdzie oświecony monarcha był Najwyższym Urzędnikiem, i on był przede wszystkim urzędnikiem. Lojalnym wobec swojej zwierzchności i ostatecznie wobec państwa, jak twierdził bowiem G.W.F. Hegel, jest ono ufundowane na „klasie urzęd-

²³ „*Right or wrong, my country!*” – miał powiedzieć admirał US NAVY Stephena Decatura (1779–1820).

²⁴ F. Rousseau, *Service militaire au XIXe siècle de la résistance à l'obéissance. Un siècle d'apprentissage de la patrie dans le département de l'Hérault*, UMR, Montpellier 1998, s. 224.

²⁵ J.J. Rousseau, *Ekonomia polityczna*, [w:] J.J. Rousseau, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, PWN, Warszawa 1956, s. 313.

²⁶ Za: A. Brückner, *Dzieje kultury polskiej*, T. III, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1931, s. 292.

²⁷ Za: P. Lawrence, *op. cit.*, s. 119.

²⁸ G.L. Gutek, *Totalitaryzm a edukacja*, [w:] *Filozoficzne i ideologiczne podstany edukacji*, GWP, Gdańsk 2003, s. 163.

niczej, której członkowie należąc do społeczeństwa obywatelskiego, stanowią równocześnie uosobienie państwa i zaprzeczenie »atomizmu« tego społeczeństwa»²⁹.

W państwie, które według Hegla było Bogiem, a monarcha jego Najwyższym Kapłanem, i nauczyciel był kapłanem pomniejszego szczebla, a szkoła Świątynią nowego Bóstwa. Wychowanie miało charakter konfesyjny i jak zawsze w takiej sytuacji, bardziej rozchodziło się o kształtowanie ładu serca niż rozumu.

W państwie, w którym monarcha był najwyższym rangą żołnierzem, chodził w mundurze i przy szpadzie, i nauczyciel był żołnierzem. Był feldfeblem lub oficerem niższego stopnia, który kroczył w mundurze na czele swych umundurowanych podkomendnych, musztrował ich i z brutalną, wojskową surowością karcil. W państwie, które wyglądało jak obóz wojskowy, i szkoła była koszarami.

Dodać jednak należy, że równocześnie z tym wszystkim, jak pisze S. Wołoszyn:

Pozycja nauczyciela w XIX stuleciu podnosi się [...] dzięki temu, iż wraz z kształtowaniem się i ujmowaniem systemów oświatowych w ręce państwa nauczyciele stają się urzędnikami państwowymi: powołują ich organa państwowe, nie wolno im zajmować się – poza pracą nauczycielską – inną pracą zarobkową [...], wysłużeni nauczyciele otrzymują emerytury itp.³⁰

Jest żalostną ironią historii, iż w Polsce na zagrożenia związane z takim usytuowaniem szkoły i zawodu nauczyciela jako pierwszy zwracał uwagę uniwersał, niesławnej skądinąd konfederacji targowickiej z sierpnia 1782 roku, w którym autorzy, protestując m.in. przeciw powstaniu Komisji Edukacji Narodowej, pisali: „Najemna za opłatą powinność nauczyciela jest inna od obowiązków powołania i ślubów”³¹.

Wraz z odrodzeniem polskiej państwowości po 1918 roku, podobne obowiązki nałożono na szkoły i nauczycieli powstającego systemu oświatowego, który od roku 1932 realizował oficjalnie ideologię tzw. wychowania państwowego³². Jeden z jego teoretyków – F. Zych – pisał wprost, iż: „tylko prawdziwy nauczyciel – obywatel [...] kierowany wypracowanym w sobie ideałem zawsze uczył będzie młodzież, jak ma żyć i pracować dla państwa”³³. Już ustawa z 1 lipca 1926 roku do obowiązków nauczyciela zalicza: „wiernie służyć Rzeczpospolitej i w tym duchu wychowywać młodzież, przestrzegać ściśle ustaw i rozporządzeń [...] oraz dbać według najlepszej woli o dobro sprawy publicznej”³⁴. Jak więc pisze historyk „wychowania państwowego” – E. Magiera –

²⁹ Cyt. za: J. Szacki, *op. cit.*, T. I, PWN, Warszawa 1983, s. 210.

³⁰ S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993, s. 443.

³¹ Cyt. za: A. Wolantowski, R.W. Wołoszyński, *op. cit.*, s. 317.

³² E. Magiera, *Zadania nauczycieli szkół powszechnych w wychowaniu państwowym w drugiej Rzeczpospolitej*, [w:] W. Leżańska (red.), *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2004, s. 221.

³³ J. Zych, *Wychowanie państwowe*, „Nasz Głos” 1931, z. 1, s. 110.

³⁴ Za: E. Magiera, *op. cit.*, s. 225.

[...] wymagania stawiane nauczycielom (w tym względzie – przyp. Z.N.) były znacznie wyższe niż innym pracownikom państwa, ponieważ praca nauczyciela miała dla państwa wielkie znaczenie, polegające na przebudowie starego człowieka na wolnego obywatela, w wolnym państwie [...].³⁵

W służbie państwa komunistycznego

Statystyczny polski nauczyciel ma czterdzieści pięć lat³⁶, co znaczy, iż liczna grupa spośród zatrudnionych zaczynała swoją przygodę z edukacją pod rządami *ancien regime*, a prawie wszyscy są choć w części jego wychowankami. Przeszłość trwa więc w ich mentalności w jakiejś formie, tym bardziej, iż nie istnieje żadna jednoznaczna cezura kończąca okres poprzedni i otwierająca demokratyczną współczesność. I dla nauczycieli i dla ówczesnych uczniów odbyło się to *en passant*. Nigdy nie nastąpiło coś takiego, jak choćby przemalowanie radiowozów i przemianowanie Milicji Obywatelskiej na Policję, które się spektakularnie dokonało w 1990 roku, kończąc jej złą przeszłość i polityczne uwikłanie. W oświacie po przelomie ustrojowym nawet dawne programy szkolne nie zostały w swej istocie zmienione przez wiele lat, a ich drobna korekta obejmowała wykreślenie najbardziej skompromitowanych pojęć, wiążących je bezpośrednio z odrzuconą ideologią poprzedniej epoki.

Nauczyciel, to znaczy wychowawca

Jeżeli szkoła realizuje, choćby w części, przypisywaną jej funkcję formacyjną, to przymus socjalistycznej scholaryzacji musiał wycisnąć piętno na wszystkich, którzy w niej uczestniczyli. Będąc „produktem” systemu szklonego, oceniamy go z wewnątrz, z punktu widzenia jego nieuchronności i oczywistości. Ukształtowane w ten sposób społeczne przekonanie, które jest dziedziczone i odradza się w kolejnych pokoleniach, powoduje, że pojawia się spontaniczna skłonność akceptacji tego wszystkiego, co stanowi obiekt nauki szkolnej. Dochodzi przy tym do swoistej, a nieuprawnionej, ekstrapolacji doświadczenia, w której przypisując obiektywną wartość pewnym dobrom narzędziowym (wiedza i umiejętności), rozciągamy ją także na współtowarzyszące im w procesie nauczania wychowującego idee światopoglądowe i w ogóle formacyjne, a nawet na będących ich wyrazicielami nauczycieli. Także i oni, traktując tego typu kompetencje w oderwaniu od celów, którym będą one służyć, mogą zachować poczucie satysfakcji z dobrze wykonanej pracy i złudę etycznej koherencji.

W symbolicznym uproszczeniu mamy więc do czynienia z sekwencją zdarzeń, w której ponieważ (i) umiejętność czytania jest wartością, więc i (ii) jej nauka także jest dobrem, (iii) musi być nim więc także to wszystko, co ucząc się czytamy, i wreszcie (iv) muszą być dobre intencje tego, kto nas czytać uczy. Tak więc obiektywizacja dóbr narzędziowych (co najmniej dyskusyjna), na zasadzie *pars pro toto*, nadaje walor obiektywnego dobra całej edukacji.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Dostępne na: <http://www.men.gov.pl/images/pdf/statystyka/nauczyciele2008.pdf> [12.02.2011].

Jeżeli rację ma lord Halifax twierdząc, iż „wykształcenie to jest to, co pozostaje nam po tym, jak zapomnimy wszystko, czego nauczyliśmy się w szkole”, to naszym wykształceniem była socjalistycznie zreinterpretowana polskość. Jej treścią było poczucie tożsamości narodowej, znajomość ogólnonarodowego języka, identyfikacja z heroiczną historią narodu i przekonanie o jej wyjątkowości³⁷, znajomość dzieł kultury, które ducha narodu wyrażają. Obok tego skuteczne, jak się okazało, zanurzenie w mętnej ideologii „realnego socjalizmu” i w sceptycyzmie „naukowego światopoglądu”. W pierwszej chwili wydaje się to niesprawiedliwą trywializacją, myślę jednak, że nawet chwila szczerzego zastanowienia pozwoli skonstatować, iż taki opis nie odbiega od rzeczywistości, w której większość naszej szkolnej wiedzy ułatniała się nim jeszcze szkołę opuściliśmy, a swoistym „wiatykiem” na całe życie zostawała formacja ideowa.

Parafrazując greckie powiedzenie o życiowej nieuchronności żeglowania, można sentencjonalnie stwierdzić, iż „posiadanie poglądów jest koniecznością, wiedza nią nie jest”. Szkolna edukacja narzędziowa (wiedza i umiejętności) ma więc charakter procesu ważnego, ale niekoniecznego³⁸, gdy wychowanie jest realizowaniem domagającej się spełnienia potrzeby indoktrynacji. Szkoła i nauczyciele wychodzą tu tylko naprzeciw temu zapotrzebowaniu, nadając mu treść i kształt. Jak więc ponuro konstatuje Konrad Lorenz:

Demagodzy wszystkich czasów zawsze byli świadomi tego, że człowiek najwierniej służy idealom, które przyswoił sobie w młodości, a co gorsza [...] takie oddanie się bez reszty doktrynie wzbudza w indoktrynowanym poczucie pełnej [...] uszczęśliwiającej wolności osobistej, toteż: Szczęśliwy, kto w młodości [...] natrafił na ideał, któremu humanitarny człowiek z pełnym przekonaniem może się poświęcić³⁹.

Jest pytaniem zasadniczym, czy kilka pokoleń polskich dzieci dostąpiło tego szczęścia, czy przeciwnie, zanurzono je w ideologię, co do której niewiele miało złudzenia, która była wcielonym złem i za które ostatecznie została uznana. I jaki był w tym udział nauczycieli, jaki jest wymiar ich winy⁴⁰, bo nawet dobra wiara i dobre intencje nie wydają się tu wytłumaczeniem satysfakcjonującym.

³⁷ W *Hymnie Polaków na obczyźnie* J. Lechoń pisał: „nie ma dziejów piękniejszych niż Twoje / I większej chwały niżli być Polakiem”.

³⁸ Jak wiadomo scholaryzacji nie podlega współcześnie około 1 miliarda ludzi, a liczba ta systematycznie rośnie. O ile więc dość łatwo można wyobrazić sobie człowieka nieumiejącego czytać, trudno takiego, który nie miałby żadnych poglądów i przekonań, choćby z naszego punktu widzenia najbardziej naiwnych i niesłusznych. Cyt. za: Raport UNESCO w sprawie analfabetyzmu, dostępne na: <http://www.uis.unesco.org/template/pdf/Literacy/LiteracyReport2008.pdf> [12.05.2011].

³⁹ K. Lorenz, *Regres człowiekaństwa*, PIW, Warszawa 1986, s. 135.

⁴⁰ „[...] biada temu przez którego przychodzi [zgorszenia]. Byłoby lepiej dla niego, gdyby kamień młyński zawieszono mu u szyi i wrzucono go w morze, niżby miał być powodem grzechu jednego z tych małych. Uważajcie na siebie!” (Łk 17,1–2).

Nauczyciele a socjalistyczna rzeczywistość. Typologizacja postaw

Metodologia badań pedagogicznych zna tzw. wskaźniki empiryczne⁴¹, które są swego rodzaju „synekdochą”, trywializującym, ale zarazem wygodnym sposobem badania i opisywania złożonych zjawisk, gdzie jeden z jego elementów, ważny i spektakularny, staje się reprezentantem całego. Tu za taki wskaźnik rzeczowy stosunku nauczycielstwa do państwa i ustroju chcę uznać przynależność nauczycieli do Związku Nauczycielstwa Polskiego.

ZNP u progu załamania ustroju (1979) zrzeszał aż 770 tysięcy nauczycieli (na ok. 800 tys.) i był jednoznacznie ideowo zaangażowany w socjalistyczny porządek państwa, aż do jego załamania się⁴², by po zmianach ustrojowych osiągnąć wspólnie ok. 300 tys. członków⁴³, co może jest wyrazem pewnego otrzeźwienia nauczycieli i ideologicznej ostrożności. Przynależność do Związku, jeżeli nawet była dobrze widziana, to na pewno nie była obowiązkowa. Zapewne ułatwiała karierę zawodową, choć nie w takim stopniu jak przynależność do PZPR (też dobrowolna). Jednakże, jak pisał Stanisław Krawcewicz,

Podstawową dziedziną działalności ZNP [była] praca ideowo-pedagogiczna wśród nauczycieli, a Problematyka [...] samokształcenia [koncentrowała się] przede wszystkim na zagadnieniach pedagogicznych, **społeczno-politycznych, światopoglądowych** i etycznych⁴⁴.

Musi więc dziwić, iż mimo takiego poważnego ilościowego i jakościowego zaangażowania w totalitarne państwo, nauczyciele wspólnie z innymi grupami czują się wyłącznie ofiarami systemu. Odrzucają, jak się zdaje, fakt jego współfirmowania i propagowania. Jeżeli państwo było opresyjne, wrogie obywatelom, a jego ideologia występna, to dobrowolna służba w nim i dla niego jest współwiną. Odpowiedzialność ta powinna być uznana i dzielona proporcjonalnie przez wszystkich nauczycieli. Pisze S. Krawcewicz:

Ze szkołą i nauczycielstwem – wiązano w naszym kraju nadzieję na ideową i polityczną reorientację nie tylko młodego pokolenia, lecz także całego społeczeństwa [...] ⁴⁵, [bo:] Podstawowym zadaniem nauczyciela jest przygotowanie dorastających pokoleń do pracy i życia w społeczeństwie socjalistycznym⁴⁶.

⁴¹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, PWN, Warszawa 2001, s. 53.

⁴² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2001, s. 467.

⁴³ J. Karczewska, *Związek Nauczycielstwa Polskiego*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. VII, Żak, Warszawa 2008, s. 986.

⁴⁴ S. Krawcewicz, *Współpraca i współżycie w zespołach nauczycielskich*, [w:] M. Godlewski, S. Krawcewicz, J. Wolczyk, T. Wujek (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 1978, s. 688.

⁴⁵ S. Krawcewicz, *Rola społeczna nauczyciela*, [w:] M. Godlewski, *op. cit.*, s. 632.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 647.

Istotną część odpowiedzialności za taki stan rzeczy ponoszą środowiska akademickie, kształcące nauczycieli, autorytatywne, i – jak się zdaje – posiadające też większą autonomię. Brzemienia winy muszą jednak przyjąć nawet wychowawcy przedszkolni, którzy jeszcze w latach siedemdziesiątych uczyli sześciolatki śpiewać *Międzynarodówkę* (*L'Internationale*). Jak bowiem stanowiła Ustawa, każdy:

Nauczyciel i nauczyciel akademicki Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej powinien: wychowywać uczniów i studentów w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego, umiłowania ojczyzny, pokoju, sprawiedliwości społecznej i braterstwa z ludźmi pracy wszystkich krajów⁴⁷.

Postawy nauczycieli wobec państwa komunistycznego, jego ideologii społecznej i polityki na rzecz której działali, można poddać typologizacji. Jak się wydaje każda z nich boryka się z jakimś problem natury etycznej lub deontologicznej.

Tak więc można wyróżnić:

1. Postawę afirmacji dokonujących się zmian politycznych i światopoglądowych, w tym:

a) pryncypialną – w której nauczyciel działa w zgodzie z własnymi przekonaniem i ideologiczno-swiatopoglądowymi;

b) konformistyczną – gdzie nauczyciel działa w poczuciu obowiązku urzędniczej lojalności i ideologicznej identyfikacji z każdą władzą, której się służy.

2. Postawę kontestacji dokonujących się zmian politycznych i światopoglądowych, która mogła z kolei skutkować dwoma podtypami:

a) koniunkturalno-oportunistyczną – w ramach której nauczyciel w niezgodzie z własnymi przekonaniem i rzetelne wywiązywał się z przyjętych obowiązków wychowawczych w duchu przedkładania doraźnych korzyści i kariery nad uznawane ideowe pryncypia;

b) „wallenrodyczną” – nauczyciel w zgodzie z własnymi przekonaniem i, znajdującymi się w ostrym konflikcie ideologicznym z narzuconymi oświacie, nierzetelne wywiązywanie się z przyjętych obowiązków wychowawczych.

3. Neutralność (brak postawy) polegająca na intuicyjnym lub świadomym dystansowaniu się od zachodzących zmian ideologicznych i światopoglądowych:

a) kondotierska – polegająca na oddzieleniu przez nauczyciela obszaru własnych przekonań od wykonywanych funkcji zawodowych, w ramach której na rynku pracy oferuje się swoje usługi edukacyjne każdej władzy i każdej sprawie, wykonując je w duchu prakseologicznej rzetelności;

b) indyferentna – wyrażająca się obojętnością wobec ideologicznych i światopoglądowych pryncypiów, wynikająca z braku rozwiniętego lub zdegenerowanego systemu aksjologicznego. Również w obszarze stosunku do powinności zawodowych.

Z każdą z wytypowanych postaw, jak wspomniano, można wiązać co najmniej jakieś wątpliwości deontyczne, a w kilku przypadkach ich nieetyczność jest oczywista.

⁴⁷ Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 roku. Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela (Dz. U. 1972 Nr 16, art. 3, pkt 1).

Ideowa afirmacja ustroju, który został osądzony i potępiony jako niehumanitarny, a nawet zbrodniczy, prowadzi automatycznie do uznania tych, którzy mu z przekonaniem służyli za współodpowiedzialnych i współwinnych zła, co wydaje się racją wystarczającą do delegitymizacji ich prawa do uprawiania zawodu. Kontynuacja pracy w nim powinna być związana z potępieniem poprzedniej rzeczywistości i uznaniem współodpowiedzialności za zło z niej wynikające oraz jakąś formą ekspiacji.

Czystość deontologiczna postawy lojalnościowej, która tradycyjnie towarzyszyła nauczycielom w wieku XIX i pierwszej połowie XX, doznała załamania w obliczu zaistnienia państw o systemach totalitarnych i zbrodniczych. Jest oczywiste, iż są pewne etyczne granice lojalności, poza którymi zaczyna się współudział w zlu i współodpowiedzialność za nie. Nawet jeżeli to zło narasta stopniowo, jest maskowane frazesami i patosem.

Postawa koniunkturalo-opportunisticzna, jak sądzę, dyskwalifikuje do uprawiania zawodu nauczyciela zawsze i wszędzie z powodów zasadniczych. Nauczyciel jako wychowawca i wzór osobowy powinien być człowiekiem pryncypialnym. W omawianej rzeczywistości, ta postawa nie daje nawet, jak poprzednie, wewnętrznego usprawiedliwienia, iż to, co się czyniło, czyniło się z przekonania i w poczuciu słuszności, jeżeli nawet złudnym.

Postawa wallenrodyczna, być może najciekawsza etycznie, w europejskiej tradycji jest nieakceptowalna, choć tragiczna. Etos rycerski, którego tradycje kulturuje szkoła, każe się przeciwstawiać złu w bezpośredniej konfrontacji z „podniesioną przyłbicą”, a takie postaci jak mickiewiczowski Wallenrod, Claus von Stauffenberg, tragiczny zamachowiec na Hitlera czy Ryszard Kukliński wywołują co najmniej kontrowersje i zapewne, mimo heroizmu zasług, nie będą patronami szkół. Podnoszona jest przy tej okazji kluczowa pedagogicznie kwestia: „czy i w jakich okolicznościach cel uswięca środki?” oraz „kto i wedle jakich kryteriów miałby o tym decydować?”.

Obojętność ideologiczna nauczycieli o charakterze najemniczym (kondotierstwo) ma tradycję jeszcze antyczną, kiedy sofisci wynajmowali swoje umiejętności każdemu i każdej sprawie, za którą wystarczająco głośno przemawiały brzęczące argumenty. Osąd takiego podejścia, któremu daje wyraz potoczne, pejoratywne znaczenie słów „sofista” i „sofistyka” jest chyba wystarczającym uzasadnieniem etycznych wątpliwości na temat wychowawczej zdatności reprezentujących ją.

Indyferentyzm aksjologiczny, a tym bardziej demoralizacja, jako cechy osobowości dyskwalifikujące do zawodu nauczyciela, jak mierniam, nie wymagają uzasadnienia, jeżeli wychowanie z samej swojej istoty ma być autentyczne i ma być wychowaniem do wartości.

By ocenić dramatyzm sytuacji w całej jaskrawości, należy przypomnieć fakt, iż nauczycielstwo w czasach najmroczniejszej nawet opresji było efektem podjęcia jednostkowej, wolnej i, chciałoby się wierzyć, w pełni świadomej decyzji wykształconego człowieka. Prawdopodobnie żaden nauczyciel nie mógł nigdy powiedzieć, iż do tej profesji został przez władzę zmuszony brutalną represją lub choćby jej groźbą. Nauczycielom, w ocenie ich postępowania, nie przysługuje więc nawet wytłuma-

czenie, którym mogli się ekskuzować w jakimś stopniu żołnierze przeklętych spraw, wcielani do armii przymusem pod realną groźbą hańbiącej śmierci.

Nieprzewyciężone dziedzictwo

Zaangażowanie pedagogiki w państwo komunistyczne i zaangażowanie państwa w pedagogikę skutkowało, jak wiemy, także rozkwitem badań i masowymi publikacjami, początkowo tłumaczeń z rosyjskiego, a potem własnych autorów, w których wkładana była nowa pedagogika na nowe, rewolucyjne czasy. Mimo upływu dwudziestu lat, do dziś te publikacje stanowią rdzeń wielu pedagogicznych księgozbiorów, z których uczą się przyszli nauczyciele. Nie potrafią tego w pełni skutecznie zmienić nawet nowo powstające opracowania, które poddane działaniom „niewidzialnej ręki rynku”, wobec niedofinansowania szkolnictwa wyższego, mają charakter niszowy. Dla przykładu: popularny i cytowany wyżej podręcznik *Pedagogika* pod redakcją M. Godlewskiego, S. Krawcewicza, J. Wołczyka i T. Wujka, tylko w wydaniu z 1978 roku, ukazał się w nakładzie 40 tysięcy egzemplarzy. Zważywszy, że jest to wydanie czwarte, można mniemać, iż łączny nakład książki zapewne znacznie przekraczał sto tysięcy egzemplarzy, a mówimy o jednym tylko tytule! Jak się taki nakład i z wiązana z nim dostępność książki mają do wydawanych obecnie, drogich i w nakładach kilkutyśięcznych? W zaistniałej sytuacji, wystarczy więc przejrzeć skrzynki katalogowe bibliotek pedagogicznych albo portale z popularnymi aukcjami internetowymi, by uświadomić sobie, że pedagogika socjalistyczna nadal żyje.

Według moich spostrzeżeń, wspomniane niezauważenie współdziałania pedagogiki w realnym socjalizmie, nie dość wyraźne, jeżeli w ogóle, potępienie nawet *ex post facto* przeszłości i omówiona wyżej obecność starych książek, powodują, że ta przeszłość żyje jako „zombie”. Wstaje z grobu i na zajęciach ze studentami zaczyna przemawiać w imieniu dawnej ideologii frazami Muszyńskiego, Okonia, by wymienić najznacniejszych. Paradoksalnie, im książka jest lepsza, sugestywniej i czytelniej napisana, tym gorzej, bo jej występny żywot może być dłuższy i intensywniejszy. Nauczyciele, którzy nie zauważyli, iż przeszli z jednej rzeczywistości ideologicznej do drugiej, nie dość skutecznie zwrócili uwagę kiedyś na ten fakt uczniom, którzy stając się nauczycielami, czytając dawną literaturę, dalej mentalnie tkwią częściowo w przeszłości. O ile jednak kiedyś książkowa rzeczywistość mogła być brutalnie skonfrontowana z życiem w realnym socjalizmie, co zmuszało przynajmniej do refleksji nad słusznością jej założeń, to współcześnie zostają pięknie brzmiące hasła i wyidealizowane wspomnienia przeszłości.

Moim zdaniem, brak głębszej i powszechniejszej refleksji towarzyszącej zmianom ideologicznym, które zaszły w Polsce, mogą być przez to złym prognostykiem na przyszłość. Nikt nie dał nam, a tym bardziej naszym dzieciom i wnukom, gwarancji na wolność i demokrację. Nie jest więc całkowicie nieprawdopodobną sytuacją, w której na skutek zawieruch dziejowych i decyzji politycznych do głosu dojdzie jakaś nowa wątpliwa idea, której propagandę powierzy się znów szkole i nauczycielom, a ci w duchu urzędniczej lojalności znów będą ją z entuzjazmem wcielać w życie społecz-

ne. Przypomnijmy sobie choćby ostatnie lata, kiedy w szkołach z równym zapalem jak kiedyś bialo-czerwonym, a potem czerwonym, dzis wymachuje sie gwiazdzistym sztandarem Unii Europejskiej. Zwazywszy, iz niedawne przeciez referendum akcesyjne ujawnilo raczej spolaryzowanie stanowisk spolecznych w tej kwestii, mogloby to zadziwiac, gdyby nie oczywista(?) sluzebnosc oswiаты i nauczycieli wobec panstwa i aktualnie realizowanej przez nie polityki. Haslem urzedniczej klasy, w tym niestety takze i nauczycieli, jest, jak sie zdaje nieismiertelne: „*Le Roi est mort, vive le Roi!*”, w mysł ktorego to zawsze aktualna wladza ma racje.

W sluzbie...?

Jeżeli prorokowanie w czasach stabilizacji jest trudne, to w czasach zmiany – niemożliwe. Równie prawdopodobne wydaje się, iż szkoła w dawnym i obecnym kształcie zniknie wyczerpawszy swoje możliwości i wypełniwszy zadania, do których została powołana, jak i to, że przyszłość będzie wielkim powrotem do przeszłości nacjonalistycznej i ideologicznej.

Wieszczenie kresu szkoły jest ideą prawdopodobną, aczkolwiek w ciągu miniego stulecia ogłaszana już tyle razy, iż można wobec niej zachować daleko idący sceptycyzm. W bieżącym, 2011 roku mija akurat czterdzieści lat od opublikowania przez I. Illicha głośnej w swoim czasie i szeroko dyskutowanej w kręgach akademickich książki pod jakże znamienym tytułem *Spoleczeństwo bez szkoły*⁴⁸ (*Deschooling Society*), w której uzasadniał w sposób przekonujący licznych, iż szkoła jest instytucją przebrzmiałą i niebezpieczną. Od tego czasu urodziły się i wykształciły w szkołach dwa pokolenia oraz dokonały przynajmniej dwie kolejne rewolucje technologiczne, które także miały szkołę zmieść z powierzchni ziemi. Pojawiły się i stały masowym dobrem komputery osobiste, a potem Internet, który w „zasięgu ręki” stawia całą ludzką wiedzę. Wiedzę, dodajmy, znacznie aktualniejszą i atrakcyjniej przekazywaną. Nie znaczy to oczywiście, iż któraś z kolejnych zapowiedzi nie okaże się wreszcie prawdziwa i szkoła, tak jak się pojawiła – zniknie. To, czego istnienie jest dla nas jeszcze oczywistą koniecznością, a brak – niewyobrażalny – jest przecież w istocie ufundowane na masowym doświadczeniu szkolnym kilku zaledwie pokoleń niewielkiego obszaru świata.

Z innej strony, na współczesność szkoły rzutuje brak jasnej koncepcji państwa, czy ma istnieć i czym ma być publiczna oświata. Szkoła powstawała równolegle z państwem i armią jako jego służka i współcześnie dzieli z nimi stan zakłopotania. Źródłem tego zaambarasowania jest fakt, iż koncepcję kontynentu podzielonego zasiekami granic, języków i nacjonalizmów, którym służyły, zastąpiła *ekumena* z granicami symbolicznymi, uniwersalną kulturą i świadomością. To wszystko, co było najgłębszym sensem i istotą istnienia państwa, armii i – *toutes proportions gardées* – szkoły, straciło nagle na znaczeniu.

⁴⁸ I. Illich, *Spoleczeństwo bez szkoły*, PIW, Warszawa 1976.

W nowej rzeczywistości już nie chodził o inne przywództwo polityczne, inny ideologiczny sztandar i odwrócone, co najwyżej, aliansy. Ta sama szkoła, której zadaniem było stworzyć narody, a potem wykopać przepaść mentalną i emocjonalną między nimi, ma teraz, odwołując się do tych samych struktur oraz środków, wykorzystując tych samych ludzi, tę przepaść zasypywać, budując przyjaźń i współpracę w miejsce wrogości i konfliktu, czy to narodowego, czy klasowego, czy jednego i drugiego razem. Szkoła nastawiona na „glajchsztaltowanie” osobowości „tutejszych” w jednorodną masę narodową i społeczną, ma teraz promować indywidualność i osobowość. Realizowane w niej wychowanie z socjalizującej i inkluzywnej praktyki ma stać się procesem personalizacyjnym i emancypacyjnym, w tych samych salach i w znacznej części rękami tych samych nauczycieli.

Źyjemy w unikalnym w dziejach stanie pokoju i armie, ale także nacjonalistycznie zorientowana oświata, są kosztownym obciążeniem budżetu, który korzystniej politycznie jest wydać na atrakcyjną społecznie konsumpcję. Nikt nie ma jednak wglądu w nieodległą nawet przyszłość i nie wie, czy ta nowa *belle époque* gwałtownie się nie skończy, a my staniemy jako kraje lub jako wspólnota w obliczu niebezpieczeństw, w których siła moralnej jedności i siła zbrojna będzie liczącym się argumentem. Doświadczenia uczą, iż o wiele łatwiej jest zniszczyć instytucję niż ją ponownie odbudować, więc roztropniej jest ją utrzymywać w pewnej przetrwalnikowej choćby formie niż likwidować całkiem.

W swojej prawie siedmiuset tysięcy⁴⁹ masie, nauczyciele chyba dosyć słabo zdają sobie sprawę z przelomu, jaki się dokonał w życiu społecznym i jakie przyniósł (powinien przynieść!) zmiany w ich życiu zawodowym, a trzeba przyznać, że świat polityki niewiele zrobił, by ten stan rzeczy zmienić. Skutkuje to ich wyjątkowo dobrym samopoczuciem i nieprzyjmowaniem do świadomości faktu, iż jednym z filarów każdego ustroju od dwustu lat oraz sposobem jego legitymizacji była publiczna szkoła.

Kim w tym wszystkim będzie nauczyciel, zależy od tego, czym będzie szkoła, ale ponieważ szkoła to nie ściany i dach, nawet nie tablice i nie komputery, lecz nauczyciele, więc los szkoły zależy z kolei od nich. Instytucja kształtuje nauczycieli, a oni nadają kształt instytucji, a ponieważ zawsze byli jacyś nauczyciele i zawsze były jakieś szkoły, więc pytanie o początek – o pierwotność jabłoni bądź jabłka – należy do tych.

⁴⁹ Według ostatnich danych ministerstwa, w roku szkolnym 2008/09 zatrudnionych było w Polsce 65863 nauczycieli. Dostępne na: <http://www.men.gov.pl/images/pdf/statystyka/nauczyciele2008.pdf> [12.02.2011].

POZICE ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY V SOUČASNÉM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V KONTEXTU S PREPRIMÁRNÍM A PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍM

Úvod

Koncepce preprimárního a primárního vzdělávání prochází v posledních letech celkovou reformou, která se také odráží v pregraduální přípravě budoucích učitelů preprimárního i primárního vzdělávání. Tato reforma se dotýká všech oblastí předškolního i školního vzdělávání a značně se odrazila i v požadavcích na realizaci environmentální výchovy a v současné době se již klade důraz na výchovu pro udržitelný rozvoj.

Preprimární a primární vzdělávání je zaměřeno na to, aby si dítě od předškolního věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Hlavním úkolem environmentální výchovy jako průřezového tématu je vytvořit u dítěte elementární poznatky o okolním světě, o vlivu člověka na životní prostředí a vytvořit elementární základy pro zodpovědný postoj budoucího dospělého člověka k životnímu prostředí.

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta je jedním z nejdůležitějších nástrojů ochrany životního prostředí. Vývoj pojetí Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (dále jen EVVO) v České republice ukazuje dlouhodobý trend rozšiřování obsahu EVVO o témata udržitelného rozvoje. Ve své podstatě vzdělávání pro udržitelný rozvoj může navazovat na celou řadu aktivit, jež jsou realizovány v rámci EVVO.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj je předpokladem k osvojení si takových způsobů myšlení, rozhodování a chování jedince, které vedou k udržitelnému jednání v osobním, pracovním i občanském životě¹.

Tento požadavek znamená, že do vzdělávání a výchovy všech občanů je nezbytné včlenit základní znalosti – o potřebách člověka a o zákonitostech, z nichž vyplývají, o způsobech ohrožování životních podmínek, o možnostech řešení udržitelnosti rozvoje a s tím spojené dovednosti a návyky a zároveň akceptovat hledisko tolerance mezi národy a odpovědnosti vůči současnosti i budoucnosti.

¹ Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008–2015), MŠMT, Praha 2008, s. 1.

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta v preprimárním a primárním vzdělávání v České republice

K oblasti environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) bylo přijato Usnesení vlády ČR č. 1048/2000 ke Státnímu programu EVVO. Jeho součástí byl Akční plán na léta 2001–2003 a následně Akční plán na léta 2004–2006 a další. Všechny tyto dokumenty vymezují podrobně cíle, aktivity a úkoly v oblasti environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty. Důležitou součástí všech dokumentů podporujících rozšíření a prohloubení environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty se také stal materiál Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky 2008–2015.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikl na základě usnesení vlády České republiky v dubnu 1999, která v něm schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle se staly východiskem „Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“².

Národní program rozvoje vzdělávání dal prostor pro vznik rámcových vzdělávacích plánů, tedy prostor pro rozvojové programy, kde může být zahrnuta i ekologická environmentální výchova. V kapitole o obecných cílech vzdělávání a výchovy se uvádí:

Za jednu z životně důležitých podmínek uchování kontinuity lidské společnosti a její kultury nutno považovat výchovu k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, kdy jde nejen o zprostředkování poznatků, ale i o vytvoření citlivého vztahu k přírodě a získávání schopností i motivace k aktivnímu utváření zdravého životního prostředí a odstraňování chudoby v celosvětovém měřítku³.

Na základě Národního programu rozvoje vzdělávání byl vypracován Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, kde jsou stanoveny základní požadavky a pokyny na výchovu a vzdělávání v mateřských školách.

Základní obsah předškolního vzdělávání je obsažen v pěti oblastech:

1. Dítě a jeho tělo.
2. Dítě a jeho psychika.
3. Dítě a ten druhý.
4. Dítě a společnost.
5. Dítě a svět.

Oblast „Dítě a svět“ zahrnuje také vzdělávání v environmentální oblasti. Hlavním záměrem je

[...] vytvořit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy

² *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Ústav pro informace ve vzdělávání – Nakladatelství, Praha, Taurus 2001, s. 7.

³ *Ibidem*, s. 14.

celosvětového dosahu – a vytvořit základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí⁴.

Na konci předškolního období se předpokládá, že dítě si v environmentální oblasti osvojí:

- Elementární poznatky o sobě, o rodině, o vývoji, životě a činnostech člověka, o lidské společnosti, o soužití, zvycích a práci s lidmi, o přírodě a přírodních jevech, o technických přístrojích, se kterými se dítě setkává doma i ve svém okolí,
- orientovat se bezpečně v okolí, prostředí, resp. v okolí domova, v prostředí a okolí školy, v obci, všimnout si rozmanitosti, změn a dění v nejbližším okolí,
- osvojit si elementární poznatky o místě, ve kterém žije, o své zemi a její kultuře, o jiných zemích a kulturách, o zeměkouli, o vesmíru apod.,
- vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – jak svět přírody (rostliny, živočichové, krajina, podnebí apod.), tak i svět lidí,
- porozumět, že všechno kolem se mění, vyvíjí, pohybuje a proměňuje a že s těmito změnami je třeba v životě počítat,
- mít povědomí o významu životního prostředí pro člověka, uvědomovat si, že způsob, jakým se chová a žije, ovlivňuje jeho vlastní zdraví i životní prostředí,
- rozlišovat aktivity, které mohou zdraví člověka i prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, starat se o rostliny, spoluvytvářet pohodu prostředí, neníčit okolí, neubližovat živým tvorům apod.),
- uvědomovat si, co je nebezpečné (manipulace s některými předměty a přístroji, kontakt se zvířaty, se zdravím ohrožujícími látkami, přírodními a povětrnostními jevy, technické objekty a jevy a další situace, s nimiž se dítě může setkat), odhadnout některá nebezpečí a snažit se jim vyhnout⁵.

K naplnění uvedených úkolů je třeba vytvářet dostatek podnětů při hře, prvotní práci i učení, vycházejících z poznávání a hodnocení přírody. Podněty je třeba připravit pomocí vhodných metod, postupů a forem práce zdůrazňujících především citové zaujetí a přímý styk dítěte s prostředím, zejména s přírodou. Základem je hra, která se promítá do všech výchovných činností a jejíž pomocí dítě získává prvotní vědomosti a znalosti o životě lidí, jejich práci, vzájemných vztazích a vztahu k přírodě.

K nejcennějším metodám, jimiž se děti seznamují s okolní přírodou, náleží přímé pozorování rostlin a zvířat při vycházkách v zahradě, na louce, v lese, u potoka. Děti zde přicházejí do bezprostředního styku s okolní přírodou, zjišťují její vlastnosti svými smysly, svou pracovní zkušeností. Mezi další metody patří pozorování a práce v koutku živé přírody s rostlinami a zvířaty. Zvláštní význam má styk dětí se zvířaty, který ovlivňuje jejich citlivost, a ta se projevuje i v mezilidských vztazích. Důležitá je správná volba učebních pomůcek – pohádky, říkadla, obrázky, filmy určené ke sledování, stavebnice, modely, hračky používané při hrách, nářadí a pomůcky určené

⁴ K.Smolíková a kol., *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*, VÚP, MŠMT, Praha 2001, s. 17.

⁵ *Ibidem*, s. 18.

k pracovním činnostem, kresbě, modelování. Důležitou metodou se v současné době stává i projektová metoda. Důraz je kladený na pozitivní prožitky dítěte.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání obsahuje průřezová témata, jež se promítají do obsahu základního vzdělávání jako celku, do organizace vzdělávání, jeho časového plánování, metod a forem. Tato témata musí být pokryta ve školních vzdělávacích programech každé školy. Jednotlivé školy si vytváří vlastní školní vzdělávací program. Současně jsou vymezeny vzdělávací oblasti, nikoliv jednotlivé předměty. Jedním z průřezových témat je i environmentální výchova.

Na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a školního vzdělávacího programu může učební plán pro nižší stupeň škol zahrnovat stávající i nově vymezené předměty, včetně možnosti integrace jejich obsahu. V prvním až pátém ročníku základní školy je např. možné v důsledku komplexnosti a úzkého propojení uváděných oblastí s životem žáků, se společenským i přírodním prostředím, ve kterém se žáci pohybují, krajinnými i regionálními zvláštnostmi širšího významu koncipovat jeden vyučovací předmět komplexnějšího charakteru pro celé období primárního školství. Tento komplexnější přístup by mohl odstranit některé problémy s nejednoznačným vymezením obsahu stávajících předmětů, zvláště prvouky, přírodovědy, vlastivědy, kurzu zdravého životního stylu a umožnit žákům poznávat svět kolem sebe v jeho mnohotvárnosti, komplexnosti vhodnějším způsobem vzhledem k specifikům poznávání žáků mladšího školního věku. Environmentální výchova této komplexnosti může jen napomoci.

Klíčová témata, s nimiž by se žáci měli seznámit v rámci environmentální výchovy lze vymežit následovně:

- Význam spolupráce a komunikace pro řešení problémů,
- životní prostředí v místě bydliště, regionu a ČR,
- vývoj vztahu člověka a krajiny v minulosti a výhledy do budoucnosti,
- ekologická etika,
- globální souvislosti a globální problémy,
- vztah ekonomického a sociálního rozvoje a životní prostředí,
- nástroje udržitelného rozvoje.

Žádné z uvedených témat nelze realizovat frontální výukou, výkladem. Proto se při environmentální výchově využívá převážně výchova prožitkem. Z těchto důvodů se tedy využívají metody jako např. práce v terénu, přírodovědná pozorování, monitorování stavu jednotlivých složek životního prostředí, práce na školním pozemku, simulační hry, problémová a projektová výuka, řízená diskuse, praktické činnosti, práce s přírodním materiálem, smyslové vnímání, dramatická výchova atd.

Z organizačních forem je možné při environmentální výchově využít např. krátkodobé i dlouhodobější školní ekologické projekty, účast na ekologických výukových programech poskytovaných středisky ekologické výchovy (i pobytových), speciální předměty (volitelné, nepovinné) apod.

Pro realizaci environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty je velmi důležitý „Metodický pokyn k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve školách a školských zařízeních“.

Významné postavení pro činnost škol v této oblasti pak zaujímá koordinátor environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty.

Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj – nová etapa vzdělávání

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj znamená osvojení si takových způsobů myšlení, rozhodování a chování jedince, které vede k udržitelnému jednání v osobním, pracovním i občanském životě. Vzdělávání pro udržitelný rozvoj je zaměřeno na:

- pochopení propojenosti a vzájemné souvislosti ekonomických, sociálních a environmentálních hledisek rozvoje, a to na lokální, národní i globální úrovni,
- vnímání udržitelného rozvoje jako celostního a systémového přístupu, který směřuje k ekonomicky prosperující společnosti a respektuje sociální a environmentální souvislosti a limity,
- rozvoj kompetencí (znalostí, dovedností a postojů) pro demokratické a svobodné rozhodování ve vlastním i veřejném zájmu v souladu s právem a s principy udržitelného rozvoje⁶.

Na základě věkových a individuálních zvláštností vývoje lidské osobnosti vzdělávání pro udržitelný rozvoj stanovuje cíle, obsah, metody, formy a prostředky. Vše je především zaměřeno na aktivní metody a formy vzdělávání a na kritické a tvořivé myšlení. Klíčová témata, která jsou zahrnuta ve Strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj Evropské hospodářské komise OSN (tzv. Vilniuská strategie)¹ jsou na národní úrovni konkretizována a to na základě specifik České republiky.

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta je jedním z klíčových nástrojů ochrany životního prostředí v České republice. Rozvoj Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty je jednak zakotven v zákoně č. 123/1998 sb., o právu na informace o životním prostředí a je také určen Státním programem Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty České republiky. Také tříleté akční plány umožňují jeho plnění v jednotlivých resortech. Vývoj Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v posledních letech prokazuje trend rozšiřování obsahu Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty o témata udržitelného rozvoje. Dá se tedy konstatovat, že právě Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta se může stát východiskem pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj v České republice. Současně vzdělávání pro udržitelný rozvoj může v plné míře navázat na celou řadu aktivit a opatření realizovaných v rámci Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty⁷.

⁶ *Strategie...*, *op. cit.*, s. 1.

⁷ *Ibidem*, s. 2.

Základní rozdíl mezi EVVO a VUR je ten, že v oblasti EVVO je prioritní důraz kladen na nejrůznější aspekty životního prostředí, na poznávání životního prostředí, na uvědomování si nezbytnosti zachovávání podmínek života, na poznávání vztahu člověka a životního prostředí apod. Naproti tomu je VUR prioritně zaměřeno na vzájemnou interakci a souvislosti mezi ekonomickými, sociálními, environmentálními a právními aspekty rozvoje (globálního i lokálního), je významně interdisciplinární povahy a široce se opírá o společenskovední disciplíny⁸.

Ukazuje se, že Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj ČR se stává pro oblast vzdělávání velmi důležitým dokumentem, který začleňuje do stávajících oblastí vzdělávání nové přístupy, metody a témata. Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj ČR navazuje nebo má úzké vazby na celou řadu dokumentů, jako např. Strategie udržitelného rozvoje ČR, Strategie celoživotního učení ČR, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací politiky České republiky 2007 a Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj Evropské hospodářské komise OSN.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj v předškolním vzdělávání

V předškolním vzdělávání je z pohledu vzdělávání pro udržitelný rozvoj velmi důležité „učení v přírodě“ a především zaměření se na „prevenci odcizování dětí přírodě“. Pro kladný výsledek vzdělávání pro udržitelný rozvoj je však v tomto věkovém období velmi důležité si uvědomit nutnost působení na celou rodinu dítěte. Tato problematika se úzce dotýká především městských dětí, kde děti tráví stále méně času přímo v přírodě.

Dá se však konstatovat, že Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání tuto problematiku určitým způsobem začleňuje a je na ni kladen velký důraz. Děti mají být vedeny ke vnímání okolního prostředí, mají se naučit vnímat vlastní místo a úlohu v tomto prostředí a také se mají naučit zodpovědnosti vůči tomuto prostředí.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj v základním vzdělávání

Na základních školách proběhla v několika posledních letech kurikulární reforma, která přinesla Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Na základě tohoto dokumentu již mají školy zpracovány své Školní vzdělávací programy. Udržitelný rozvoj je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání obsažen v cílech vzdělávání, v kompetencích, kterých má žák dosáhnout, dále v učivu a to v rámci průřezových témat. Aby mohly být všechny požadavky naplněny, je však třeba stávajícím pedagogům a hlavně budoucím učitelům poskytnout metodickou podporu, ale i materiální podporu a umožnit jim další vzdělávání v této oblasti.

Současně je třeba si uvědomit, že pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj je nutné vytvořit podmínky i mimo školu a školská zařízení.

⁸ *Ibidem.*

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj a vysokoškolské vzdělávání

Cestou k realizaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj je především akreditace specializovaných studijních programů, které budou zaměřené na vzdělávání pro udržitelný rozvoj a měly by mít mezioborový nebo mezifakultní charakter. Důležitá je přístupnost studia a mobilita studentů mezi obory a také dostatek různých pracovišť, jež budou zaměřeny na různé aspekty vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

Velmi důležité místo při realizaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj zaujímají učitelské fakulty, které připravují budoucí učitele, především budoucí učitele preprimárního a primárního vzdělávání.

Začlenění environmentální výchovy a vzdělávání k udržitelnému způsobu rozvoje ve studijním programu připravujícím budoucí učitele preprimárního a primárního vzdělávání na PdF UP

Environmentální výchova je zařazena ve studijním programu pro obor Učitelství pro mateřské školy (prezenční studium) do 2. ročníku studia v letním semestru s dotací 2 semestrálních hodin týdně. Environmentální výchova se však také prolíná do disciplíny Poznávání přírody a společnosti 1, 2 (2. ročník – 2 hod./týdně v ZS a LS). Dále jsou k realizaci environmentální výchovy využity i exkurze k Poznávání přírody a společnosti (2. ročník) a pak vlastní exkurze k Environmentální výchově (3. ročník v ZS). V průběhu zimního semestru 3. ročníku je zařazena průběžná pedagogická praxe v rámci níž by měli posluchači oboru Učitelství pro mateřské školy realizovat také praxi k environmentální výchově, a to na mateřských školách s rozšířenou environmentální výchovou, případně v Centru ekologických aktivit města Olomouce, o.p.s. – Sluňákov nebo v Domě dětí a mládeže v Olomouci, kde by se podíleli na přípravě a realizaci výukových programů pro děti z mateřských škol. Při souvislé pedagogické praxi v letním semestru 3. ročníku by environmentální výchova měla být nedílnou součástí jejich praxe na mateřských školách.

V rámci akreditace nového pětiletého studijního programu pro obor Učitelství pro 1.stupeň základních škol se počítá se zařazením environmentální výchovy od 3. ročníku studia ve více semestrech, nejprve jako povinná disciplína (budou absolvovat všichni studenti) a následně ve vyšších ročnících jako disciplína volitelná (rozšiřující), kdy posluchači budou moci získat certifikát pro vykonávání koordinátora Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty na školách. Počítá se i se zařazením praxe k environmentální výchově, jež by posluchači absolvovali na školách s rozšířenou environmentální výchovou, ale i v Centru ekologických aktivit o.p.s. – Sluňákov nebo dalších střediscích ekologické výchovy.

Velká pozornost je věnována metodické přípravě studentů oboru Učitelství pro mateřské školy a oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol pro budoucí uplatnění environmentální výchovy i vzdělávání pro udržitelný rozvoj v praxi. V rámci prakticky zaměřených seminářů jsou posluchači seznamováni s různými formami praktické činnosti přímo na fakultě, ale i mimo ni.

Velmi se osvědčila úzká spolupráce s některými středisky či centry ekologické výchovy, jež jsou součástí sdružení Pavučina. Nejužší spolupráce je s Centrem ekologických aktivit města Olomouce, o.p.s. – Sluňákov. Studenti jsou zde seznamováni s řadou metod, pomůcek, nápadů a námětů, jež mohou využít při budoucí práci s dětmi předškolního i mladšího školního věku. Studenti si mohou prakticky vyzkoušet některé hry, výtvarné činnosti a zejména práci s přírodními materiály a mohou si ověřit schopnost vlastní tvořivosti při realizaci vlastních nápadů např. při zpracování příběhu.

K nejužitečnějším aktivitám však patří přímá práce s dětmi při různých příležitostech (např. Den Země, zapojení studentů do výukových programů pro školy, atd.). Zapojování studentů do praktické práce s dětmi, seznámení s alternativními formami výuky, učení vedoucí k tvořivosti a lásce k přírodě, považujeme za jednu z nejdůležitějších aktivit partnerství Katedry primární pedagogiky PdF UP a Centra ekologických aktivit města Olomouce, o.p.s.- Sluňákov.

I když ve studijních programech pro pregraduální vzdělávání budoucích učitelů preprimárního a primárního vzdělávání je v současné době zahrnuta environmentální výchova, je do této přípravy začleňováno i vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

Poznámky

1. Regionální strategie EHK OSN ke vzdělávání pro udržitelný rozvoj, která byla přijata na zasedání na nejvyšší úrovni ve Vilniusu ve dnech 17. – 18. března 2005.
2. Usnesení vlády ze dne 23. října 2000 č. 1048 o Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice.
3. Strategie celoživotního učení ČR byla přijata usnesením vlády č. 761 ze dne 11. července 2007.
4. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2007 byl přijat usnesením vlády č. 535 ze dne 23. května 2007 a na základě §9 a §185 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

ABSTRACT

The concept of pre-school and school education is concentrated to master the basic competency of pre-school age children. Children can learn rudiments for their lifelong education. The main task of environmental education is to create elementary knowledge about the surrounding world, about the men's influence on environment and to create the rudiments for responsible approach of future adult to environment. The text deals with mastering of basic requirements towards environmental education of future pre-primary and primary teacher training in branch of environmental education implementation. The document Strategy of Education

for Sustainable Development determines priorities and strategy in the sphere for sustainable development. In agreement with the document the education for sustainable development should be worked up systematically and coordinated in the future in the Czech Republic.

AUTORYTET NAUCZYCIELA JAKO ZJAWISKO SPOŁECZNE

Wprowadzenie

Rozważania na temat wizji współczesnej edukacji przepełnione są troską o możliwość sprostania nowym wyzwaniom, które niesie za sobą globalizacja, życie w społeczeństwie informacyjnym, konieczność (potrzeba) uczenia się przez całe życie, a w konsekwencji – wzrost oczekiwań wobec szkoły i nauczyciela. Nielatwa rzeczywistość nieustannie reformowanego systemu oświaty obfituje – zdaniem M. Groenwald¹ – w sytuacji wymagające od nauczyciela podejmowania trudnych decyzji, w tym również podejmowania wyborów, w wyniku których może on zdobyć, zachować lub utracić autorytet.

Znaczenie pojęcia „autorytet” wyjaśniane jest w różny sposób na terenie nauk humanistycznych i społecznych. Brak jednomyślności w definiowaniu autorytetu nauczyciela świadczy o tym, że nadal poszukiwana jest optymalna koncepcja, bardziej satysfakcjonująca teoretyków i uwzględniająca wymagania współczesnej edukacji. Z uwagi na różnorodność określeń definicyjnych autorytetu nauczyciela, I. Jazukiewicz² proponuje, by dyskusję wokół tego zagadnienia prowadzić w trzech aspektach: zjawiska, cechy lub relacji.

Rozpatrując autorytet nauczyciela jako zjawisko społeczne, obserwujemy go przez pryzmat władzy, jaką posiada nauczyciel. Nauczyciel ma obowiązek korzystania z władzy, by chronić dzieci i młodzież przed skutkami przykrych zdarzeń, przy czym uczniowie dobrowolnie podporządkowują się woli autorytetu, bowiem darzą go zaufaniem i wiedzą, że podejmowane decyzje służą ich dobru. Analizy tak rozumianego autorytetu dokonuje się z perspektywy podmiotowej, czyli z punktu widzenia jednostek (grup osób, całego społeczeństwa), które uznają autorytet. Autorytet nauczyciela wyjaśniany w kategorii zjawiska może mieć różne nasilenie (nauczyciel może być autorytetem w mniejszym lub większym stopniu). Charakterystyczna dla tak rozumianego nauczycielskiego autorytetu jest identyfikacja z postępowaniem nauczyciela (uczeń akceptuje zachowanie nauczyciela i chce postępować tak jak on).

Pojęcie autorytetu nauczyciela można rozpatrywać także w ujęciu personalistycznym, przypisując autorytetowi pożądane cechy, wynikające w sposób pośredni lub bezpośredni z osobowości jednostki. Analiza autorytetu nauczyciela jako posiadacza określonych cech osobowych prowadzona jest z perspektywy podmiotowej, czyli

¹ M. Groenwald, *Dlaczego nauczycielom trudno zasłużyć na szacunek?*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 5, s. 28.

² I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, Impuls, Kraków 1999, s. 20–26.

osoby, która ma autorytet. Autorytet rozpatrywany w kategorii cechy ma niestopniowalny charakter (nauczyciel go posiada albo nie). Uczeń uznający tego typu autorytet, chce się wzorować na swoim nauczycielu, być taki jak on.

Definiowanie autorytetu nauczyciela w naukach społecznych odzwierciedlać może charakter relacji interpersonalnych, będących konsekwencją stosunków społecznych między nauczycielem i uczniem. Według E. Badury³, do zaistnienia tak rozumianego autorytetu wymagane są dwie postawy. Pierwsza prezentowana przez osobę, będącą wyrazicielem pewnych wartości, oraz druga postawa – osoby akceptującej te wartości i wyrażającej swoje uznanie. Istotą koncepcji autorytetu nauczyciela jako relacji międzyosobowej jest to, że zarówno nauczyciel, jak i uczeń są podmiotami procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nauczyciel nie czerpie autorytetu z poczucia władzy, ale opiera się na poszanowaniu indywidualności obu stron, poczuciu godności oraz odpowiedzialności za własne poczynania. Autorytet, będący skutkiem relacji interpersonalnej, wymaga analizy dwupodmiotowej, czyli określenia kto i dlaczego uznaje autorytet oraz kto i z jakiego powodu jest autorytetem. Autorytet ukształtowany w kategorii relacji jest stopniowalny w takim znaczeniu, że może mieć mniejszy lub większy zakres. Identyfikacja ucznia z nauczycielem odbywa się na obydwu płaszczyznach – uczeń chce być taki sam i zachowywać się jak jego nauczyciel.

W tekście przyjęto za J. Kosmałą następujące rozumienie pojęcia autorytet:

[...] szacunek, poważanie i zaufanie do osoby, grupy osób lub pewnych treści, reprezentujących co najmniej nieprzeciętne wartości intelektualne lub moralne (lub inne) cenione w danym społeczeństwie, a przejawiające się zaufaniem wobec podmiotów – nosicieli tychże wartości – oraz podporządkowaniem się ich woli⁴.

Jak można wnioskować na podstawie przyjętej definicji, w prezentowanym opracowaniu autorytet nauczyciela będzie rozpatrywany w kategorii zjawiska społecznego i dlatego w kolejnych częściach artykułu analizę materiałów źródłowych, mieszczących się w tym nurcie rozważań, uzupełniono relacją z badań sondażowych, w czasie których zebrano opinie dotyczące autorytetu nauczyciela od osób w różnym wieku i reprezentujących różne środowiska wychowawcze, które są lub były podmiotem oddziaływań nauczyciela, określanego jako autorytet.

Autorytet osobowy jest pewnego rodzaju wiedzą o sobie i innych. Informacje, składające się na taką wiedzę, mają inne znaczenie dla regulacji społecznej i – inne – dla regulacji psychologicznej (jednostkowej). Opinie różnych grup respondentów, zbierane podczas omówionych poniżej badań na temat wymagań i oczekiwań, spełnianych przez nauczyciela jako autorytetu społecznego, mogą być istotne dla regulacji społecznej, bowiem

³ E. Badura, *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1981, s. 53–54.

⁴ J. Kosmała, *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1999, s. 10.

[...] standardy powstające pod wpływem społecznego oddziaływania prowadzą do utworzenia zasady regulacji, polegającej na zgodności zachowania danej osoby z wymaganiami czy też normami społecznymi⁵.

Charakterystyka badań własnych

Badania o charakterze diagnostycznym przeprowadzono w listopadzie 2010 roku na terenie miasta Łodzi i we wsiach położonych w województwie łódzkim. Ich celem było zgromadzenie opinii dotyczących postrzegania nauczyciela jako autorytetu oraz warunków sprzyjających i osłabiających kształtowanie się nauczycielskiego autorytetu.

Wywiady, z uwzględnieniem wcześniej określonych dyspozycji, przeprowadzili słuchacze Kolegium Nauczycielskiego w Zgierzu w ramach praktyki ciągłej. Łącznie wywiadu udzieliło 150 osób, w tym 75 osób ze środowiska miejskiego i 75 osób ze środowiska wiejskiego. W każdej z tych grup badaniami objęto po 25 osób do 20 roku życia (czyli 50 osób z Łodzi i podlódzkich wsi), po 25 osób (razem 50) powyżej 20 roku życia do 60 roku życia i po 25 osób (50 osób z obydwu środowisk) powyżej 60 roku życia.

Analiza transkrypcji wywiadów pozwoliła na przygotowanie relacji z badań zamieszczonej w kolejnych częściach tekstu.

Percepcja pojęcia autorytet

Termin „autorytet” pochodzi z łaciny od słowa *auctoritas*, które A. Bacus⁶ proponuje tłumaczyć jako „autor”, albo lepiej – jako „ten, który jest gwarantem”. Autorka następnie tłumaczy, że „mieć autorytet” to tyle, co mieć prawo do nakazywania, ale i obowiązek pomagania dziecku i wpierania go, przy czym autorytet obciążony jest odpowiedzialnością i opiera się na zaufaniu wychowanka do osoby, która jest dla niego autorytetem. Z kolei określenie „uchodzić za autorytet” oznacza, że jest się dla kogoś wzorem, przykładem, przewodnikiem, mistrzem, osobą, na której opinie powołują się inni. A jak o autorytecie myślimy na co dzień?

Wszystkich uczestników wywiadu spytano zatem o to, czym dla nich jest autorytet. Według większości respondentów do 20 roku życia ze środowiska miejskiego i wiejskiego autorytetem jest osoba, z której należy brać przykład. Kilku respondentów uważa, że autorytetem jest jednostka, która budzi szacunek u innych, „jest osobą szanowaną i poważaną”. Jedna z rozmówczyń powiedziała, że „autorytetem jest osoba godna zaufania, której można powierzyć jakąś tajemnicę bądź zaufać jej”. Wśród badanych znalazła się osoba, która albo nie zrozumiała pytania, albo inaczej kojarzy pojęcie autorytetu, bowiem stwierdziła, że „autorytet jest to przedstawienie własnej osoby w jak najlepszym świetle”.

Odpowiedzi osób mieszczących się w przedziale wiekowym 21–60 lat ze środowiska miejskiego i wiejskiego były bardziej szczegółowe i nieco różniły się między sobą.

⁵ B. Marcińczyk, *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1991, s. 92–94.

⁶ A. Bacus, *Jak zdobyć autorytet u dziecka*, Hachette, Warszawa 2008, s. 22.

Większość respondentów mieszkających w Łodzi uważa, że autorytetem jest osoba, która posiada prestiż i jest ogólnie uznawana w swoim środowisku jako „osoba mądra życiowo” lub posiadająca „nieposzlakowaną opinię” oraz ponadprzeciętną wiedzę i doświadczenie w jakiejś dziedzinie. Mieszkańcy wsi także wskazywali, że autorytetem może się cieszyć osoba, która ma dużą wiedzę i uznanie w środowisku, ale zazwyczaj dodawali, że może to być ktoś, kto „szanuje ludzi”, „jest religijny i dobry dla innych”.

Respondenci powyżej 60 roku życia ze środowiska wiejskiego przedstawili odpowiedzi zbliżone do najmłodszych respondentów, natomiast niemal wszyscy mieszkańcy Łodzi starali się przedstawić możliwie dokładną definicję. Najczęściej podkreślali, że autorytetem jest osoba posiadająca wysokie kompetencje w danej dziedzinie, kręgosłup moralny, wyróżniająca się kulturą osobistą oraz umiejętnością podejmowania trafnych decyzji.

Następnym zadaniem badanych było przedstawienie odpowiedzi na pytanie: czy postrzeganie autorytetu dawniej (w drugiej połowie XX wieku) i dziś uległo – ich zdaniem – zmianom? We wszystkich badanych grupach odpowiedź na to pytanie była twierdząca, jednak zarejestrowano różnice w uzasadnieniach wypowiedzi respondentów.

Mimo że osoby do 20 roku życia nie mogą mówić o zmianach w percepcji społecznej autorytetu znanych im z autopsji, chętnie wskazywali na różnice w kształtowaniu się rozumienia pojęcia autorytetu dawniej i dziś. Blisko $\frac{3}{4}$ osób z tej grupy badanych twierdzi, że kiedyś większą wartość przypisywano człowiekowi jako jednostce społecznej i dlatego autorytetami określano tych ludzi, którzy byli godni naśladowania, prawi, uczynni i dobroduszni. W dzisiejszych czasach największą wartością jest pieniądz, zatem i autorytetami są ludzie innego pokroju – bogaci, potrafiący zarabiać pieniądze, „walczyć o swoje”. Jeden z respondentów dopowiedział, że w jego przekonaniu „autorytety zmieniły się za sprawą dzisiejszych mediów i tego, co się prezentuje w telewizji”. Szczególnie młodym ludziom – dodaje autor wcześniejszej wypowiedzi – „podoba się życie prezentowane w serialach telewizyjnych, więc próbują naśladować swoich ulubionych gwiazdorów nawet, jeżeli gwiazdy te nie są postaciami pozytywnymi”.

Czterech na pięciu badanych z grupy wiekowej pomiędzy 20 i 60 rokiem życia uważa, że właściwie w dzisiejszych czasach nie ma już osób, o których można by powiedzieć, że są dla kogoś autorytetami. W czasie badań zarejestrowano wypowiedź, że „poza przypadkiem Jana Pawła II nie da się w chwili obecnej wskazać osoby, która mogłaby być autorytetem”. Jedna z respondentek powiedziała: „dzisiaj nie ma już kogo naśladować, ponieważ trudno znaleźć obecnie osobę nieskazitelną, godną naśladowania, a kiedyś nie było trudno o takie ideały”, a inna dodała:

[...] teraz nikt nie zastanawia się nad takim pojęciem jak autorytet, każdy żyje swoim życiem, nie próbując nikogo naśladować. Nikt nie przywiązuje wagi do tego, by mieć swojego mentora, a już na pewno nie będzie nim teraz nauczyciel.

Niemal wszystkie osoby po 60 roku życia z nostalgią w głosie twierdzą, że ludzie – prawdziwych autorytetów – obecnie prawie się już nie spotyka. Kiedyś autoryte-

tami byli patrioci, bohaterowie wojenni, rodzice, a dzisiaj mianem autorytetu można obdarzyć nawet idola telewizyjnego. Winą za taki stan rzeczy obarczają rodzinę jako instytucję wychowawczą.

Rola rodziny [jak twierdzi jedna z badanych] zaczęła ograniczać się do spłodzenia potomka, a już jego wychowanie pozostawia się w obcych rękach, a w najlepszym razie – zrzuca na szkołę. Nic dziwnego, że współcześni młodzi ludzie chcą naśladować tylko osoby, które osiągnęły w życiu sukces i nie ma dla nich znaczenia za pomocą jakich środków doszły do celu.

Nauczyciel jako autorytet

W trakcie kolejnej części wywiadu poproszono badanych o wskazanie osób lub grup społecznych, które – zdaniem respondentów – są obecnie autorytetami współczesnej młodzieży.

Osoby do 20 roku życia, zarówno mieszkańcy miasta, jak i wsi, najczęściej wymieniali pojawiające się w mediach nazwiska przedstawicieli filmu, muzyki i sportu. Tylko kilkoro badanych wskazało własnych rodziców, dwoje – starszych kolegów, a jedna osoba powiedziała, że jest to papież Jan Paweł II.

Respondenci znajdujący się w grupie wiekowej 21–60 lat z obydwu środowisk uważają, że młodzi ludzie nie mają autorytetów (tak odpowiedziało 38% badanych) albo że autorytetem dla współczesnej młodzieży są osoby dysponujące dużymi zasobami finansowymi i nie ma dla nich znaczenia kim są, czy potrafią pomnażać posiadane dobra i w jaki sposób weszli w posiadanie majątku. W kilku wypowiedziach określono ich jako „ludzi sukcesu”, „którym świat leży u stóp”. Dwoje badanych uważa, że ważne jest zarządzanie okazałymi zasobami finansowymi i osoba, która ma możliwość dysponowania kapitałem może stać się autorytetem nawet, jeżeli nie są to jej osobiste fundusze. Pozostała część respondentów jest przekonana, że młodzi ludzie naśladowają swoich przyjaciół i znajomych, ale „niestety, najczęściej na swoich idoli wybierają osoby, które nie zasługują na jakiegokolwiek uwielbienie i szacunek”. Pojedyncze głosy wskazywały na gwiazdy filmu i sportu, a także na rodziców i nauczycieli.

Badani powyżej 60 roku życia są zdania, że autorytetem dla młodych ludzi jest papież Jan Paweł II, ponieważ „młodzież chce naśladować ludzi dobrych i uczciwych” albo gwiazdy sportu, bowiem „młodzi ludzie chcą być teraz wysportowani” i „dążyć do wymarzonego celu poprzez wysiłek, ciężką i uczciwą pracę”. Druga połowa badanych (w tej grupie odnotowano większość mieszkańców Łodzi) wskazała na ludzi sukcesu, gwiazdy kina i „hałaśliwej muzyki” oraz negatywnych bohaterów fikcyjnych i rzeczywistych, w tym także „starszych kolegów, którzy kiedyś weszli w konflikt z prawem”. Kilku mieszkańców Łodzi i podlódzkich wsi uważa, że autorytetami dla współczesnej młodzieży są rodzice i nauczyciele.

Na podstawie tej części badań można stwierdzić, że jedynie 16% respondentów wskazało nauczycieli jako osoby, które współcześnie mogą stać się autorytetem dla

młodych ludzi, przy czym istotna wydaje się uwaga, że nie uczyniła tego żadna z osób w przedziale wiekowym do 20 roku życia.

Następne pytanie dotyczyło preferowanego przez badanych typu autorytetu nauczyciela. Wśród licznych typologii, których bogaty zestaw możemy znaleźć w opracowaniu A. Szkolak⁷, wybrano mniej popularną w literaturze przedmiotu klasyfikację T. Gordona⁸. Autor wyróżnił:

- Autorytet „E” – (od *Erfahrung* – doświadczenie) to autorytet oparty na wiedzy, mądrości i wykształceniu człowieka;
- Autorytet „J” – (od *Job* – zawód) oparty jest na pozycji i tytule, obejmujący uznanie dla stanowiska czy odpowiedzialności człowieka legitymującego się danym poważaniem;
- Autorytet „V” – (od *Veträgen* – umowy, układy) oparty na nieformalnych umowach zawieranych w codziennych oddziaływaniach międzyludzkich;
- Autorytet „M” – (od *Macht* – władza) oparty na prestiżu władzy. Autorytet ten opiera się na kontroli, sile przymusu do wykonania poszczególnych czynności, a także łamaniu woli innych.

We wszystkich badanych grupach respondenci wskazywali autorytet typu „E” i autorytet typu „J”, przy czym osoby do 20 i osoby powyżej 60 roku życia częściej wybierały autorytet „E”, uzasadniając swój wybór szacunkiem uczniów do osób, z których mogą brać przykład, posiadających rozległe doświadczenie życiowe, które „pozwole nauczycielowi ukierunkować działania ucznia” oraz wiedzę, z której „można czerpać jak z najlepszego źródła”.

Osoby w przedziale wiekowym 21–60 lat wybierały częściej autorytet „J”, ponieważ – jak twierdzą respondenci – szczególnie starsi wychowankowie chętniej przyjmują wszystko, co „kojarzy im się z powszechnie zrozumiałymi obowiązkami” i funkcjami zawodowymi dorosłych, które opisany autorytet reprezentuje. W kilku wypowiedziach pojawiło się zastrzeżenie, że uczniowie poddadzą się nałożonym przez nauczyciela obowiązkom, o ile będzie się wobec nich „zachowywał przyjaźnie” i „jeżeli jest sprawiedliwy, to nawet może być surowy”, byle – jak czytamy w tytule artykułu M. Błędowskiej⁹ – czynił to „w granicach taktu”.

Uwarunkowania autorytetu nauczyciela

Jednym z podstawowych problemów, przed jakimi stoją badacze zajmujący się autorytetem nauczyciela, jest kwestia, jakie warunki muszą być spełnione, aby nauczyciel został uznany za autorytet. Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie wiąże

⁷ A. Szkolak, *Przesłanie nauczycielskiego autorytetu*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec nowych współczesności*, Libron, Kraków 2011.

⁸ T. Gordon za: M. Rosin, *Autorytet w psychologii humanistycznej. Propozycje alternatyw dla tradycyjnego nagradzania i karania*, [w:] M. Krzewicka (red.), *Kto może cieszyć się autorytetem we współczesnej szkole?*, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi, Łódź 1996, s. 7–8.

⁹ M. Błędowska, *Autorytet – surowość w granicach taktu*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 7.

się zarówno z procesem powstawania autorytetu, jak również z czynnikami kształtującymi dany typ autorytetu.

W *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku* I. Jazukiewicz¹⁰ opisała tzw. globalną koncepcję pedagogiczną. Autorka dokonuje w niej porównania tradycyjnej oraz współczesnej koncepcji pedagogicznej jako jednego z uwarunkowań aktualnie pojmowanego autorytetu nauczyciela.

W koncepcji określanej jako „tradycyjna”, układ nauczyciel – uczeń rozpatrywany był jako relacja między podmiotem, utożsamianym z nauczycielem-wychowawcą, a przedmiotem oddziaływań wychowawczych, czyli uczniem. Zależności te opierały się głównie na dominacji nauczyciela nad dzieckiem w aspekcie dydaktycznym, wychowawczym i osobowym. Uczeń był akceptowany jedynie pod warunkiem, że swoim zachowaniem spełniał oczekiwania i wymagania stawiane przez nauczyciela, ale także, gdy bezwarunkowo akceptował zachowania nauczyciela. Autorytet opierał się w znacznym stopniu na dystansie i nie mogło być mowy o bliskości pomiędzy nauczycielem i uczniem. Uznawano, że pomiędzy podmiotem (nauczycielem) a przedmiotem (ucznem) zachodzi następująca zależność: im większa przewaga nauczyciela nad uczniem, tym większe zyskuje uznanie w opinii wychowanków. Siłę autorytetu potęgowała również silna pozycja nauczyciela wśród społeczności lokalnej. Warto przypomnieć, że scharakteryzowaną pokrótce koncepcję nazywa się „autorytarną” z powodu jej odnoszenia się do pojęcia autorytetu jako wyznacznika siły i przewagi nauczyciela wobec ucznia.

W odpowiedzi na sprzeciw wobec tej myśli pedagogicznej powstała koncepcja antyautorytarna, której – według cytowanej autorki – celem głównym stała się autonomia ucznia. Zgodnie z jej założeniami, uznaniem cieszył się tylko taki nauczyciel, który tworzył klimat wychowawczy pozbawiony jakiegokolwiek formy dyscypliny.

Współczesne pojmowanie autorytetu nauczyciela jest próbą znalezienia kompromisu pomiędzy koncepcjami autorytarną a antyautorytarną. Zawiera on zarówno komponent koncepcji tradycyjnej, pozbawionej równorzędności i dialogu, oraz koncepcji antyautorytarnej, wyzbytej z bezwzględnie respektowanej władzy pedagogicznej. Obecnie autorytet nauczyciela związany jest z jego umiejętnościami w zakresie tworzenia i negocjowania relacji z uczniem, z uwzględnieniem swobody i niezależności zarówno wychowawcy, jak i wychowanka.

W innej publikacji I. Jazukiewicz¹¹ wymienia warunki niezbędne do zaistnienia relacji autorytetu, wśród których do najważniejszych zalicza:

- po pierwsze – obecność nauczyciela charakteryzującego się takimi wartościami, jak kompetencje zawodowe, sposób myślenia, umiejętność komunikowania się;
- po drugie – obecność ucznia, który wpływ nauczyciela i wartości, jakie go cechują, odbiera jako cenne i pożądane;

¹⁰ I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. I, Żak, Warszawa 2003, s. 258.

¹¹ I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, *op. cit.*, s. 25–26.

- po trzecie – odbieranie przekazywanych przez nauczyciela wartości w sposób świadomy i dobrowolny przez ucznia;
- po czwarte – zaufanie i szacunek, którym uczeń obdarza nauczyciela.

Autorytet stanowi zatem źródło pedagogicznego wpływu nauczyciela na ucznia i jest sensem jego działania. W kontekście powyższego spostrzeżenia, istotne wydaje się pytanie: jak nauczyciel może zdobyć autorytet u swoich uczniów?

Wśród osób do 20 roku życia ze środowiska wiejskiego panuje przekonanie, że nauczyciel będzie autorytetem dla swoich uczniów, jeżeli będzie dla nich wsparciem, osobą, na której można polegać, co – jak dowodzi jeden z rozmówców – jest trudne do realizacji w praktyce, ponieważ „w dzisiejszych czasach ludzie nie mają tendencji do zwracania się obcym ze swoich problemów”. Poza tym nauczyciel, który chce uchodzić za autorytet, powinien być partnerem dla swoich uczniów, umieć ich słuchać i się z nimi porozumiewać, a przy tym być stanowczy i „potrafić utrzymać dyscyplinę bez użycia krzyku”, a także: mieć dużą wiedzę „nie tylko z zakresu nauczanego przedmiotu”, posiadać umiejętność ciekawego prowadzenia zajęć i być kreatywny. Dla jednego z badanych, „by być autorytetem niewiele potrzeba. Wystarczy tylko, aby nauczyciel porządnie tłumaczył niezrozumiałe zadania”. Badani ze środowiska miejskiego podkreślali, że nauczyciel, który chce mieć autorytet wśród uczniów, „musi zadbać nie tylko o stronę edukacyjną, ale przede wszystkim o stronę emocjonalną i duchową młodych ludzi [...] funkcjonować z młodzieżą na zasadach partnerskich”.

Badani z grupy wiekowej 21–60 lat ze środowiska miejskiego twierdzili raczej, że nauczyciel nie jest w stanie niczym zaimponować współczesnej młodzieży, ale ma szansę na zdobycie autorytetu u swoich uczniów, o ile potrafi w sposób atrakcyjny dla młodych ludzi przekazywać wiedzę i zachęcić ich do samodzielnego poszerzania zdobytych w czasie zajęć wiadomości i nabywania potrzebnych w dorosłym życiu umiejętności. Mieszkańcy wsi mniej sceptycznie ocenili możliwości zdobycia przez nauczyciela autorytetu u uczniów. Ich zdaniem nauczyciel „powinien stawiać wymagania, a potem konsekwentnie je egzekwować, a przy tym – wszystkich jednakowo traktować i oceniać jedną miarą”.

Osoby po 60 roku życia z obydwu środowisk zwracały szczególną uwagę na umiejętność komunikowania się nauczyciela z uczniami i ich rodzicami, umiejętność rozwijania zainteresowań uczniów, motywowania ich do dalszych działań, a także na miłą aparycję. Najważniejszymi jednak kryteriami, które nauczyciel powinien spełnić, aby stać się autorytetem (w opinii tej grupy badanych), są jego umiejętności pedagogiczne i wiedza merytoryczna oraz zaangażowanie w pracę z dziećmi i młodzieżą szkolną. „Nauczyciel musi mieć nie tylko chęć pracowania z młodzieżą, ale i umieć to robić. Powinien posiadać wiedzę zgodną z potrzebami uczniów”. W czasie wywiadu zarejestrowano także i taki pogląd, że nauczyciel nic nie musi robić, żeby stać się autorytetem – „on po prostu go ma z racji wykonywanego zawodu”.

Zdaniem S. Świeżawskiego, „uczniowie uznają autorytet pedagogiczny nie tyle ze względu na etykietę, ile z racji przymiotów osobistych, które w praktyce zwery-

fikują”, a instrumentem tej weryfikacji jest „spotkanie w dialogu, na którym musi opierać się relacja wychowawcza, model funkcjonowania wychowawcy także jako autorytetu”. Model S. Świeżawskiego to wytyczne dla wychowawcy, określające warunki, jakie powinien spełniać, aby być uznawanym za autorytet. Autor ujął je w następującej formie:

- wychowawca powinien poznać, zrozumieć i wykazać zainteresowanie światem wartości swoich wychowanków;
- wychowawca, mając na uwadze obowiązki moralne wobec uczniów, powinien spełniać funkcję przewodnika w dialogu;
- wychowawca działa dla dobra podmiotów wychowania, „stawiając sobie pytanie o granice: prawomocności etycznej wykonywanej profesji, współodpowiedzialności moralnej za rozwój wychowanka i nauczycielskiego sprawstwa”¹².

Prestizż zawodu nauczyciela a jego autorytet

Autorytet nauczyciela postrzegany jest przez pryzmat tradycji, lokalnych stosunków społecznych oraz funkcji, jakich spełnienia oczekują od niego władze oświatowe, dyrekcja szkoły, uczniowie i ich rodzice. Istotnym źródłem autorytetu nauczyciela jest ranga zawodu w społeczeństwie i środowisku lokalnym.

Z wcześniejszych badań autorki prezentowanego opracowania¹³ wynika, że zewnętrznymi czynnikami, mającymi największy wpływ na osłabienie autorytetu nauczyciela w opinii rodziców uczniów, czynnych nauczycieli oraz studentów – przyszłych nauczycieli – są: niski prestiż zawodu nauczyciela oraz jego zarobki, przy czym ankietowani podkreślali, że drugi z wymienionych czynników można uznać za przyczynę stale obniżającego się prestiżu, czyli czynnika pierwszego. Obserwowany w ostatnich latach spadek zarówno autorytetu nauczyciela, jak i prestiżu tego zawodu jest – zdaniem ankietowanych – pokłosiem między innymi:

- wypalenia zawodowego coraz większej liczby nauczycieli;
- braku czasu dla uczniów i ich rodziców („nauczyciele ciągle dokumentują i sprawozdają, a mniej pracują z dziećmi”);
- braku umiejętności lub chęci do zrozumienia problemów dzieci i młodzieży;
- braku predyspozycji do pracy z dziećmi i młodzieżą;
- jawnego faworyzowania wybranych uczniów przy jednoczesnym stronnicy i krzywdzącym traktowaniu innych.

Prestiż zawodu nauczyciela, jako podłoże autorytetu, I. Jazukiewicz¹⁴ rozpatruje z dwóch perspektyw. Pierwszy aspekt rozważań autorki wynika z przekonania, że zawód nauczyciela plasuje się na wysokiej pozycji w hierarchii poszczególnych grup

¹² S. Świeżawski za: I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów: pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Impuls, Kraków 2005, s. 75.

¹³ A. Tyl, *Autorytet nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] A. Tyl (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, kulturowej i społecznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2011.

¹⁴ I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, op. cit., s. 38.

zawodowych, bowiem w świadomości społeczeństwa stanowi podstawę do rzetelnego rozwoju przyszłych pokoleń i warunkuje sprawne funkcjonowanie systemu oświatowo-wychowawczego.

Drugi aspekt jest konsekwencją zmian zachodzących w szkole oraz w środowisku nauczyciela. Szybki rozwój technologii i cywilizacji powoduje odsunięcie i powolną degradację autorytetów. Tradycyjny sposób zdobywania wiedzy zostaje wyparty przez środki masowego przekazu, które ukazują uczniom istnienie nowych, potężnych pokładów wiedzy. Dlatego nauczyciel, aby osiągnąć status autorytetu, zmuszony jest do ciągłego dostosowywania się do wciąż zmieniających się oczekiwań oraz wymagań przestrzeni kulturowej. Wzmocnieniu pozycji nauczyciela nie sprzyjają również warunki materialne, proponowane przede wszystkim młodym, ale także i doświadczonym nauczycielom.

Mimo że formalna ocena rangi zawodu nauczyciela jest wysoka, to ocena środowiskowa bywa różna (w zależności od specyfiki środowiska lokalnego), a już ocena prestiżu, dokonywana przez pryzmat statusu materialnego, oscyluje znacznie poniżej średniej w rankingu zawodów.

Inaczej na temat wpływu opinii społeczeństwa na kształtowanie się autorytetu nauczyciela wypowiada się M. Krawczyk. Autorka, pozostając w opozycji do twierdzenia, iż „autorytet nauczyciela zależy przede wszystkim nie do niego samego, ale od czynników tkwiących w środowisku społecznym, w którym on pracuje”, przestrzega, że:

[...] żadne starania społeczeństwa, żadna akcja w środowisku nie wpłynie na wyrobienie, ugruntowanie i utrwalenie autorytetu takiemu nauczycielowi, który swoim nieodpowiednim postępowaniem wobec uczniów podrywa swój autorytet¹⁵.

Pojęcia autorytetu i prestiżu (zwłaszcza w języku potocznym) bywają używane zamiennie. Analiza zakresów znaczeniowych tych pojęć nie będzie przedmiotem rozważań w prezentowanym tekście, jednak warto zaakcentować występujące między nimi istotne różnice, ponieważ towarzyszą im określone konsekwencje praktyczne. W przypadku autorytetu ocena walorów podmiotu jest zazwyczaj racjonalna, natomiast w przypadku prestiżu – emocjonalna. Emocjonalne oddziaływanie podmiotu na społeczeństwo, którego efektem jest posiadanie przez niego prestiżu, polega między innymi na stałym utrzymywaniu dystansu w relacjach między podmiotem (w warunkach szkolnych – nauczycielem) i przedmiotami prestiżu (uczniami), ponieważ wszelkie przejawy poufalości mogłyby ujemnie wpłynąć na prestiż danej osoby. W przypadku autorytetu racjonalna ocena różnic między walorami reprezentowanymi przez podmiot i przedmiot autorytetu, której są świadome obydwie strony (a zwłaszcza przedmiot autorytetu), sprawia, że autorytet jest źródłem dystansu społecznego. Tego typu różnice między autorytetem a prestiżem J. Kosmała określiła

¹⁵ M. Krawczyk za: E. Badura, *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1981, s. 51.

następująco: „źródła prestiżu tkwią w funkcjonowaniu i utrzymywaniu dystansu społecznego, natomiast z autorytetu wypływa dystans społeczny”¹⁶.

O dokonanie oceny statusu zawodu nauczyciela poproszono osoby uczestniczące w badaniach. Respondenci wypowiedzieli się na temat wpływu tego czynnika na wzrost lub osłabienie autorytetu.

Dwóch na trzech spośród najmłodszej grupy badanych ze środowiska miejskiego uważa, że status społeczny nauczyciela w mieście jest raczej wysoki i nie zmienia się znacznie na przełomie ostatnich kilku dziesiątek lat. Zdaniem respondentów dzieje się tak dlatego, ponieważ ludzie mieli i nadal mają szacunek dla tej grupy zawodowej, obdarzają ją autorytetem, co z kolei „wynika z faktu, że nauczyciele spełniają pewnego rodzaju misję dla kraju”. Pozostałe osoby przedstawiły odmienny pogląd. Prestiż zawodu nauczyciela kiedyś był bardzo wysoki i – jak powiedział jeden z badanych – „uczniowie kiedyś podobno nawet trochę bali się nauczycieli, czuli przed nimi wielki respekt”. Dziś wraz ze spadkiem prestiżu, a co za tym idzie i autorytetu, nauczyciele traktowani są przez uczniów jako „zło konieczne”. Uczniowie przestali mieć szacunek dla nauczycieli, a czasem nawet ich lekceważą, na co dowodem są „ekscesy, które możemy ostatnio oglądać w telewizyjnych informacjach – kosz na głowie nauczyciela i inne”. Zdecydowana większość rozmówców wywodzących się ze środowiska wiejskiego uważa, że różnicę pomiędzy statusem nauczyciela dawniej i dziś „obrazuje przepaść”, co jedna z badanych osób wyjaśniła następująco: „samo stanowisko nauczyciela było kiedyś lepiej traktowane niż teraz”. Respondenci określali zawód nauczyciela jako „niewdzięczny”, „obciążony koniecznością posiadania silnej psychiki, czego i tak nikt nie doceni”, „mało satysfakcjonujący”. W opinii tej grupy, prestiż zawodu nauczyciela w chwili obecnej jest niewielki i wszystko wskazuje na to, że w przyszłości będzie jeszcze niższy.

Zarówno respondenci w wieku 21–60 lat, jak i powyżej 60 roku życia prezentowali zbliżone stanowisko do tej części młodzieży, która twierdzi, że status zawodu nauczyciela „maleje niemal z każdym kolejnym rokiem”. Przedstawiciele średniej grupy wiekowej winią za taki stan rzeczy samo środowisko nauczycielskie. Respondenci uważają, że zawód nauczyciela powinien być „wykonywany tylko i wyłącznie przez osoby z powołaniem”. Powszechność i (w wielu przypadkach) przypadkowość wyboru tego zawodu powoduje, że maleje prestiż zawodu, ludzie „nie otaczają już takim szacunkiem nauczycieli jak dawniej”, coraz częściej mówi się o nauczycielach, że nie są dla swoich uczniów autorytetami w żadnej dziedzinie. Kilka osób zwróciło także uwagę na fakt, że „ciągle narzekanie i uzalanie się nad sobą nauczycieli stało się już nie do zniesienia” i ono zniechęca większość ludzi do przedstawicieli tego zawodu, „przez co ich status społeczny spada”. Innym powodem obniżenia statusu nauczycieli są ich zarobki. Jeden z respondentów powiedział: „jak można mówić o prestiżu zawodu, którego przedstawiciele zarabiają takie grosze”, ale po krótkim czasie dodał: „druga rzecz, że niektórym nauczycielom za ich pracę więcej bym nie zapłacił”.

¹⁶ J. Kosmala, *op. cit.*, s.12.

Osoby po 60 roku życia uważają, że w ostatnich latach generalnie mówi się o braku autorytetów i obniżeniu się statusu społecznego u przedstawicieli wszystkich grup zawodowych i ta ogólna tendencja wpływa także na postrzeganie statusu nauczycieli. Ponad połowa respondentów uważa, że „status nauczyciela jest niski, bo zbyt dużo praw przyznano dzieciom, krzywdząc tym samym nauczycieli”. Jedna z mieszkanki wsi dodała: „dobrze, że dotyczy to tylko miastowych, ale jak tak dalej pójdzie, to i u nas tak będzie”. Kolejnym wyartykułowanym przez badanych powodem znacznego obniżenia statusu społecznego nauczyciela w ostatnich latach jest podejście młodzieży do nauki zawodu i sposób kształcenia nauczycieli. Tego typu opinię reprezentuje następująca wypowiedź:

[...] niby gdzie teraz porządnie można się nauczyć wykonywania jakiegoś zawodu?, na studiach?, prawie wszyscy nauczyciele mają teraz studia wyższe, ale na tych studiach to ich teraz uczą tak tylko, ogólnie. Nauczyciel, a już profesor przedwojenny – ten to już naprawdę dużo musiał umieć.

Odwołując się do wyników badań, przeprowadzonych w kraju i za granicą, K. Kotłowski¹⁷ wyodrębnił i omówił cechy, jakie powinien posiadać nauczyciel, pragnący zdobyć i utrzymać swój autorytet w szkole i w środowisku. Obok takich cech, jak: ideowość, moralność, mądrość życiowa, wiedza i ogólna kultura umysłowa, mistrzostwo dydaktyczne, mistrzostwo pedagogiczne, kultura osobista; autor wymienił odpowiednio wysoką stopę życiową. Jego zdaniem,

[...] poziom stopy życiowej nauczycieli powinien oscylować w pobliżu przeciętnych zarobków pracowników środowiska równych mu wykształceniem i mieć tendencje zwykłe, nie zaś niżkowe¹⁸.

Swoją tezę uzasadnił w następujący sposób:

[...] głos nauczyciela, którego status ekonomiczny jest niski, nie liczy się w bogacym się społeczeństwie, a i jego rola w ponoszeniu kultury środowiska jest znikoma, natomiast nauczyciel, którego stopa życiowa w znacznym stopniu przewyższa poziom przeciętny, może mieć problem ze znalezieniem wspólnego języka z otoczeniem.

Idąc tropem tych rozważań, poproszono respondentów, by wypowiedzieli się na temat oczekiwanego poziomu statusu ekonomicznego zawodu nauczyciela, jego wpływu na prestiż i na kształtowanie się autorytetu nauczyciela.

Głosy osób w przedziale wiekowym do 20 roku życia podzieliły się na niemal równe dwie grupy. Zwolennicy wyższych (niż obecne) zarobków nauczycieli zwracali uwagę, że jeżeli wymagamy od współczesnego nauczyciela, aby ciągle się doskonalił, to musi go być stać na książki lub inne pomoce naukowe oraz od czasu do czasu

¹⁷ K. Kotłowski, *Autorytet nauczyciela*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 37–38.

¹⁸ *Ibidem*, s. 38.

na studia podyplomowe lub kurs językowy, komputerowy czy doskonalący wiedzę. Nie bez znaczenia dla młodych ludzi jest to, jakim samochodem jeździ nauczyciel, jaki ma komputer, aparat telefonu komórkowego, gdzie i jak mieszka, a nawet – czy często bywa u fryzjera, ma zrobiony manicure i pachnie markowymi perfumami. Zdaniem tej części respondentów trudno jest mówić o prestiżu kogoś, kto „ledwie wiąże koniec z końcem”, „nędznie się ubiera”, „jeździ gratem i nigdy nie posługiwał się przyzwoitym sprzętem, a czasem nawet nie wie, jak on wygląda”. Autorytetu nie będzie miał nauczyciel, z którym „nie ma o czym rozmawiać, ponieważ nie zna się na nowszych technologiach” i „wszystko przewyższa jego możliwości finansowe”. Druga połowa respondentów tej grupy uważa, że zarobki nauczyciela są na takim poziomie, na jakim powinny się plasować. Ich zdaniem nauczyciele, żeby pracować w zawodzie, musieli zdobyć stosowne wykształcenie, a wiele kursów, na które dodatkowo uczęszczają jest refundowanych, natomiast „na pozostałe rzeczy wydają tyle samo, co inni przeciętni ludzie”. Autorytet w zawodzie nauczyciela jest związany bardziej z szacunkiem dla jego wiedzy, kultury osobistej, nieprzeciętnej osobowości, umiejętności komunikacyjnych, niż z tym co posiada i jak wygląda.

Respondenci z grupy wiekowej 21–60 lat w zdecydowanej większości uważają, że pobory nauczycielskie powinny pozostać na dotychczasowym poziomie lub nieznacznie wzrosnąć (uwzględniać inflację). Wprawdzie uważają, że zawód nauczyciela jako prestiżowy, wymaga od przedstawicieli tej grupy zawodowej inwestowania w wiedzę, dobry wygląd, życie kulturalne, co wymaga dodatkowych środków finansowych, ale jednocześnie zwracają uwagę na czas pracy nauczyciela – niewiele godzin pracy (zazwyczaj liczonych jako godziny dydaktyczne, spędzane z uczniem jedynie w ramach zajęć lekcyjnych), długie wakacje, ferie zimowe, wolne w okresach około świątecznych, brak lekcji w takie dni, jak Dzień Kobiet, Dzień Nauczyciela. Uwzględniając wymienione powyżej okoliczności, płace nauczycielskie – zdaniem respondentów – wydają się być „na zupełnie dobrym poziomie”. W wypowiedziach badanych dominował pogląd, że autorytet nauczyciela i tak jest wyższy niż można by było sądzić, przyglądając się jedynie statusowi materialnemu przedstawicieli tego zawodu.

Osoby powyżej 60 roku życia są zdania, że nauczyciel powinien zarabiać podobnie jak przedstawiciele innych zawodów „użyteczności publicznej”, „choć może troszeczkę mniej niż lekarz i policjant”. Poziom stopy życiowej nauczycieli – w opinii respondentów – ma związek z prestiżem, choć przedstawiciele tej grupy wiekowej nie wiązali go z zewnętrznymi atrybutami dobrych warunków ekonomicznych, na przykład: strój nauczyciela powinien być schludny i czysty, lecz nie musi być markowy, samochód nauczyciela powinien być sprawny, bez zarysowań i wgnieceń, ale nie musi być (i lepiej żeby nie był) wysokiej klasy, mieszkanie nauczyciela powinno być przytulne i funkcjonalne, ale nie musi być (i lepiej żeby nie było) ekskluzywne itd. Zewnętrzne bogactwo nauczyciela kojarzone jest raczej z brakiem uczciwości niż z rangą zawodu. Prestiż nauczyciela badani wiązali z powołaniem do sprawowania funkcji opiekuńczych, dydaktycznych i wychowawczych, a środki finansowe miały jedynie umożliwiać nauczycielowi skupienie się na rzetelnym wypełnianiu powierzonych

nych mu zadań. Autorytet nauczyciela (najlepiej zarówno intelektualny, jak i moralny) o tyle ma związek z zasobnością nauczycielskiego portfela, że – zdaniem respondentów – umożliwia nauczycielowi dokształcanie się i nie prowokuje do zachowań nieetycznych.

Zakończenie

Nie jest łatwo dzisiaj sprostać wymaganiom stawianym nauczycielowi, chociażby ze względu na to, że – jak pisze M. Wojewoda¹⁹ – obecnie autorytetami dla młodych ludzi są jedynie idole albo liderzy nieformalnych grup rówieśniczych. Czy zatem wychowawcy powinni za wszelką cenę upodobnić się do takich osób – autorytetów – tylko po to, by się przypodobać swoim uczniom? Szczęśliwie odpowiedź badanych na to pytanie była zdecydowanie negatywna, natomiast nie napawa optymizmem refleksja, że tylko co szósty z respondentów wskazał nauczyciela jako potencjalny podmiot autorytetu dla uczniów i nie uczyniła tego żadna z osób poniżej 20 roku życia. Być może jest tak, że – zgodnie ze słowami jednej z respondentek – „ludzie w dzisiejszych czasach nie chcą i nie lubią mieć autorytetów, ponieważ są egoistami zajętymi budowaniem swoich karier, nie bacząc na żadne świętości” – i ma rację S. Majewski²⁰, który pisze, że „współczesność dla autorytetu stała się wyjałowioną z pokarmu pustynią”, a może – jak mówi inna – „współcześni nauczyciele nie mają takiego daru, pasji żeby zachwyć swoją postawą młodzież i porwać ją za sobą”.

Zdecydowana większość respondentów z wszystkich badanych grup jest zdania, że na niską kondycję autorytetu współczesnego nauczyciela znaczny wpływ ma obniżenie prestiżu tego zawodu, a ten ma bezpośredni związek z dość niskim poziomem stopy życiowej nauczycieli. Powszechnie uważa się, że wzrost prestiżu zawodu może spowodować w przyszłości „triumfalny powrót autorytetu do szkół”. Bardziej sceptyczni respondenci sądzą jednak, że upadek autorytetów (nie tylko w grupie zawodowej nauczycieli) to nieodwracalny proces. Z zadowoleniem można odnotować fakt, że prawie wszyscy badani nie utożsamiali pojęć prestiżu i autorytetu, choć wskazywali na ich ścisłą współzależność i przypisywali im podobne tendencje we współczesnym społeczeństwie (niestety – zniżkowe).

W konkluzji warto przypomnieć słowa K. Olbrycht:

[...] bycie dla kogoś przykładem, wzorem, autorytetem czy mistrzem nie jest świadomym odgrywaniem określonej roli społecznej, związanej z jasnym scenariuszem i regulami, ale pełnieniem roli w znaczeniu pełnienia funkcji²¹.

¹⁹ M. Wojewoda, *Autorytet nauczyciela*, „Wychowawca” 2003, nr 5, s. 11.

²⁰ S. Majewski, *Puste słowo a u t o r y t e t*, [w:] B. Gołębiowski (red.), *Autorytety polskie*, Stopka, Łomża 2002, s. 324.

²¹ K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobonym*, Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 20.

Współczesny nauczyciel pełni przede wszystkim funkcję współtwórcy procesu kształcenia, przy założeniu, że jest on partnerem dla ucznia w procesie zdobywania przez niego wiedzy i umiejętności, wspierającym na każdym kroku wysiłek swojego wychowanka. W dobie szybkiego rozwoju technologii i natłoku informacji, docierających z różnorodnych mediów, nauczyciel pomaga dziecku w eliminowaniu zbędnych treści i staje się ważnym źródłem wiedzy, przydatnej uczniowi w jego przyszłym życiu. Tę tezę potwierdza I. Wągner i dodaje, że efekty edukacyjne

[...] zależą nie tylko od programu nauczania czy zastosowanej dydaktyki, lecz przede wszystkim od wiedzy, kompetencji i wysiłku nauczyciela, który powinien być przewodnikiem, z którego pomocą uczeń rozwija i konstytuuje swoją niepowtarzalną osobowość²².

Autorytet to przede wszystkim postać pełniąca funkcję mentora, wskazującego ludziom kierunek życiowej drogi, będącego dla nich oparciem oraz motorem do podejmowania wyzwań i słusznym decyzji, przybliżających ich do obranego celu. W opinii wyżej cytowanej autorki, „autorytet reprezentuje wartości istotne dla powstawania więzi międzyludzkiej, ale przede wszystkim dla poczucia bezpieczeństwa i tożsamości każdej osoby”²³.

Każdy z nas, a zwłaszcza dziecko, potrzebuje punktu odniesienia w postaci autorytetu, który będzie ukierunkowywał je na zdobycie pożądanego wartości moralnych, będzie stał na straży poszanowania prawa, jak również pozwoli na ograniczoną swobodę. Takim autorytetem w środowisku szkolnym może zostać nauczyciel, który poprzez swoje umiejętności i działania pedagogiczne pokaże dziecku, jak ważne w życiu każdego człowieka jest kierowanie się porządkiem umysłowym i etycznym. Ponadto we współczesnej rzeczywistości nauczycielskie autorytety mogą wskazywać kierunki rozwoju społecznego, kulturalnego, gospodarczego i politycznego, a także stanowić kierunkowskaz natury religijnej, światopoglądowej i moralnej. Nauczyciel będący autorytetem zaprasza ucznia

[...] do pójścia po śladach, nie w sensie naśladowania, ale śledzenia wysiłku myślowego, poznania rozmaitych pułapek, trudności i konsekwencji, których sami byśmy nie odkryli bez kontaktu z tak „znaczącym Innym”²⁴.

²² I. Wągner, *Stalość czy zmienność autorytetów: pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Impuls, Kraków 2005, s. 73.

²³ *Ibidem*, s. 72.

²⁴ L. Witkowski, *Wyznania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Impuls, Kraków 2005, s. 16.

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI – POWOŁANIE, STRATEGIA CZY PRZYPADEK...

Wprowadzenie

Spoleczeństwo oczekuje, aby instytucje systemu oświaty odgrywały kluczową rolę w procesie przystosowania się do trwających przemian społecznych i gospodarczych. Wysiłki skierowane ku przemianom obejmują również nauczycieli, których umiejętności, motywacje i kompetencje stanowią istotny wskaźnik wielostronnego rozwoju zawodowego. W artykule przedstawiono motywy wyboru zawodu nauczyciela wczesnej edukacji jako elementu budowania ścieżki zawodowej w dobie transformacji społeczno-ekonomicznej, przy współlistniejącym zjawisku bezrobocia. Podstawą do powyższych rozważań jest literatura przedmiotu oraz wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów I roku pedagogiki w Wyższej Szkole Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach, specjalność edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z językiem angielskim i informatyką. Studia te są dla studentów bezpłatne, finansowane ze środków unijnych w ramach projektu „Innowacyjne studia drogą do poprawy jakości kształcenia i mobilności zawodowej nauczycieli. Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty. Działanie 3.3. Poprawa jakości kształcenia”.

Problematyka

Edukacja od wielu wieków poddawana była różnego rodzaju zmianom i przeobrażeniom wynikającym z uwarunkowań gospodarczych, społecznych czy politycznych. Chociaż trudno jest przewidzieć wszystkie zmiany i nowe sytuacje w polityce edukacyjnej, to jednak istnieją wskaźniki, które w sposób istotny rzutują na system edukacji – do nich należą m.in. determinanty demograficzne czy świadomość znaczenia edukacji małego dziecka. Polska od końca lat dziewięćdziesiątych do 2006 roku znajdowała się w stadium około zerowego lub ujemnego przyrostu naturalnego¹.

¹ R. Piwowarski, *Uwarunkowania i tendencje zmian edukacyjnych w Polsce*, „Edukacja” 2009, nr 2, s. 5.

Tabela 1. Przyrost naturalny w Polsce w latach 2005–2008

Lata	Ludność	Urodzenia	Zgony	Przyrost naturalny	Współczynnik przyrostu naturalnego
	w tysiącach				w promilach (‰)
2005	38157	364,4	368,3	- 3,9	-0,1
2006	38125	374,2	369,7	4,5	0,1
2007	38116	387,9	377,2	10,7	0,3
2008	38136	414,5	379,4	35,1	0,9

Źródło: www.prostatystyka.pl/statystyki/przyrost-naturalny-w-polsce.html [05.05.2010].

Dopiero od roku 2006 obserwuje się istotny wzrost liczby rodzących się dzieci. Między rokiem 1990 a 2001 zamknięte zostało co trzecie przedszkole w Polsce². Przyczynę takiego stanu rzeczy upatruje się nie tylko w zmianach demograficznych, ale także (a może przede wszystkim) w dokonywanej od 1991 roku zmianie systemowej dotyczącej oświaty. Ustawa o systemie oświaty wprowadziła wówczas zasadę, że utrzymywanie przedszkoli jest zadaniem własnym gminy. Obowiązek finansowania tej działalności, spoczywający na samorządach, doprowadził w rezultacie do drastycznego zmniejszenia się liczby placówek przedszkolnych, które musiały konkurować w gminie o fundusze na równi z potrzebami inwestycyjnymi w zakresie infrastruktury (drogi, wodociągi itd.). Niestety przedszkola tę walkę przegrały. Malejąca liczba przedszkoli oraz brak funduszy gminnych, niezbędnych do ich finansowania i rozwoju, sprawiły, że zawód nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, chociaż cieszył się nadal dużym prestiżem, był zawodem mało poszukiwanym na rynku pracy. Widoczna potrzeba zmian w tym zakresie spowodowała intensyfikację działań na rzecz upowszechnienia edukacji przedszkolnej, zwłaszcza na obszarach wiejskich. Edukacja małego dziecka stała się priorytetem MEN – wśród działań edukacyjnych finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego. W odniesieniu do sytuacji w Europie, udział w edukacji przedszkolnej jest niemal zawsze dobrowolny, a zakładany wiek rozpoczynania nauki w placówkach edukacji przedszkolnej jest różny w poszczególnych państwach. Współczynnik udziału w edukacji przedszkolnej zależy od dostępności, ale w niemal całej Europie ogólny trend wskazuje na zwiększenie liczby czterolatków uczestniczących w edukacji przedszkolnej³.

² *Dobry start. Jak wprowadzać alternatywne formy edukacji przedszkolnej*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, Warszawa 2008, s. 9.

³ Komisja Europejska, *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2009*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010, s. 97.

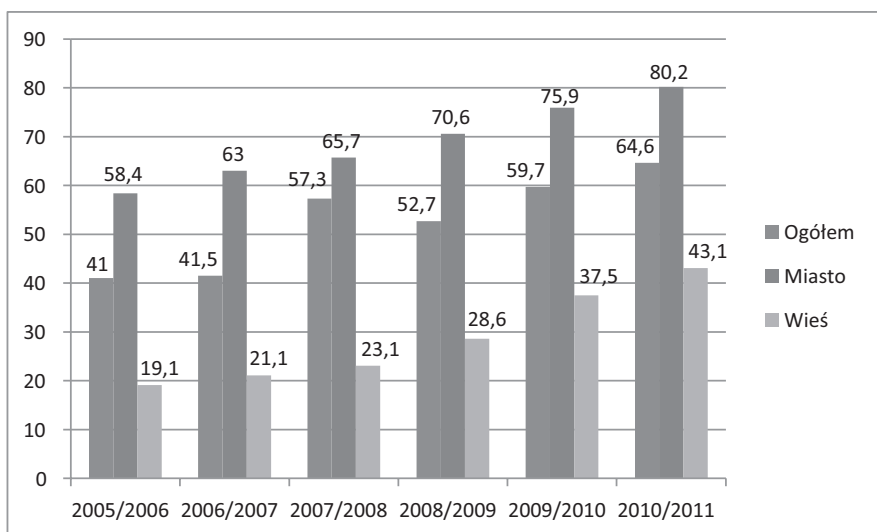
Tabela 2. Upowszechnienie wychowania przedszkolnego w Polsce w latach 2005–2011

Kraj ogółem	Liczba dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego			Wskaźnik liczby dzieci uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego do ogólnej liczby dzieci w wieku 3–6 lat w %			Wskaźnik liczby dzieci w wieku 3–5 lat uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego do ogólnej liczby dzieci w wieku 3–5 lat w %		
	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś
2005/2006	840,0	590,4	249,6	57,1	72,5	38,0	41,0	58,4	19,1
2006/2007	862,7	610,7	252,0	59,9	75,8	39,6	44,5	63,0	21,2
2007/2008	871,9	622,6	249,3	61,6	77,9	40,4	47,3	65,7	23,1
2008/2009	919,1	652,3	266,8	63,1	78,5	42,7	52,7	70,6	28,6
2009/2010	994,2	693,2	301,0	67,3	81,3	48,2	59,7	75,9	37,5
2010/2011	1058,8	733,0	325,8	71,8	85,8	52,5	64,6	80,2	43,1

Źródło: www.men.gov.pl [17.03.2011].

W Polsce, pomimo zwiększającej się od 2005 roku liczby dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, nadal występują wyraźne dysproporcje w dostępie do wychowania przedszkolnego pomiędzy terenami miejskimi a wiejskimi (rys. 1).

Rysunek 1. Odsetek dzieci w wieku 3–5 lat korzystających z wychowania przedszkolnego w latach 2005–2011



Źródło: www.men.gov.pl [17.03.2011].

Problem małego udziału w edukacji przedszkolnej dzieci, szczególnie żyjących na terenach wiejskich, jest także problemem świadomościowym. Opinia społeczna w Polsce, jak i wielu rodziców, nie postrzega przedszkola jako istotnego etapu kształcenia, lecz raczej jako instytucję opiekuńczą. Bez zmiany tego poglądu trudno doprowadzić do zwiększenia znaczenia edukacji przedszkolnej i roli, jaką pełni nauczyciel edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Wczesna edukacja to bardzo ważny etap w systemach oświatowych i polityce społecznej wielu krajów europejskich. Odbiegający od standardów europejskich poziom upowszechnienia edukacji przedszkolnej w Polsce sprawia, iż jest to jedno z najpilniejszych i najbardziej priorytetowych zadań w polityce oświatowej kraju. Wczesne doświadczenia edukacyjne dzieci, zdobywane w przedszkolach, mają znaczący wpływ na przyszłe losy życiowe absolwentów przedszkoli⁴. Jak podają badacze:

Dzieci uczęszczające do przedszkola pierwszy rok, tzn. rozpoczynające formalną edukację w klasie zerowej, uzyskały wyniki ogólnie niższe, niż dzieci dłużej chodzące do przedszkola. Nie wystąpiły natomiast istotne różnice między dziećmi pobierającymi edukację przedszkolną 2-letnią oraz 3–4-letnią, co może oznaczać, że dla rozwoju umiejętności matematycznych krytyczne są co najmniej dwa lata pobytu w przedszkolu⁵.

W chwili obecnej liczba przygotowanych dla dzieci miejsc w różnych formach wychowania przedszkolnego dynamicznie wrasta. W ostatnich trzech latach stworzono ponad 200 tysięcy nowych miejsc (w roku 2008 – 42 319, w 2009 – 81 728, a w 2010 – 76 967 miejsc). Dla porównania w latach 2006–2007 liczba miejsc w przedszkolach wzrosła zaledwie o 4 603⁶. Zmieniające się wskaźniki demograficzne, rozbudowa struktury edukacji przedszkolnej, zwiększająca się świadomość znaczenia edukacji małego dziecka oraz perspektywa kolejnych pozytywnych zmian w tym obszarze sprawiają, że następuje intensyfikacja aktywności zawodowej na rynku wczesnej edukacji. Decyzja wyboru studiów ściśle bowiem powiązana jest z wyborem zawodu. W Polsce nie ma statystyk osób posiadających kwalifikacje nauczycielskie. Dla systemu oświaty nauczyciel „istnieje” wraz z nawiązaniem stosunku pracy⁷. Wobec takiej sytuacji trudno jest oszacować, jaka jest rzeczywista liczba osób posiadających kwalifikacje nauczycielskie. Uczelnie wyższe kształcące na kierunku pedagogika nadal cieszą się dużym zainteresowaniem potencjalnych studentów, choć dalekosiężne prognozy zatrudnienia nie rokoją zbyt optymistycznie. Jednak wobec przytoczonych zmian w edukacji małego dziecka, ten obszar rynku pracy zdaje się być, przynajmniej przez najbliższe lata, „zieloną wyspą”. Niniejsza praca stanowi kolejny przyczynek do rozważań na temat motywów wyboru zawodu i podjęcia studiów nauczycielskich na specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna.

⁴ M. Żyto, *Znaczenie edukacji przedszkolnej w rozwoju dzieci w świetle badań*, „Meritum” 2009, nr 1.

⁵ U. Oszwa, *Rozwój i ocena umiejętności dzieci sześciolatków. Badania gotowości szkolnej sześciolatków*, „Doradca Nauczyciela Sześciolatków” 2006.

⁶ Dostępne na: www.men.gov.pl/index [17.03.2011].

⁷ *Spółczesność w drodze do wiedzy – raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa 2011, s. 190.

Materiał i metoda

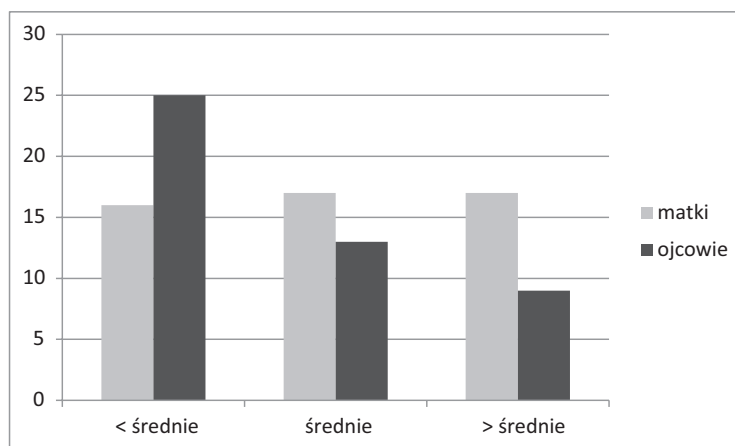
Podstawą źródłową do empirycznej części referatu są wyniki badań własnych przeprowadzonych na przełomie października i listopada 2010 roku. W badaniu wzięli udział studenci pierwszej tury rekrutacji na I rok pedagogiki w Wyższej Szkole Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach, specjalność edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z językiem angielskim i informatyką. Studia realizowane są z funduszy unijnych – jak już wcześniej wspomniano – a do celów reklamowych i informacyjnych projektodawca stosuje dla tego projektu zamienną nazwę „Pierwszy Nauczyciel”.

W badaniu wykorzystano pomiar ankietowy składający się z dwóch części w każdej po 7 pytań. Pierwsza część ankiety obejmuje pytania z zakresu motywacji i poglądów na temat zawodu nauczyciela, część druga gromadzi informacje o respondentach (takie jak: wiek, płeć, miejsce zamieszkania i inne), niezbędne do przeprowadzenia analiz statystycznych. Celem badania ankietowego było zebranie danych dotyczących wyboru kierunku studiów oraz specjalności w kontekście motywacji, kompetencji lub strategii zawodowej.

Wyniki badań

Zbadano 50 osób zakwalifikowanych na studia w pierwszej turze rekrutacji. W badaniach uczestniczyło 45 kobiet (90%), 3 mężczyźni (6%) oraz 2 osoby (4%), które nie zaznaczyły w ankiecie danych dotyczących płci. W badanej zbiorowości 28 osób mieszka na wsi, 6 osób w miejscowości <50 tys. mieszkańców, 1 osoba w mieście >50 tys. mieszkańców a 15 osób w Kielcach. Stosując dla wskaźnika miejscowość podział na dwie grupy < lub > 50 tys. mieszkańców, otrzymujemy dane, z których wynika, że większość osób (68%) zamieszkuje mniejsze środowiska lokalne <50 tys. mieszkańców, a 32% mieszka w aglomeracjach >50 tys. mieszkańców. Podział badanej zbiorowości ze względu na miejsce zamieszkania nie wykazuje istotnych różnic w stosunku do tego samego wskaźnika wśród studentów innych kierunków w Wyższej Szkole Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych. Specyfika województwa świętokrzyskiego – duża liczba gmin i terenów wiejskich – sprawia, że podział taki jest typowy dla tego środowiska, to znaczy, że są to studenci głównie z mniejszych miejscowości. Wśród badanych studentów 6 osób deklarowało oceny bardzo dobre na świadectwie maturalnym, 42 osoby – oceny dobre, a 2 osoby – oceny dostateczne. Poziom wykształcenia rodziców studentów przedstawia rysunek 2. Wykształcenie niższe niż średnie miało 16 matek i 25 ojców, wykształcenie średnie – 17 matek i 13 ojców, wykształcenie powyżej średniego – 17 matek i 9 ojców. Z przeprowadzonych badań wynika, że matki są lepiej wykształcone niż ojcowie. Kontekst aspiracji edukacyjnych rodziców wobec dzieci jest odrębnym problemem, który nie był przedmiotem analizy.

Rysunek 2. Poziom wykształcenia rodziców studentów



Źródło: opracowania własne.

Wśród badanych studentów 18 osób studiuje lub studiowało na drugim kierunku, a dla 32 osób jest to pierwszy kierunek studiów. Są to istotne dane ze względu na coraz bardziej pożądaną mobilność zawodową. Studiowanie na kilku kierunkach nie tylko podnosi i poszerza kwalifikacje zawodowe, ale również zwiększa szansę na zatrudnienie, co jest dla 35 osób silnym motywem podjęcia studiów (tabela 3). Z badanej grupy 14 osób posiada dzieci, a 36 osób nie, jednak możliwość wykorzystania zdobytej wiedzy w wychowaniu własnych dzieci jest dla 32 osób silnym motywem podjęcia studiów (tabela 3).

Tabela 3. Motywy podjęcia studiów na specjalności „Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna” (N=50)

Kategorie wpływów:	Symbol	Nasilenie wpływu:		
		Żaden	Słaby	Silny
Zainteresowanie pracą z dziećmi	mot1	–	6	42
Przekonanie, że jest to zawód twórczy	mot2	3	20	23
Przekonanie, że jest to zawód społecznie użyteczny	mot3	3	12	33
Prestiż w społeczeństwie	mot4	13	22	11
Tradycja rodzinna	mot5	29	8	10
Spełnienie własnych aspiracji edukacyjnych	mot6	2	10	35
Możliwość studiowania bezpłatnie	mot7	5	8	35
Namowa innych osób	mot8	26	10	10

Oczekiwanie, że po studiach pozyskam pracę	mot9	2	12	35
Możliwość wykorzystania zdobytej wiedzy w wychowywaniu własnych dzieci	mot10	3	12	32

Analizując motywy podjęcia studiów na specjalności „Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna” oraz siłę ich wpływu obserwujemy słabe nasilenie wpływu dla kategorii takich, jak: tradycja rodzinna, namowa innych osób i prestiż w społeczeństwie. Słabe oddziaływanie prestiżu, jako motywu podjęcia studiów, ma miejsce mimo stosunkowo wysokiej pozycji tego zawodu w rankingu (tabela 4).

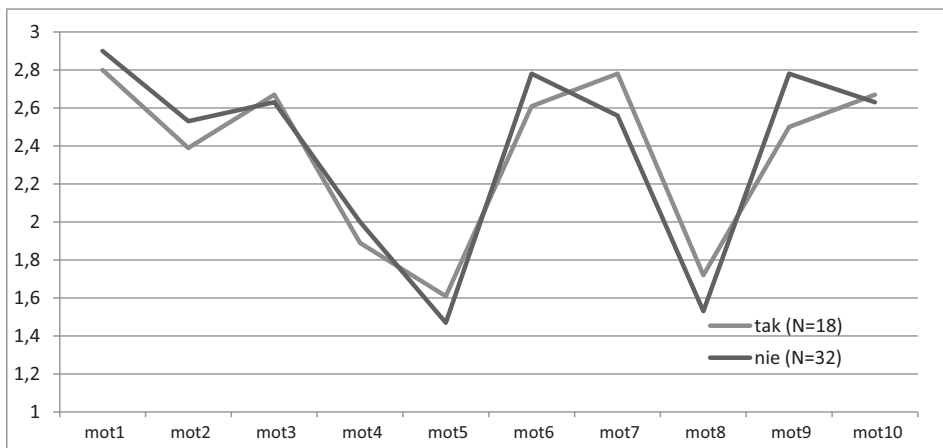
Tabela 4. Średnia ocena prestiżu (skala od 1–100) oraz miesięczna mediana wynagrodzeń brutto w głównym miejscu pracy w wybranych zawodach w Polsce w 2008 roku

Zawód	Mediana PLN	Średnia ocena prestiżu
profesor uniwersytetu	7 800	81
informatyk	3 300	79
pielęgniarka	2 400	75
lekarz	3 037	74
nauczyciel	2 300	73
inżynier pracujący w fabryce	6 000	72
księgowy	3 000	70
sędzia	5 500	69
kierowca autobusu	2 000	68
adwokat	5 000	67
dziennikarz	3 200	65
policjant	3 200	63
sprzedawca w sklepie	1 626	63
sprzątaczką	1 450	62
makler giełdowy	4 341	59
robotnik budowlany niewykwalifikowany	2 000	56
poseł na sejm	12 461,83*	45

*miesięczne uposażenie oraz dieta poselska zgodne z ustawą budżetową na rok 2009. Na podstawie Ogólnopolskiego Badania Wynagrodzeń przeprowadzonego przez Sedlak & Sedlak w 2008 roku, CBOS.

Badania potwierdzają, że najsilniejszą siłą wpływu stanowią tzw. motyw wewnętrzne, czyli zainteresowanie pracą z dziećmi oraz przekonanie, że jest to zawód twórczy i społecznie użyteczny, który umożliwi spełnienie własnych aspiracji edukacyjnych. Spośród najmocniejszych motywów zewnętrznych wymienić należy możliwość studiowania bezpłatnie, oczekiwanie uzyskania pracy po studiach oraz możliwość wykorzystania zdobytej wiedzy w wychowaniu własnych dzieci. Jak dowodzą badania, podczas toku studiów motyw wewnętrzne słabną na rzecz wzmacniania się niektórych motywów zewnętrznych⁸. Analizując motyw wyboru studiów z uwzględnieniem zmiennej określonej, czy osoba studiuje (studiowała), czy też nie (rysunek 3), największe różnice widać w motywie 7 – dla osób studiujących na drugim kierunku możliwość studiowania bezpłatnie staje się ważniejszym motywem niż dla osób podejmujących studia po raz pierwszy. Z kolei osoby studiujące tylko na jednym kierunku mają wyraźnie wyższe oczekiwanie, że po studiach będą mogły uzyskać pracę (motyw 9). Dane te wynikają być może z tego, że osoby, które ukończyły już jeden kierunek i zetknęły się z rynkiem pracy weryfikują swoje oczekiwania przez rzeczywisty popyt zatrudnienia.

Rysunek 3. Profile powodów podjęcia studiów na specjalności „Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna” w grupach osób, które już studiowały (nie studiowały)

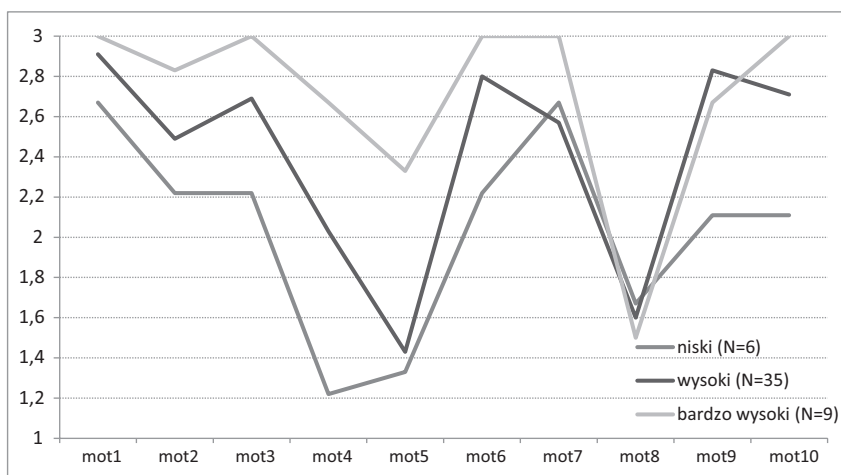


Prestiż zawodu nauczyciela jest tematem wielu badań i komentarzy. Jeśli prześledzimy znaczenie współczesnego prestiżu zawodowego, zobaczymy, że w społecznościach na tyle małych, że wszyscy się znają, a przynajmniej dużo wiedzą o sobie, prestiż człowieka zależy od jego cech osobistych. Jednak w nowoczesnych społeczeństwach przemysłowych, w których najczęściej występują stosunki rzeczowe mię-

⁸ R. Kwiecińska, *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000, s. 92.

dzy anonimowymi jednostkami (w miastach nawet mieszkańcy jednego budynku nie znają się i nic o sobie nie wiedzą), zalety i wady poszczególnych osób nie są widoczne i umykają ocenie społecznej. Poza wąskim gronem rodzinnym i przyjacielskim każdy postrzegany jest nie wprost jako osoba, ale przez stereotyp zajmowanej pozycji zawodowej i związanej z nią roli. W charakterystyce nowoczesnych społeczeństw przemysłowych istotną rolę odgrywa więc kategoria zawodu⁹.

Rysunek 4. Zróżnicowanie profili powodów podjęcia studiów na specjalności „Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna” ze względu na ocenę prestiżu zawodu nauczyciela (bardzo niski prestiż: N=0)



Analizując motywacje podjęcia studiów z różnicującym je wskaźnikiem oceny prestiżu (rysunek 4), widzimy, że osoby, dla których prestiż zawodu jest bardzo wysoki, mocniej podkreślają motyw 7 i 6, czyli możliwość studiowania bezpłatnie oraz motyw spełnienia własnych aspiracji edukacyjnych. Motyw 7 jest również priorytetowy dla osób w pozostałych kategoriach podziału. Dla wszystkich 3 grup motyw 8 (namowa innych osób) jest na bardzo zbliżonym niskim poziomie. Podsumowując, niezależnie od różnic w ocenie prestiżu, studenci zgodnie deklarują nieistotny wpływ osób trzecich na podjęcie studiów oraz wyraźnie podkreślają znaczenie możliwości spełnienia własnych aspiracji edukacyjnych dzięki bezpłatnej formie kształcenia.

Wszystkie działania na rzecz jakości kształcenia mogą pośrednio wpływać na budowanie prestiżu zawodu nauczyciela.

⁹ J. Łukasik, *O nauczycielskim postrzeganiu prestiżu zawodu nauczyciela*, [w:] R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010, s. 133.

Tabela 5. Co najbardziej pociąga respondentów w zawodzie nauczycielskim?

Kategorie odpowiedzi	Kolejność			RAZEM (N=50)
	Ranga I	Ranga II	Ranga III	
Edukacja, samorozwój, spełnienie własnych aspiracji, osobisty rozwój, rozwój własnych zainteresowań, kreatywność, możliwość realizowania się	2	2	3	7
Możliwości twórcze, twórcze myślenie, rozwijanie się pod kątem twórczym, jest to zawód twórczy	2	3	-	5
Dużo wolnego, elastyczne godziny pracy, nienormowany system pracy, mały wymiar godzin, wolny okres wakacyjny	3	2	-	5
Stabilna praca, stabilizacja zawodowa, przyszłe zarobki	2	1	1	4
Możliwość bycia pedagogiem, dydaktyka, pomoc w zrozumieniu materiału lekcyjnego, praca jako nauczyciel, użyteczny zawód	1	4	-	5
Kontakt z dziećmi, praca i kontakt z dziećmi, praca z dziećmi, praca z ludźmi, praca z uczniem, kontakt z młodzieżą, dziećmi	25	5	1	31
Możliwość pomocy dzieciom w rozwijaniu ich zainteresowań i zdolności, możliwość pracy z dziećmi i młodzieżą, zainteresowanie pracą z dziećmi, możliwość pomocy w realizacji zainteresowań dzieciom, ogólnie zawód nauczyciela	5	1	1	7
Możliwość przekazywania swojej wiedzy innym, przekazanie nabytej wiedzy, możliwość rozwoju dzieci dzięki mojej wiedzy, wykorzystywanie zdobytej wiedzy	3	5	1	9
Kształtowanie nowego pokolenia, możliwość kształtowania charakteru dzieci, rozwijanie wyobraźni uczniów, wpływ na kształtowanie rozwoju dziecka	2	-	1	3
Możliwość przebywania w grupie, otwartość na innych	2	-	-	2
Chęć pomocy innym	2	2	-	4
Inne: udzielanie się społecznie, rozmowy, gry, dawanie przykładu dzieciom, wysłuchanie problemów jakie mają dzieci, ciekawość	1	2	2	5
Braki danych	-	23	40	X

Literatura przedmiotu wiele uwagi poświęca problematyce barier edukacyjnych oraz próbie ich kategoryzacji. W raporcie „W czym jest problem? – Edukacja małych dzieci”¹⁰ autorzy wskazują 7 obszarów kategorii problemowych:

1. Wąskie rozumienie edukacji.
2. Ograniczenie dostępu i selektywność edukacji.
3. Brak otwartości i współpracy.
4. Za mała uważność na dzieci.
5. Przymus, schematyzm i nuda.
6. Świadectwo jako cel edukacji.
7. Poczucie niepewności.

Jak wynika z analizy, obawy studentów dotyczące pracy w zawodzie nauczyciela (tabela 6) wpisują się wyraźnie w wyodrębnione kategorie barier. Najczęściej wymienianą przez studentów obawą jest brak miejsc pracy i trudność w znalezieniu zatrudnienia oraz, ściśle związany z tą sytuacją, problem niżu demograficznego i likwidacji placówek edukacyjnych. Władze samorządowe, w gestii których pozostaje finansowanie oświaty, nie są zainteresowane tworzeniem deficytowych małych placówek edukacyjnych. Powszechnie przyjmuje się, że małym dzieciom należy zapewnić głównie opiekę, a nie warunki rozwoju. Osoby pracujące z dziećmi mają niski status społeczny, a przedszkola czy kluby malucha traktuje się jako miejsca spędzania czasu, a nie edukacji najmłodszych. Wspieranie tych form jest traktowane nie jako „inwestycje rozwojowe”, ale jako koszt opieki, a dla władz samorządowych nadal priorytetem są inwestycje infrastrukturalne. Takie wyodrębnienie problemu ujęte jest wyraźnie w I kategorii barier obejmującej wąskie rozumienie edukacji. Kolejnym czynnikiem budzącym obawy jest możliwość niepodolenia obowiązkom wychowawczym, obawa przed niepowodzeniem, odpowiedzialność za wychowanków, brak zrozumienia ze strony dzieci, kłopotliwe dzieci i inne (tabela 6, lp. 10, 6, 5). Wszystkie te czynniki odnoszą się do IV kategorii barier określanej jako „za mała uważność na dzieci”, a obejmującej zarówno pesymizm edukacyjny, jak i kłopoty z diagnozą umiejętności i deficytów dzieci. Inną, istotną kategorią barier (V) jest „przymus, schemat i nuda” – w obrębie tej kategorii mieszczą się takie obawy studentów, jak: niespełnienie jako nauczyciel, duży stres w pracy, niespełnienie własnych aspiracji. Tak skategoryzowane bariery rzadko stanowią autonomiczną, niezależną całość – obserwowana polaryzacja pozwala jednak na szczegółową analizę problemu w kontekście podjęcia działań naprawczych na rzecz dobrej edukacji.

¹⁰ *Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa 2010.

Tabela 6. Co budzi obawy w zawodzie nauczycielskim?

Kategorie odpowiedzi	Kolejność			RAZEM (N=50)
	Ranga I	Ranga II	Ranga III	
BRAKI DANYCH	4	31	43	X
Nie mam	3	-	-	3
Niż demograficzny, mała liczba dzieci, coraz mniejsza liczba dzieci	1	1	1	3
Że będzie mało placówek edukacyjnych, likwidacja placówek edukacyjnych, nieuzasadniona ingerencja władz	1	1	1	3
Brak miejsc pracy, brak zatrudnienia w tym zawodzie, trudności w znalezieniu pracy, brak pracy po studiach, niskie wynagrodzenia	12	4	1	17
Problemy ze zdrowiem (krtań)	2	-	-	2
Brak akceptacji ze strony dzieci, brak zrozumienia przez dzieci, brak zrozumienia ze strony uczniów, brak zainteresowania od dzieci, kłopotliwe dzieci, problemy ze strony dzieci	2	1	-	3
Brak porozumienia z rodzicami w wychowaniu dziecka, nieporozumienia z rodzicami moich wychowanków (uczniów), roszczenia rodziców	2	1	-	3
Brak szacunku ze strony przełożonych dzieci, młodzieży za wykonaną pracę, niski prestiż, naśmiewanie się z nauczyciela	2	2	1	5
Bezpieczeństwo uczniów, bezpieczeństwo dzieci, odpowiedzialność ponoszona za wychowanków, odpowiedzialność za uczniów	3	-	1	4
Ciągłe doksztalcanie się, umiejętność przekazywania wiedzy, praca nie ogranicza się tylko do czasu szkolnego	2	-	1	3
Nie dam rady, możliwość niepodolania obowiązkom wychowawczym, obawa przed niepowodzeniem, trudności wychowawcze, brak kontroli nad dziećmi, nie poradzi sobie z zadaniem, jakiego się podjął, nieumiejętne przekazywanie wiedzy, uczniowie, którzy nie panują nad swoimi emocjami	9	2	1	12

Nieumiejętne wzbudzenie zainteresowania, skupienie ich uwagi, niespełnienie się jako nauczyciel, duży stres w pracy, niespełnienie własnych aspiracji, utrata cierpliwości	2	3	-	5
--	---	---	---	---

W obecnych czasach przemian, placówki edukacyjne stoją przed nowymi wyzwaniami. W zależności od wyznaczonych celów wymaga się od zatrudnionych osób określonego zestawu kompetencji. Szkoła czy przedszkole są miejscem szczególnej troski o to, by nauczyciele mieli świadomość posiadanych kompetencji zawodowych, potrafili je rozwijać, a także byli otwarci na nabywanie nowych. S. Dylak¹¹ rozumie kompetencje jako: wiedzę, umiejętności, dyspozycje, postawy, wartości, konieczne do skutecznej realizacji przyjętych celów. Obecnie od nauczyciela wymaga się bogatego wachlarza kompetencji, wśród których ważne są m.in.: akceptacja dziecka, empatia, podmiotowe traktowanie, autentyczność, umiejętność słuchania, tworzenia bezpiecznej atmosfery¹². Ministerstwo Edukacji Narodowej w opracowanej w Departamencie Strategii MEN (31.03.2011) „Nowej polityce na rzecz rozwoju kompetencji” podkreśla, iż nowa polityka ma pobudzać samodzielność, odpowiedzialność i kreatywność osób, włączając w to przedsiębiorczość, także zespołową, oraz aktywność, w tym dłuższą aktywność na rynku pracy. Badani studenci niektóre z tych cech również dostrzegają i podkreślają ich znaczenie: odpowiedzialność znalazła się wśród 3 najczęściej wymienianych cech, kreatywność zajęła miejsce 6, a aktywność 22. Niestety, żaden ze studentów nie wymienił samodzielności jako cechy istotnej dla tego zawodu. Najbardziej pożądanymi cechami według badanych jest cierpliwość, opanowanie i wyrozumiałość. Te cechy są istotne ze względu na specyfikę pracy i relacje nauczyciel – dziecko. Łącznie badani wymieniają jeszcze około 100 cech.

Tabela 7. Cechy, jakie powinien posiadać nauczyciel

Kategorie odpowiedzi	W kolejności...					RAZEM (dla N=50)	Lp.
	Ranga I	Ranga II	Ranga III	Ranga IV	Ranga V		
Cierpliwość, opanowanie	12	12	2	1	5	32	1.
Wyrozumiały	3	6	6	-	-	15	2.
Odpowiedzialność	6	4	1	1	1	13	3.
Kompetencje, wiedza	1	5	3	2	2	12	4.
Powinien być przygotowany do zajęć, czyli pracowity, solidny	3	2	2	2	2	11	5.

¹¹ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995, s. 48.

¹² Raport z diagnozy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim. *Kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2010, s. 6.

Kreatywny	2	1	4	1	2	10	6.
Uczciwy	-	4	3	-	1	8	7.
Komunikatywność	3	-	4	-	1	8	8.
Sprawiedliwy	1	2	2	-	2	7	9.
Sumienny	3	1	-	2	1	7	10.
Sympatyczny	-	-	-	4	1	5	11.
Ambitny	-	-	-	2	2	4	12.
Obowiązkowość	1	-	-	3	-	4	13.
Otwartość	1	-	1	2	-	4	14.
Pomysłowość	1	-	3	-	-	4	15.
Życzliwy	-	-	-	-	4	4	16.
Kulturalny, kultura osobista	-	3	-	-	1	4	17.
Pomocny	-	-	-	3	-	3	18.
Rzetelny	-	1	1	-	1	3	19.
Solidny	2	-	1	-	-	3	20.
Troskliwość	-	-	3	-	-	3	21.
Zaangażowanie, aktywny	-	1	1	-	1	3	22.
Zrozumienie	-	1	1	1	-	3	23.

Podsumowanie

Od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku do chwili obecnej obserwujemy istotny wzrost odsetek młodzieży podejmującej studia. Jednocześnie jednak w obszarze szkolnictwa wyższego mamy do czynienia z licznymi problemami o charakterze strukturalnym, np. zróżnicowana jakość kształcenia oraz mała popularność kierunków ścisłych. Mimo licznych działań wynikających z inicjatyw centralnych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, np. kierunki zamawiane, nadal mamy do czynienia z wysoką popularnością kierunków społecznych i humanistycznych. Powszechna jest opinia, że to absolwenci kierunków matematyczno-przyrodniczych i technicznych odegrają strategiczną rolę w rozwoju konkurencyjności i innowacyjności polskiej gospodarki. Dlaczego więc studenci wybierają studia pedagogiczne? Jak wskazała analiza wyników ankiety przeprowadzonej wśród studentów I tury rekrutacji na kierunek pedagogika ze specjalnością pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna w Wyższej Szkole Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach, w wyborze zawodu i kierunku studiów decydują tzw. motywy wewnętrzne, do których zaliczmy: zainteresowanie pracą z dziećmi, spełnienie własnych aspiracji

edukacyjnych, przekonanie, że jest to zawód twórczy i społecznie użyteczny. Tak określone motywy w kontekście tytułu artykułu znamionują element powołania przy jednoczesnym wyraźnym odcinaniu się od tradycji rodzinnej. Kolejne motywy, takie jak: możliwość studiowania bezpłatnie oraz oczekiwanie, że po studiach pozyskam pracę, stanowią grupę motywów zewnętrznych i są traktowane jako element strategii rozwoju zawodowego. Studenci bardzo zgodnie odrzucili namowę innych osób jako kategorię wpływów, a także przypadek jako czynnik decydujący o wyborze kierunku studiów i specjalności. Badania pokazały, że studenci mają wysoką samoświadomość, jak również świadomość rynku, co objawia się trafnym definiowaniem obaw, a w konsekwencji – barier zawodowych. Taka analiza motywacji pozwala spojrzeć na kształcenie studentów z wielu różnych perspektyw. Dlatego też można traktować ją jako punkt odniesienia przy tworzeniu kolejnych ofert i usług edukacyjnych.

NAUCZYCIEL W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

Wstęp

Historia dziejów wychowania i nauczania umożliwia prześledzenie poglądów na role społeczne nauczycieli od czasów najdawniejszych. Wielość przedstawionych modeli tych ról świadczy o tym, jak bardzo te poglądy się zmieniały.

Wybitni myśliciele z V i VI w. p.n.e., tacy jak: Sokrates, Arystoteles, Platon, wskazywali na istotę powinności nauczyciela, którego zadaniem miało być pielęgnowanie w uczniu podstawowych wartości ludzkich: dobra, prawdy i piękna¹.

W starożytności kształtowano ideał człowieka o wszechstronnie rozwiniętej osobowości. Za podstawowe jego wartości uznawano mądrość i wiedzę². Dlatego poddawano dość rygorystycznej kontroli społecznej realizację norm kodeksu nauczycielskiego.

W Indiach funkcjonowała relacja nauczyciel – uczeń. Mistrz był uwielbiany przez ucznia, który otaczał nauczyciela niemal całkowitą opieką: przynosił wodę ze studni, mył mu stopy, składał dary. Mistrz, nie pozostając obojętny na poczynania swego wychowanka, wyposażał go w głęboką wiedzę, mądrość życiową.

W Egipcie rola nauczyciela była całkiem inna. Z reguły był to kapłan, który przygotowywał młodzież do praktycznych zawodów, w tym takich, które tworzyły administrację Egiptu. Dostęp do nauki był ograniczony i przede wszystkim chodziło o wykształcenie zawodowej sprawności w konkretnym rzemiośle.

Nieco innego nauczyciela potrzebował starożytny Grek. Nauczyciel musiał sprostać zapotrzebowaniu czasów: uczyć sztuki polowania, walki, pięknej wymowy, siły ducha i sprawności fizycznej. Nauczyciel spartański musiał odznaczać się hartem ducha, sprawnością fizyczną, stanowczością, wytrzymałością, a jego rolą było wychowanie przyszłego obrońcy ustroju, żołnierza gotowego na wszystko. Z czasem pojawił się inny typ nauczyciela, zwanego sofistą, który był typem indywidualisty, humanisty i przeważnie wolnomyślnego liberala. Cechą charakterystyczną tamtych czasów było to, że nauczyciel niemal zawsze opiekował się indywidualnie uczniem bądź grupą uczniów, kształtując ich poprzez swoją osobowość. Nie tylko uczył, ale stawał się z czasem dla nich przyjacielem³. Przełom nastąpił w dobie humanizmu,

¹ E. Deniziak, *Portret współczesnego nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 6, s. 33.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*, s. 34.

gdzie nauczycielowi stawiano wymóg, aby z jednej strony był wzorcem dla wychowanka, a z drugiej, aby znał psychikę młodego człowieka, jego indywidualizm, potrzeby, wady i zalety. Społeczeństwo epoki odrodzenia przykładało dużo uwagi do humanistycznego charakteru indywidualności powoływanej przez siebie nauczyciela. Osoba ta miała uczyć i wychowywać przede wszystkim dla zarządzania po ludzku światem i znajdowania w nim godnie ludzkiego szczęścia.

Od XVII w. szkoła miała służyć nowo przeobrażanemu życiu, miała sposobić człowieka do jego produkcyjnej aktywności. Dla niej też przez dwa wieki podejmuje się wysiłki, by wraz z rozwarstwieniem klasowym i ideowym zapewnić ówczesnej młodzieży nauczyciela, który, wyzwolony z resztek średniowiecznego formalizmu i realistyczny w swym humanizmie, mógł ją kształcić i wychowywać dla swoich czasów. Dlatego też rodziły się wówczas liczne reformy nauczania i wychowania, spośród których szczególnego znaczenia nabrała Komisja Edukacji Narodowej.

Epoka oświecenia była okresem poszukiwań i wysiłków tworzenia modelu nauczyciela nowożytnego. Odrzucano nauczyciela z przypadku, człowieka zawiedzionego, niedouczzonego. Oczekiwano nauczyciela, który by swój urząd traktował jako coś najbardziej zaszczytnego na ziemi i by to powołanie sprawował człowiek zdrowy, pogodny życiowo, który by z młodym znajdował wspólny język i zainteresowanie.

W XIX w. I. Kant głosił, że wykształcenie i wychowanie jest dla człowieka środkiem umożliwiającym mu udział w rozwoju i postępie ludzkości i dającym możliwość własnego samodoskonalenia, i jako takie sprowadza się do sprawności wykonawczej, do tego, co nazywa pragmatyką praktyczno-użytecznego rozeznania motywów działania, i wreszcie zapewni właściwą postawę moralną⁴.

Współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej odgrywa niezmiernie ważną rolę we wdrożeniu młodego człowieka do pobierania nauki w szkole. Uczy swych podopiecznych nie tylko sztuki pisania i czytania, ale przede wszystkim wyposaża w ogólną wiedzę o otaczającym świecie. Przed nauczycielem stoi zadanie niezwykle odpowiedzialne – socjalizacja młodego człowieka, który musi odnaleźć się w nowym środowisku wśród swoich kolegów i koleżanek. Ważne jest zatem, by nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wprowadził „bezboleśnie” młodych ludzi do nowego etapu w ich życiu, jakim jest bez wątpienia rozpoczęcie nauki szkolnej i zetknięcie się z całkowicie nową dla nich sytuacją.

Nie bez znaczenia dla właściwej realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego pozostaje więc osobowość nauczyciela, jego kwalifikacje, a także zdolność oddziaływania na uczniów zgodnie ze zmieniającymi się programami nauczania i wymaganiami organizacyjnymi.

Należy pamiętać, iż „przestrzeń edukacji” szybko się zmienia, a to wymaga reakcji pedagogicznej nauczyciela, który bardzo szybko i elastycznie powinien dostosować posiadane umiejętności i wiadomości do nowej sytuacji oświatowej.

⁴ J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa 1975, s. 22.

Nauczyciele wczesnej edukacji w dobie reformy oświaty

Konsekwencją zmian, a także przeobrażeń świata i procesów społecznych, jest zmiana oczekiwań społeczeństwa wobec edukacji i nauczycieli. Współczesny świat wyznacza treści i kierunek kształcenia oraz nowe zadania i priorytety edukacji, nowe spojrzenie na proces nauczania–uczenia się oraz wynikające stąd implikacje dla metod i strategii nauczania, jak również nowe zadania i kompetencje nauczyciela. Misją szkoły i nauczyciela w każdej epoce jest sprostanie oczekiwaniom i wyzwaniom świata, jak też przygotowanie ucznia do pełnienia ról społecznych na miarę współczesnego czasu i społeczeństwa przyszłości oraz pomoc jednostce w kształtowaniu własnej strategii życia. Obok tych uwarunkowań funkcjonowania nauczyciela istotne są również zmiany następujące w uczniu. Trzeba podkreślić, że dzisiejszy uczeń funkcjonuje w otoczeniu cyfrowych środków przekazu, jest aktywnym twórcą znaczeń konstruowanych przez zdobywane doświadczenia w otaczającym go rzeczywistym i wirtualnym świecie.

Ch. Day twierdzi, że nauczyciel powinien sprostać też zmianom wymuszonymi sprzecznymi żądaniami społecznymi⁵. Od nauczyciela oczekuje się:

- zaangażowania w ideę edukacji dla wszystkich,
- uznania rosnącego znaczenia edukacji przez całe życie,
- położenia większego nacisku na edukację dającą wykształcenie ogólne, które przygotowuje do życia, a nie kształci tylko konkretne umiejętności zawodowe,
- zwiększenia wagi pracy zespołowej oraz współpracy,
- zwracania uwagi na problemy związane z ochroną środowiska.

Wprowadzona w 1999 r. reforma ustroju szkolnego, mająca w swym założeniu sprostać oczekiwaniom związanym z nową sytuacją społeczną, wywołała i nadal wywołuje wiele dyskusji w gremiach społecznych pośrednio lub bezpośrednio zainteresowanych problematyką oświatową. Warto tu przypomnieć, iż główne cele reformy określone zostały jako:

[...] upowszechnienie szkolnictwa na poziomie szkoły średniej, zwiększenie liczby studentów w szkołach wyższych, wyrównanie szans w dostępie do oświaty dzieci ze środowisk wiejskich i poprawa jakości kształcenia⁶.

Wiele kontrowersji, a nawet sprzeciw budzą jednak określone rozwiązania strukturalne i programowe zaproponowane przez MEN. Nauczyciele słusznie zauważają, iż w wielu przypadkach są one nieudolnie przeprowadzane.

Wprowadzenie reformy edukacji wzbudziło wiele emocji już na samym początku. Pracujący wówczas nauczyciele zajęli różne stanowiska wobec proponowanych rozwiązań, co spowodowało wśród nich podział na trzy grupy. Większość z nich

⁵ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczucie się przez całe życie*, GWP, Gdańsk 2004, s. 25.

⁶ M. Żytko, *Nauczyciele edukacji początkowej w okresie reformy oświaty*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001, nr 3–4, s. 147.

z umiarkowanym entuzjazmem podeszła do zaproponowanych i w konsekwencji realizowanych w praktyce zmian. Znając zasady działania, a następnie praktyczne wdrażanie poprzednich zmian dotyczących oświaty, z rezerwą podeszli do nowych propozycji. Dla nauczycieli ważne stało się to, co przekłada się na rzeczywistość, nie zaś słowa bez pokrycia, które tak często słyszeli z ust kolejnych premierów i ministrów stojących na czele MEN. Jak dotąd niezliczona liczba obietnic nie została zrealizowana. Realizacji natomiast doczekały się te, które ograniczały prawa nauczycieli i „mnożyły” przepisy zwiększające ogrom prac związanych z prowadzeniem dokumentacji szkolnej.

Kolejną grupę nauczycieli utworzyli zagorzali zwolennicy wprowadzanej reformy. Wychodzili oni z założenia, iż zmiany w polskiej szkole są potrzebne. Oczekiwali jednak zmian wpływających na korzyść uczniów, nie zaś nałożenia nowych obowiązków na szkoły i nauczycieli. W początkowym okresie realizowano założenia związane z finansowym zabezpieczeniem reformy, jednakże pojawiające się symptomy mniejszych dochodów budżetu państwa sprawiły, iż na wiele jej założeń nie zabezpieczono odpowiednich sum pieniędzy, tak by sprostać wymogom zawartym w przepisach prawnych. Dlatego też i zwolennicy reformy zaczęli coraz bardziej powątpiewać w słuszność jej założeń, a zwłaszcza możliwości dalszej jej realizacji.

Trzecią grupę stanowili zdeklarowani przeciwnicy zmian, którzy określali je jako niepotrzebne i destrukcyjne. Z biegiem czasu coraz większa liczba nauczycieli po pierwszych doświadczeniach zaczęła zgadzać się z częścią poglądów tej właśnie grupy pedagogów. Dziś nawet twórcy reformy uważają, iż część jej założeń była nie do końca przemyślana i pochopnie, zbyt szybko wprowadzona. Chodzi tutaj przede wszystkim o powstanie gimnazjów, które, jak praktyka szkolna pokazuje, nie zawsze służą realizacji statutowych celów.

Nauczyciele wczesnej edukacji byli świadomi tego, iż czekają ich dość gruntowne zmiany. Kandydaci, którzy chcą pracować z dziećmi, zdają sobie sprawę z tego, iż praca w oświacie to częste zmiany, nie zawsze wygodne dla nauczycieli. Warto też przypomnieć, iż władze oświatowe w wielu przypadkach nie zapewniają niestety odpowiedniej ilości środków finansowych, by zapewnić właściwy poziom wprowadzanych w życie nowych przepisów. Zdarza się, iż zapisy ustawy, rozporządzenia czy zarządzenia powielają już istniejące i wprowadzają niepotrzebny chaos.

Reforma oświaty wprowadziła w klasach I–III szkoły podstawowej nauczanie zintegrowane, obejmujące poszczególne edukacje realizowane przez nauczycieli. Zgodnie z założeniami reformy edukacje te odpowiadały nauczany wcześniej przedmiotom, które realizowano według programu. Warto w tym miejscu podkreślić, iż wiele elementów reformy, sposób prowadzenia zajęć, a także wystrój klas odpowiada założeniom pedagogiki Marii Montessori. Jednakże nauczyciele wczesnej edukacji nie cieszyli się długo wprowadzonymi przez reformę oświaty zmianami. Kolejne rządy zmieniały to, co według nich było mankamentem wprowadzonych w 1999 roku przeobrażeń.

Nauczyciele wczesnej edukacji nie boją się zmian – wychodzą im naprzeciw. Jednakże należy zatroszczyć się o to, by zmiany te były przemyślane do końca i miały

pokrycie nie tylko w słowach, ale także w zabezpieczeniu zaplecza finansowego. Nie można realizować nawet najbardziej potrzebnych reform, jeżeli nie będzie determinacji w planowym, systematycznym wprowadzeniu ich do końca. Przede wszystkim nauczyciele muszą mieć pewność, iż nie zostaną pozostawieni sami sobie i po raz kolejny będzie się na nich eksperymentować.

Osobowość, kwalifikacje i zdolność oddziaływania na uczniów

Zainteresowanie zawodem nauczycielskim sięga czasów starożytnych, niemniej jednak rozwój pedeutologii przypada na XIX i XX w. Problemy osobowości nauczyciela podejmowało w Polsce wielu wybitnych pedagogów i psychologów. Koncentrowali się oni najczęściej na cechach osobowości nauczyciela, które decydują o skutecznym wpływie na wyniki wychowania oraz wokół analizy czynników determinujących występowanie tych cech. Poglądy na genezę cech osobowości nauczyciela nie były jednorodne: jedni twierdzili, że są to cechy wrodzone, inni, że nabyte, a jeszcze inni, że są wykształcone w procesie nauczania lub pod wpływem praktyki szkolnej. Większość ważnych w tej dziedzinie wniosków wypływała nie z pogłębianych badań, lecz z analiz, które opierały się na ogólnych teoriach osobowości. W Polsce do pierwszych prac, które omawiały problematykę nauczycielską, należy zaliczyć wydane w 1787 roku *Powinności nauczyciela* Grzegorza Piramowicza, wybitnego działacza Komisji Edukacji Narodowej. Był to swoisty podręcznik, poradnik i instruktaż w całości poświęcony nauczycielowi i do niego też adresowany. Z kolei G. Piramowicz ukazuje wzniosłe cele pracy nauczyciela, liczne obowiązki względem ucznia i siebie samego, przekonuje do nowego programu, omawia wartościowe metody i środki postępowania z dziećmi, zachęca do wytrwałości, wyrozumiałości i samokształcenia⁷.

Rozmyślania naukowe o problemie zawodu nauczycielskiego zawarte są również w rozprawie Jana Władysława Dawida *O duszy nauczycielstwa*, ogłoszonej w 1912 roku. Według autora, cechą, która wywiera dominujący wpływ na kierunki i efektywność oddziaływania pedagogicznego nauczyciela-wychowawcy, jest osobliwy, emocjonalno-intelektualny stosunek do dziecka, zwany „miłością dusz ludzkich”, gdyż człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego. J.W. Dawid pisze:

Potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tym wszystkim miłość dusz ludzkich – stanowi tło i istotę tego, co nazwaliśmy „duszą nauczycielstwa”. Jest to dar indywidualny, powołanie, przejaw wyższego, duchowego w człowieku pierwiastka. A jednocześnie jest to fakt ogólnego życia psychicznego, które w związku swym z organizmem fizycznym podlega szczególnym warunkom i ograniczeniom⁸.

⁷ M. Czardybon, G. Piramowicz – *nauczyciel nauczycieli*, „Życie Szkoły” 1994, nr 24, s. 455.

⁸ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, [w:] W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1962, s. 36.

Maria Grzegorzewska uważała, że pośród rozlicznych uwarunkowań mających wpływ na pracę pedagogiczną, w tym na sukces dydaktyczny i satysfakcję osiąganą w zawodzie, priorytetowe znaczenie ma „postać duchowa nauczyciela i jego stosunek do grupy i jednostek”⁹. Przesłaniem pracy nauczycielskiej winna być „potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tym wszystkim miłość dusz ludzkich”¹⁰. Nauczyciel, według niej, ma być silną osobowością, która poznaje życie we wszystkich jego przejawach. Musi wprowadzać ucznia w życie współczesnej kultury, a to wymaga od niego znajomości i zrozumienia środowiska oraz działających sił społecznych. Nauczyciel powinien zatem umieć patrzeć w życie, rozumieć jego przejawy i umieć oceniać zjawiska społeczne.

Kazimierz Żegnałek słusznie zauważa, iż

[...] praca dydaktyczno-wychowawcza w edukacji wczesnoszkolnej ma specyficzny charakter, a tym samym wymaga specjalnych kompetencji. Nie każdy nauczyciel może być dobrym nauczycielem kształcenia zintegrowanego¹¹.

Silny i niezaprzeczalny wpływ osobowości nauczyciela (pobudzający i hamujący) polega na tym, że zachowanie, stosunek do uczniów, styl działania zdeterminowane są przez cechy jego osobowości wywierające określony wpływ na reakcję, postawy i czynności uczniów. Uczeń zaś od początku swoich kontaktów ze szkołą w sposób bardziej zorganizowany i celowy, wykształca coraz to nowe potrzeby, wzbogaca je oraz doskonali w toku działalności osobniczej¹².

Nie jest tajemnicą, iż

[...] od nauczyciela, od jego umiejętności pedagogicznych i cech osobowych zależy w dużym stopniu rozwój dziecka w zakresie wszystkich sfer osobowości, a więc nie tylko w zakresie intelektualnym, ale także społecznym, moralnym, kulturalnym, a częściowo nawet fizycznym¹³.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że okres, w którym dzieci rozpoczynają naukę, charakteryzuje się tym, iż czynności o charakterze wychowawczym bywają często ważniejsze niż czynności dydaktyczne. Nauczyciele wiedzą, iż w tym dość trudnym okresie ich rola winna stanowić kontynuację roli rodziców, przede wszyst-

⁹ M. Grzegorzewska, *Przygotowanie nauczycieli do chwili obecnej*, [w:] M. Grzegorzewska (red.), *Wybór pism*, PZWS, Warszawa 1964, s. 13.

¹⁰ M. Grzegorzewska, *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, [w:] M. Grzegorzewska (red.), *Wybór pism*, PZWS, Warszawa 1964, s. 18.

¹¹ K. Żegnałek, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2006, nr 3, s. 132.

¹² L. Pawelec, *Nauczyciel i jego rola w rozwoju osobowości ucznia*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo UO, Opole 2005, s. 299.

¹³ K. Żegnałek, *op. cit.*, s. 132.

kim matki, w wychowaniu dziecka. Wiele dzieci upatruje w swej nauczycielce drugiej mamy. Wspomniany wyżej K. Żegnałek zauważa:

Jej czynności wychowawcze nie powinny w swej istocie różnić się za bardzo od wykonywanych w domu przez matkę. Różnica może sprowadzać się głównie do tego, że nauczycielka podejmuje je świadomie, realizuje planowo, systematycznie i z większą intensywnością, dokonuje oceny ich skuteczności, a jeśli trzeba, odpowiednio je koryguje¹⁴.

Warto zaznaczyć, iż obecna

[...] rzeczywistość edukacyjna, społeczno-kulturowa czy ekonomiczna zasadniczo różni się od tej chociażby sprzed piętnastu lat. Inne są tendencje i podstawowe założenia edukacyjne. Inny zatem powinien być nauczyciel¹⁵.

M. i R. Radwiłowiczowie do cech szczególnie pożądanых u nauczyciela nauczania zintegrowanego zaliczają m.in.: elegancki, schludny i estetyczny wygląd, dobry stan zdrowia, a także efektowną prezentację. Są to bardzo pożądane cechy, które winne występować u każdego nauczyciela wczesnej edukacji. Niemniej jednak pełna lista cech, przedstawiona przez autorów, ma niejako charakter życzeniowy, bowiem w realnej rzeczywistości trudno znaleźć osoby o tak wszechstronnie rozwiniętych umiejętnościach i uzdolnieniach.

Nauczyciel powinien posiadać nie tylko pożądane cechy, ale również określone kompetencje. Przeglądając literaturę przedmiotu można znaleźć szereg kompetencji, którymi winien odznaczać się nauczyciel wczesnej edukacji zreformowanej szkoły. Najczęściej wskazuje się na trzy, potrzebne każdemu pedagogowi¹⁶:

- kompetencje merytoryczne (przedmiotowe), związane z nauczaniem przedmiotem;
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne, związane ze sztuką nauczania i uczenia się;
- kompetencje wychowawcze (psycho-pedagogiczne), warunkujące funkcjonowanie w roli nauczyciela i wychowawcy.

Marek Kazimierowicz zauważa jednak, że dość szybko zmieniająca się szkoła potrzebuje nauczycieli o umiejętnościach, które znacznie wykraczają poza wyżej wymienione, w związku z czym wskazane jest uzupełnić je o¹⁷:

- kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska. Przedmiotem poznania są cechy rozwojowe ucznia, jak i jego cechy indywidualne oraz poznanie środowiska społeczno-wychowawczego (rodzina, grupa rówieśnicza);

¹⁴ *Ibidem*, s. 132.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ M. Kazimierowicz, *Nauczyciel współczesnej szkoły*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 6, s. 11.

¹⁷ *Ibidem*.

- kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania, dotyczące opracowywania programów, planów i projektów działań dydaktycznych i wychowawczych oraz planowania zajęć szkolnych;
- kompetencje komunikacyjne, określane jako wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów;
- kompetencje medialne i techniczne dotyczące umiejętności wykorzystania szeroko pojętych, „mediów” w procesie dydaktyczno-wychowawczym (podręczniki, tablice, plansze, komputery, multimedia, filmy, Internet, tablice interaktywne);
- kompetencje w dziedzinie kontroli i oceny osiągnięć uczniów, nazywane kompetencjami w zakresie diagnozy edukacyjnej;
- kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych;
- kompetencje interpretacyjne, dzięki którym nauczyciel nadaje znaczenie wszystkiemu, co dzieje się w jego otoczeniu;
- kompetencje realizacyjne (wykonawcze), związane ze znajomością zasad, metod i środków działania, umiejętnością posługiwania się nimi oraz gotowością do wykonywania zadań;
- kompetencje innowacyjne, dotyczące twórczego wprowadzania zmian w sobie samym oraz procesach i efektach pracy.

Wielu obserwatorów polskiej edukacji słusznie zauważa, iż na przeszkodzie we wprowadzeniu zmian do polskiej szkoły, a także budowaniu pozytywnego obrazu nauczyciela, stoją niektóre przepisy prawa oświatowego. Należy się z tą opinią zgodzić, gdyż polskie prawo oświatowe jest często zmieniane przez kolejne ekipy rządzące. Błędem o znaczeniu kardynalnym jest to, iż, szukając oszczędności w polskim budżecie, często wybiera się pomysły, które uderzają w polską oświatę. Idąc po linii najmniejszego oporu stwarza się precedensy w postaci przepisów, które potrafią zniwelować wyniki już wcześniej podjętych działań. Liczy się więc doraźny efekt, a nie szeroko pojęte dobro polskiego ucznia.

W szkole można spotkać nauczyciela wybitnego, przeciętnego oraz takiego, który pomylił się w wyborze swojego zawodu. Nieżyjąca już Anna Radziwiłł pisała:

[...] w gronach pedagogicznych spotyka się ludzi sfrustrowanych i rozgoryczonych obok entuzjastów; luzackich wyznawców idei partnerstwa z uczniami obok tych, którzy przestrzegają tradycyjnych norm zachowania; traktujących swoją pracę jako powołanie obok spokojnych profesjonalistów; rygorystów w sprawach dyscypliny i wymagań obok łagodnych i dobrotliwych¹⁸.

Praktyka dnia codziennego pokazuje, iż nauczyciel – będąc osobą, która kieruje procesem pedagogicznym w szkole – jest obiektem różnorodnych sądów, krytyki, a także opinii wydawanych o nim przez jego uczniów. W opinii uczniów nauczyciel winien być: miły, sprawiedliwy, mieć poczucie humoru, łagodny, spokojny, życzliwy, mądry, dobry, wyrozumiały, cierpliwy, służący pomocą, troskliwy, prawdomówny.

¹⁸ *Ibidem*.

Według nich nie powinien zaś być: krzykliwy, surowy, groźny, niesprawiedliwy, złośliwy, podejrzliwy i nudny.

Istotnym celem wychowawczym, który szkoła ma osiągnąć, jest przygotowanie każdego z uczniów do zgodnego współżycia oraz współpracy. Oczywiście wzorem takich stosunków powinny być między innymi pozytywne relacje pomiędzy nauczycielami a ich uczniami. Praktyka dowodzi, iż dzieci chcą kontaktów z nauczycielem tylko wtedy, gdy są pewne, że pedagog jest osobą zaufaną i bliską. Ważne jest także to, by ich problemy traktował poważnie. Można sformułować wniosek, iż wyrażana opinia uczniów o nauczycielach zależy w dużym stopniu od samego pedagoga oraz od atmosfery, jaką wytwarza wokół siebie.

Przed nauczycielem wczesnej edukacji stoi wiele zadań do wykonania, nie tylko dotyczących wypełniania obowiązków wychowawczych, ale także zadań dydaktycznych. „Praca nauczyciela dzięki swej specyfice, przyjaznym stosunkom z kolegami, uczniami, może być źródłem zadowolenia i jednym ze środków samorealizacji”¹⁹. Osobowość nauczyciela, jego światopogląd, etyka zawodowa, uznawany system wartości, przygotowanie oraz umiejętności zawodowe, wreszcie autorytet pedagoga, odgrywają decydującą rolę w procesie kształcenia, a także wychowania. Zatem nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej winien być nie tylko kompetentnym, ale i serdecznym opiekunem dzieci. Wielu badaczy parających się pracą nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest zdania, iż w jego sylwetce, która jest złożonym zespołem cech osobowościowych, na pierwszym miejscu winna znaleźć się kontaktowość. Przejawia się ona z jednej strony pogodą ducha i optymizmem pedagogicznym, z drugiej – przyjaznym zainteresowaniem każdym uczniem, a także jego problemami. Warto w tym miejscu podkreślić, iż obustronna akceptacja nauczyciela przez uczniów i uczniów przez nauczyciela należy do jednych z najważniejszych czynników, które motywują dzieci do efektywnej nauki szkolnej w klasach początkowych.

Jak piszą E. Zyzik i M. Parlak,

Nauczyciel we współczesnej szkole winien mieć świadomość, że bardzo często jego zachowanie warunkuje zachowania uczniów. Szereg zjawisk wskazuje na związek między zachowaniami [...] uczniów a systemem wychowawczym i osobowością nauczyciela. Do najczęstszych nieprawidłowych zachowań wychowawcy, które mogą być przyczyną niepożądanych zachowań uczniów, zaliczyć można niecierpliwość, wybuchowość i irytację. Niepożądana jest także niekonsekwencja w słowie i w czynie, niesprawiedliwe osądzanie uczniów, brak powściągliwości, zbyt swobodny styl bycia²⁰.

Nauczyciele wczesnej edukacji mają szczególne możliwości, by oddziaływać na wiele sfer życia i działalności ucznia. Młody człowiek kształtuje swą osobowość,

¹⁹ L. Pawelec, *Zadowolenie zawodowe nauczyciela*, [w:] M. Kątny, M. Parlak, E. Zyzik (red.), *W kręgu zagadnień edukacyjnych*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2008, s. 145.

²⁰ E. Zyzik, M. Parlak, *Szkolne uwarunkowania zachowań agresywnych uczniów klas młodszych jako problem współczesnej szkoły*, [w:] S. Koziej (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość przyszłość*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2009, s. 135.

dlatego też dorośli mają do spełnienia bardzo ważne funkcje i zadania. Do takich osób należy bez wątpienia nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Wychowując i przekazując wiedzę swym podopiecznym, ma on możliwość wpływania na ich świadomość i wyobrażenie uczniów o otaczającym ich świecie. Sposób, w jaki nauczyciel to robi, dziecko zapamięta na długie lata. Wskazane zatem jest pochylić się nad każdym uczniem i poznać jego zapatrywania, a także to, w jaki sposób odbiera ono rzeczywistość. Można mu pomóc i kształtować tę rzeczywistość w taki sposób, by była ona zgodna z tym, co jest uznane i akceptowalne.

W wyobrażeniach dziecięcych nauczyciel jest osobą, która może pomóc we wszystkich sytuacjach. Dobrze by było, żeby to przekonanie zostało na zawsze w pamięci dziecka. Tylko tacy nauczyciele cieszą się nieklamany autorytetem wśród swoich uczniów i stanowią dla nich wzór do naśladowania i identyfikacji.

Nauczyciel wczesnej edukacji w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej

Sfera edukacji bezpośrednio odnosi się do wydarzeń, które dzieją się na świecie i łączą się z tendencjami negatywnymi, czego przyczyną często jest sam człowiek. Można powiedzieć, iż stracił on możliwość aktywnego sprzeciwu wobec zła we wszystkich jego wcieleniach z powodu utraty wiary w moralne i duchowe wartości, sens ludzkiego życia. Bywa też pozbawiony orientacji życiowej i nie można znaleźć odpowiedzi na najbardziej wrażliwe pytania ani w nauce, ani w edukacji.

Należy podkreślić, iż według zasady wartości przestrzeń edukacyjna jest wypełniona określonymi prywatnymi sensami wszystkich jej uczestników. Wszystko to powoduje, iż działalność edukacyjna nabiera charakteru twórczego. Młody człowiek ma być wprowadzony w świat wartości i otrzymać pomoc w trafnym wyborze systemu wartości. Trzeba dodać, iż system ten jest podstawą dla tworzenia w przestrzeni edukacyjnej pewnych typów systemów wychowawczych. Dzięki temu odtwarzana jest hierarchia wartości, której transformacja systemowa wyznacza zadanie zmiany duchowo-moralnych i moralno-etycznych cech osoby, według ogólnoludzkich praw przyjętych w danej kulturze. Nauczyciele kształcenia zintegrowanego, podobnie jak pozostali pracujący na kolejnych etapach kształcenia, popierają reformy, jednak – według nich – zmiany polegać powinny przede wszystkim na polepszeniu organizacji pracy w szkole: ustaleniu górnego limitu liczby uczniów w klasach, lepszym wyposażeniu szkół, a przede wszystkim na wyższych płacach. Podwyższenie swojego statusu materialnego traktują jako ważny czynnik składowy prestiżu zawodowego i tworzenia autorytetu, bez którego, zgodnie z ich przekonaniami, prowadzenie pracy wychowawczej jest utrudnione. Spośród wielu pomysłów zgłoszonych w ramach reformy, najbliższy nauczycielom jest punkt dotyczący zmiany programów nauczania i zasad ich tworzenia.

Rządzącym politykom zabrakło odwagi i pomysłowości, aby określić godziwe warunki pracy nauczycieli, zaakceptować limity liczebności uczniów w klasach. Wstrzymanie dotacji na działalność pozalekcyjną szkoły oraz niskie płace uczących nie sprzyjają

optymalizacji pracy nauczycielskiej, a w konsekwencji czynią nieefektywnym proces kształcenia młodych Polaków²¹.

Poważnym błędem popełnianym przez władze oświatowe jest to, iż w wielu polskich szkołach klasy są przepelnione. Wynika to przede wszystkim z oszczędności, które jednak są złudne, gdyż kosztem dobrego rozwoju dzieci uzyskuje się doraźny efekt.

Kolejnym istotnym czynnikiem jest wyposażenie klas i szkół, które należy uznać za mało przystające do rzeczywistości szkolnej i oczekiwań nauczycieli. W obecnych czasach wiele szkół posiada własny budżet, przydzielany przez organ prowadzący. Zależny jest on od liczby uczniów w klasach. Warto w tym miejscu dodać, iż pieniądzu, wchodzące w skład budżetu, pozwalają na zapewnienie pensji nauczycielskich, a także opłacenie tzw. mediów, a więc energii elektrycznej, ogrzewania, wywózkę śmieci itp. Trudno jest mówić o wygospodarowaniu środków na inne cele, gdyż w założeniach organów prowadzących szkoły mają być rentowne, a więc muszą przynosić samorządom dodatkowych dochodów. Takie rozumowanie jest niestety w polskiej rzeczywistości często spotykane. Wychodząc ze słusznego założenia, iż należy prowadzić racjonalną politykę dostępnymi finansami, wprowadza się obostrzenia, które niewiele mają wspólnego ze zdrowym rozsądkiem. Wydaje się, iż oddanie samorządom prowadzenie szkół jest zadaniem ponad ich siły, gdyż nie można pozwolić sobie na to, by rezygnować ze zdobyczy, które służą dobru ogólnemu.

Na zmiany, jak zwykle, gotowy jest każdy nauczyciel, także ten, który pracuje w klasach I–III, jednakże trudno zauważyć, żeby taką chęć przejawiały „czynniki”, które mają czuwać nad polskimi szkołami. I nie zmieni je stan polskiej oświaty w większych ośrodkach miejskich, gdzie samorządy posiadają pokaźniejszej sumy pieniędzy do zagospodarowania, zaś radnymi są ludzie, którzy w mniejszym stopniu przedkładają własne dobro nad dobro tych, którzy będą w przyszłości gospodarzami polskiego państwa. Przynależność do Unii Europejskiej sprawiła, iż w niektórych sektorach wyposażenie polskich szkół zaczęło się poprawiać. Wybudowano liczne sale gimnastyczne, których brakowało w wielu polskich szkołach. Zaczęto wyposażać placówki szkolne w sprzęt komputerowy. Współcześnie wysoko rozwinięte państwa swą politykę edukacyjną w coraz większym stopniu opierają na szybkim pozyskiwaniu i przesyłaniu wiadomości, dlatego też, już uczniowie klas młodszych są uczestnikami zajęć, w których praca i obsługa komputera jest nieodzowna. W pozyskiwaniu pieniędzy na zakup potrzebnego sprzętu dla szkół biorą udział również nauczyciele wczesnej edukacji. Pisząc odpowiednie programy czy projekty, uzyskują nawet znaczne środki, które przeznacza się na zakup potrzebnego oprogramowania i sprzętu. Należy dodać, iż praca nad projektami wymaga wiele czasu, wysiłku i samozaparcia, o czym dobrze wiedzą nauczyciele wczesnej edukacji.

Kolejnym negatywnie wpływającym na pracę nauczycieli czynnikiem jest prowadzenie dokumentacji szkolnej, która powinna być ograniczona do minimum na korzyść czasu przeznaczanego na bezpośredni kontakt z dzieckiem.. To zdrowe po-

²¹ E. Deniziak, *Portret współczesnego nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 6, s. 39.

dejsie nie znajduje jednak zwolenników wśród pracowników Ministerstwa Edukacji Narodowej, którzy „mnożą” wręcz przepisy mające na celu obarczenie nauczyciela wypełnianiem kolejnych niepotrzebnych dokumentów.

Polski nauczyciel wczesnej edukacji jest elastyczny. Dowodem na to jest fakt, iż tysiące pedagogów z powodzeniem pokonuje poszczególne etapy awansu zawodowego. Po reformie systemu edukacji z 1999 roku nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach zawodowych i średnich, zależnie od stażu i posiadanych kwalifikacji, zostali podzieleni na następujące stopnie awansu zawodowego: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany, nauczyciel dyplomowany, a także profesor oświaty. Bezpośrednio po wprowadzeniu reformy w polskiej rzeczywistości szkolnej pracowali nauczyciele: stażysta, kontraktowy, a także mianowany. Z biegiem czasu coraz większa liczba osób zaczęła uzyskiwać stopień nauczyciela dyplomowanego. Uzyskiwanie kolejnych stopni awansu zawodowego łączyło się z odpowiednią gratyfikacją pieniężną, co w przypadku „mizerii płacowej” nauczycieli było zachęcające. Warto w tym miejscu podkreślić, iż Ministerstwo Edukacji Narodowej zmieniał już kilka razy przepisy dotyczące uzyskiwania przez nauczycieli kolejnych stopni awansu zawodowego. Od chwili, kiedy wprowadzono reformę edukacji, uproszczono i ujednolicono zasady uzyskiwania poszczególnych stopni awansu, jednakże wydłużony został okres stażu na kolejny stopień, co wiązało się z wydłużeniem oczekiwania na gratyfikację pieniężną.

Dziś tysiące nauczycieli posiada tytuł nauczyciela dyplomowanego. Jest to kolejny dowód na to, iż ludzie pracujący w tym zawodzie są bardzo elastyczni. Starają się sprostać kolejnym wyzwaniom, jakie niosą ze sobą zmieniające się czasy. Są świadomi tego, iż warto to czynić, gdyż tylko w pełni wykształcony nauczyciel może pracować w polskiej szkole. Nie pozostaje to bez wpływu na kontakt pedagogów ze swymi podopiecznymi, którzy mogą liczyć na swych opiekunów.

Nauczyciele wczesnej edukacji uczestniczą w szeregu organizowanych przez różne instytucje kursach. Doskonają one umiejętności i pozwalają poznać najnowsze metody pracy z najmłodszymi uczniami w szkole. Warto w tym miejscu podkreślić, iż zdecydowana większość nauczycieli wczesnej edukacji to osoby, które pracują z wielkim zaangażowaniem, można rzec, że uczeń znajdujący się pod ich opieką jest dla nich szczególnie ważny i cenny. Wśród opinii polskich nauczycieli na szczególną uwagę zasługują te, które podkreślają dobro każdego młodego człowieka. I nie jest to pusty frazes. Dlatego warto się nad tym pochylić i umożliwić pracę w lepszych warunkach uczniom i nauczycielom.

Polepszenie warunków z pewnością łączy się także z uzyskaniem godziwego wynagrodzenia. Często słyzy się glosy, iż polski nauczyciel mało pracuje. Pensum dydaktyczne wynosi 18 godzin, do tego 2 godziny z art. 42. u.2 p.2 KN, jednakże zgodnie z literą prawa nauczyciel jest zobowiązany do przepracowania 40 godzin tygodniowo. Dyrektor szkoły w każdej chwili może zlecić wypełnienie zadań, które mieszczą się w obowiązkach nauczyciela. I tak się dzieje. Warto zwrócić uwagę na to, iż praca w szkole to nie tylko 18 godzin dydaktycznych przepracowane bezpośrednio z uczniami. Czę-

sto w zakres obowiązków nauczyciela wchodzi uzupełnianie dokumentacji szkolnej, sprawdzanie prac domowych i klasowych uczniów, uczestniczenie w posiedzeniach rad pedagogicznych, radach szkoleniowych. Wymienić należy także: udział w spotkaniach z rodzicami, przygotowywanie młodych ludzi do różnego typu uroczystości szkolnych i międzyszkolnych, udział w wycieczkach, uczestniczenie w życiu społeczności szkolnej. W zasadzie każdy nauczyciel opiekuje się jakąś organizacją szkolną. Nie można tu także pominąć przygotowywania się do zajęć. Każda jednostka zajęć edukacyjnych staje się niepowtarzalna. Integracja, korelacja z innymi edukacjami jest ważna, gdyż zajęcia – nie tylko z punktu widzenia metodycznego – stają się wtedy o wiele ciekawsze.

Wraz z wprowadzeniem od 1 września 2009 roku reformy programowej w polskiej szkole, krytyce zostały także poddane nowe decyzje Ministra Edukacji Narodowej, które dotyczyły rozpoczynania przez sześciolatków nauki w klasie pierwszej. Kompletny chaos i dezorganizacja panująca na najwyższych szczeblach tej szacownej instytucji sprawiły, iż urzędnicy ministerialni nie do końca wiedzieli, co przekazać zainteresowanym stronom. Wszystko to sprawiło, iż niewielu rodziców posłało swe sześciolatki do szkoły. Z. Zbróg pisała:

Dane liczbowe z ostatnich dni maja 2009 r. pokazywały, że niewielu sześciolatków rozpocznie naukę w pierwszej klasie. Według danych z urzędów kilkunastu największych miast w Polsce, do klas pierwszych zapisano od kilkorga do 4% dzieci spośród wszystkich dzieci urodzonych w roku 2003. Rodzice woleli nawet wybrać „zerówkę” niż pierwszą klasę w tej samej szkole²².

Reforma musi być przygotowana od początku do końca rzetelnie. Jednakże takich odczuć nie mieli ani nauczyciele, ani rodzice. Dlatego też założenia ostatnich „działań reformatorskich” należy dopracować, jeżeli mają być one wdrożone z pełną odpowiedzialnością. Ważne są przede wszystkim sześciolatki, które czekają na stosowne i wyważone decyzje dorosłych. Dzieci nie raz wykazały, iż są wytrwale i chętne do wykonywania wielu zadań, jednakże trzeba je uczynić dla nich zrozumiałymi.

Z. Zbróg celnie sformułowała następną uwagę:

Nie wiadomo, czy MEN nie miało świadomości, że kolejne podejmowane przez urzędników i promotorów reformy kroki muszą być odpowiednio przedstawione w mediach, wyjaśnione, założenia udokumentowane, a zmiany w szkołach pokazane i udowodnione²³.

Na to jednak potrzeba jest więcej czasu, przemyślenia całej sytuacji i wyciągnięcia odpowiednich wniosków. Współcześni nauczyciele godzą się na niemal wszystkie zmiany wprowadzane przez MEN.

Za zwiększeniem pensum dydaktycznego musi jednak iść znacząca podwyżka uposażenia. Nie może to skończyć się jak poprzednio, iż „padną” obietnice, zwięks-

²² Z. Zbróg, *Dylematy decyzyjne rodziców sześciolatków*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 7, s. 4.

²³ *Ibidem*.

szone zostanie w praktyce pensum, zaś podwyżki uposażeń zostawi się na przyszłość, kiedy to stan finansów państwa polskiego będzie lepszy. Polskie władze powinny brać odpowiedzialność za swoje słowa, gdyż tylko wówczas można liczyć na wzajemne zrozumienie i zaufanie.

Zakończenie

W celu analizy funkcjonowania szkoły wykorzystuje się bardzo często teorię systemu. Według niej efektywna, dobra i przyjazna szkoła powinna się wywodzić z nowoczesnych, aktualnych teorii paradygmatów. Należy też systematycznie określać jej cechy. W literaturze można znaleźć propozycje modelowych cech dobrej szkoły.

J. Szempruch wymienia około 200 cech i zadań szkoły marzeń opracowanych przez C. Banacha. Szkoła taka odznacza się następującymi cechami, jest: aksjologiczna, bezpieczna, elastyczna, neutralna światopoglądowo i politycznie, organizująca życie, patrząca w przyszłość, pomocna, rozpoznająca potrzeby, stymulująca wielostronny rozwój uczniów, ucząca się, współpracująca z różnymi instytucjami oświatowymi, zaspokajająca potrzeby i zainteresowania²⁴.

W opracowaniach G. Dyren i J. Vos można znaleźć 12 podstawowych kroków wiodących do stworzenia nowoczesnego systemu szkolnictwa²⁵:

- projektowanie szkoły jako działającego przez cały rok ośrodka wiedzy i źródła informacji, z którego miejscowa społeczność korzysta przez całe życie,
- poznanie oczekiwań uczniów i rodziców,
- zapewnienie uczniom i rodzicom sukcesu i zadowolenia,
- zaspokojenie potrzeb uczniów o różnych stylach uczenia się i oddziaływanie na wszystkie rodzaje inteligencji,
- stosowanie najlepszych światowych metod nauczania, badania i uczenia się,
- inwestowanie w nauczycieli, którzy są podstawowymi zasobami szkoły,
- pozwolenie na to, aby każdy uczeń mógł stać się również nauczycielem,
- w programie nauczania należy uwzględnić cztery elementów, a więc wiedzę przedmiotową połączyć z rozwojem osobistym uczniów, nabywaniem przez nich umiejętności życiowych oraz uczeniem jak się uczyć,
- zmiana systemu nauczania – zastosowanie samooceny, oceny kolegów, oceny nauczyciela,
- wykorzystywanie najnowszej technologii,
- całą społeczność należy traktować jako źródło umożliwiający zdobywanie wiedzy,
- każdemu trzeba dać prawo wyboru.

Uwzględnianie tych działań i zapewnienie niezbędnych środków do ich realizacji powinno doprowadzić do zbudowania szkoły uczącej się i doskonalącej, w której szanse edukacyjne dzieci będą bardziej wyrównane.

²⁴ J. Szempruch, *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły*, [w:] B. Muchacka, R. Ławrowska (red.), *Szkoła w nauce i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo AP, Kraków 2008, s. 226.

²⁵ G. Dyren, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Moderski i Spółka, Poznań 2003, s. 84.

Warunkiem zmiany w szkole jest zaspokajanie jej rzeczywistych potrzeb, rozwijanie poczucia sprawstwa, rozwój kompetencji nauczycieli, ich osobistego mistrzostwa, a także odpowiednie przywództwo i zarządzanie zmianą. Aby zaistniały odpowiednie zmiany w szkole, należy dużą wagę przywiązać również do relacji koleżeńskich w szkole, kultury pedagogicznej nauczycieli, odpowiedniej organizacji szkoły i nauczyciela.

W gwałtownie zmieniającym się świecie, umożliwiającym coraz pełniejszą wymianę interkulturową, szkoła w coraz mniejszym stopniu staje się instytucją przekazu. Staje się bardziej niż kiedykolwiek warsztatem pracy twórczej, w której dokonuje się proces badania rzeczywistości i określenia stosunku do niej. Szkoła ma stać się instytucją przyjazną dla ucznia, w której będzie możliwy rzeczywisty rozwój indywidualnych predyspozycji i możliwości ucznia. Aby rozwój szkoły przebiegał w odpowiedni sposób, nauczyciele muszą realizować zadania, mają też rozumieć świat i zachodzące w nim zmiany, kształtować własną tożsamość i przygotowywać wychowanków do zdobywania coraz lepszych kwalifikacji i rozszerzania horyzontów myślowych. Zadania wynikają ze specyfiki zawodu nauczycielskiego i jego wszechstronności. Pedagog to nie tylko nauczyciel, ale także wychowawca, opiekun, kierownik, organizator procesu dydaktycznego.

Polski nauczyciel na przestrzeni lat wykazał nie raz, iż potrafi być elastyczny w każdym momencie. Obserwatorom z zewnątrz wydaje się, iż szkoła to skostniała instytucja, w której nic albo mało się dzieje. Jednak na przestrzeni ostatnich 10 lat w polskiej szkole wydarzyło się bardzo dużo. Zmieniono całkowicie tzw. ustrój szkolny, wprowadzono wiele zmian, które dotyczyły nie tylko szkoły, ale i nauczyciela. Uznać należy, iż po 10 latach od momentu, kiedy wprowadzono elementy reformy w życie, zmieniła się szkolna rzeczywistość. Nie wszyscy są usatysfakcjonowani owocami, które niosą ze sobą zmiany. I w tym także należy upatrywać mądrość zawodową i życiową polskich nauczycieli. Nawet twórcy tych zmian nie byli pewni, czy wszystko potoczy się w zakładanym kierunku. Zmiany wszak dotyczą nie tylko pozytywnych obszarów, ale także tych negatywnych, o czym traktuje niniejszy artykuł.

Nauczyciel wczesnej edukacji to niezwykle wartościowy partner, który wielokrotnie wykazał, iż dobro każdego z dzieci jest najważniejsze. Zmieniająca się nieustannie przestrzeń edukacyjna powoduje, iż jest on gotowy doskonalić swe umiejętności i poszerzać horyzonty myślowe. Warto jednak nie przeszkadzać choć przez dłuższą chwilę i zostawić szkoły oraz nauczycieli, by mogli spokojnie wdrożyć już wcześniej wprowadzone zmiany. Szkoła nie jest organizmem, na którym można bezkarnie dokonywać eksperymentów. Zmiany, jeżeli są konieczne, należy wprowadzać na spokojnie i z rozmysłem. Warto podkreślić, iż zmian nie powinny przeprowadzać osoby, które znają rzeczywistość szkolną z za biurka lub tylko z opowiadań. Reformy winny przeprowadzać osoby, które znają realia polskiej szkoły od wewnątrz i rozumieją jej potrzeby i oczekiwania.

SYNDROM WYPALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI WCZESNEJ EDUKACJI

Zawód nauczyciela jest jednym z tych, w którym poza wiedzą bliski kontakt emocjonalny i cechy osobowości profesjonalisty decydują o sukcesach i osiągnięciach. W świetle literatury osoby wykonujące takie zawody są szczególnie narażone na ryzyko wystąpienia syndromu wypalenia zawodowego, które wiąże się ściśle z przebiegiem profesjonalnego rozwoju.

Definicje wypalenia zawodowego

Definicje dotyczące wypalenia zawodowego są liczne i zróżnicowane.

A. Pines i E. Aronsona określają wypalenie jako „stan fizycznego, emocjonalnego i psychicznego wyczerpania, spowodowany długotrwałym zaangażowaniem w sytuacje, które są obciążające pod względem emocjonalnym”¹. Najczęściej przytaczaną definicją operacyjną, stosowaną najszerzej w badaniach nad wypaleniem, a także odpowiadającym jej narzędziem pomiarowym (*Maslach Burnout Inventory* [MBI] – Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Maslach) jest trójskładnikowy model opracowany przez Ch. Maslach i S.E. Jackson. Traktuje on

[...] wypalenie jako psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób, pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób².

Pojęcie wypalenia zawodowego pojawiło się w literaturze psychologicznej prawie czterdzieści lat temu w Stanach Zjednoczonych, choć zjawisko to istniało prawdopodobnie dużo wcześniej. Do szerokiego obiegu wprowadził je w 1974 roku nowojorski psycholog Herbert Freudenberger. Zaobserwował on grupę młodych wolontariuszy pracujących w ośrodku dla narkomanów, u których zauważył stopniową utratę energii, motywacji i zaangażowania w podjętą działalność charytatywną oraz obecność wielu symptomów psychosomatycznych. Ciężka praca w ośrodku prowadziła do widocznego wyczerpania sił, które nazwał właśnie terminem „wypalenie” i określił je jako swoisty zespół objawów, takich jak: zmęczenie, ból głowy, wzmożona podatność

¹ A.M. Pines, E. Aronson, *Career Burnout: Causes and Cures*, Free Press, New York 1988, [za:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa 2004, s. 35.

² Ch. Maslach, S.E. Jackson, *The measurement of experienced burnout*, „Journal of Occupational Behavior” 1981, No. 2, [za:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny..., op. cit.*, s. 15.

na zachorowania, drażliwość, zmienność zachowań oraz uczucie stałego znudzenia, zniechęcenia, pogłębiająca się apatia³.

Od tego czasu wiedza o wypaleniu zawodowym rozwinęła się w imponujący sposób. Było wiele dyskusji i sporów na temat tego zjawiska, jego przyczyn, objawów i skutków. W miarę upowszechniania się koncepcji dotyczących wypalenia, rosła także liczba badań empirycznych mających na celu zweryfikowanie tych koncepcji. Do Polski problematyka ta dotarła pod koniec lat osiemdziesiątych, a obecnie uważa się ją za ważny problem indywidualny i społeczny. Już sama nazwa „wypalenie zawodowe” wywołuje skojarzenia przemęczenia, spadku energii. Zjawisko to stanowi proces psychologiczny i jest opisywane jako

[...] powoli zaczynający się lub nagle ujawniający się stan wyczerpania cielesnego, duchowego lub uczuciowego występujący w życiu zawodowym, w czasie wolnym od pracy, w kręgu przyjaciół, w związku partnerskim i w rodzinie, często powiązany z awersją, mdłościami i myślami o ucieczce⁴.

Najbardziej zagrożoną wypaleniem zawodowym grupę osób stanowią reprezentanci zawodów, w których bliski kontakt z drugim człowiekiem jest podstawą codziennej pracy, warunkuje jej powodzenie i rozwój. Są to: lekarze, pielęgniarki, psychoterapeuci, duchowni, pracownicy pomocy społecznej oraz nauczyciele. Reprezentanci tych zawodów doświadczają coraz większych stresów związanych z przemianami cywilizacyjnymi, wyczerpują się, są nieustannie zmęczeni, coraz mniej zadowoleni z pracy. Próbując radzić sobie z tymi obciążeniami, coraz bardziej dystansują się od osób, którym pomagają, które uczą, które leczą. Z czasem tracą zaangażowanie w zawód, zmieniają go lub przechodzą na wcześniejszą emeryturę.

Każdy nauczyciel rokrocznie doświadcza tego samego: [zauważa J. Szkolny] początek roku, kiedy wita nowych uczniów i koniec, kiedy żegna zupełnie zmienionych, powoli wkraczających w kolejne etapy dorosłości absolwentów. Żaden zawód nie łączy się z tak systematycznie prowokowanym poczuciem straty. Syzyfowa praca. Wtaczasz kamień i kiedy wreszcie ulokujesz go na szczycie, każą ci wracać i wtaczać kolejne głazy. Czasami praca ta jest czystą przyjemnością. Czasami upiornym, niemal niewykonalnym zadaniem. Bywa, że wszystko traci sens. Wzory i antywzory – wszystko wali się w gruzy i jedynym marzeniem jest się wyrwać z tego szkolnego kieratu i nareszcie stać się wolnym jak ptak⁵.

Z badań amerykańskich wynika, że u 70% nauczycieli występuje wysokie nasilenie objawów świadczących o syndromie wypalenia zawodowego. W USA 33% nauczycieli zgłasza się do lekarza z powodu stresu, w Anglii co piąty nauczyciel odczuwa swój zawód jako obciążający, a w Niemczech wypalenie obejmuje rocz-

³ H. Freudenberger, *Staff burn-out*, „Journal of Social Issues” 1974, No. 30, [za:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny...*, op. cit.

⁴ J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom – wypalenie w pracy zawodowej*, GWP, Gdańsk 2001, s. 85.

⁵ J. Szkolny, *Czy to nie postanictwo?*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 8, s. 11.

nie 15–20% nauczycieli. Z badań H. Sęka i T. Pasikowskiego przeprowadzonych wśród polskich nauczycieli wynika, iż tylko 14,29% to osoby niewypalone. Pozostałe 85,71% stanowi grupa nauczycieli znajdujących się w mniejszym bądź większym stopniu objęta symptomami wypalenia zawodowego⁶.

Zdaniem S. Grab, wypaleniu ulegają ludzie, którzy pracowali z ogromnym zaangażowaniem i energią, podczas gdy osoby ulegające znużeniu nie miały nigdy takiego okresu entuzjazmu. Jednak jedni i drudzy pozbawieni są energii, witalności i radości codziennego życia. To, czy wypalenie nastąpi, zależy według niego od układu wielu czynników osobistych i środowiskowych⁷. Między innymi daje się zauważyć wiele sytuacji we współczesnym szkolnictwie, które mogą prowadzić do nieporozumień i niejasności – zmiany w systemie nauczania, zmiana metod i wymogów nauczania. Niejasność obowiązków staje się elementem pracy nauczyciela żyjącego w ciągłej niepewności co do zakresu swoich obowiązków. Czynnikiem, który pogłębia problem nauczycieli, jest ich brak wiedzy w zakresie radzenia sobie z niepewnością wynikłą z konieczności ciągłej konfrontacji i nieprzewidywalnością ich profesji⁸.

Przyczyny wypalenia zawodowego

Jako że wypalenie jest jednym ze zjawisk psychicznych, trudno wytłumaczyć je jedną tylko przyczyną. Analiza dostępnej literatury dotyczącej stresu i wypalenia w zawodzie nauczyciela pozwala na wyróżnienie kilku najczęściej powtarzających się czynników powodujących jego powstawanie.

Według koncepcji Ch. Maslach, zespół wypalenia uznaje się za jedną z możliwych odpowiedzi organizmu na chroniczny stres emocjonalny, którego źródłem jest sytuacja w pracy⁹. H. Sęk zgadza się z opinią, iż czynnikiem kluczowym dla rozwoju wypalenia jest zgeneralizowane doświadczenie niepowodzenia w zmaganiu się ze stresem i obciążeniami emocjonalnymi wykonywanego zawodu, lecz dodaje, że wypalenie jest nie tylko bezpośrednim skutkiem przewlekłego stresu zawodowego, ile stresu niezmodyfikowanego własną aktywnością zaradczą¹⁰.

Liczne badania polskie¹¹, jak i zagraniczne¹² dotyczyły zidentyfikowania stresorów specyficznych dla zawodu nauczyciela.

⁶ H. Sęk, T. Pasikowski, *Analiza wyników*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe*, K. Domke, Poznań 1996.

⁷ S. Grab, *Zmęczenie pracą czy wypalenie zawodowe*, „Terapia Uzależnienia i Współuzależnienia” 2000, nr 4.

⁸ M.K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela – specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.

⁹ Ch. Maslach, *Wypalanie się: utrata troski o człowieka*, [w:] P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1994.

¹⁰ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań – Toruń 1994.

¹¹ Np.: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny...*, *op. cit.*; M.K. Grzegorzewska, *op. cit.*

¹² Np.: J. Fengler, *op. cit.*; R. Kretschmann, *Stres w zawodzie nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2003.

H. Sęk wskazuje na specyficzne obciążenia nasilające stres zawodowy:

- ambiwalencja, wynikająca z konieczności oscylowania pomiędzy takimi zachowaniami w relacji z uczniem, które komunikują bliskość, troskę, serdeczność a dystansem koniecznym dla wywiązania się z funkcji edukacyjnej,
- częsta niemożność doświadczania bezpośrednich efektów własnej pracy; częsta konieczność odraczania zaspokojenia tej, jakże naturalnej potrzeby mającej związek z doznawaniem poczucia sensu pracy,
- obecność silnego stresu wynikającego z zachowań uczniów i ich cech, pozostających w sprzeczności z oczekiwaniami i celami nauczyciela, a dotyczących takich spraw, jak: poziom motywacji do nauki, niechęć, obecność różnorodnych deficytów utrudniających osiąganie zakładanych rezultatów,
- akty agresji i coraz brutalniejsza przemoc ze strony uczniów kierowana pod adresem ich rówieśników i nauczycieli, wobec której ci ostatni często czują się zupełnie bezsilni; relacjonowane przez media fakty zbrodniczych zachowań uczniów nie mogą nie wpływać na poziom poczucia podstawowego bezpieczeństwa nauczycieli,
- brak realnych narzędzi egzekwowania od uczniów spełniania stawianych im wymagań zarówno co do przyswajania treści edukacyjnych, jak i stosowania się do pożądanego standardu zachowania; rodzaj szczególnego „wołania na puszczy” wobec konfrontacji z rzeczywistością, jakiej uczestnikami są uczniowie w swoich środowiskach rodzinnych,
- materialne (fizyczne) warunki pracy: zbyt liczne grupy, niedostateczna wentylacja, złe oświetlenie, hałas,
- stresowe konfrontacje w relacji do rodziców uczniów, często niepodzielających wartości i standardów, którymi stara się kierować nauczyciel w wychowawczych oddziaływaniach wobec uczniów,
- napięcia i postawy rywalizacyjne w gronie nauczycielskim; rzadkie w wielu miejscach nastawienie na dawanie sobie emocjonalnego wsparcia i współpracę, nieracjonalne wymagania położonych w wielu przypadkach pełniących swą rolę kierowniczą z poczuciem znacznego dyskomfortu,
- bycie poddanym zmianom inicjowanym w strukturach centralnych bez poczucia realnego uczestnictwa nauczycieli w procesie planowania i realizacji zmian,
- konflikt pomiędzy wysokimi oczekiwaniami społecznymi kierowanymi pod adresem nauczycieli a ich faktycznym statusem ekonomicznym, prestiżem społecznym, możliwościami oddziaływania na istotne, dotyczące ich decyzje¹³.

Autorzy zagraniczni zwracają uwagę na podobne przyczyny wypalenia zawodowego.

Takie przekonania wyraża R. Kretschmann pisząc, że

[...] wielu nauczycieli czuje się zestresowanych pracą. Warunki lokalowe w szkołach, ubogie zaplecze dydaktyczne, niskie płace i małe wsparcie ze strony społeczeństwa

¹³ H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny...*, *op. cit.*

– wszystkie te czynniki nie tylko utrudniają realizację nauczycielskich ambicji, ale uniemożliwiają godne życie¹⁴.

Psychoterapeuta J. Fengler bardzo konkretnie wymienia szereg zachowań i przekonań, które mogą wpłynąć na pojawienie się syndromu wypalenia:

- przymus bycia „dobrym”,
- ideał własnej skuteczności,
- brak dystansu do samego siebie,
- poczucie odpowiedzialności za innych,
- przekonanie o własnej „misji”,
- niepewność czy zwątpienie co do własnych kompetencji, a w związku z tym: samooskarżanie się, uwikłanie w problemy innych.

Autor ten podaje, że niektóre obciążenia nauczycieli wynikają ze sprzecznych wymagań, jakie sami sobie stawiają i które są im stawiane:

[...] pragną wczuwać się w przeżycia swoich uczniów i muszą ich oceniać; pragną wspomagać wszystkich, muszą jednak wybrać najbardziej potrzebujących; dążą do zróżnicowania i indywidualizacji lekcji, ale liczebność klas zmusza do kolektywizacji procesu nauczania; chcą brać udział w procesie rozwoju uczniów, ale wymaga się od nich utrzymywania granic i dystansu¹⁵.

Nauczyciele zdają sobie sprawę, że rolą ich jest pośredniczenie między interesami uczniów, rodziców, kolegów, dyrekcji szkoły, kuratorium, programów nauczania itd. i przez to często pozostają w sytuacji bez wyjścia.

Modele zespołu wypalenia zawodowego

Tak jak nie można podać jednej tylko przyczyny wypalenia zawodowego, tak i nie wypracowano dotąd jednolitego modelu zespołu wypalenia zawodowego. Można stąd mówić o różnych, współwystępujących podstawach teoretycznych.

Oto charakterystyka kilku z nich:

1. Oryginalny schemat wypalenia jako rezultatu niepowodzenia w realizacji oczekiwanego i pożądanego celu wg H.J. Freudenberga

Zespół wypalenia się dotyczy osób, które są nastawione na osiągnięcie zamierzonego celu lub są idealistami. Są one oddane pracy, pewne siebie, o zbyt wysokich, nierzeczywistych oczekiwaniach, a wypalającymi są ich zbyt wygórowane ambicje. Pracownicy nadmiernie zaangażowani, zbyt się poświęcający ignorują własną niewygodę, nie dają sobie chwili wytchnienia, reagują na stres przepracowując się i ostatecznie zalamują się. Niepowodzenie jest dla nich nie do pomyślenia, jedynym zaś

¹⁴ R. Kretschmann, *op. cit.*

¹⁵ J. Fengler, *op. cit.*, s. 100.

pokonaniem frustracji i przeszkód – kontynuowanie działania, a nawet podwojenie wysiłku¹⁶.

2. Egzystencjalny model wypalenia wg A.M. Pines

A.M. Pines przedstawia skrótowo argumenty na rzecz tezy, że wypalenie jest wynikiem niepowodzenia w egzystencjalnym poszukiwaniu sensu – zasadniczą przyczyną wypalenia tkwi w naszej potrzebie sensu życia. Chcemy wierzyć, że nasze życie ma sens, że to, co robimy – a zatem i my sami – jest pożyteczne i ważne. Dlatego właśnie wypalenie zwykle występuje u ludzi mających ambitne cele i duże oczekiwania w momencie podejmowania pracy, np. w zawodzie nauczyciela. Są to pracownicy wysoko wykwalifikowani, o silnej motywacji, którzy identyfikują się ze swoją pracą i spodziewają się czerpać z niej poczucie sensu istnienia, a czują się niezdolni do skutecznego działania¹⁷.

3. Zespół wypalenia ujęty bardzo konkretnie jako czterostopniowe, postępujące rozczarowanie wg J. Edelwicha i A. Brodsky'ego

- Entuzjazm – pierwszy etap modelu cechuje entuzjastyczny idealizm; ogromna nadzieja i nierzeczywiste oczekiwania, pracownik emanuje energią, ale ciężko pracuje, przy czym praca jest najważniejszym celem życia.
- Stagnacja – drugi etap cechuje znaczne zredukowanie oczekiwań; pojawia się ona wówczas, gdy pracownik zaczyna odczuwać, że jego osobiste, finansowe i zawodowe potrzeby nie są zaspokajane; nie występuje tu nadmierne zaangażowanie w pracę, a nacisk położony jest na własne potrzeby.
- Frustracja – trzeci etap to narastająca bezradność, bowiem oczekiwania nie mogą być zrealizowane; pracownik zaczyna kwestionować możliwości posiadania jakiegokolwiek wpływu na istotne efekty własnych wysiłków zawodowych; w sytuacji instytucji, np. szkoły doświadczanie frustracji przez jednego czy kilku nauczycieli ma poważny wpływ na pozostałą część zespołu; objawy, które są zauważalne na tym etapie, to symptomy zarówno emocjonalne, jak i fizyczne i poznawcze.
- Apatia – jest etapem, na którym pracownicy wycofują się z pracy, unikają kontaktów z współpracownikami; są cyniczni, emocjonalnie odosobnieni; pracownicy znajdują się wówczas w typowym dla poważnego kryzysu stanie braku równowagi i immobilności psychologicznej¹⁸.

¹⁶ H.J. Freudenberga, G. Richelson, *Burnout: The High Cost of High Achievement*, Doubleday, Garden City, NY 1980, [za:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny...*, *op. cit.*

¹⁷ A.M. Pines, *Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny...*, *op. cit.*

¹⁸ J. Edelwich, A. Brodsky, *Training guidelines: Linking the workshop experience to needs on and off the job*, [w:] W.S. Paine, *Job stress and burnout*, Beverly Hills, Ca 1982, [za:] W. Szlagura, *Kryzys wypalenia*, „Katecheta” 2002, nr 7–8.

4. Koncepcja symptomatologii wypalenia wg M. Burisch

To bardzo ciekawy model wypalenia, który charakteryzuje się tym, że ludzie znajdujący się w stanie procesu wypalenia wykazują jedną lub więcej (a zazwyczaj wszystkie) z następujących cech uznanych za symptomy kluczowe: hyper- lub hypoaktywność, poczucie bezradności, depresja i wyczerpania, niepokój wewnętrzny, obniżona samoocena, zniechęcenie, pogarszające się lub złe relacje społeczne oraz aktywne pragnienie dokonania zmiany¹⁹.

Inaczej niż inni grupuje symptomy wypalenia zawodowego H. Sęk:

- komponenty fizyczne: narastające zmęczenie, bóle głowy, bezsenność, wzmożona podatność na zachorowania,
- komponenty behawioralne: łatwe okazywanie złości, duża zmienność zachowania, specyficzny język – mówienie o uczniach i pracy w szkole jako o „przypadłości”, „sprawach”, a nie o ludziach,
- komponenty psychologiczne: przygnębienie, uczucie znudzenia, zniechęcenie, rozdrażnienie i złość, labilność emocjonalna²⁰.

Niezależnie od przedstawionych powyżej wybranych koncepcji teoretycznych wypalenia zawodowego jest faktem niezaprzeczalnym, iż zjawisko to charakteryzują trzy podstawowe objawy: wyczerpanie emocjonalne i psychofizyczne, depersonalizacja oraz poczucie obniżenia osobistego zaangażowania i osobistej satysfakcji. Wskazuje na to najbardziej popularny, trójskładnikowy model, który stanowi pierwszą spójną koncepcję wypalenia zawodowego, sformułowaną przez amerykańską badaczkę Ch. Maslach. Pierwszy składnik zwany wyczerpaniem emocjonalnym stanowi rdzeń zespołu wypalenia. Nieustanny, bliski kontakt z uczniami, ich rodzicami, stanowiący podstawę codziennej pracy zawodowej nauczyciela, ciągła pomoc w rozwiązywaniu problemów dzieci i związany z tym stres powoduje, że nauczyciel coraz częściej czuje się zmęczony, wyczerpany i nie jest w stanie radzić sobie z obciążeniami zawodowymi. Charakterystyczne objawy występujące w tym momencie, to poczucie nadmiernego napięcia emocjonalnego, utrata sił do dalszych działań zawodowych, przygnębienie oraz różne dolegliwości somatyczne: bóle głowy, bezsenność, wzmożona męczliwość. Nauczyciel zaczyna bronić się przez dystansowanie, staje się obojętny w stosunku do uczniów, niechętnie angażuje się w życie szkolne, nie stara się być pomocnym w rozwiązywaniu problemów. Coraz częściej unika rozmów z dziećmi, a także ich rodzicami, zaprzestaje prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, wreszcie traktuje uczniów coraz bardziej bezdusznie i tak dochodzi do najbardziej specyficznego, a jednocześnie najgroźniejszego zjawiska w procesie wypalenia, jakim jest depersonalizacja przejawiająca się przedmiotowym traktowaniem uczniów. Nauczyciel zaczyna bezpodstawnie stosować wobec dzieci kary. Prowadzi to do utraty kontaktu nauczyciela ze wszystkimi podmiotami edukacyj-

¹⁹ M. Burisch, *W poszukiwaniu teorii – przemyślenia na temat natury i etiologii wypalenia*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny...*, op. cit.

²⁰ H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny...*, op. cit.

nymi (uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami, dyrekcją). Obniżone poczucie dokonań osobistych to trzecia grupa objawów wypalenia. Ich podstawą jest negatywna ocena własnej pracy, zanik satysfakcji zawodowej, brak zaangażowania do pracy edukacyjnej. Na tym etapie często pojawia się apatia, a nawet dochodzi do stanów depresyjnych²¹.

Należy pamiętać jednak o tym, iż nauczyciele wypalają się w różny sposób i z różnych powodów, stąd przedstawienie jednorodnego, uniwersalnego opisu symptomów nastęrcza wiele trudności.

B. Farber wyróżnia trzy zasadnicze podtypy wypalenia zawodowego nauczycieli:

1. Nauczyciel znużony – nie wierzy we własne siły, nie próbuje wprowadzać żadnych zmian do swojego postępowania, uznając, iż to i tak nie przyniesie poprawy sytuacji, a czeka go jedynie kolejne rozczarowanie. Najczęściej wycofuje się, co powoduje dalszy wzrost niepowodzeń.

2. Nauczyciel frenetyczny – to ten, który w obliczu przeciwności i przewidywanej porażki podwaja wysiłki, aby mimo wszystko odnieść sukces w pracy. Nauczyciel taki, w sytuacji, gdy jego ogromny wkład nie prowadzi do pożądanych wyników, nie zawęża celów, nie racjonalizuje niepowodzeń, nie obniża wysiłków, lecz nadal ciężko pracuje na rzecz uczniów, aż do wyczerpania. Wówczas pojawia się rozczarowanie powodujące poważne skutki, bowiem misternie opracowany plan i tak rozpada się. Jest to moment pojawienia się wypalenia.

3. Nauczyciel niewystarczająco stymulowany – nie jest ani nadmiernie „nakręcony” (frenetyczny), ani zbyt przemęczony (znużony). Jest on niezadowolony nie tyle z powodu ilości pracy, którą musi wykonać, lub przeszkód, które musi pokonać, ile z powodu monotonii i braku stymulacji. Taka sytuacja powoduje, iż nie potrafi już wzbudzić w sobie entuzjazmu do pracy, traci nią zainteresowanie, zaczyna pracować coraz bardziej rutynowo, choć nadal profesjonalnie. Myśli o zmianie zawodu. Nauczyciel niewystarczająco stymulowany czuje, iż jego umiejętności i talent nie są w pełni wykorzystywane, uskarża się, że dyrekcja nie docenia jego zdolności.

Przedstawiony podział nie zawsze jest jednorodny, a wielu wypalonych nauczycieli trudno jest zakwalifikować do określonej grupy²².

Profilaktyka i sposoby przezwyciężania syndromu wypalenia zawodowego

Istnieją różne sposoby zapobiegania stanowi wypalenia zawodowego i radzenia sobie z już zaistniałym. Na podstawie opracowań znawców tematu wypalenia zawodowego²³, pomoc może nadejść przynajmniej z pięciu kierunków:

1. Pierwszy to wycofanie się z sytuacji stresowej, czyli tzw. przerwa na wytchnienie, celem odpoczynku i nabrania nowych sił do radzenia sobie ze stresem, np. week-

²¹ Ch. Maslach, *Wypalanie...*, *op. cit.*

²² B. Farber, *Stress and burnout in the human service professions*, New York 1983, [w:] W. Szlagura, *op. cit.*

²³ Zob.: Ch. Maslach, *Wypalanie...*, *op. cit.*; H. Sęk (red.), *Wypalanie zawodowe – przyczyny...*, *op. cit.*

end, wakacje. Istotnym jest także znalezienie sobie dodatkowych zajęć, które będą formą relaksu, tj. uprawianie sportu, wycieczki, praca w ogrodzie. Taka przerwa na regenerację sił ma jedynie charakter doraźny, gdyż poprawa następuje wskutek oddzielenia się od źródła stresu, a nie realnych zmian w poczuciu wpływu na zmianę sytuacji stresowej. Dlatego też objawy wypalenia mogą powrócić z chwilą ponownego podjęcia pracy.

2. Drugi to refleksja nad własnym działaniem, nad sposobem zawodowego realizowania się i wreszcie nad przyczynami braku satysfakcji z wykonywanego zawodu. Aby tego dokonać, należy mieć świadomość, zdawać sobie sprawę z istniejącego zagrożenia. Dlatego tak ważna jest dokładna znajomość przyczyn i symptomów wypalenia – analiza własnego działania w relacjach z uczniami i przełożonymi. Spojrzenie na siebie pozwala także na dostrzeżenie faktu, iż każdy ma prawo do popełniania błędów, a jednocześnie uświadomienie sobie, że nie ma się wpływu na całokształt systemu edukacyjnego, który jest niedoskonały.

3. Kolejnym pomocnym sposobem jest zorganizowanie towarzysko-zawodowych grup wsparcia dla nauczycieli na terenie danej szkoły czy środowiska lokalnego, celem zlikwidowania poczucia osamotnienia w rozwiązywaniu spraw zawodowych. Dają one możliwość analizowania trudności oraz związanych z nimi odczuć. Z badań przeprowadzonych przez Z. Zbróg wynika, że nauczycielom obecnie potrzebna jest „rzeczywista pomoc, polegająca nie tylko na podniesieniu uposażenia nauczycieli [...], ewentualnie refundacji odpłatnych form doskonalenia zawodowego, ale także na uzyskiwaniu wsparcia emocjonalnego w grupie osób należących do tego samego środowiska”²⁴.

4. Przygotowanie nauczycieli do zawodu w czasie studiów jako podstawa profilaktyki wypalenia. Chodzi o takie przygotowanie, w którym oprócz kompetencji w zakresie nauczanych przedmiotów i kompetencji dydaktycznych uwzględni się umiejętności społeczne, kompetencje komunikowania się i właściwego wykorzystywania potencjałów empatii i zaangażowania oraz radzenia sobie ze stresem. Należy pokazać przyszłym nauczycielom realistyczny obraz pracy zawodowej, w której często zamiast pomocy i wsparcia mamy do czynienia z rywalizacją i konfliktami.

5. Psychoterapia indywidualna lub grupowa, celem wglądu w dotychczasowe nieskuteczne strategie oraz wypracowania bardziej adekwatnych strategii zaradczych. Psychoterapeuci podkreślają znaczenie rozumienia przyczyn i umiejętności efektywnego radzenia sobie ze stresem. Uważają, iż łatwiej jest pomóc osobom, które potrafią rozpoznać wczesne sygnały ostrzegawcze syndromu wypalenia, kiedy dbają o siebie i starają się utrzymać równowagę w swoim życiu.

W konkluzji rozważań warto przytoczyć wypowiedź Ch. Maslach ze spotkania w Berkeley:

²⁴ Z. Zbróg, *Wypalenie zawodowe jako skutek niezaspokojenia podstawowych potrzeb społecznych nauczycieli*, [w:] S. Popek, A. Winiarz (red.), *Nauczyciel. Zawód. Pasja. Powołanie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 307.

Nie ma szybkich sposobów na wypalenie. A każdy plan zmian organizacyjnych zawsze będzie zawierał fazę pogorszenia zanim nastąpi poprawa. W pracy z organizacją ważne jest zidentyfikowanie tego, co ludzie rzeczywiście spostrzegają jako pozytywne w ich pracy i skoncentrowanie się na tych aspektach jako sposobach złagodzenia wypalenia. Nie jest użyteczne koncentrowanie się jedynie na negatywach wypalenia. Konieczne jest poszukiwanie sposobów odbudowania zaangażowania w pracę²⁵.

Badania i stanowiska wielu znawców tej problematyki pozwalają na dość kategoryczny wniosek, że syndrom wypalenia zawodowego w zasadniczym stopniu powoduje obniżenie efektywności pracy nauczyciela oraz prowadzi często do wycofania się z dotychczasowej aktywności. Stanowi więc istotny czynnik hamujący proces rozwoju profesjonalnego nauczyciela.

Charakterystyka zjawiska wypalenia zawodowego u badanych nauczycieli klas I–III – raport z badań

W związku z powyższym, postanowiłam przyjrzeć się bliżej problemowi wypalenia zawodowego wśród nauczycieli uczących w klasach I–III i odpowiedzieć na pytanie: W jakim stopniu syndrom wypalenia zawodowego występuje u nauczycieli wczesnej edukacji i jakie są jego szczególne przejawy w odniesieniu do tej kategorii nauczycieli?

Badania przeprowadziłam na terenie województwa świętokrzyskiego w dwóch etapach. Pierwszy miał miejsce w 2005 roku. Badane osoby to nauczyciele pierwszego szczebla edukacji (529 osób) oraz dyrektorzy pracujący w 101 wielkomiejskich, miejskich i wiejskich szkołach podstawowych.

Na podstawie badań własnych odnoszących się do nauczycieli wczesnej edukacji okazało się, że syndrom wypalenia nie dotyka w tak znacznym stopniu tej grupy zawodowej.

Poziom wypalenia zawodowego określony był na podstawie samooceny nauczycieli oraz opinii dyrektorów. W związku z tym posługiwano się dwoma rodzajami kwestionariuszy: dla nauczycieli i dyrektorów, w których 8 pytań dotyczyło próby oszacowania poziomu wypalenia zawodowego. Zostały one opracowane na podstawie klasycznych symptomów wypalenia zawodowego, wymienianych przez autorów polskich, jak i zagranicznych, zgłębiających ten problem²⁶. Pytania były zamknięte z możliwością wyboru tylko jednej z trzech podanych odpowiedzi: wysoka, średnia, niska, przy czym odpowiedź wysoka świadczyła o istnieniu zjawiska w dużym stopniu, średnia – w przeciętnym, a niska – w niewielkim. Oceny nauczycieli i dyrektorów zostały wyznaczone za pomocą mediany, co oznacza, że więcej niż połowa osób udzieliła odpowiedzi stosownie: wysokiej, średniej bądź niskiej.

²⁵ Ch. Maslach, *Internetowy zapis ze spotkania z pracownikami Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley*, 25.04.2001, [w:] W. Szlagura, *op. cit.*

²⁶ Np.: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny..., op. cit.*; R. Kretschmann, *op. cit.*

Według większości respondentów wśród nauczycieli wczesnej edukacji problem wypalenia zawodowego występuje w stopniu niskim, ponieważ nauczyciele na ogół nie sprawiają wrażenia „wypalonych” (402 nauczycieli, tj. 76,0%, 366 dyrektorów, tj. 74,1%).

Przeważająca liczba badanych nauczycieli i dyrektorów, mając do wyboru trzy kategorie samooceny – wysoka, średnia, niska – wybierała ocenę niską w odniesieniu do poczucia wypalenia zawodowego, co oznacza, że nauczycielom na ogół nie brakuje cierpliwości w kontaktach z uczniami (331 nauczycieli, tj. 62,6%, 320 dyrektorów, tj. 64,8%), ani chęci i energii do pracy (351 nauczycieli, tj. 66,4%, 335 dyrektorów, tj. 67,8%). Bardzo rzadko przejawiają uczucie przygnębienia (386 nauczycieli, tj. 73,0%, 349 dyrektorów, tj. 70,6%). Nie często zdarza im się stresować w pracy z dziećmi (379 nauczycieli, tj. 71,6%, 361 dyrektorów, tj. 73,1%) oraz traktować uczniów przedmiotowo (457 nauczycieli, tj. 86,4%, 402 dyrektorów, tj. 81,4%).

Powyższe wyniki wydają się być bardzo zadowalające. Kierując się odpowiedziami nauczycieli i dyrektorów można by rzec, iż zjawisko wypalenia zawodowego w ogóle nie dotyka badanych nauczycieli szczebla propedeutycznego.

Czy tak jest naprawdę? Uważam, że zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy nie podali prawdziwych opinii dotyczących przejawianych symptomów wypalenia zawodowego u badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Choćby dlatego, że już podczas próby przeprowadzenia badań wśród nauczycieli zaobserwowałam u nich wiele niepokojących zjawisk, m.in.: zły nastrój, drażliwość, ogólne zniechęcenie i brak energii do dodatkowej pracy, jaką miało być wypełnienie ankiety. Wiele nauczycielek, patrząc na kwestionariusz ankiety, na wstępie podkreślało zmęczenie właśnie „pracą papierkową” – planami miesięcznymi, rocznymi, dokumentowaniem i diagnozowaniem postępów i problemów w rozwoju dziecka, które trzeba wykonać w określonym czasie i „na czas”. Nie jestem w stanie określić, czy wyżej wymienione objawy wskazują na już występujący u nauczycieli zespół wypalenia zawodowego, ale w moim mniemaniu istnieje takie niebezpieczeństwo.

Liczne badania również wskazują na to, że nauczyciele coraz częściej są narażeni na syndrom wypalenia zawodowego²⁷. Akcje protestacyjne nauczycieli na początku lat dziewięćdziesiątych także świadczą o wielu problemach i frustracji tej grupy zawodowej. Ta specyficzna sytuacja polskich nauczycieli sprzyja ryzyku pojawienia się objawów wypalenia w zawodzie. Do problemów zawodowych polskich nauczycieli można zaliczyć m.in.: trudne warunki pracy, niedostateczne i często przestarzałe wyposażenie w sprzęt i pomoce dydaktyczne, przeżywanie wielu problemów wynikających z burzliwych przemian społeczno-ekonomiczno-gospodarczych.

W kolejnych ocenach ankietowani nauczyciele byli już większymi realistami. Mianowicie w kategorii braku poczucia satysfakcji z wykonywanej pracy najwięcej z nich zdecydowało się na średnie oceny (256 osób, tj. 48,4%). Wynika z tego, że nie odczuwają oni w pełni zadowolenia i przyjemności ze swojej pracy.

²⁷ H. Sęk, T. Pasikowski, *op. cit.*

Istotny wydaje się fakt, że zarówno nauczyciele (328 osób, tj. 62,0%), jak i ich dyrektorzy (237 osób, tj. 48,0%) najczęściej wybierali ocenę średnią w kategorii częstego przejawiania zmęczenia w pracy. Zatem okazuje się, że mimo to, iż w przeważającej liczbie nauczyciele nie przyznają się do występowania innych oznak wypalenia, to jednak uskarżają się na znużenie swoją pracą. Również dyrektorzy, którzy twierdzą, że ich pracownicy nie sprawiają wrażenia wypalonych, jednocześnie często obserwują u nauczycieli wyczerpanie podczas wykonywanej pracy. Można sądzić, że jednak zauważają u nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej symptomy wypalenia zawodowego. Najprawdopodobniej jest to spowodowane tym, iż przed współczesnym nauczycielem widnieje ogromna lista zadań zawodowych do wykonania, a każde zajęcie edukacyjne stanowią nieprzerwany ciąg silnego napięcia psychicznego i koncentracji uwagi. Od nauczyciela oczekuje się systematycznej, sumiennej i rzetelnej pracy. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien być specjalistą w swoim zawodzie z doskonałym przygotowaniem merytorycznym, metodycznym oraz psychologiczno-pedagogicznym. Powinien umiejętnie dobrać metody nauczania, w tym aktywizujące, formy organizacyjne zgodnie do warunków kształcenia, wykorzystać różnorodne, oryginalne środki dydaktyczne. Od nauczyciela „małych” dzieci wymaga się, aby był ich przyjacielem, podtrzymywał dobre relacje z ich rodzicami, był wyrozumiały i serdeczny w kontaktach z ludźmi. Podstawowym zadaniem współczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej są nieustanne starania o rozwój kompetencji zawodowych, będące jednym z najsilniejszych czynników stresogennych.

Jak już wcześniej wspominałam, do badań wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego z zastosowaniem techniki ankiety audytoryjnej, przeprowadzonej w miejscu pracy badanych osób, czyli w szkołach podstawowych, bez obecności ankietera.

Aby zaktualizować wyniki badań dotyczące wypalenia zawodowego nauczycieli wczesnej edukacji oraz ich rzetelność poznawczą zdecydowałam się zrealizować drugi etap badań w 2011 roku. Dla celów badawczych wykorzystałam dane zgromadzone podczas wywiadu z 38 nauczycielami wczesnej edukacji pracującymi w środowisku wielkomiejskim. Priorytetowe pytanie, na które oczekiwałam odpowiedzi, brzmiało: „Czy czuje się Pani wypalona w zawodzie i jeśli tak, to dlaczego”? Uznałam za zasadne przytoczenie fragmentów wypowiedzi.

Nauczycielka wczesnej edukacji, 5-letni staż pracy:

Syndrom „wypalenia zawodowego” to pojęcie, które jest mi znane z okresu studiów, jednak bezpośrednio mnie nie dotyczy. Jeśli mogę, to dodam, że pewne objawy tego zjawiska obserwuję u moich starszych koleżanek z pracy. Przede wszystkim jest to nadmierna drażliwość, zniechęcenie i frustracja. Podczas rozmowy z nimi często powtarzają, że nie czują zadowolenia ze swojej pracy, żadnej satysfakcji, wciąż narzekają. Zaryzykowałabym nawet stwierdzeniem, że w niektórych przypadkach są to stany depresyjne. Uważam, że jeżeli te symptomy pogłębią się, to nauczycielki te nie będą w stanie należycie wykonywać swojego zawodu.

Nauczycielka wczesnej edukacji, 15-letni staż pracy:

Myszę, że nie czuję się wypalona [jeszcze – śmiech] w swoim zawodzie, ale mogę powiedzieć, co może do tego doprowadzić. Przede wszystkim niskie zarobki, niewspółmierne do wykonywanej pracy, do ilości obowiązków i czasu poświęconego na ich wykonanie. Mój mąż twierdzi, że nie ma żony w domu, bo wciąż jest w pracy, a żona mimo że wciąż pracuje, to nie ma pieniędzy – coś jest nie tak? Żartuję sobie, ale uważam, że można wymienić jeszcze wiele niepokojących objawów, symptomów i problemów, które mogą prowadzić do „wypalenia zawodowego” nauczycieli.

Nauczycielka wczesnej edukacji, 20-letni staż pracy:

Wypalona w swoim zawodzie się nie czuję, aczkolwiek często mam swojej pracy po prostu dość. W dużej mierze przyczyniają się do tego „kochani rodzice” moich uczniów. Wiedzą wszystko najlepiej, wtrącają się w każde moje działania, nie biorą sobie do serca moich próśb (np. dotyczących zakazu noszenia telefonów komórkowych do szkoły przez dzieci), o wszystko mają pretensje. Już nie wspominając o ciągłym zbieraniu pieniędzy na różne cele, a co za tym idzie – nieustanne chodzenie za rodzicami i przypominanie o płatnościach. Jestem tą sytuacją zmęczona.

Nauczycielka wczesnej edukacji, 12-letni staż pracy:

Uwielbiam swoją pracę, dzieci, ich wdzięczność, okazywaną sympatię. Staram się urozmaicać proces edukacyjny, tak aby sprzyjał wszechstronnemu rozwojowi dzieci, żeby uatrakcyjnić im czas spędzany w szkole. Na pewno nie jestem nauczycielem wypalonym, co nie oznacza, że nie widzę czynników, które mogą przyczynić się do powstania takiego problemu. Na przykład drażni mnie hasło mówiące o tym, że nauczyciel ma dziś dużo swobody, np. podczas wyboru programu nauczania, pakietu edukacyjnego. Proszę Pani, zapoznałam się z kilkoma takimi pakietami różnych wydawnictw, nawet zdecydowałam się na jeden z nich – na darmo. Dlaczego? Bo to Pani Dyrektor uradziła za mnie, wyraźnie narzucając mi wybór zupełnie innego, bez podania żadnych argumentów. Kiedy wyszła zobaczyłam, jak sprzed szkoły odjeżdża samochód przedstawicielstwa jednego z wydawnictw edukacyjnych... Teraz męczę się z podręcznikiem, który nie dość, że zawiera wiele błędów, to często realizacja zadań niezrozumiałych dla dzieci tylko utrudnia mi przeprowadzenie zajęć.

Można zauważyć, że w wypowiedziach nauczycieli pracujących zarówno kilka lat w swoim zawodzie, jak i nauczycieli doświadczonych powtarza się deklaracja, że nie czują się oni wypaleni w zawodzie. Jednocześnie zdają sobie sprawę z tego zagrożenia i potrafią wymienić czynniki, które mogą przyczynić się do powstania syndromu wypalenia zawodowego.

Syndrom wypalenia zawodowego i związane z nim dyskusje i spory na temat przyczyn, objawów i skutków tego zjawiska coraz częściej goszczą na łamach literatury psychologicznej i pedeutologicznej. Wzrasta również liczba badań empirycznych dotyczących omawianego zagadnienia. W Polsce problematyka ta uważana jest za ważny problem indywidualny i społeczny. Można zatem powiedzieć, że zjawisko

wypalenia zawodowego jest poważnym i aktualnym problemem wśród nauczycieli wszystkich szczebli nauczania pracujących w różnych krajach.

Jednocześnie okazało się, że ogólnym wnioskiem wynikającym z powyższych rozważań, opierających się na wynikach badań własnych, jest stwierdzenie, iż wśród nauczycieli wczesnej edukacji problem wypalenia zawodowego istnieje w niewielkim stopniu.

Dlaczego? Być może jednym z powodów jest to, że kategorię nauczyciela klas I–III cechuje wysoki stopień sfeminizowania. Wynika to m.in. z charakteru pracy nauczyciela, w której ciągły kontakt z ludźmi, wymagający empatii, wrażliwości, bardziej odpowiada naturze kobiet. Tymczasem oprócz pracy kobiety wypełniają inne, priorytetowe obowiązki związane z prowadzeniem domu, angażują się w wychowywanie dzieci. Przypuszczam więc, że praca nie pełni w ich życiu najważniejszej, centralnej roli. Właśnie te pozazawodowe obowiązki najprawdopodobniej pozwalają im zdystansować się do swojej roli zawodowej, do swoich zawodowych problemów.

Są jeszcze inne powody. Myślę, że sama świadomość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej o swojej znaczącej roli dla kreowania osobowości uczniów, świadomość misji wychowawcy kształtującego nowe pokolenie, chroni nauczyciela przed pojawieniem się symptomów wypalenia zawodowego. Poza tym, powszechnym czynnikiem stresogennym, przywoływanym w literaturze przedmiotu, jest niski prestiż społeczny zawodu nauczyciela. W przypadku nauczycieli wczesnej edukacji problem ten wygląda inaczej. Pójście dziecka do szkoły jest ogromnym wydarzeniem dla rodziców, rodzice precyzyjnie wybierają dobrą szkołę i dobrego nauczyciela. Pierwszy nauczyciel jest w ich przekonaniu bardzo ważną osobą, która wpłynie na rozwój dziecka. Od niego zależy jego kariera edukacyjna oraz życiowa. Dlatego prestiż nauczyciela pierwszego etapu edukacyjnego jest wyższy niż w innych kategoriach nauczycielskich.

Negatywne zachowania uczniów, związane z lekceważeniem swojego nauczyciela, które również należą do źródeł stresu pojawiających się w literaturze, nie stanowią problemu dla nauczyciela wczesnej edukacji. Na pierwszym szczeblu edukacyjnym bowiem nauczyciel jest ogromnym autorytetem dla swoich uczniów, wzorem do naśladowania. Na żadnym z wyższych szczebli edukacyjnych nauczyciel nie jest takim „idolem” dla uczniów, jak w klasach I–III.

Przeładowane programy nauczania i ciągła ich zmiana również nie są elementem mogącym przyczynić się do powstawania wypalenia zawodowego nauczyciela klas młodszych, gdyż ma on możliwość samodzielnego wyboru programu, a nawet opracowania programu autorskiego, na podstawie którego będzie pracował.

Co jeszcze mogło stać się przyczyną uzyskania takich wyników ze strony badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej? Można sądzić, że miała na to wpływ przejawiana przez nich pozytywna samoocena. Sprawia ona, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są optymistami, akceptują i szanują samych siebie, mają dobre samopoczucie, wierzą w możliwość pokonania trudności. To motywuje nauczycieli do doskonalenia swoich umiejętności zawodowych, dążenia do mistrzostwa zawodowego. Dzięki temu mogą realizować swoje potencjalne możliwości, realizować się

w zawodzie nauczycielskim. Pozytywny obraz siebie, swoich zdolności, możliwości, np. fizycznych, intelektualnych, społecznych u badanych nauczycieli, sprzyja indywidualnej odporności na stres, zmniejsza wystąpienie negatywnych reakcji emocjonalnych i ogólnie zaburzeń zachowania.

Można się zatem zastanawiać, czy chęć nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do pokazania się z „jak najlepszej strony”, bycia „idealnym” nauczycielem-wychowawcą, oddaje realny obraz rzeczywistości, czy mogła go w pewien sposób zaburzyć?

Poruszane w artykule problemy mogą budzić wiele kontrowersji. W tej sytuacji konieczne wydaje się przeprowadzenie dalszych badań dotyczących syndromu wypalenia zawodowego wśród nauczycieli klas I–III.

Wnioski z badań własnych powinny być wyraźną wskazówką, iż należy inwestować w odpowiednie kształcenie i przygotowanie nauczycieli do zawodu oraz dbać o rozwój kompetencji pedagogicznych już wtedy, gdy zagrożenie wypaleniem jest niewielkie i odległe.

Przygotowanie nauczycieli do zawodu w czasie studiów jest podstawą profilaktyki wypalenia. Chodzi o przygotowanie w ramach nie tylko kompetencji pragmatycznych, interpretacyjno-komunikacyjnych, współdziałania, kreatywności, informatyczno-medialnych, ale i w zakresie kompetencji radzenia sobie ze stresem zawodowym. Wyposażenie w potrzebne zasoby i kompetencje powinno być przedmiotem dobrze zorganizowanych form stałego doskonalenia zawodowego. Wiedza o samym sobie oraz o istocie i specyfice wybranego świadomie zawodu mogą być podstawą stałej refleksji nad sobą i tendencji do rozwoju osobistego i zawodowego zarazem. Warto pamiętać, że sama świadomość istnienia wypalenia jest istotnym czynnikiem w przeciwdziałaniu jego powstawania.

BIBLIOGRAFIA

- 21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation*, dostępne na: http://aacte.org/pdf/Publications/Reports_Studies/AACTE-P21%20White%20Paper%20vFINAL.pdf [11.02.2011].
- Adamek I., *Kompetencje nauczyciela w edukacji zintegrowanej w klasach I–III (antorki projekt ich kształtowania na studiach podyplomowych)*, [w:] W. Puślecki (red.), *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2000.
- Bacus A., *Jak zdobyć autorytet u dziecka*, Hachette, Warszawa 2008.
- Badura E., *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1981.
- Ball J.S., *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Impuls, Kraków 1992.
- Banach Cz., *Nauczyciel*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. III, Żak, Warszawa 2008.
- Bartkiewicz Z., Kowaluk M., Samujło M., *Nauczyciel kompetentny*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
- Bauman T., *Aktywizowanie uczenia się jako obiecująca perspektywa w myśleniu nauczycieli*, „Problemy wczesnej Edukacji” 2005, nr 1.
- Becker C.L., *Państwo Boże osiemnastowiecznych filozofów*, Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Bernacka R.E., *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
- Bernacka R.E., *Z badań nad postawą twórczą nauczycieli*, [w:] S. Popek, A. Winiarz (red.), *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Błędowska M., *Autorytet – surowość w granicach tactu*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 7.
- Bragg M., *Na barkach gigantów. Wiele badaczy i ich odkrycia od Archimedesesa do DNA*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2002.
- Braun-Galkowska M., *Psychologia domowa*, Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne, Olsztyn 1987.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych. Podręcznik akademicki*, WAM, Kraków 2005.
- Brückner A., *Dzieje kultury polskiej*, T. III, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1931.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.
- Budniak A., *Doświadczenia przyrodnicze w poznawaniu zjawisk przyrodniczych przez uczniów klas początkowych*, Business Consulting, Katowice 2009.
- Burisch M., *W poszukiwaniu teorii – przemyślenia na temat natury i etiologii wypalenia*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa 2004.
- Cataluccio F.M., *Niedojrzałość choroba naszych czasów*, Znak, Kraków 2006.
- Ciechanowska D., *Twórczość w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 2007.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997.
- Czerepaniak-Walczak M., *Poszukiwanie dróg przemian świadomości nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciel. Znaczenia i dylematy profesji*, „Studia Pedagogiczne LXIII”, Radom 2010.
- Davies N., *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Znak, Kraków 1999.
- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, GWP, Gdańsk 2004.
- Dąbrowska T.E., Wojciechowska-Charlak B., *Między praktyką a teorią wychowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996.

- Denek K., *Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie opartym na wiedzy*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Impuls, Kraków 2005.
- Deniziak E., *Portret współczesnego nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 6.
- Deutsch K.W., *International affairs: the trend of European nationalism – the language aspect*, „American Political Science Review” 1942, No. 36.
- van Dijk T.A., *Badania nad dyskursem*, [w:] T.A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, PWN, Warszawa 2001.
- Dobry start. Jak wprowadzać alternatywne formy edukacji przedszkolnej*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, Warszawa 2008.
- Dubos R., *Pochwała różnorodności*, PIW, Warszawa 1986.
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, IHNOiT, Warszawa 1994.
- Dudzikowa M., *Pomysł siebie. Miniесеje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995.
- Dymara B., *Sztuka współżycia a samokształcenie i samowychowanie w szkole*, [w:] W. Korzeniowska (red.), S.C. Michałowski, A. Murzyn (przel.), *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, Impuls, Kraków 2001.
- Dyren G., Vos J., *Revolucja w uczeniu*, Moderski i Spółka, Poznań 2003.
- Eco U., *Uwaga na wyniady są zawsze fałszywe*, [w:] U. Eco, *Drugie zapiski na pudelku od zapatek*, Historia i sztuka, Poznań 1994.
- Edelwich J., Brodsky A., *Training guidelines: Linking the workshop experience to needs on and off the job*, [w:] W.S. Paine, *Job stress and burnout*, Beverly Hills, Ca 1982, [za:] W. Szlagura, *Kryzys wypalenia*, „Katecheta” 2002, nr 7–8.
- Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa 2010.
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, W. Rabczuk (przel.), Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- Farber B., *Stress and burnout in the human service professions*, New York 1983, [za:] W. Szlagura, *Kryzys wypalenia*, „Katecheta” 2002, nr 7–8.
- Fengler J., *Pomaganie mężczy – wypalenie w pracy zawodowej*, GWP, Gdańsk 2001.
- Freudenberger H., *Staff burn-out*, „Journal of Social Issues” 1974, No. 30, [za:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa 2004.
- Freudenberger H., Richelson G., *Burnout: The High Cost of High Achievement*, Doubleday, Garden City, NY 1980, [za:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa 2004.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, Czytelnik, Warszawa 1993.
- Gajda S., *Prestiż a język. Wykład z okazji nadania tytułu Doktora Honoris Causa UP*, Kraków 2010.
- Gajda S., *Tekst/ dyskurs oraz jego analiza i interpretacja*, [w:] M. Krauz, S. Gajda (red.), *Współczesne analizy dyskursu*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2005.
- Gaś Z.B., *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalizmu nauczycieli*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Giza T., *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Wydawnictwo WSP, Kielce 1998.

- Gmoch R., Krasnodębska A., *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo UO, Opole 2005.
- Gołębiowski B., *Autorytety polskie*, Stopka, Łomża 2002.
- Gołębiński B.D., *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa 2002.
- Grab S., *Zmęczenie pracą czy wypalenie zawodowe*, „Terapia Uzależnienia i Współuzależnienia” 2000, nr 4.
- Gralewski B., *Koncepcja kształcenia multimedialnego*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Współczesna technologia kształcenia. Wybrane zagadnienia*, WSP, Kraków 1997.
- Gralewski J., *Nauczycielskie koncepcje oceny wytworów twórczych*, [w:] W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.), *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, Wszechnica Polska, Szkoła Wyższa TWP, Warszawa 2006.
- Groenwald M., *Dlaczego nauczycielom trudno zasłużyć na szacunek?*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 5.
- Gromek M., *Nasz głos – nasz skarb*, „Twoja Nowa Era” 2009.
- Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, Cykl I–III, PZWS, Warszawa 1947–1961.
- Grzegorzewska M., *Przygotowanie nauczycieli do chwili obecnej*, [w:] M. Grzegorzewska (red.), *Wybór pism*, PZWS, Warszawa 1964.
- Grzegorzewska M., *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, [w:] M. Grzegorzewska (red.), *Wybór pism*, PZWS, Warszawa 1964.
- Grzegorzewska M.K., *Stres w zawodzie nauczyciela – specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.
- Gutek G.L., *Totalitaryzm a edukacja*, [w:] *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk 2003.
- Hankała A., *Poznanie ucznia jako warunek skuteczności oddziaływań wychowawczych nauczyciela*, „Ruch Pedagogiczny” 2006, nr 1.
- Hegel G.W.F., *Wykłady z filozofii dziejów*, T. I, PWN, Warszawa 1958.
- Howarth D., *Dyskurs*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
- Illich I., *Spoleczeństwo bez szkoły*, PIW, Warszawa 1976.
- Jablonowska M., *Rozwijanie kreatywności we współczesnej szkole*, [w:] J. Łaszczyk, M. Jablonowska (red.), *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, Universitas Rediviva, Warszawa 2009.
- Jakubowicz-Bryx A., *Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna w warunkach przemian początku XXI wieku*, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2004.
- Janicka-Panek T., *Program nauczania dla I etapu edukacji wczesnoszkolnej „Szkoła na miarę”*, Nowa Era, Warszawa 2010.
- Janowski A., *Poznanie uczniów: zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
- Jaros I., *Informacyjne kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji a przygotowanie uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie informatycznym*, „Edukacja” 2010, nr 4 (112).
- Jazukiewicz I., *Autorytet nauczyciela*, Impuls, Kraków 1999.
- Jazukiewicz I., *Autorytet nauczyciela*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. I, Żak, Warszawa 2003.
- Jąder M., *Krok w kierunku kreatywności*, Impuls, Kraków 2005.

- Jeffrey B., Craft A., *Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships*, „Educational Studies” 2004, Vol. 30, No. 1.
- Juszkiewicz A., Went W., *Program nauczania. Poznając świat i wyrażam siebie*, Didasko, Warszawa 1999.
- Kałużyski M., *Nauczyciel i uczeń. Problemy etyczne wychowania i nauczania*, Atla 2, Wrocław 2002.
- Kant I., *Rozprawy z filozofii historii*, Antyk, Kęty 2008.
- Karczewska J., *Związek Nauczycielstwa polskiego*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. VII, Żak, Warszawa 2008.
- Karwowska-Struczyk M., *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, IBE, Warszawa 2007.
- Karwowski M., *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*, Difin, Warszawa 2009.
- Karwowski M., *O niektórych niebezpieczeństwach nauczycielskich ukrytych teorii kreatywności*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności – Talent – Twórczość*, T. 1, Wydawnictwo UMK, Toruń 2008.
- Karwowski M., *Zgłębianie kreatywności: studia na pomiarach poziomu i stylu twórczości*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2009.
- Kasáčová B., *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*, PF UMB, Banská Bystrica 2005.
- Kasáčová B., Kosová B. i in., *Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup*, [in:] Kol. Autorov, *Profesijný rozvoj učiteľa*, MPC, Prešov 2006.
- Kasáčová B., Tabačáková P., *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*, PF UMB, Banská Bystrica 2010.
- Kazimierowicz M., *Nauczyciel współczesnej szkoły*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 6.
- Kąkolewicz M., *Komputer dla berbecia*, „Edukacja Medialna” 1997, nr 2.
- Kenway J., *Edukacja a dyskursywna polityka Prawicy*, [w:] S.J. Ball (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Impuls, Kraków 1999.
- Kędzierska B., *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, IBE, Warszawa 2007.
- Kędzierska H., *Między deklaratywnością a rzeczywistością etycznej edukacji nauczycieli*, [w:] W. Sawczuk (red.), *Po co etyka pedagogom?*, Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Kielar-Turska M., *Zmiany rozwojowe w okresie dzieciństwa*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 3.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Żak, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwo AiP, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia procesy konteksty*, GWP, Gdańsk 2010.
- Kłosińska T., *Kompetencje nauczycieli wczesniej edukacji w zakresie technologii informacyjnej*, dostępne na: konferencja.21.edu.pl/3/tom/2/111.doc [15.12.2010].
- Koć-Seniuch G., Cichocki A. (red.), *Nauczyciel i uczeń w dyskursie edukacyjnym*, Trans Humana, Białystok 2000.
- Komar W., *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*, Żak, Warszawa 2000.
- Komisja Europejska, *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2009*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.

- Konarzewski K., *Dyskurs teoretyczny czy dyskurs praktyczny? Spór o praktykę oświatową*, [w:] *Dyskursy edukacyjne w Polsce po roku 1989*, materiały przedkonferencyjne, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1996.
- Korczyński S. (red.), *Nauczyciel epoki przemian*, Wydawnictwo UO, Opole 2005.
- Kosmala J., *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1999.
- Kotłowski K., *Autorytet nauczyciela*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- Kozielecki J., *O godności człowieka*, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Krawcewicz S., *Rola społeczna nauczyciela*, [w:] M. Godlewski, S. Krawcewicz, J. Wolczyk, T. Wujek (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 1978.
- Krawcewicz S., *Współpraca i współżycie w zespołach nauczycielskich*, [w:] M. Godlewski, S. Krawcewicz, J. Wolczyk, T. Wujek (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 1978.
- Kretschmann R., *Stres w zawodzie nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2003.
- Krzewicka M. (red.), *Kto może cieszyć się autorytetem we współczesnej szkole*, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi, Łódź 1996.
- Krzychała S., *Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacyjnej rzeczywistości*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia procesy konteksty*, GWP, Gdańsk 2010.
- Kujawiński J., *Edukacja i samo edukacja wczesnoszkolna w poczuciu współpodmiotowości uczniów i nauczycieli*, „Nauczyciel i Szkoła” 1997, nr 2 (3).
- Kuźma J., *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, T. II, PWN, Warszawa 2003.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2003.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczyciela w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne LXI”, Warszawa 1995.
- Kwiatkowska H., *Czy nauczyciel może nie być twórczy?*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 1.
- Kwiatkowska H., *Dylematy roli wychowawcy*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Kwiatkowska H., *Pedentologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiecińska R., *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000.
- Kwiecińska R., Szymański M.J. (red.), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010.
- Kwieciński Z., *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*, [w:] J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesiłlenia systemowego*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.
- Lawrence P., *Nacjonalizm. Historia i teoria*, Książka i Wiedza, Warszawa 2007.
- Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa 1975.

- Lelonek M., *Kształcenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle realizacji celów deklaracji bolońskiej*, [w:] W. Leżańska (red.), *Historyczne i społeczne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Wyższa Szkoła Informatyki, Łódź 2004.
- Lenartowska-Zychowicz M., *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwo AiP, Warszawa 2009.
- Leseman P.P.M., *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci – przegląd literatury*, [w:] *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, frse, Warszawa 2009, dostępne na: www.eurydice.org.pl [15.12/2010].
- Lewandowska-Kidoń T., *Nauczyciel wobec wyzwań współczesnej szkoły*, [w:] S. Popek, A. Winiarz (red.), *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Lewowicki T., *Edukacja małych dzieci – pomieszczenie torii pedagogicznej, polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*, T. I, Impuls, Kraków 2010.
- Lorenz K., *Regress członowieństwa*, PIW, Warszawa 1986.
- Lukášová-Kantorková H., (ed.), *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*, PF OU, Ostrava 2004, VZO, msm174500001.
- Łobocki M., *Trzy wymiary nauczyciela akademickiego w kształceniu pedagogicznym*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów u progu reformy systemu edukacji*, Impuls, Kraków – Łowicz 1999.
- Łukasik J., *O nauczycielskim postrzeganiu prestiżu zawodu nauczyciela*, [w:] R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010.
- Magiera E., *Zadania nauczycieli szkół powszechnych w wychowaniu państwowym w drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] W. Leżańska (red.), *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2004.
- Majewski S., *Puste słowo autorytet*, [w:] B. Gołębiowski (red.), *Autorytety polskie*, Stopka, Łomża 2002.
- Malinowska D., *Wiedza potoczna nauczycieli o twórczości*, Cz. II: *Związki poglądu na twórczość z kreatywnością*, [w:] S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Malinowska J., Jabłońska M., *Myslenie o nauczycielu i jego edukacji. Z rekonstrukcji światów edukacyjnych nauczycieli*, Atut, Wrocław 2010.
- Marcińczyk B., *Autorytet osobony: genyza i funkcje regulacyjne*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1991.
- Marek Aureliusz, *Rozmyślenia*, PWN, Warszawa 1984.
- Mareš J., Slavík J., Svatoš T., Švec V., *Učitelovo pojetí výuky*, Masarykova univerzita, Brno 1996.
- Maslach Ch., *Internetowy zapis ze spotkania z pracownikami Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley*, 25.04.2001, [w:] W. Szlagura, *Kryzys wypalenia*, „Katecheta” 2002, nr 7–8.
- Maslach Ch., *Wypalenie się: utrata troski o człowieka*, [w:] P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1994.
- Maslach Ch., Jackson S.E., *The measurement of experienced burnout*, „Journal of Occupational Behavior” 1981, No. 2, [za:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa 2004.

- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa 1990.
- Matwijów B., *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1994.
- Mianecka J., *Kompetencje nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej a ich postawy wobec tej technologii oraz jej wykorzystania w procesie dydaktyczno-wychowawczym – wnioski z badań*, [w:] B. Siemieniecki, T. Lewowicki (red.), *Język – Komunikacja – Media – Edukacja*, Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Michalewska M.T. (red.), *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2003.
- Mikołajczak-Matyja N., *Definiowanie pojęć przez przeciętnych użytkowników języka i przez leksykografów*, Sorus, Poznań 1998.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Leksykon PWN. Pedagogika*, PWN, Warszawa 2000.
- Minczanowska A., *Kreatywność jako wartość i cel edukacji*, [w:] E.A. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2005.
- Miszczuk R., *Ocena przygotowania zawodowego nauczycieli w świetle badań autobiograficznych – analiza porównawcza*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, M. Szymańska (red.), *Pedagogika*, T. VI: *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee. Nauczyciel – zawód czy powołanie*, Cz. I: *Konteksty pedologiczne*, Wydawnictwo PWSZ, Płock 2007.
- Mnich M., *Modelowe ujęcie determinantów aktywności werbalnej dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] M. Michalewska (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej*, Impuls, Kraków 1999.
- Moskwa M., Jacyniuk M., *Kompetencje nauczyciela*, [w:] E. Salata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, ZPITE, Radom 2001.
- Muszkietka R., *Nauczyciel w reformującej się szkole*, Arka, Poznań 2001.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, Ústav pro informace ve vzdělávání – Nakladatelství, Praha, Taurus 2001.*
- Nawrocki W., *Pedagogika jako „emendatio rerum humanorum” Jana Potocka i Jana Amosa Komenského*, [w:] T. Wróblewska (red.), *Z tradycji teorii edukacyjnej*, WSP Kielce, Piotrków Trybunalski 1998.
- Nowak-Łojewska A., *Zintegrowane zadania w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 2004.
- Ochmański M., Sokolowska-Dzioba T., Pielecki A. (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2004.
- Olbrycht K., *Czy dorośli potrzebują edukacji aksjologicznej?*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
- Olbrycht K., *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Olszewski L., *Kształcenie praktyczne nauczycieli nauczania początkowego*, Wydawnictwo WSP, Kielce 1991.
- Oszwa U., *Rozwój i ocena umiejętności dzieci sześciolatków. Badania gotowości szkolnej sześciolatków, „Doradca Nauczyciela Sześciolatków” 2006.*

- Pachociński R., *Model oświaty społeczeństwa informacyjnego*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. III, Żak, Warszawa 2004.
- Palka S., *Obszary wiedzy nauczycieli klas początkowych*, [w:] W. Puślecki (red.), *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2000.
- Palka S., *Wzrastanie w zawodzie nauczyciela akademickiego*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Impuls, Kraków 2005.
- Parafiniuk-Soińska J., *Tradycyjne wzory a współczesne potrzeby w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji*, [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009.
- Paśko I., Kucharska-Żądło M., *Doskonalenie nauczycieli. Mity i rzeczywistość*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Impuls, Kraków 2008.
- Pawelec L., *Nauczyciel i jego rola w rozwoju osobowości ucznia*, [w:] R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo UO, Opole 2005.
- Pawelec L., *Zadowolenie zawodowe nauczyciela*, [w:] M. Kątny, M. Parlak, E. Zyzik, (red.), *W kręgu zagadnień edukacyjnych*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2008.
- Pawlak B., *Jak przebiega proces przebudowy modelu pracy nauczycieli*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Impuls, Kraków 2008.
- Pearson A.T., *Nauczyciel. Teoria i praktyka kształcenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1994.
- Penkowska G., *Nowe media a kompetencje medialne studentów pedagogiki*, [w:] B. Siemieniecki, T. Lewowicki (red.), *Język – Komunikacja – Media – Edukacja*, Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Pietraśiński Z., *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywczą autokreacja*, CiS, Warszawa 2008.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. II, Żak, Warszawa 2004.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, PWN, Warszawa 2001.
- Pines A.M., *Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa 2004.
- Pines A.M., Aronson E., *Career Burnout: Causes and Cures*, Free Press, New York 1988, [za:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa 2004.
- Piwowarski R., *Uwarunkowania i tendencje zmian edukacyjnych w Polsce*, „Edukacja” 2009, nr 2.
- Podsiad A., *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Pax, Kraków 2001.
- Polak K., *Nauczyciel, twórczość, promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1997.
- Pollard A., *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*, Cassel, London 1997, [in:] Kasáčová B., Tabačáková P., *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*, PF UMB, Banská Bystrica 2010.
- Popek S., *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH. Wydanie II poprawione i uzupełnione*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Pufal-Struzik I., *Intuicyjne koncepcje nauczycieli a rozwój twórczych predyspozycji uczniów*, [w:] B. Zawadzka (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – Przyszłość*, cz. 3, Wydawnictwo UJK, Kielce 2009.
- Pufal-Struzik I., *Spoleczne warunki aktualizacji i rozwoju uzdolnień u dzieci i młodzieży*, „Edukacja” 1997, nr 4.

- Pufal-Struzik I., *Twórczy uczeń w nauczycielskich naiwnych teoriach natury ludzkiej*, [w:] W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.), *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, Wszechnica Polska, Szkoła Wyższa TWP, Warszawa 2006.
- Raport UNESCO w sprawie analfabetyzmu, dostępne na: <http://www.uis.unesco.org/template/pdf/Literacy/LiteracyReport2008.pdf> [12.05.2011].
- Raport z diagnozy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim. *Kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2010.
- Ratajczak Z. (red.), *Kształcenie wczesnoszkolne w perspektywie zmian w polskim systemie oświatowym*, Wydawnictwo WSP, Kielce 1993.
- Reber A.S., *Słownik psychologii*, Scholar, Warszawa 2002.
- Rosin M., *Autorytet w psychologii humanistycznej. Propozycje alternatyw dla tradycyjnego nagradzania i karania*, [w:] M. Krzewicka (red.), *Kto może cieszyć się autorytetem we współczesnej szkole?*, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi, Łódź 1996.
- Rousseau J.J., *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, PWN, Warszawa 1956.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. 2009 Nr 168, poz. 1324).
- Roztworowski E., *Historia Powszechna. Wiek XVIII*, PWN, Warszawa 1984.
- Rubacha K., *Metodologiczna struktura przedmiotu badań pedagogiki*, [w:] K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Impuls, Kraków 2008.
- Runco M.A., *Creativity*, „Annual Reviews of Psychology” 2004, Vol. 55, Issue 1.
- Runco M.A., *Education for Creative Potential*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2003, Vol. 47, No. 3.
- Rutkowiak J., *Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, PWN, Warszawa 1992.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, T. II, Wydawnictwo UMK, Toruń 2007.
- Seneca L.A., *Listy moralne do Lucylusza*, W. Kornatowski (przel.), PWN, Warszawa 1961.
- Serdyński A., *Kompetencje informatyczno-medialne nauczyciela*, Wydawnictwo US, Szczecin 2007.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań – Toruń 1994.
- Sęk H. (red.), *Wypalenie zawodowe*, K. Domke, Poznań 1996.
- Sęk H. (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa 2004.
- Sęk H., Pasikowski T., *Analiza wyników*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe*, K. Domke, Poznań 1996.
- Siek S., *Wybrane metody badania osobowości*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993.
- Siemieniecki B., Lewowicki T. (red.), *Język – Komunikacja – Media – Edukacja*, Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Siemieniecki B.F., Lewandowski W., *Internet w szkole*, Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Sikora J., *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do twórczości w pełnieniu ról zawodowych*, [w:] W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik (red.), *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem: z zagadnień pedagogiki współbycia: studia, rozprawy i szkice – z okazji jubileuszu dziesięciolecia serii „Nauczyciele-Nauczycielom”*, Impuls, Kraków 2009.

- Skorecka L., *Odwaga bycia kreatywnym*, [w:] W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik (red.), *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem: z zagadnień pedagogiki współlbycia: studia, rozprawy i szkice – z okazji jubileuszu dziesięciolecia serii „Nauczyciele-Nauczytelom”*, Impuls, Kraków 2009.
- Skura M., *Wstęp*, [w:] M. Skura, *Niebieski smok. Poradnik dla dorosłych, którzy chcą mądrze dzięciom zorganizować czas*, Nowa Era, Warszawa 2010.
- Skura M., Lisicki M., *Proste przepisy na szkolne sukcesy. Porady praktyczne dla rodziców pierwszoklasisty*, Nowa Era, Warszawa 2010.
- Šmelová E., *Pedagogická fakulta v Olomouci – Učitelství pro mateřské školy, Předškolní pedagogika*, [in:] V. Spilková, H. Hejlová (red.), *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku*, PDF UK, Praha 2010.
- Šmelová E., Tomanová D., *Idea a realita v rozvoji profesně kultivující kompetence učitelek mateřských škol*, [in:] *Sborník z mezinárodní konference. Idea a realita vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol na pedagogické fakultě*, Pdf UK, Praha 2007.
- Smolíková K. a kol., *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*, VÚP, MŠMT, Praha 2001.
- Smółka L., *Samonachowanie w doświadczeniach studentów pedagogiki*, [w:] M. Gawrońska-Garstka, A. Zduniak (red.), *Edukacja nieustająca wyzwaniem społeczeństwa informacyjnego. Edukacja XXI Wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2010.
- Sobol E. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1997.
- Sowińska H., *Teoretyczne podstawy koncepcji integracji w nauczaniu*, [w:] H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak (red.), *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Eruditus, Poznań 2002.
- Sowiński A., *Samonachowanie w interpretacji pedagogicznej*, InPlus Oficyna, Szczecin 2006.
- Spilková V., *Učitel primární školy – Klíčové kompetence a profesijní standard*, [in:] B. Kasáčová, P. Tabáčková, *Profesia a profesiografia učitele v primárním vzdělávání*, PF UMB, Banská Bystrica 2010.
- Společnostwo w drodze do wiedzy – raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa 2011.
- Standardy kształcenia dla kierunku pedagogika (Dz. U. Nr 144, poz. 1401).
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – Primárne vzdelávanie. Štátny pedagogický ústav 2008.
- Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] K. Ferencz, E. Koziol (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra 2002.
- Štech S., *Spor o profesi*, [in:] H. Lukášová-Kantorková, (ed.), *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*, PF OU, Ostrava 2002.
- Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008–2015)*, MŠMT, Praha 2008.
- Strużyna A., *Instytucjonalne doradztwo zawodowe. Diagnostyka i model optymalizacyjny*, Garmond, Poznań 2005.
- Strykowski W., *Standaryzacja wyposażenia i obudowy medialnej szkół*, [w:] A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.), *Standardy wyposażenia i obudowy medialnej przedmiotów ogólnokształcących: szkoła podstawowa*, IBE, Warszawa 2002.
- Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kaudium, Lublin 2006.
- Sysło M.M., Jochemczyk W., *Edukacja informatyczna w nowej podstawie programowej*, dostępne na: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=141> [14.01.2011].
- Sysło M.M., *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, dostępne na: <http://www.wsipnet.pl/dane/pliki/kluby/8/Standardy%20-%20komentarz.pdf> [27.11.2010].

- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, T. I, PWN, Warszawa 1981.
- Szczepański J., *Sprawy ludzkie*, Czytelnik, Warszawa 1984.
- Szempruch J., *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły*, [w:] B. Muchacka, R. Ławrowska (red.), *Szkoła w nauce i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo AP, Kraków 2008.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, FOSZE, Rzeszów 2001.
- Szokolak A., *Kompetencje informatyczno-medialne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczanie początkowe. Kształcenie zintegrowane” 2005/2006, nr 3.
- Szokolak A., *Przesłanie nauczycielskiego autorytetu*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec nyzowań współczesności*, Libron, Kraków 2011.
- Szkolny J., *Czy to nie postannictwo?*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 8.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Impuls, Kraków 2005.
- Szuman S., *Talent pedagogiczny*, [w:] W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1959.
- Szymczak M., *Słownik języka polskiego*, T. II, PWN, Warszawa 1979.
- Szymczak M. (red. nauk.), *Słownik języka polskiego PWN*, A–K, PWN, Warszawa 1999.
- Śliwerski B., *Nauczyciel jako zawod. Materiały z I Kongresu Zarządzania Oświatą OSKKO*, Łódź 27–29.09.2006, dostępne na: www.oskko.edu.pl/kongres1/materiały/BSliwerski-Kongres [01.04.2011].
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstany samowychowania*, Impuls, Kraków 2010.
- Świągulska M., *Twórczość w wymiarze egalitarnym – krytyczna prezentacja stanowisk*, [w:] S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Tokarz A., Żyła K., Beauvale A., Rudowicz E., *Twórczość jako element wiedzy potocznej – dane z porównań międzykulturowych*, [w:] S. Popek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
- Tyl A., *Autorytet nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] A. Tyl (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, kulturowej i społecznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2011.
- Tyłuś U., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej kreatorem wszechstronnego rozwoju umysłowego wychowanków*, „Nauczanie Początkowe” 2010–2011, nr 2.
- Valica M., Pavlov I., *Profesijny rozvoj učitelov v kariérnom systéme*, [in:] B. Kasáčová, B. Kosová i in., *Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup*, [in:] Kol. Autorov, *Profesijny rozvoj učiteľa*, MPC, Prešov 2006.
- Vašutová J., *Být učitelem. Co by měl učitel vědet o své profesi*, ESF, Praha 2007.
- Wagner I., *Stalość czy zmienność autorytetów: pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Impuls, Kraków 2005.
- Westby E.L., Dawson V.L., *Creativity: Assert or Burden in the Classroom?*, „Creativity Research Journal” 1995, Vol. 8, No. 1.
- Więckowski R., *Kontrowersje wokół naukowego uprawiania pedagogiki*, [w:] T. Wróblewska (red.), *Z tradycji teorii edukacyjnej*, WSP Kielce, Piotrków Trybunalski 1998.
- Więckowski R., *Pedagogika wieku dziecięcego – nowa specjalność edukacyjna*, „Życie Szkoły” 1992, nr 9.
- Wilkomirska A., *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Impuls, Kraków 2005.

- Wojewoda M., *Autorytet nauczyciela*, „Wychowawca” 2003, nr 5.
- Wolantowski A., Wołoszyński R.W., *Komisja Edukacji Narodowej*, Książka i Wiedza, Warszawa 1973.
- Wołoszyn S., *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.
- Wołoszyn S., *System oświaty i nauczyciel*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, PWN, Warszawa 1976.
- Wołoszyn S. (red.), *Nauczyciel – Tradycje – Współczesność – Przyszłość*, „Studia Pedagogiczne XXXIX”, Warszawa 1978.
- Wróblewska M., *Wyznaczniki twórczości w opinii osób o postawach twórczych i odtwórczych*, [w:] S. Poppek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov).
- Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. (poz. 2110).
- Zamorska B., *Nauczyciele. (Re)konstrukcja bycia-w-swiecie edukacji*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008.
- Zarzecki L., *Wychowanie narodowe, studia i szkice*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1926.
- Zborowski J., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, WSiP, Warszawa 1986.
- Zborowski J., *Unowocześnianie metod nauczania*, Wydawnictwo PZWS, Warszawa 1986.
- Zbróg Z., *Dylematy decyzyjne rodziców sześciolatek*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 7.
- Zbróg Z., *Wypalenie zawodowe jako skutek niezaspokojenia podstawowych potrzeb społecznych nauczycieli*, [w:] S. Poppek, A. Winiarz (red.), *Nauczyciel. Zawód. Pasja. Powołanie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Zych J., *Wychowanie państwowe*, „Nasz Głos” 1931, z. 1.
- Zyzik E., Parlak M., *Szkolne uwarunkowania zachowań agresywnych uczniów klas młodszych jako problem współczesnej szkoły*, [w:] S. Koziej (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość przyszłości*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2009.
- Żegnałek K., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2006, nr 3.
- Żyto M., *Nauczyciele edukacji początkowej w okresie reformy oświaty*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2001, nr 3–4.
- Żyto M., *Znaczenie edukacji przedszkolnej w rozwoju dzieci w świetle badań*, „Meritum” 2009, nr 1.

Strony internetowe

- 79.189.2.210/zs7/pobieralnia/kompetencje-kluczowe.doc [30.12.2010].
- <http://www.eduksiegaria.pl/prof-edyta-gruszczyk-kolczynska-malgorzata-skura-skarbiec-matematyczny-poradnik-metodyczny-p-2244.htm> [01.04.2011].
- <http://www.men.gov.pl/images/pdf/statystyka/nauczyciele2008.pdf> [12.02.2011].
- http://www.nowaera.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2285&Itemid=44 [01.04.2011].

-
- <http://www.nowaera.pl/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna/komu-cwiczenia-do-pracy-w-domu.html> [02.04.2011].
- http://www.pedagogika.us.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=118&Itemid=885 [01.04.2011].
- <http://republika.pl/angraplay/pliki/tistr1.htm> [30.12.2010].
- <http://www.scdn.pl/> [03.01.2011].
- <http://www.swierszczyk.pl/dla-rodzicow/> [02.04.2011].
- www.eccc.com.pl [30.12.2010].
- www.men.gov.pl/index [17.03.2011].
- www.up.krakow.pl/ktime/ref2007/wenta.pdf [12.01.2011].
- www.prostatystyka.pl/statystyki/przyrost-naturalny-w-polsce.html [05.05.2010].

AUTORZY

- Borycka Ewelina** – mgr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
- Grochowalska Magdalena** – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
- Hrdličková Vlasta** – PhDr. PhD., Univerzita Palackého v Olomouci
- Kaczmarczyk Agnieszka** – mgr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
- Kochanowska Ewa** – dr, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
- Mnich Małgorzata** – dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach
- Molenda Małgorzata** – dr, Zespół Szkół w Bilczy
- Mosiołek Marta** – mgr, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach
- Novotná Erika** – PaedDr. PhD., Prešovská Univerzita v Prešove
- Nowak Zbigniew** – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
- Pawelec Lidia** – dr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
- Portik Milan** – Prof. PhDr. PhD., Prešovská Univerzita v Prešove
- Ratajek Zdzisław** – dr hab., prof. Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach
- Smółka Lucyna** – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
- Szewczyk Agnieszka** – mgr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
- Szkołak Anna** – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
- Šmelova Eva** – Doc. PhDr. PhD., Univerzita Palackého v Olomouci
- Tyl Anna** – dr, Uniwersytet Łódzki

