

**Edukacja i praca nauczyciela:
ciągłość – zmiana – konteksty**

SERIA / SERIES: Biblioteka Instytutu Pracy Socjalnej
Uniwersytetu Pedagogicznego
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

REDAKTOR SERII / EDITOR: Norbert G. Pikuła

RADA NAUKOWA / COUNCIL: Mirosław J. Szymański, Zbigniew Marek,
Anna Žilová, Ireneusz M. Świtała,
Barbara Nowak, Norbert G. Pikuła,
Małgorzata Duda, Bogusław Ulijasz
Leszek Graniszewski

SEKRETARZ SERII / SECRETARY: Katarzyna Białożył

Dotychczas ukazały się / They have been published so far:

- *Senior i rodzina*, red. naukowa M. Banach, A. Szwedzik, Wyd. «scriptum», Kraków 2013, ss. 236.
- *Wybrane zagadnienia z pomocy i integracji społecznej*, red. naukowa J. Matejek, N. G. Pikuła, Wyd. «scriptum», Kraków 2014, ss. 176.
- *Problemy i kwestie społeczne*, red. naukowa Katarzyna Białożył, Bogusław Ulijasz, Maciej Soliński, Wyd. «scriptum», Kraków 2014, ss. 190.
- *Współczesne wyzwania oraz wielowymiarowość edukacji i pracy*, red. naukowa Ewelina Zdebska, Bogusław Ulijasz, Wyd. «scriptum», Kraków 2014, ss. 240.
- *Universalism of work in the context of the Polish and European civilizational challenges*, edited by: Marek Banach, Magdalena Lubińska-Bogacka, Adam Szwedzik, Wyd. «scriptum», Kraków 2015, ss. 238.
- *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania*, red. naukowa Józefa Matejek, Katarzyna Białożył, Wyd. «scriptum», Kraków 2015, ss. 272.
- Jiří Prokop, Petr Prokop, *Osamostatňování klientů zařízení náhradní výchovné péče v mezinárodním srovnání. Česko – polské kontexty*, Wyd. «scriptum», Kraków 2015, ss. 150.
- *Wielowymiarowość resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie*, red. naukowa Sylwester Bębas, Katarzyna Jagielska, Ryszard Koziół, Wyd. «scriptum», Kraków 2015, ss. 172.
- *Integracja społeczna i bezpieczeństwo osób niepełnosprawnych*, red. naukowa Sylwester Bębas, Katarzyna Jagielska, Ryszard Koziół, Wyd. «scriptum», Kraków 2016, ss. 204.



Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty

**redakcja naukowa: Joanna Madalińska-Michalak,
Norbert G. Pikuła, Katarzyna Białożył**

Kraków 2017

Recenzent naukowy / Reviewer:
dr hab. Joanna M. Łukasik, prof. UP

© by Autorzy, 2017

Publikacja sfinansowana przez Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

Adres redakcji / Adress:
Biblioteka Instytutu Pracy Socjalnej
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
os. Stalowe 17, 31-922 Kraków
+48 12 662 79 50
bipsocup@gmail.com
<http://www.ipsoc.up.krakow.pl/>

Korekta / Copyreaders:
Monika Kucab (język polski / Polish language)
Jacek Serwin (język angielski / English language)

Opracowanie graficzne, dtp i projekt okładki serii / Dtp and cover design:
Tomasz Sekunda

Grafika na okładce / On cover:
Jacek Serwin, shockdesign.pl

Wydanie I / First edition

ISBN 978-83-65432-87-2



Wydawnictwo «scriptum»
Tomasz Sekunda
tel. +48 604 532 898
e-mail: scriptum@wydawnictwoscriptum.pl
www.wydawnictwoscriptum.pl

Spis treści

Wstęp	9
-------------	---

Edukacja i praca nauczyciela a ciągłość i zmiana – konteksty teoretyczno-metodologiczne

Wanda Maria Dróżka Współzależność jako kategoria funkcjonowania zawodowego nauczyciela (wprowadzenie do dyskusji)	13
Joanna Madalińska-Michalak Filary pracy a kompetencje nauczyciela	29
Inetta Nowosad O komplementarności ciągłości i zmiany w poznawaniu rzeczywistości oświatowej nauczyciela	57
Agata Cudowska Rola nauczyciela w zmianie oświatowej	75
Jolanta Szempruch Wyzwania i perspektywy pracy nauczyciela wobec przemian współczesnego świata	91
Karina Banasik, Zuzanna Zbróg Nauczyciel XXI wieku – o kontekstach edukacji międzykulturowej	105
Adam Ligęza Praca nauczyciela źródłem sensu życia	119

Edukacja i praca nauczyciela a ciągłość i zmiana – konteksty empiryczne

Joanna Ludwika Pękala Etos współczesnych nauczycieli – trwałość i zmiana	131
Elżbieta Egierska Satysfakcja zawodowa początkujących nauczycieli	145
Marcin Rojek Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli w kontekście miejsca pracy	161
Norbert G. Pikuła, Katarzyna Białożył Edukacja całonocna – z perspektywy emerytowanych nauczycieli	181
Marta Kowalczyk-Wałędziak Użyteczność pracy magisterskiej w procesie kształcenia nauczycieli. (Nie)wykorzystany potencjał?	199
Stefan T. Kwiatkowski Kształcenie społeczno-emocjonalne uczniów i nauczycieli w kontekście problematyki migracji	215
Aleksandra Tłuściak-Deliowska Nauczyciel jako architekt doświadczeń społecznych uczniów w klasie szkolnej	245
Joanna Wierzejska Proaktywność pedagogów szkolnych a ich poczucie sprawowania kontroli w sytuacji pracy	257

Contents

Introduction9

Teacher's Education and Work and Its Continuity and Change. The Theoretical and Methodological Contexts

Wanda Maria Drózka
Interdependence as a Category of the Teacher Professional Functioning
(Introduction to Discussion) 13

Joanna Madalińska-Michalak
Teacher's Work Pillars and Teacher's Competences..... 29

Inetta Nowosad
About the Complementarity of Continuity and Changes in the Teacher's
Educational Reality Cognition 57

Agata Cudowska
Role of the Teacher in the Educational Change..... 75

Jolanta Szempruch
Challenges and Perspectives of Teacher's Work towards Changes
in the Modern World 91

Karina Banasik, Zuzanna Zbróg
Teacher of the 21st Century. The Intercultural Education Contexts..... 105

Adam Ligęza
Teacher's Work as a Source of Meaning of Life 119

Teacher's Education and Work and Its Continuity and Change. The Empirical Contexts

Joanna Ludwika Pękala Ethos of the Contemporary Teachers. Its Durability and Change	131
Elżbieta Egierska Job Satisfaction of Beginning Teachers.....	145
Marcin Rojek Intergenerational Teachers' Learning in the Context of the Workplace	161
Norbert G. Pikuła, Katarzyna Białożył Lifelong Education from the Perspective of Retired Teachers	181
Marta Kowalczyk-Wałędziak The Usefulness of Master's Thesis in Teacher Education: a Lost Opportunity?	199
Stefan T. Kwiatkowski Social and Emotional Education of Students and Teachers in the Context of Migration Issues	215
Aleksandra Tłuściak-Deliowska Teacher as the Architect of Social Experiences of Students in the School Class	245
Joanna Wierzejska Proactivity of School Guidance Counsellors and Their Sense of Control at Work.....	257

Wstęp

Gwałtowność, zmienność, brak stałości to cechy charakterystyczne XXI wieku. Panujące trendy społeczno-kulturowe nacechowane są płynnością, niepewnością oraz potrzebą szybkiej adaptacji do zachodzących zmian. Funkcjonowanie człowieka determinowane jest przez trendy współczesności, które są osadzone w dynamice przeobrażeń, wielokulturowości oraz licznych paradoksach. Dokonujący się postęp i rozwój w wielu dziedzinach życia człowieka wpływa na przyjmowane i wyznawane przez niego wartości, kreuje jego światopogląd oraz przyczynia się do zmiany jego potrzeb i aspiracji życiowych.

Realia „globalnej wioski” stawiają przed edukacją liczne problemy, ale i szanse, które rzutują na jakość nauczania i uczenia się. Głównymi podmiotami oddziaływań są nauczyciele i uczniowie, którzy codziennie spotykają się w zróżnicowanej przestrzeni edukacyjnej. Współczesny nauczyciel, który chce w pełni realizować powierzoną mu misję, musi podejmować działanie ukierunkowane na swój rozwój, podnoszenie kwalifikacji czy zdobywanie nowych kompetencji. Funkcjonowanie zawodowe współczesnych nauczycieli osadzone jest w zmiennej rzeczywistości, która stawia przed nimi nowe wyzwania i zadania.

Niniejsza publikacja podejmuje złożoną problematykę, jaką jest edukacja i praca nauczyciela. Kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli pozwalają na pełne uczestnictwo nauczyciela w procesie zachodzących zmian, co bezpośrednio wpływa na uczniów. W świecie, w którym to uczeń staje pod „naporem” nadmiaru informacji, kluczowa staje się rola nauczyciela jako

osoby uczącej oceniać wartość informacji, wspierającej samodzielność wychowanka, kształtującej jego światopogląd. Tylko nauczyciel, który jest świadom znaczenia edukacji całościowej, w pełni potrafi zachęcić uczniów do podejmowania działań skoncentrowanych na wszechstronnym rozwoju.

Na książkę składają się artykuły, które zostały pogrupowane w dwie zasadnicze części.

Część pierwsza pozwala Czytelnikowi zgłębić rozważania teoretyczne odnoszące się do pracy współczesnego nauczyciela, zmiany oświatowej, kompetencji nauczyciela czy też sensu życia nauczycieli w kontekście realizowanych przez nich zadań zawodowych. Autorzy wskazują również na wyzwania, jakie stoją przed szkołą i nauczycielami w XXI wieku w aspekcie edukacji skoncentrowanej na wielokulturowości. W części drugiej skoncentrowano się na rozważaniach o charakterze empirycznym. Autorzy w swoich badaniach podejmują różnorodną tematykę związaną z edukacją i pracą nauczyciela. Pojawiają się tutaj relacje z badań odnoszących się do etosu zawodowego nauczyciela, satysfakcji zawodowej, edukacji całościowej z perspektywy emerytowanych nauczycieli oraz międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem uczenia się w szkole jako miejscu pracy. W części tej wskazano również na rolę nauczyciela w aspekcie kształtowania doświadczeń społecznych uczniów oraz znaczenia kształcenia społeczno-emocjonalnego uczniów i nauczycieli w czasach migracji i przybierającej na sile wielokulturowości.

Oddając Czytelnikom książkę *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, chcemy zwrócić uwagę na szeroką perspektywę, w jakiej osadzony jest zawód nauczyciela, który musi sprostać nowym wyzwaniom i zadaniom, zarówno tym związanym ściśle ze szkołą, jak i tym, które stawia przed nim funkcjonowanie we współczesnym świecie. Przeobrażenia, jakie dokonują się na naszych oczach, decydują o konieczności edukacji ustawicznej, która pozwala na wykształcenie samodzielnego człowieka. Zadanie to jest możliwe do zrealizowania tylko i wyłącznie przez nauczycieli, którzy w czasach permanentnej zmiany podejmują działania skoncentrowane na wszechstronnym rozwoju, dającym poczucie satysfakcji i zadowolenia zawodowego. Tylko nauczyciel spełniony potrafi bowiem kształtować odpowiednią przestrzeń edukacyjną dla swoich uczniów.

Książka jest wyrazem naszej troski o rozwój wiedzy pedagogicznej odnoszącej się do swoistości pracy nauczyciela i zawodu nauczycielskiego. Zgromadzone w niej teksty z pewnością kierują uwagę w stronę tak ważnych pytań, jak: jak kształtuje się jakość edukacji nauczycieli w Polsce, a zwłaszcza jakość kształcenia

nauczycieli? Jakie perspektywy stoją przed edukacją nauczycieli? Jak widzimy pracę nauczyciela? Skąd czerpać inspiracje, gdy myślimy o zmianie edukacji nauczycieli i doskonaleniu pracy nauczycieli? Na co położyć nacisk w doskonaleniu warunków pracy i jakości pracy nauczyciela?

Joanna Madalińska-Michalak
Norbert G. Pikuła
Katarzyna Białożyłt

Kraków–Łódź, grudzień 2017

Wanda Maria Dróżka

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Współzależność jako kategoria funkcjonowania zawodowego nauczyciela (wprowadzenie do dyskusji)

Interdependence as a Category of the Teacher Professional Functioning (Introduction to Discussion)

Streszczenie: Tematem przewodnim w niniejszym tekście jest próba ukazania szczególnego znaczenia kategorii „współzależności nauczyciela” jako pożądanej wizji jego funkcjonowania zawodowego, owego „współbycia nauczyciela” we współczesnych realiach edukacyjnych, społecznych i kulturowych. W realiach, których cechą zasadniczą jest nieustanna, gwałtowna zmienność oraz towarzyszące jej: relacyjność i płynność struktury społecznej, niepewność egzystencjalna, chwiejność zatrudnienia (prekariat), relatywizacja wartości i wiedzy, silne zróżnicowanie statusów społecznych, kulturowych, ekonomicznych oraz szereg innych cech. Oprócz analizy literatury wykorzystano wnioski płynące z cyklicznie prowadzonych przez autorkę biograficznych badań nad kolejnymi generacjami nauczycieli w Polsce w okresie transformacji, począwszy od 1989 roku.

Słowa kluczowe: nauczyciel, funkcjonowanie zawodowe, współzależność, porozumienie, integracja, dialog, współdziałanie

Abstract: The guiding theme in this text is the attempt to show the special meaning of the teacher's interdependence category as a desirable vision of its professional functioning, in contemporary educational, social and cultural realities. In realities, the rapid, unstable, existential uncertainty, precariousness of employment (precariousness), relativization of values and knowledge, strong differentiation of social, cultural and economic status, and many other qualities. In the analysis, in addition to the analysis of literature, the conclusions drawn from cyclically-conducted autobiographical studies of successive generations of teachers in Poland in the transition period, beginning in 1989, were used.

Keywords: teacher, professional functioning, interdependence, the agreement, integration, dialogue, cooperation

Wstęp.

Zarys problematyki oraz szerszy kontekst rozważań

Na podstawie prowadzonej przeze mnie analizy pamiętników oraz wypowiedzi autobiograficznych różnych pokoleń nauczycieli ukazujących ich doświadczenia pedagogiczne można by wskazać na dwa zasadnicze pojęcia, które zdają się ściśle związane z naturą zawodu i pracy nauczyciela, a są nimi: **porozumienie i integracja**. Porozumienie jest kategorią, która określa podstawową płaszczyznę pracy nauczyciela; jest zarówno nadrzędnym celem, jak i istotą kształcenia (Barnes, 1988). Jest wreszcie warunkiem koniecznym do zaistnienia procesu integracji. Chodzi o porozumienie przede wszystkim z uczniem, ale kategoria ta przenosi się też na cały system kształcenia (klasę szkolną, nauczycieli, rodziców, społeczność lokalną, władzę i tak dalej), przez co właśnie stanowi pomost do edukacyjnej integracji.

W niniejszym tekście¹ podejmuję próbę ukazania szczególnego znaczenia powyższych kategorii w kontekście współzależności nauczyciela jako pożądanego wzoru funkcjonowania zawodowego nauczycieli, „współbycia nauczyciela” we współczesnych realiach społecznych i kulturowych. W realiach, których cechą zasadniczą jest szybka, nieustanna, gwałtowna zmienność oraz towarzyszące jej: relacyjność i płynność struktury społecznej, niepewność egzystencjalna, chwiejność zatrudnienia (prekariat), relatywizacja wartości i wiedzy, silne zróżnicowanie statusów społecznych, kulturowych, ekonomicznych oraz szereg innych cech.

Ukazany charakter współczesnych warunków kulturowych i cywilizacyjnych ma podłoże naukowo-technologiczne i jest związany z dokonującą się rewolucją informacyjno-komunikacyjną (społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo wiedzy, uczące się, sieciowe i tak dalej). Powszechny i właściwie nieograniczony dostęp do informacji, jakiego nigdy wcześniej nie było, powoduje, że wiedza, szczególnie z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, oraz władza w jej demokratycznym i liberalnym usytuowaniu poddawane są nieustannemu monitoringowi i osądowi społecznemu, są problematyzowane, dyskutowane i negocjowane.

Jednocześnie zarówno na zawód nauczycielski, edukację w ogóle, jak i na nasze życie społeczne głęboki wpływ wywierają zmiany kulturowe, mające podłoże społeczno-polityczne i ekonomiczne związane z neoliberalizmem i globalizmem.

¹ Na ten temat pisałam również w artykule pt. *Nauczyciel zależny, niezależny czy współzależny – wobec wyzwań wartościowej edukacji i życia społecznego (Przyczynek do dyskusji)* (2005) w: A. Wileczek, A. Miernik (red.), *Słowo-Dziecko-Edukacja. Aspekty literackie, językowe i pedagogiczne*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.

Rozwija się globalne społeczeństwo rynkowe, które skutkuje urynkowaniem wartości i wiedzy (Potulicka, Rutkowiak, 2010)².

Jeśli zatem nauczyciel i zawód nauczycielski (szerzej: edukacja) mają być czynnikami rozwoju demokracji, kultury, a także nowoczesnej gospodarki (według modelu ekonomii opartej na wiedzy i usługach), to nie jest obojętne, jakie szanse ma nauczyciel na realizację tej misji i związanych z nią zadań. Jak jest jego usytuowanie w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i kulturowej. Jaki wzorzec, paradygmat jego roli zarysowuje się wobec nowych wyzwań, co musi on sobie uświadamiać, jakie działania podejmować. Jak przygotować nauczycieli w procesie kształcenia i rozwoju zawodowego do pracy w nowych warunkach kulturowych.

Podjęta problematyka ma istotne znaczenie w kontekście relacji szkoły i nauczycieli z rodzicami oraz innymi czynnikami i instytucjami środowiska lokalnego. Wydaje się, że dziś, w dobie, gdy komunikacja międzyludzka oraz otwartość funkcjonowania instytucji są niejako koniecznością i nie podlegają ograniczeniom, nie do przyjęcia jest relacja jednostronna, ukierunkowana na bezdyskusyjny przekaz. Przeciwnie – nowe realia kulturowe i edukacyjne wymagają relacji wielostronnych, nastawionych na dialog, współpracę i współodpowiedzialność.

Na podstawie literatury i badań (między innymi własnych badań biograficznych i pamiętnikarskich autorki) można by stwierdzić, że na przestrzeni historii edukacji nauczyciel zajmował różne pozycje wobec zmian systemowych: był ich przedmiotem i wykonawcą (nauczyciel „zależny”), podmiotem i twórcą (nauczyciel „niezależny”). Wszak obecnie, w rozwijającej się cywilizacji technologiczno-informacyjnej i komunikacyjnej, dającej coraz większy dostęp do informacji i wiedzy, a także wobec reguł wolnego rynku, w którym edukacja i wiedza podlegają prawu podaży i popytu, na czoło wysuwa się funkcja współtworzenia wartości i wiedzy, ich współinterpretacji, podzielenia wizji, uzgadniania stanowisk, mediacji zmiany (nauczyciel „współzależny”).

Należy zauważyć, że wyróżnione kategorie są ujęte w cudzysłowy, gdyż w nowych uwarunkowaniach nauczyciel traci niejako swoją klarowną, „czystą” pozycję, nie jest już ani całkiem zależny, ani całkiem niezależny; w coraz większym stopniu jego pozycja zawodowa oraz społeczna stają się współzależne. Nauczyciel współczesny w demokratycznym, zróżnicowanym kontekście otwartych instytucji oraz w rozwijającej się kulturze wielostronnej komunikacji i

² Należy wszak zauważyć nasilającą się krytykę tych kierunków globalnego rozwoju jako niekorzystnych dla tkanki społecznej, wspólnotowości, solidarności, człowieczeństwa.

dialogu staje się zarazem podmiotem, jak i przedmiotem zmian, ich (współ)twórcą, jak i (współ)wykonawcą. Takie usytuowanie i rola nauczyciela są niezwykle trudne, gdyż jako profesjonalista jest on zobowiązany do podejmowania rozważnych, popartych wiedzą i doświadczeniem, odpowiedzialnych etycznie i prawnie decyzji, w których jednakże nie może pominąć głosu uczniów, rodziców, innych nauczycieli oraz osób i instytucji z otoczenia szkoły oraz spoza niego. W dziele odgrywania przez nauczycieli owej współzależnej roli, której nie sposób dzisiaj uniknąć, wiele jednak zależy, jak to wynika między innymi z moich badań, od następujących czynników:

- poczucia podmiotowości, autonomii osobowej i zawodowej oraz godności nauczyciela,
- jakości jego wykształcenia (w aspekcie stawania się refleksyjnym praktykiem),
- wrażliwości społecznej oraz zdolności do refleksyjności i autorefleksji,
- zdolności do współpracy, podzielenia wizji, przewodzenia (charyzmy),
- poczucia moralnej odpowiedzialności, etosu nauczycielskiego,
- kultury szkoły (jako organizacji uczącej się),
- systemu społeczno-politycznego oraz innych czynników.

Kwestie te wymagają dalszych, ciągłych badań.

Nauczyciel a system społeczno-polityczny i edukacyjny

W tradycyjnych, państwowych, konserwatywnych systemach społeczno-politycznych i edukacyjnych nauczyciel był (jest) przedmiotem oddziaływań zewnętrznych, ustanawianych poza nim, systemowych. Jest postrzegany i traktowany jako swego rodzaju narzędzie, wykonawca i przedmiot polityki edukacyjnej. Takie usytuowanie nauczyciela w tych systemach ma związek z dominującym celem edukacji, jakim jest **adaptacja** społeczno-kulturowa młodych pokoleń, dzieci i młodzieży poprzez przystosowanie ich do zastanych i na ogół niezmiennych warunków społeczno-politycznych i gospodarczych. Proces adaptacji dokonuje się poprzez transmisję wiedzy i wartości, przekazywanie kanonu kulturowego w celu przygotowania pokoleń wstępujących do podjęcia przeznaczonych im w społeczeństwie ról, tak aby podtrzymywać jego ciągłość oraz rozwój w wymiarze tożsamości kulturowej, społecznej i politycznej.

W tak zarysowanym kontekście tradycyjnej edukacji profesjonalizm nauczyciela ma charakter naukowo-techniczny. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli według tej koncepcji ma doprowadzić do opanowania przez nich wysokiej jakości

sprawności metodycznych; uzyskania pewnych (niezawodnych) i wysokich kwalifikacji w zakresie nauczania, wychowania i opieki. Tak rozumiane kwalifikacje i kompetencje oraz typ profesjonalizmu nauczyciela jako tak zwanego „technika racjonalisty” są uzasadniane w świetle eksperymentalnej metodologii oraz pewnej (obiektywnej), „bezdyskusyjnej” teorii, wytwarzanej na gruncie tak zwanej pedagogiki naukowej. W ujęciu tym nauczyciel poddawany jest zależności jakby podwójnej, płynącej niejako z tego samego źródła, jakim są społeczne oczekiwania wobec niego. Sytuacja ta wyraża się z jednej strony poprzez oddziaływanie kontroli zewnętrznej, sprawowanej przez różne agendy, organizacje i instytucje, w tym zwłaszcza przez państwo. Z drugiej zaś strony jest to swego rodzaju presja uwewnętrznionych wymogów i oczekiwań społecznych w postaci silnego poczucia etosu, misji i roli społecznej.

W Polsce w czasach socjalizmu, w okresie PRL-u, zawód i praca nauczyciela postrzegane były w kategoriach roli społecznej, prestiżu, autorytetu związanego z zajmowaną pozycją legitymizowaną przez państwo. Czynnikiem scalającym środowisko był etos nauczycielski, pedagogiczny, z naczelną wartością dobra dziecka uczącego się oraz wieloma wartościami moralnymi i społeczno-kulturowymi.

Dziś etos grupowy nie pasuje już do nowych czasów; zastępuje go bardziej indywidualna dyspozycja, jaką jest zdolność do refleksji i autorefleksji, do namysłu nad sensem tego, co się czyni, nad swymi intencjami, motywami, zasadami postępowania i zachowania, tak w sferze zawodowej, jak i w innych dziedzinach życia. Rola społeczna oraz autorytet są zaś redukowane i zastępowane przez profesjonalizm rozumiany wąsko, jako fachowość, zawodowa biegłość oraz przez eksperckość.

W tradycyjnym modelu nauczania, a zwłaszcza w poprzednim ustroju w Polsce, nauczyciel mógł się czuć w pewnym sensie zwolniony z indywidualnej odpowiedzialności za szerszy, społeczno-polityczny kontekst swojej pracy, który był określany jako „dający pewność” i odgórnie kontrolowany i za którego kształt odpowiedzialność ponosiło państwo. Nauczyciela mogła zatem cechować refleksyjność tradycyjna (prosta), a niekiedy nawet swoista bezrefleksyjność.

W alternatywnych systemach humanistycznych demokracji liberalnej, zwłaszcza w nowej edukacji zachodniej po 1968 roku, nauczyciel był postrzegany jako twórca i podmiot zmiany. Jego zadaniem było wspieranie poprzez edukację **transgresji osobowej** uczących się w warunkach pluralizmu kultury, autonomii osobowej, indywidualności i niezależności systemowej. W tak pojmowanej romantycznej, humanistycznej, pąjdocentrycznej wizji edukacji nauczyciela tworzyła osobowość, autentyczny system wartości oraz wiedza i doświadczenie praktyczne, ograniczone przeważnie do przestrzeni klasy szkolnej oraz problemów

i realiów lokalnych. W warunkach autonomii szkół wzrastała zdecydowanie odpowiedzialność osobista nauczyciela przed uczniami, rodzicami, kolegami. Od nauczyciela wymagano refleksji praktycznej na podbudowie tak zwanej teorii ugruntowanej, rozwijanej na obszarze fenomenologicznych i narracyjnych oraz etnograficznych (obserwacja uczestnicząca) badań jakościowych, co znacznie zawężyło jego świadomość makrostrukturalnych uwarunkowań edukacji oraz problemów i zależności życia społecznego w szerszej skali.

W obecnie rozwijającej się globalnej cywilizacji późnej nowoczesności z różnymi jej wymiarami: kulturowym, społeczno-politycznym i ekonomicznym, z charakterystyczną dla niej dialektyką globalności i lokalności – tego, co zewnętrzne, i tego, co wewnętrzne, tego, co publiczne, społeczne, i tego, co indywidualne, osobiste, prywatne – nauczyciel zyskuje pozycję współzależną. Jego rola nie sprowadza się li tylko do przekazu odgórnie ustalonej i jakoby niezmiennej wersji kultury ani też nie wystarczą już tylko jego osobiste, subiektywne doświadczenia, przekonania, odczucia, zainteresowania i pasje. W nowych realiach pluralizacji kultury, silnego zindywidualizowania społecznego, wielości i różnorodności stylów życia, źródeł informacji, idei i wiedzy od nauczyciela oczekuje się podjęcia zadań związanych z krytyczną, acz konstruktywną interpretacją oraz mediacją zmian, jakie się dokonują, oraz nowości, jakie one wnoszą. W wyniku tego edukacja poprzez **transformację intelektualną** – niekończący się proces nowej emancypacji poprzez wiedzę wszystkich jej podmiotów – ma stać się przestrzenią demokratycznej oraz wartościowej zmiany społecznej i kulturowej.

Współzależność nauczyciela oraz jej wymiary

Nauczyciel współzależny to nauczyciel refleksyjny. Zdolność do refleksyjności to cecha wymagana od współczesnego człowieka, ale nade wszystko powinna ona charakteryzować nauczycieli. Refleksyjność to krytyczna, wątpiąca postawa wobec wiedzy; zarówno wobec teorii formalnej, wiedzy o zależnościach obiektywnych (której znaczenie znów zdecydowanie wzrasta³), jak również wobec

³ Po okresie większego przywiązywania wagi do znaczenia wiedzy potocznej, praktycznej oraz osobistych teorii pedagogicznych u nauczycieli, co szczególnie było widoczne na Zachodzie pod wpływem pedagogiki i psychologii humanistycznej od końca lat 60. XX wieku, a co dzisiaj jest równoważone dopominaniem się o wysoki poziom wykształcenia zachodnich nauczycieli w zakresie teorii formalnej obejmującej wiedzę o zależnościach obiektywnych. W Polsce zaś jakby na odwrót, więcej było i jest nadal w kształceniu nauczycieli teorii formalnej, mniej zaś wiedzy praktycznej, płynącej z osobistych doświadczeń zawodowych nauczycieli oraz z badań jakościowych i badań w działaniu.

wiedzy i informacji płynących z innych źródeł, w tym wobec własnej wiedzy, przeświadczeń, przekonań, osobistych teorii pedagogicznych, własnego, często bezrefleksyjnego stylu pracy i tak dalej.

Od nauczyciela współzależnego wymagana jest refleksyjność dyskursywna. Jest to ten typ refleksji – sposobu myślenia całościowego, otwartego, krytycznego, podającego w wątpliwość – którego istota sprowadza się do „myślenia nad myśleniem”. Refleksyjność dyskursywna wymaga rozległej i dogłębnej znajomości wiedzy teoretycznej oraz świadomości jej założeń i źródeł, znajomości wyników badań obiektywnych, ukazujących złożoność świata nowoczesności i jego samozwrotnej struktury. Wymaga nieustannego namysłu nad tym, co zewnętrzne w nas samych, oraz jednoczesnego nieustannego konfrontowania wiedzy formalnej z własnymi intencjami, motywami i celami działania.

Potrzebny dziś nauczyciel współzależny to nauczyciel sieci, relacji, otwarcia na Innego, **komunikacji i dialogu**, w tym również solidarności społecznej. To mediator zmiany, umiejący balansować pomiędzy sferą indywidualną a społeczną, jednostką a strukturą, potrafiący interpretować i rozumieć dokonujące się zmiany w warunkach „multi-” i różnicy, na innym poziomie, w innej rzeczywistości świata otwartego, świata sieci, w sytuacji niejednoznacznej kultury (Klus- Stańska, 2003), gdy głód autorytetów zastępuje dostępna wiedza ekspercka. „Dziś mamy wiele dowodów na to – pisze Henryka Kwiatkowska (2007, s. 5) – że edukacja odpowiadająca tym wymaganiom nie może być dopasowana do uzgodnionej oferty socjalizacyjnej, wyznaczonej prymatem jednoznaczności, organizowanej jedynie z «nadania kulturowego», z odgórnym narzuconym systemem wartości i ich preferencją. Będąc taką, pozbawia się ona istotnych znaczeń społecznych, staje się wyalienowana względem zaistniałych przemian i nowych potrzeb jednostki”.

Tak rozumiana współzależność nauczyciela stanowi ważny składnik jego profesjonalizmu otwartego, rozwijającego się, krytycznego, ujmującego nauczanie i wychowanie w szerszych kategoriach społeczno-kulturowych, politycznych i etycznych. Wobec globalnych zależności współczesnego życia nie wystarcza już posługiwanie się li tylko praktyczną i lokalną wiedzą osobistą. Niezbędna staje się świadomość istnienia złożonych relacji między wiedzą, władzą, ekonomią i polityką. Wizja nauczyciela współzależnego jest bardziej zbliżona do lansowanej w pedagogice krytycznej koncepcji „transformatywnego intelektualisty”, posługującego się refleksją dyskursywną na podbudowie gruntownej wiedzy i wykształcenia.

W związku z zarysowaną powyżej kategorią nauczycielskiej współzależności pojawia się szereg problemów i kwestii, jakie złożona współczesność stawia

przed edukacją, nauczycielami i szkołami, a także przed instytucjami kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli. Pojawiają się pytania: jak połączyć w szkole, w edukacji to, co indywidualne i prywatne, z tym, co społeczne i publiczne, na innym poziomie życia, globalnego rynku i rzeczywistości wirtualnej, sieci i tak dalej? Jak nauczać metodologii uczenia się dla współtworzenia wiedzy i jej rozumienia; jak pracować i uczyć się w kulturze kolegalności; jak dotrzeć do ucznia nowego typu, świata internetu i rzeczywistości wirtualnej, a jednocześnie promować społeczny charakter uczenia się; jak rozróżniać wartości, jak wychowywać wobec różnorodności i „wielości rzeczywistości” (Melosik, 2003), w poszanowaniu odmienności oraz wymogów podmiotowej, uczestniczącej demokracji (Kwieciński, 1996, s. 10)? Jak etycznie, pedagogicznie i humanistycznie równoważyć dominujące obecnie, bardziej techniczne, pragmatyczne i rynkowe tendencje oraz kierunki rozwoju?

Pewną odpowiedzią są tu propozycje, jakie płyną z refleksyjnych orientacji w naukach społecznych (Drózka, 2006): Daya (Day, 2004) profesjonalizm otwarty, Giddensa refleksyjna polityka życia (2001), Baumana nowa emancypacja (2006, s. 79–81), Bourdieu kształcenia w kulturze metodologii refleksyjnej (2001) i inne. W ich świetle można sformułować tezę, iż w swej historii najnowszej zawód nauczycielski ewoluował niejako od nauczyciela „refleksji tradycyjnej” lub nawet „bezrefleksyjności” poprzez nauczyciela „refleksji praktycznej” (zwłaszcza w krajach skandynawskich; w Polsce ten kierunek właściwie nie zaistniał w praktyce) do nauczyciela „refleksji dyskursywnej”, krytycznej, której wymaga późna nowoczesność.

Nauczyciel współzależny w polskich realiach społecznych i edukacyjnych

Na kanwie powyższych rozważań pojawiają się pytania o to, na ile edukacja w Polsce wychodzi naprzeciw tym nowym problemom. Jakich kompetencji najbardziej brakuje nauczycielom? Sytuacja jest o tyle skomplikowana, że w Polsce nie zaistniała faza niezależności szkoły i nauczyciela (Grygierek, 2004, s. 107), która jest istotnym warunkiem rozwoju refleksyjności dyskursywnej. Z systemu zamkniętego, z dominującą pozycją ideologii, nastąpił gwałtowny przeskok do porządku neoliberalnego, w którym – jako na nowym etapie rozwoju – na obszarze edukacji i szkoły dochodzi do ekspansji interesów ekonomicznych, technicznych i praktycznych, często o silnym zabarwieniu politycznym (Śliwowski, 2007). Mieliśmy tu w rezultacie do czynienia z efektem podwójnego „gwałtu

symbolicznego”: systemu PRL-u z obcą ideologicznie indoktrynacją oraz późniejszych tendencji do nasycenia szkoły, trudnymi do pogodzenia z polskimi tradycjami kulturowymi i pedagogicznymi, wartościami pragmatycznymi, technicznymi i ekonomicznymi, uczynienia z nich podstawowych kryteriów oceny edukacji i nauczycieli. Bardziej obrazowo można by tę sytuację określić za Jaremą Jakubowskim (1998, s. 193) jako „drugie siodłanie krowy”.

Jak nauczyciele funkcjonują w tak radykalnie różnych warunkach? Jak możliwe jest pozytywne wyjście z tej sytuacji, mądre równoważenie tych różnorodnych wpływów?

W Polsce taki moment zaistniał, na co wskazują badania nad młodym pokoleniem nauczycieli z początku lat 90. XX wieku, tuż po zmianie ustroju, gdy nauczyciele dążyli do stworzenia pedagogicznej przestrzeni integracji tego, co rodzime, wspólnotowe, społecznikowskie w szkole i w zawodzie nauczycielskim, i co nacechowane jest polskim nauczycielskim romantycznym idealizmem, z nowoczesnym podejściem pedagogiki humanistycznej. Rozwijali oni działalność i podejmowali szereg inicjatyw, które stanowiły rodzaj „pozytywizmu pedagogicznego”, małego pragmatyzmu na „swoim terenie”, stwarzającego szansę na budowanie od podstaw poczucia podmiotowości, społeczeństwa obywatelskiego i autonomii szkoły (Dróżka, 2004).

Wypowiedzi ówczesnych młodych nauczycieli ujawniły wielką różnorodność ich indywidualnych stylów pedagogicznych, sposobów porozumiewania się z uczniami, innymi nauczycielami i rodzicami oraz rozwiązywania problemów. Z przeprowadzonych analiz wynika, że nauczyciele ci tworzyli i urzeczywistniali własne – rzecz można – „mikrosystemy wychowawcze”, które są przykładem swoistej „sztuki wychowania”, wielkiej pomysłowości, twórczości i innowacyjności pedagogicznej. Każdy jest inny, ma swoistą ideę przewodnią, opiera się na oryginalnej metodzie czy środku organizującym całość oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Są to przykłady tego, jak można wartości wychowawcze przełożyć na język życia, konkretnych, rzeczywistych zajęć z dziećmi i młodzieżą.

Style pracy poszczególnych nauczycieli ujawniają ich talenty, fascynacje i pasje. A są one bardzo różne. Jest pedagogika uśmiechu, radości i humoru. Jest edukacja przez teatr, film, poezję, literaturę, szkolne dziennikarstwo (nauczyciel uprawia „dorosłe” dziennikarstwo), kabaret, bajkę, harcerstwo, historię, turystykę, krajoznawstwo, regionalizm, filatelistykę, sport, muzykę młodzieżową, wychowanie fizyczne, imprezy kulturalno-artystyczne, fotografię, konkursy różnego rodzaju, prace badawcze w terenie. Są fascynacje Freinetem, Korczakiem, skautingiem Baden-Powella, nauczaniem zintegrowanym, socjoterapią dzieci tak

zwanych „innych”, jest szkoła jako miejsce dialogu i wychowania integralnego, Klasa Dziedzictwa Kulturowego Europy Środkowo-Wschodniej, nowe techniki czytelnicze i samokształceniowe, drama; jest wreszcie głęboka ekologia.

Z doświadczeń tych wyłania się określony model wychowania całościowego, niepodzielnego, w którego centrum znajduje się człowiek – osoba ucząca się, potrzebująca pomocy i wsparcia w procesie dojrzewania do swego sensu życia, do swej pełnej integracji z samym sobą i ze światem. Jest to człowiek, postrzegany jako nierozdzielna, integralna całość, który posiada zarówno umysł, jak i uczucia, wyobraźnię i własną godność; ma swoją rodzinę, dom, kolegów, miejsce, w którym żyje, wieś, dzielnicę, miasto, region, kulturę, swoją klasę, szkołę i swych nauczycieli. Gdzieś u podstaw tkwi głębokie przekonanie o możliwościach sprawczych człowieka (podmiotowości) oraz zasada, że przemiana w szerszym wymiarze społeczno-kulturowym jest sprawą wtórną wobec przeobrażeń świadomości człowieka, jego formacji duchowej i intelektualnej, jego świadomości siebie i swoich czasów.

W wypadku tych nauczycieli mamy do czynienia z ich silnym dążeniem do wymyślania i organizowania wciąż nowych sytuacji wychowawczych, które byłyby źródłem bogatych doświadczeń i przeżyć zarówno dla uczniów, jak i dla nich samych. Osnową ich stylu pedagogicznego (u każdego z nauczycieli styl ten ma inny profil) są właśnie sytuacje wychowawcze. Są one płaszczyzną czy terenem, przestrzenią, w której dokonuje się akt oddziaływania pedagogicznego we wzajemnych relacjach podmiotowych. Widać tu wyraźnie, jaką rolę w wychowaniu odgrywa spotkanie wychowawcy z wychowankiem, wychowanków między sobą oraz jak nawiązuje się porozumienie, więź między nimi i jak tworzy się wspólnota osób połączonych (zintegrowanych) wokół określonych wartości i celów.

Warunkiem wszak tu niezbędnym jest **jakość osoby nauczyciela**, który te sytuacje wychowawcze inicjuje i organizuje z uczniami i innymi osobami. Okazuje się, co widać z doświadczeń badanych nauczycieli, że porozumienie występuje wtedy, gdy nauczyciel jest współuczestnikiem zajęć, jednakowo zaangażowanym w ich przebieg, oraz jest sobą, jest autentyczny, interesujący, a przez to wiarygodny. Jest wciąż tą samą osobą na lekcji, w zabawie, na wycieczce, w domu, w sklepie.

Taki styl pedagogiczny jest stylem partnerskim, przyjaznym, wymagającym ciągłego dialogu wszystkich ze wszystkimi, co prowadzi w rezultacie do integracji i zaangażowania we wspólne sprawy. Tworzenie sytuacji wychowawczych dokonuje się wokół określonych metod oddziaływania pedagogicznego. Może to być harcerstwo, teatr, sport, wycieczka, gazetka, konkurs, poezja, dyskusja, techniki Freineta, bajka i inne. Należy tu podkreślić, iż metody te mają charakter

integralny i aktywny. Dzięki nim uczeń uczestniczy w sytuacjach, które są źródłem doświadczeń i przeżyć wielorakich i różnorodnych wartości. I trudno byłoby tu mówić o samym nauczaniu czy samym wychowaniu, lecz raczej o procesie zintegrowanym – o kształceniu.

Dążenie do porozumienia i integracji w kształceniu i wychowaniu jest dziś szczególnie potrzebne wobec radykalnych przemian społecznych i kulturowych. W ich wyniku pojawia się cały szereg nowych, wcześniej niespotykanych zjawisk i procesów, wobec których nauczyciele i wychowawcy nie mogą pozostać obojętni. Należy tu nade wszystko wskazać na zewnętrzne, strukturalne uwarunkowania ich pracy i zawodu: zmiana charakteru pracy, emigracje, bezrobocie, przemoc, zróżnicowanie społeczne, pluralizm kulturowy, globalne zależności życia, ryzyko egzystencji i tak dalej. Nauczyciel nie może tych czynników ignorować, musi je realnie brać pod uwagę jako część swej poszerzonej odpowiedzialności, swego „rozumu społecznego i pedagogicznego”, swej wrażliwości. Musi starać się je zrozumieć, gdyż w nowych warunkach nie ma osób bardziej lub mniej odpowiedzialnych za sens działań; sens ten tkwi w nas samych oraz wymaga nieustannej, kompetentnej (wspomaganej wiedzą) autorefleksji oraz dialogu, negocjacji, porozumienia.

W warunkach relacyjności i płynności struktur społecznych oraz wiedzy negocjowanej nauczyciel musi mieć świadomość tego, na ile może się zgodzić, jakie warunki emancypacji wynegocjować i zaakceptować (Bauman, 2006, s. 54, 327; Krzychała, 2007). Odpowiedzialność jest tu podzielana pomiędzy podmioty edukacyjne i społeczne; wszyscy ją ponoszą.

Z moich badań wynika również, że wobec nowych problemów społeczno-zawodowych nauczyciel nie może być pozostawiony sam sobie, bez wsparcia, jak to często można obserwować. Jednak to ostatecznie od jego profesjonalnej świadomości i kompetencji zależy, jak sobie tę współzależność wykreuje, jaką „wspólnotę edukacyjną” zbuduje na własnym terenie.

Podsumowanie

W przedstawionych rozważaniach podjęto próbę ukazania istoty oraz szerszego, kulturowego kontekstu przemian pozycji nauczyciela jako fazy przechodzenia od nauczyciela „zależnego”, podporządkowanego systemowi poprzez nauczyciela „niezależnego” od systemu do nauczyciela „współzależnego”. Wobec współczesnych uwarunkowań cywilizacyjnych, kulturowych i ekonomicznych nośność znaczeniowa dwóch pierwszych wizji nauczyciela zdaje się wyczerpywać.

W praktyce edukacji otwartej, demokratycznej i liberalnej, ale zarazem podlegającej prawom rynku i naciskom interesów polityczno-biznesowych, istnieją pewne ograniczenia w funkcjonowaniu tych wzorów jakby nieprzystających do nowej rzeczywistości.

Wzrasta znaczenie i rola nauczycielskiej współzależności, która jednakże również podlega szeregowi napięć oraz wielu ścierającym się tendencjom. Możemy obserwować, co ukazują na przykład badania nad średnim pokoleniem nauczycieli (Drózka, 2008), z jednej strony dążenia do postrzegania zawodu nauczycielskiego oraz jego funkcjonowania zawodowego w kategoriach jakościowych, otwartych i płynnych, z perspektywą jak największej **autonomii zawodowej**, z drugiej zaś – postrzeganie nauczyciela, zawodu nauczycielskiego, według sztywnych reguł wolnego rynku oraz ilościowej, biurokratycznej, proceduralnej kontroli.

Tak jak w wymiarze zawodowym nauczyciel ma perspektywę ciągłego stania się, gdy jego profesjonalizm jest otwarty, tak też i w wymiarze społeczno-kulturowym w nowych realiach zmienności, relacyjności i relatywizacji usytuowanie nauczyciela jest otwarte, poszukujące, oparte na współpracy, dialogu, współtworzeniu więzi, nieustannym uczeniu się w działaniu, samoobserwacji, uzgadnianiu wizji, budowaniu wspólnoty, na ciągłym „ucieraniu” różnych stanowisk, interesów, perspektyw i tak dalej.

Jednocześnie należy mieć świadomość, że im bardziej widoczna i uzasadniona staje się potrzeba nauczyciela współzależnego, tym zawód nauczyciela coraz bardziej uzależnia się od interesów politycznych i ekonomicznych korporacji technologicznych i finansowych oraz od innych czynników.

Widoczne jest również ograniczanie autonomii nauczyciela oraz jego profesjonalizmu do wymiaru zależnego, instrumentalno-wykonawczego; pozbawianie go aspektu koncepcyjno-twórczego i formacyjnego, co ma miejsce w wielu krajach zachodnich oraz w Polsce (Potulicka, Rutkowiak, s. 58nn).

Sytuacja edukacji, szkoły, a szczególnie zawodu nauczycielskiego w aspekcie jego współzależności jest w Polsce bardzo specyficzna. Gdy bowiem świat dopomina się o nauczyciela współzależnego, to polski nauczyciel dotychczas nie miał wielu szans na praktykowanie swojej niezależności. Wyszedłszy z ideologicznej zależności starego ustroju, w nowym, zaistniałym po 1989 roku, a zwłaszcza po zmianach związanych z reformą edukacji oraz innych, znalazł się w zależności ekonomicznej i biurokratycznej. Widać to najwyraźniej obecnie, gdy w sytuacji kryzysu (mającego swój początek w załamaniu globalnej finansjery w roku 2008) zamyka się szkoły, zwalnia nauczycieli i dąży do ograniczenia Karty Nauczyciela,

modyfikuje system awansu zawodowego oraz wprowadza wiele innych biurokratycznych rygorów, kontroli i restrykcji. Panuje ponadto przekonanie, że nauczyciel, postrzegany w neoliberalnym systemie jako li tylko „świadczący usługi edukacyjne”, nie będzie miał łatwej drogi w stawaniu się współzależnym pedagogiem również z powodu obniżenia rangi zawodu (między innymi przez możliwość podjęcia nauczania już po uzyskaniu dyplomu licencjata).

Na koniec warto raz jeszcze podkreślić, że wobec zarysowanego obrazu zróżnicowanego kontekstu ewolucji pozycji i roli współczesnych nauczycieli nie znajduje uzasadnienia jakże często obserwowana w tym środowisku zawodowym tendencja do biernego oporu, ubolewania i narzekania na ciągłe zmiany i reformy, jak to pokazują cytowane badania narracyjne i autobiograficzne. Wydaje się, że nauczyciel współczesny musi niejako pogodzić się z faktem zmienności, relacyjności, niepewności, ryzyka, zróżnicowania, konieczności ciągłego uzgadniania, dogadywania się, ustalania jako z immanentnymi składnikami swej odpowiedzialnej pracy i zawodu.

Współczesna rzeczywistość jest płynna, dzieje się i „wije” pomiędzy władzą, państwem, którego coraz mniej, samorządem, ludźmi, agendami różnego typu. Różne stanowiska, interesy, dążenia, racje, wizje nieustannie ścierają się i „ucierają”. Do intelektualnego i praktycznego opanowania tej płynnej i zmiennej rzeczywistości, do poradzenia sobie w jej meandrach współczesnemu człowiekowi potrzebna jest refleksyjność. Jako postawa wobec zmiany refleksyjność, będąca zdolnością do namysłu nad tym, co, jak i dlaczego, jest kompetencją bliską mądrości, nade wszystko niezbędną współczesnemu nauczycielowi.

Od nauczyciela bowiem wymaga się, aby potrafił odróżnić rzeczy wartościowe i dobre od bezwartościowych i złych, aby potrafił godzić różne ludzkie dążenia, interesy i wpływy. A to oznacza, że musi on posiadać dobre teoretyczne i praktyczne rozeznanie sytuacji oraz głębokie, wynikające z wiedzy i doświadczenia przeświadczenie, że proponowane przez niego cele, metody i formy działania mają uzasadnienie w określonej wizji edukacji, do której ma przekonać innych. Od nauczyciela (jak i od każdego współczesnego człowieka) jest ponadto wymagana świadomość, że każde jego posunięcie ma odbicie globalne i *vice versa*. Nie może on być wobec tego faktu bezmyślny, musi myśleć, czytać, pytać, rozmawiać, obserwować, uczyć się, zastanawiać, podawać w wątpliwość własne i przekonania i wiedzę, mieć świadomość ryzyka.

Wobec powyższego zasadność koncepcji nauczyciela współzależnego, który ma za zadanie równoważyć, harmonizować, godzić różne, niekiedy sprzeczne tendencje i wpływy, nie ulega wątpliwości.

Literatura przedmiotu

- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bourdieu, P., Wacquant L. J. D. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, przeł. J. Michalak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Drózka, W. (2004). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, wyd. 2. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Drózka, W. (2006). Kategorie analityczne w badaniach pedeutologicznych w świetle założeń refleksyjnych nurtów poznawczych w naukach społecznych. *Chowanna, t. 1 (26). Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*, s. 26–49.
- Drózka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Drózka, W. (2015). Nauczyciel zależny, niezależny czy współzależny – wobec wyzwań wartościowej edukacji i życia społecznego (Przyczynek do dyskusji). W: A. Wileczek, A. Miernik (red.), *Słowo–Dziecko–Edukacja. Aspekty literackie, językowe i pedagogiczne* (s. 237–253). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Drózka, W. (2015). „Jak pokonać siłą własną”. Relacje nauczyciele–uczniowie w świetle pamiętników nauczycieli. W: H. Kwiatkowska (red.). *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grygierek, M. (2004). Horyzonty myślenia nauczycieli o własnych kwalifikacjach. *Forum Oświatowe, nr 2 (31)*, s. 97–114.
- Krzychała, S. (2007). *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2001). *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo „Nomos”.
- Jakubowski, J. (1998). *Racjonalność a normatywność działań*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Klus-Stańska, D. (2003). Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów* (s. 47–55). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Kwieciński, Z. (1996). *Nowe konteksty strategii edukacyjnej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Melosik, Z. (2003). Teoria w sytuacji „wielości rzeczywistości”. W: M. Cyłkowska-Nowak (red.), *Młodzież, edukacja i społeczeństwo: szkice z teorii i praktyki* (s. 11–29). Poznań: Wolumin.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2007). Oświatowa przeprowadzka z III RP. *Rocznik Pedagogiczny*, t. 30.

Filary pracy a kompetencje nauczyciela

Teacher's Work Pillars and Teacher's Competences

Streszczenie: W artykule przedstawiono problematykę kompetencji nauczyciela. W centrum rozważań znajduje się konceptualizacja oraz projektowanie modelu kompetencji nauczyciela. Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej podjęto kwestię jakości edukacji szkolnej i jakości nauczyciela oraz ukazano powody, dla których coraz częściej dyskutuje się o kompetencjach nauczyciela. Jednocześnie wyodrębniono własności pojęcia „kompetencje nauczyciela” i sposób jego rozumienia. Wskazano także na wytyczne, które można odnaleźć w dokumentach związanych z polityką edukacyjną Unii Europejskiej w zakresie tworzenia profilu nauczyciela z wykorzystaniem ram kompetencji nauczycieli. W drugiej części skupiono rozważania wokół problemu projektowania modelu kompetencji nauczyciela. W celu zilustrowania poruszanego problemu przedstawiono przykłady ram kompetencji oraz zarysowano autorską propozycję budowania ich modelu, która może być przydatna zarówno dla praktyki edukacyjnej, jak i dla działalności badawczej. W propozycji tej punktem wyjścia uczyniono trzy filary pracy nauczyciela, jakimi są: jego wiedza, praktyka i zaangażowanie / tożsamość. Artykuł zamyka podsumowanie rozważań wraz z wnioskami na temat warunków sprzyjających odpowiedniej konceptualizacji i projektowaniu profilu kompetencji nauczyciela i znaczenia tego profilu we wzmocnieniu zawodu nauczyciela i wysokiej jakości edukacji.

Słowa kluczowe: jakość edukacji, nauczyciel, filary pracy nauczyciela, kompetencje nauczyciela, profil kompetencji nauczyciela

Abstract: The article addresses the issue of teacher competence. The focus of the considerations is the conceptualization and design of the teacher competence model. The article consists of three parts. The first addressed the issue of the quality of school education and the quality of the teacher, as well as reasons explaining the intensification of the discussion on the teacher's competences. At the same time, the ownership of the concept of the teacher's competences and his way of understanding were distinguished. Also pointed out are guidelines that can be found in documents related to the European Union's educational policy in the field of creating a teacher profile using the teacher's competence framework. The second part focuses on the problem of designing the teacher competence model. In order to illustrate the discussed problem, examples of competence frameworks are outlined and an original proposition to build their model is outlined, which may be useful both for educational practice and for research activities. In this proposal, the starting point is the three pillars of the teacher's work, which are his / her knowledge, practice and commitment / identity. The article closes the summary of the deliberations along with the conclusions on the conditions conducive to the proper conceptualization and design of the teacher's profile of competence and the importance of this profile in strengthening the teaching profession and high-quality education.

Keywords: quality of education, teacher, teacher's work pillars, teacher's competence, teacher's competence profile

Wprowadzenie

Zmieniające się otoczenie szkoły oraz pojawiające się wyzwania, w obliczu których stoją szkoła i nauczyciel, prowadzą do stawiania wobec edukacji nauczyciela i jego pracy różnych, często nowych wymagań zakotwiczonych w szerszym społeczno-kulturowym i ekonomicznym kontekście. Można postawić tezę mówiącą o tym, że w Europie nie ma chyba ani jednego kraju, który w ciągu ostatnich dwóch dekad nie przeprowadził jakiegokolwiek reformy edukacyjnej, aby osiągnąć wyższy poziom jakości edukacji. Poszukiwania w zakresie ulepszenia tej jakości, zwłaszcza w krajach rozwiniętych gospodarczo, były związane z różnymi kwestiami. I tak w latach 90. ubiegłego wieku, jak pokazują Michael Barber i Mona Mourshed (2007) w pracy pod tytułem *How the world's best-performing schools systems come out on top*, wysiłki w zakresie doskonalenia koncentrowały się na zmianach podstawy programowej oraz na decentralizacji edukacji poprzez zapewnienie większej autonomii władzom lokalnym i szkołom w zakresie

zarządzania edukacją. Pod koniec lat 90. zaobserwowano koncentrację wysiłków na doskonaleniu systemów ocen w odniesieniu do wyników nauczania uzyskiwanych przez szkoły, a ostatnio zaś uwaga została skierowana w silnym stopniu na rozwój kompetencji i edukację nauczyciela.

W niniejszym artykule podejmuję problematykę kompetencji nauczyciela, wskazując na ich znaczenie i wyzwania, jakie stoją wobec teorii edukacji, praktyki oraz edukacji nauczyciela. W centrum prowadzonych przeze mnie rozważań znajdują się dwie powiązane ze sobą kwestie – są to konceptualizacja pojęcia „kompetencje nauczyciela” i projektowanie modelu kompetencji nauczyciela. Stoję tutaj na stanowisku, iż podejście kompetencyjne w analizie pracy nauczycieli i związanej z nią odpowiedzialności pozwala na odsłonięcie konkretnych oczekiwań kierowanych pod adresem edukacji i rozwoju zawodowego nauczycieli oraz ich pracy zawodowej. Niemniej jednak powszechnemu stosowaniu kategorii, jaką są kompetencje nauczyciela, w dokumentach obrazujących kierunki polityki oświatowej Unii Europejskiej czy w dokumentach ukazujących koncepcje zmian w polskiej edukacji, a także w literaturze fachowej powinno towarzyszyć dążenie do nadania jej bardziej ścisłego znaczenia, aby dokładniej określić, jak należy ją faktycznie rozumieć, co z kolei z pewnością będzie pomocne w porozumiewaniu się chociażby decydentów oświatowych i realizatorów reform edukacyjnych. Istnieje konieczność krytycznego spojrzenia na kompetencje nauczyciela, a wraz z tym podjęcia naukowych analiz nad ich istotą i ich modelami.

Artykuł składa się z trzech zasadniczych części. W pierwszej kolejności podejmuję kwestię jakości edukacji szkolnej i jakości nauczyciela oraz przedstawiam powody wzmoczenia się dyskusji na temat kompetencji nauczyciela. Uwypuklam tutaj szczególną sytuację, która obecnie dotyczy badań koncentrujących się na nauczycielu i jego zawodzie, a zwłaszcza na pracy nauczyciela i jej uwarunkowaniach oraz edukacji i rozwoju zawodowym nauczyciela. Jednocześnie proponuję określone własności interesującego nas pojęcia, jakim są „kompetencje nauczyciela”, i sposób jego rozumienia. Wskazuję też na wytyczne, które można odnaleźć w dokumentach związanych z polityką edukacyjną Unii Europejskiej w zakresie tworzenia profilu nauczyciela z wykorzystaniem ram kompetencji nauczycieli i podnoszę kwestię programów kompetencyjnych w kształceniu nauczycieli.

W drugiej części artykułu podejmuję kwestię projektowania modelu kompetencji nauczyciela. W celu zilustrowania poruszanego problemu przedstawiam dwa wybrane przykłady ram kompetencji oraz zarysowuję własną propozycję do budowania ich modelu, która może być przydatna zarówno w edukacji nauczyciela, praktyce edukacyjnej, jak i w działalności badawczej. Propozycję tę opieram

na wyodrębnionych przeze mnie trzech filarach pracy nauczyciela, jakimi są: jego wiedza, praktyka i zaangażowanie / tożsamość.

Artykuł zamyka podsumowanie prowadzonych rozważań wraz z wnioskami na temat warunków sprzyjających odpowiedniej konceptualizacji i projektowaniu profilu kompetencji nauczyciela i znaczenia tego profilu we wzmocnieniu zawodu nauczyciela i wysokiej jakości edukacji, w tym edukacji nauczyciela.

Jakość edukacji szkolnej i jakość nauczyciela

Role, które mają odgrywać nauczyciele i szkoły, zmieniają się wraz ze zmianą oczekiwań wobec nauczycieli i szkół. Nauczyciele pracują w coraz bardziej złożonym środowisku, w którym mają za zadanie uczyć w klasach wielokulturowych, integrować studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wykorzystywać nowe technologie na rzecz podniesienia efektywności nauczania oraz przejawiać swoje zaangażowanie w procesy ewaluacji i włączania rodzin do pracy szkoły.

Potrzeba zapewnienia wysokiej jakości edukacji szkolnej stała się jednym z punktów odniesienia w programie działania krajów Unii Europejskiej, który przybrał nazwę Kształcenie i szkolenie 2020 (ET, 2020). W programie tym określono cztery cele strategiczne, których osiągnięcie ma sprzyjać stawieniu czoła wyzwaniom stojącym przed systemami edukacyjnymi w Europie. Wśród tych celów znalazły się:

- realizacja koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności,
- poprawa jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia,
- promowanie równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej,
- stymulowanie kreatywności i innowacyjności, a także przedsiębiorczości na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia.

W programie Kształcenie i szkolenie 2020 położono także silny nacisk na kształcenie i doskonalenie zawodowe samych nauczycieli oraz na uczynienie wyboru zawodu nauczyciela atrakcyjnym. W Konkluzjach Rady z dnia 26 listopada 2012 roku podkreślono, że państwa Unii Europejskiej powinny koncentrować swoje wysiłki na działaniach mających służyć poprawie rekrutacji do zawodu nauczyciela, rozwojowi zawodowemu nauczycieli, podniesieniu ogólnego statusu zawodowego nauczycieli, kadry kierowniczej szkół oraz osób kształcących nauczycieli. Chodzi o to, by w ten sposób wzmocnić jakość nauczania i środowiska edukacyjnego oraz zwiększyć atrakcyjność tych zawodów. W ostatnich latach szereg wdrażanych w życie reform dotyczy bezpośrednio nie tylko edukacji nauczyciela, ale także edukacji dyrektorów szkół, o czym świadczą chociażby

donesienia w raporcie Eurydice (2013) zatytułowanym: *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że jakość szkoły i wyniki edukacyjne uczniów w dużej mierze zależą od jakości nauczyciela (Hanushek, 2004; Konstantopoulos, 2006; Rivkin, Hanushek, Kain, 2005; Rockoff, 2004; Hattie, 2012), a z kolei jakość nauczyciela uzależniona jest od jakości jego edukacji (Barber, Moursed, 2007; Darling-Hammond, 2017). Oczywiście samo pojęcie jakości nauczyciela wymaga dookreślenia. Z pewnością silną stroną prowadzonych obecnie badań jest zauważenie czegoś, co znane od dawna w dyskursie pedagogicznym, często ignorowane było w praktyce: nauczyciele odgrywają zasadniczą rolę w procesie edukacyjnym, któremu podlegają uczniowie (Darling-Hammond i in., 2005). Rola ta nabiera szczególnego znaczenia zwłaszcza wówczas, gdy będziemy postrzegać ją przez pryzmat uczenia się i rozwoju w szkole. Skoncentrowanie wysiłków nauczyciela na uczeniu się w szkole wymaga od nauczycieli, zwłaszcza nauczycieli liderów, wciąż nowej wiedzy i umiejętności (Madalińska-Michalak, 2012). I tak zwłaszcza od nauczycieli przywódców szkolnych wymaga się wiedzy i umiejętności w zakresie:

- uczenia się bycia liderem (Ackerman, Maslin-Ostrowski, 2002),
- uczenia się nauczania i wprowadzania reform związanych z nauczaniem (Spillane, Seashore-Louis, 2002; Spillane, 2000; Spillane, Thompson, 1997),
- uczenia się dla czynienia sensu i refleksji nad życiem indywidualnym i organizacyjnym (Cross, Parker, 2004; Weick, Roberts, 1993; Schön, 1991);
- uczenia się budowania społeczności uczących się (Sergiovanni, 1994),
- uczenia się współpracy i wspólnego podejmowania decyzji (Senge, 1999; Madalińska-Michalak, 2016b).

Badania wskazują, że wyższą jakość edukacji oferują szkoły, w których dobrze funkcjonują społeczności uczące się i w których jest miejsce na wprowadzanie demokratycznej zmiany społecznej. Kluczową rolę w tworzeniu i promowaniu warunków sprzyjających uczeniu się w szkole odgrywają dyrektorzy (Madalińska-Michalak, 2017). Ich zasadnicze zadanie polega w tym zakresie na tworzeniu podstaw do współpracy i zespołowego uczenia się.

Konceptualizacja kompetencji nauczyciela

Słowo „kompetencja” wywodzi się od łacińskiego słowa *competentia*, które oznacza przede wszystkim „odpowiedniość”, „zgodność”, „uprawnienia do działania”. Analiza źródeł leksykalnych pokazuje, że gdy używamy słowa „kompetencja”

to najczęściej odnosimy się do właściwości danej osoby, do jej wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności czy wynikających z prawa uprawnień danej osoby / instytucji / organu do czegoś nadanych (zob. Nowacki, Korabiowska-Nowacka, Baraniak, 2000, s. 101). Słowo to jest stosowane w polskim prawie regulującym funkcjonowanie szkoły właśnie w znaczeniu „uprawnienia”. Oto na przykład w ustawie z 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe znaleźć można takie fragmenty: „Statut szkoły zawiera w szczególności organy szkoły i ich szczegółowe kompetencje” (art. 98. ust. 1 pkt 5) czy „Do kompetencji stanowiących rady pedagogicznej należy...” (art. 70. 1). Tak więc „kompetencje” pojawiają się w szkole, choć ciągle wymagają definiowania, bo nawet ustawy unikają tej praktyki (nie ma pojęcia „kompetencji” w słowniczku w art. 4.).

Określenie „kompetencje nauczyciela” jest współcześnie dość powszechnie używane zarówno w języku naukowym, jak i potocznym. Mimo iż niejako zdomowało się ono zarówno w pedagogice, jak i języku innych nauk (szczególnie o kompetencjach nauczyciela piszą psychologowie), to w literaturze naukowej trudno o jedną, powszechnie obowiązującą definicję tego pojęcia. Na nieścisłość w jego definiowaniu i różnorodność jego ujęć wskazuje w naszym kraju wielu autorów (zob. na przykład Aksman, Niecuński, 2012; Męczkowska, 2003; Czerepaniak-Walczak, 1999, 2006; Czapła, 2011; Gołębiak, 1998; Madalińska-Michalak, Góralska 2012; Jagiełło-Rusiłowski, Solarczyk-Szwec, 2013; Jurgiel-Aleksander, Jagiełło-Rusiłowski, 2013; Madalińska-Michalak 2015, 2016a; Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2007).

Brak precyzji w definiowaniu tego pojęcia stanowi wyzwanie dla naukowców, którzy niejako z założenia powinni dążyć do uściślenia pojęć, którymi się posługują. Analiza literatury przedmiotu odsłania wielorakość podejść związanych z definiowaniem i opisywaniem kompetencji, w tym właśnie kompetencji nauczyciela. Istniejąca wiedza teoretyczna pozwala dokonać wglądu w naturę pracy nauczyciela i wskazać czynniki decydujące o jego skuteczności. Bogactwo piśmiennictwa poświęconego kompetencjom nauczyciela jest nie tylko jednym z widocznych znaków popularności tego pojęcia wśród teoretyków, ale także stanowi odbicie funkcjonującego przekonania o wadze pracy nauczyciela, u której podstaw funkcjonuje nie tylko jego wiedza, ale umiejętności, postawy, wartości czy przekonania.

Problematyka kompetencji nauczyciela, profilu nauczyciela, kształcenia nauczyciela tak, aby mógł on sprawniej podejmować przypisane mu zadania w szkole i odgrywać swoją rolę, wciąż jest otwarta i wymaga namysłu. Wszelkie

prace w tym zakresie należy rozpocząć od konceptualizacji tego powszechnie używanego zwrotu.

Z pewnością mówiąc o kompetencjach nauczyciela, warto opisać je jako złożone połączenie wiedzy, umiejętności, zrozumienia, wartości, postaw i dążeń, które leżą u podstaw skutecznego działania nauczyciela w szkole i poza szkołą. Kompetencje różnią się od umiejętności, które rozumie się jako zdolność do wykonywania złożonych czynności z łatwością, precyzją i zdolnościami adaptacyjnymi i często opisuje się je jako „sprawność posługiwania się zdobytym doświadczeniem (na przykład wiedzą) przy wykonywaniu określonej czynności” (Madalińska-Michalak, Góralska, 2012, s. 92).

W rozważaniach nad kompetencjami nauczyciela należy zwrócić uwagę na szereg własności analizowanego tutaj tego pojęcia. I tak, w badaniu kompetencji jako pojęcia pedagogicznego warto wziąć pod uwagę:

- podmiotowy charakter kompetencji – kompetencje są własnością podmiotu indywidualnego (jednostki) lub podmiotu zbiorowego (na przykład społeczeństwa, grupy osób, organizacji);
- złożoną strukturę kompetencji – kompetencje mają różną budowę w zależności od ich rodzaju, o budowie kompetencji decydują takie ich wyznaczniki jak chociażby: wiedza, umiejętności, cechy osobowościowe, systemy wartości, doświadczenie, motywacja do pracy;
- stopniowalność kompetencji – podmiot osiąga kompetencje na różnym poziomie, co rzutuje na przykład na sprawność i zdolność do wykonania określonego zadania, przy czym określony poziom kompetencji podmiotu jest wyznaczony przez stopień rozwoju poszczególnych elementów budujących daną kompetencję (na przykład poziom wiedzy czy umiejętności w danym zakresie);
- dynamikę kompetencji – wyraża się ona w zmianie kondycji poszczególnych korelatów kompetencji, a w rezultacie może prowadzić do zmiany całej kompetencji, co z kolei mówi o możliwości rozwijania kompetencji;
- możliwość rozwijania kompetencji – kompetencje traktujemy jako rezultat procesu uczenia się podmiotu w toku nabywania i wytwarzania znaczących dla podmiotu doświadczeń edukacyjnych w toku jego życia;
- ujawnianie się kompetencji w określonym kontekście sytuacyjnym (sytuacyjność kompetencji) – kompetencje uwidaczniają się, gdy podmiot podejmuje się wykonania zadań w określonych warunkach;
- interaktywność kompetencji wobec warunków, w jakich funkcjonuje dany podmiot – ustawiczne aktualizowanie kompetencji stosownie do kontekstu

(nowe doświadczenia rzutują na rozwijanie wiedzy, doskonalenie umiejętności i postaw podmiotu, które to postawy uwidaczniają się w działaniu);

- możliwość przeniesienia kompetencji na inne sytuacje, inne układy odniesienia – prowadzi to do poszerzania pola wolności i odpowiedzialności, a wraz z tym do zdolności do wykonywania nowych zadań (zob. Madalińska-Michalak, 2015, s. 138–139; Madalińska-Michalak, 2016a, s. 12).

Tak określone własności interesującego nas pojęcia wskazują, iż pojęcie to pozwala na opisanie cech jednostki (w naszym przypadku nauczyciela), instytucji czy jakiegoś organu i ewidentnie wiąże się z posiadanymi przez daną osobę, instytucję czy organ uprawnieniami oraz z zakresem działania, które wynikają z wymaganej w danej sytuacji „odpowiedniości”, wiedzy i umiejętności w stosunku do zakresu odpowiedzialności. Takie rozumienie kompetencji może być przydatne zarówno w edukacji nauczycieli, w praktyce, w tym praktyce edukacyjnej, jak i w działalności badawczej.

Ciekawe rozważania filozoficzne na temat kompetencji przedstawił David Carr, na co zwraca uwagę Dorota Bogusława Gołębiak (1998) w swoim doskonałym studium z roku 1998 zatytułowanym *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Autorka, rekonstruując poglądy Carra w zakresie filozoficznej interpretacji terminu kompetencja, słusznie wskazuje, że warto dokonać rozróżnienia między jego węższym i szerszym znaczeniem.

W pierwszym przypadku (węższe ujęcie terminu) mamy do czynienia z **dyspozycyjnym** znaczeniem tego pojęcia i często mówimy tutaj o kompetencjach w liczbie mnogiej (ang. *competences*) na oznaczenie zestawu umiejętności, sprawności, sposobów pracy czy zwyczajów nauczyciela. W drugim przypadku (szersze ujęcie terminu) mamy do czynienia z „**szeroką i holistyczną zdolnością** dokonywania osądu (przebiegającego spontanicznie i rozmyślnie, uwzględniającego zarówno wiedzę racjonalną, jak i osobiste rozumienie)” (Gołębiak, 1998, s. 143–144). Takie rozumienie znaczenia terminu „kompetencje” ma swoje odniesienie do myślenia o teorii i praktyce edukacji nauczyciela, gdyż kompetencje wąsko rozumiane mogą być wynikiem kształcenia, mogą być wyuczone. Natomiast szerokie rozumienie kompetencji pokazuje, że warunkiem ich nabywania i rozwijania jest przede wszystkim szeroka i holistyczna edukacja. Ma to swoje odniesienie do edukacji nauczyciela, o czym będę pisać w dalszej części tego artykułu.

Prowadzone przeze mnie prace badawcze nad kompetencjami nauczyciela, w tym kompetencjami emocjonalnymi czy przywódczymi, pozwalają mi stwierdzić, że kompetencje nauczyciela to kombinacja różnych jego atrybutów, które są

podstawą skutecznej, efektywnej i dobrej pracy. Kompetencje te mówią o wykorzystaniu przez nauczyciela wiedzy profesjonalnej i umiejętności w określonych warunkach pracy, o kierowaniu się wartościami zawodowymi¹.

Kompetencje nauczyciela należy budować na koncepcji nauczyciela, według której jego praktyka typu *praxis* przejawia się w łączeniu wiedzy zawodowej z działaniami praktycznymi, a *praxis* jest podstawą kształtowania i integrowania umiejętności oraz wartościowania ich w szerokim kontekście społecznym. W pracy nauczyciela ważne są nie tylko pytania o to, jak się coś robi, ale przede wszystkim o to, dlaczego coś się wydarza, dlaczego tak się dzieje oraz co można robić, aby było inaczej. Taki sposób rozumienia kompetencji nauczyciela można odnaleźć chociażby w propozycji European Trade Union Committee for Education (ETUCE, 2008). Implikuje on szersze spojrzenie na profesjonalizm nauczyciela.

O kompetencjach nauczyciela decyduje nie tylko jego wykształcenie, ale cały zasób doświadczeń przedzawodowych i tych nabytych w trakcie pracy. Kompetencje zależą od wiedzy milczącej i jawnej nauczyciela, od jego umiejętności poznawczych i praktycznych, a także od jego dyspozycji (motywacji, przekonań, orientacji). Dobrze rozwinięte kompetencje nauczyciela:

- umożliwiają nauczycielom sprostanie złożonym wymaganiom, jakie stawia im obecnie szkoła i jej otoczenie,
- pozwalają nauczycielom na działanie w sposób profesjonalny i odpowiedni w danej sytuacji,
- pomagają zapewnić skuteczne i efektywne wykonywanie zadań przez nauczycieli (osiągnięcie pożądanego rezultatu przy optymalizacji zasobów i wysiłków).

W tym kontekście z pewnością warto podkreślić, iż praca nauczyciela to oczywiście coś więcej niż tylko skuteczne i efektywne realizowanie zadań. Jak podkreśla chociażby Paul Conway (2009), dyskusje o kompetencjach potrzebnych nauczycielom, o tym, jak rozwijają się one z upływem czasu, oraz o tym, jak są dokumentowane, wiążą się z szerszymi dyskusjami na temat założeń dotyczących

¹ Należy podkreślić, że gdy mówimy o kompetencjach nauczyciela, to przydatne jest także rozróżnienie między kompetencjami nauczyciela w zakresie nauczania (*teaching competences*) a kompetencjami nauczyciela (*teacher competences*) (OECD, 2009). Te pierwsze koncentrują się na roli nauczyciela w klasie, bezpośrednio powiązanej z „rzemiosłem” nauczania – z profesjonalną wiedzą i umiejętnościami zmobilizowanymi do działania (Hagger i McIntyre, 2006). Kompetencje nauczyciela oznaczają zaś szerszy, systemowy pogląd na profesjonalizm nauczyciela na wielu poziomach – na poziomie indywidualnym, szkolnym, społeczności lokalnej czy sieci zawodowych.

uczenia się, celów edukacji, oczekiwań i wymagań społecznych kierowanych do nauczyciela, dostępnych zasobów edukacyjnych i priorytetów polityki oświatowej krajowej i międzynarodowej, statusu zawodu nauczyciela czy też istniejących tradycji i kultury w zakresie nauczania, uczenia się, pracy nauczyciela oraz szerszego kontekstu społecznego i środowiska, w którym odgrywa się jego praca i kształcenie.

Jeden z najważniejszych wkładów w tę kwestię został przekazany przez zespół ekspertów pracujących w programie ET-2010 poprzez ustanowienie Common European Principles for Teacher Competences and Qualification – Wspólnych Europejskich Zasad dotyczących Kompetencji i Kwalifikacji Nauczycieli (European Commission, Komisja Europejska, 2005). Zasady europejskie opisują wizję nauczyciela w Europie następująco: (a) zawód nauczyciela to zawód wymagający wysokich kwalifikacji; (b) kompetencje nauczyciela powinny być rozpatrywane w kontekście uczenia się przez całe życie; (c) rozwój zawodowy powinien być powiązany z mobilnością nauczyciela; oraz (d) w rozwoju nauczyciela ważną rolę odgrywa współpraca między nauczycielami i instytucjami. Oprócz tych wspólnych zasad Komisja Europejska proponuje trzy środowiska, w których nauczyciele z państw członkowskich powinni móc działać: (a) praca z innymi; (b) praca z wiedzą, technologią i informacjami; oraz (c) praca ze społeczeństwem i w społeczeństwie.

Ponadto wyżej wymienionemu dokumentowi towarzyszą inne, które ukazują założenia dotyczące opracowania profilu nauczyciela i dobre praktyki w zakresie rozwoju kompetencji nauczycieli. Są wśród nich na przykład takie jak: *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes* (European Commission, 2012a), *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (European Commission, 2012b), *Policy Approaches to Defining and Describing Teacher Competences* (European Commission, 2011) oraz *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes* (European Commission, 2013a).

Mówiąc o konceptualizacji kompetencji nauczyciela, należy podkreślić, iż zmiana rzeczywistości jest pochodną kategorii, w które znany fakt ujmujemy. Stąd z pewnością należy opowiedzieć się za problematyzacją interesującej nas tutaj kategorii, a wraz z tym przyjąć „sprawdzające” spojrzenie na zasadność zarówno krytykującego, jak i afirmatywnego sposobu mówienia o kompetencjach nauczyciela, na zasadność operowania tą kategorią w odniesieniu edukacji nauczyciela i jego pracy, do jego aktywności i zachowań nauczyciela w obszarze edukacji. Następnie zaś należy podjąć dalsze próby w kierunku precyzacji tej kategorii,

co z pewnością przyniesie pozytywne skutki w pracy zespołów nad budowaniem modelu / ram kompetencji nauczyciela oraz myśleniu o nauczycielu na przykład w aspekcie filozofii refleksyjnej praktyki, tak jak tego by chciał chociażby David Carr. Z pewnością warto zadać pytanie o to, czy kompetencja (w jej szerokim znaczeniu) może być redukowalna do kompetencji, do zestawu określonych dyspozycji (do rozumienia kompetencji w wąskim znaczeniu). Być może warto – jak trafnie podpowiada nam Gołębiak (1998, s. 144) – zwrócić uwagę na fakt, by oba aspekty kompetencji mogły się uzupełniać.

Rozwój zainteresowań kompetencjami nauczyciela – w stronę programów kompetencyjnych

Wysiłki polityków oświatowych skoncentrowane na podnoszeniu skuteczności pracy szkoły, a wraz tym na poszukiwaniu wyższej jakości edukacji w szkole zachęciły do ustanowienia standardów w systemach edukacyjnych, które obejmowały szereg kryteriów oceny nauczyciela i wyników jego pracy.

Na początku lat 70. ubiegłego wieku na uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych tworzono programy kształcenia nauczycieli, których podstawą miały być kompetencje. Nazwano je Competency-Based Teacher Education Programs (CBTEP). Bazowały one na opisie (przynajmniej z teoretycznego punktu widzenia) kompetencji wynikających z analizy zadań związanych z pracą nauczyciela (*job analysis*) (Arends, Masla, Weber, 1971). W programach uznano, że do oceny nauczyciela należy wykorzystać trzy kryteria: wiedzę (*knowledge*), osiągnięcia / efektywność pracy (*performance*) i rezultaty (*products*). Programy edukacji nauczyciela oparte na kompetencjach zostały opracowane w odpowiedzi na pojawiające się w USA zapotrzebowanie społeczne na większą rozliczalność szkoły za wyniki pracy i na większą efektywność procesów edukacyjnych dziejących się w szkołach. Dla podkreślenia wagi efektywności kształcenia programy te były także nazywane *Performance Competency-Based Teacher Education Programs*. Zakładano w nich, że efektywna praca nauczyciela zależy od opanowania określonej wiedzy i wynikających z niej procedur działania. Programy te wpisywały się najczęściej w techniczno-racjonalny model kształcenia nauczyciela.

Współcześnie na wyłaniające się ponownie silne zainteresowanie kompetencjami nauczycieli w europejskim kontekście edukacyjnym rzutuje cały szereg czynników. Niemniej jednak szczególną rolę w tym zakresie przypisuje się nowym wymaganiom edukacyjnym i społecznym, które określają zadania nauczycieli, oraz poszerzonemu spojrzeniu na kształcenie w szkole poprzez położenie

nacisku nie tylko na nauczanie, ale także – jak wskazałam wyżej – na uczenie się oraz uzyskiwane efekty kształcenia.

Spółczesność, w którym przyszło nam teraz żyć, z pewnością znacznie różni się od tego z poprzednich dekad. Wzrastająca globalizacja, rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, rozpowszechniająca się transformacja cyfrowa, zmiany demograficzne, ruchy migracyjne, rozszerzenie przestrzeni edukacyjnych, upowszechnienie edukacji szkolnej, heterogeniczność grup uczniowskich, integracja edukacyjnej różnorodności, decentralizacja zarządzania szkołą, zwiększenie autonomii władz lokalnych, utrata autorytetu nauczyciela i dyskredytacja jego roli to tylko niektóre z wyzwań w XXI wieku, z którymi zmierzają się szkoły. Wyzwania te zostały określone w wielu raportach organizacji międzynarodowych (Eurydice, 2013; OECD, 2011, 2012) i w dokumentach obrazujących politykę edukacyjną Unii Europejskiej (Education Council, 2001; Commission of the European Communities, 2007). Potrzeba wyjścia naprzeciw tym wyzwaniom, silne zainteresowanie podniesieniem jakości życia społeczeństwa europejskiego i wzmoczeniem jego konkurencyjności, budowanie gospodarki opartej na wiedzy czy też położenie nacisku na większą efektywność kształcenia to jedne z niektórych przesłanek leżących u podstaw dwóch niezmiernie ważnych projektów europejskich, a mianowicie projektu Tuning i DeSeCo. Projekty te miały wpływ na europejską politykę edukacyjną, w tym politykę dotyczącą szkolnictwa wyższego i edukacji nauczycieli.

Projekt Tuning, wspierany przez Komisję Europejską za pośrednictwem programów Socrates i Tempus (koordynowanych przez Dyрекcję ds. Edukacji i Kultury) obejmował metodologię pozwalającą na projektowanie, opracowanie, wdrożenie i ocenę programów studiów w ramach każdego z bolońskich stopni kształcenia. Projekt Tuning miał służyć jako platforma umożliwiająca określenie punktów odniesienia dla poszczególnych kierunków kształcenia na uczelniach wyższych w Europie. Miało to mieć szczególne znaczenie dla zapewnienia porównywalności, kompatybilności i przejrzystości programów studiów. W projekcie założono, że punkty odniesienia oznaczają efekty kształcenia i kompetencje, przy czym efekty kształcenia wyrażają się poziomem kompetencji, które nabędzie student. Kompetencje oznaczają dynamiczne połączenie umiejętności kognitywnych i metakognitywnych, wiedzy i jej rozumienia, umiejętności interpersonalnych, intelektualnych i praktycznych oraz wartości etycznych. W projekcie założono, że kompetencje mogą być przedmiotowe (przypisane do danego programu studiów) bądź ogólne (wspólne dla różnych programów studiów). Dla zapewnienia porównywalności poziomów kształcenia w ramach projektu Tuning

opracowano deskryptory stopnia (poziomu) dla poszczególnych kierunków kształcenia; deskryptory te mają również formę kompetencji (zob. Tuning, 2008).

W wyniku tej międzynarodowej oceny uruchomiono również projekt OECD DeSeCo (Rychen, Salganik, 2001) w celu określenia kompetencji niezbędnych dla obywateli i ustalenia możliwych ram dla ich oceny. Prace nad projektem doprowadziły do określenia trzech ważnych metakompetencji. Obejmowały one umiejętność posługiwania się różnymi „narzędziami” potrzebnymi do interakcji ze środowiskiem naturalnym i społecznym (znajomość języków obcych, umiejętność posługiwania się nowymi technologiami), umiejętność współdziałania w zróżnicowanych grupach oraz umiejętność autonomicznego działania, podejmowanie odpowiedzialności i zarządzanie własnym życiem. Należy zauważyć, że rezultaty projektu DeSeCo zostały wykorzystane przy opracowywaniu metodologii i narzędzi badawczych międzynarodowego badania osiągnięć edukacyjnych uczniów w wieku 15 lat – badania PISA.

Wypracowane w ramach projektu DeSeCo podejście zostało rozwinięte przez zespół ekspertów Unii Europejskiej (w ramach programu Edukacja i Szkolenia 2010), twórców europejskich ram odniesienia dotyczących kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie. Ramy te określiły, po raz pierwszy na poziomie europejskim, podstawowe kompetencje potrzebne obywatelom dla ich dobrostanu. W ich obrębie sformułowano osiem kluczowych kompetencji, które miały istotne znaczenie dla ich włączenia do podstaw programowych, także w naszym kraju (European Parliament, European Council, 2006). Wśród kompetencji tych – przypomnijmy – znalazły się takie jak:

- Porozumiewanie się w języku ojczystym: zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie.
- Porozumiewanie się w języku obcym: jak powyżej, ale obejmuje także umiejętności mediacji (to znaczy podsumowywanie, parafrazowanie, tłumaczenie) oraz rozumienie różnic kulturowych.
- Kompetencje matematyczne, naukowe i techniczne: należyte opanowanie umiejętności liczenia, rozumienie świata przyrody oraz zdolność stosowania wiedzy i technologii w odpowiedzi na postrzegane potrzeby (takie jak medycyna, transport czy komunikacja).
- Kompetencje informatyczne: umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii informatycznej i komunikacyjnej w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się.
- Umiejętność uczenia się: zdolność efektywnego zarządzania nauką, zarówno indywidualnie, jak i w grupach.

- Kompetencje społeczne i obywatelskie: zdolność skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym oraz angażowanie się w aktywne i demokratyczne uczestnictwo, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością.
- Inicjatywność i przedsiębiorczość: zdolność do wcielania pomysłów w czyn poprzez kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka oraz zdolność do planowania i zarządzania projektami.
- Świadomość i ekspresja kulturalna: zdolność doceniania twórczego znaczenia idei, doświadczeń i uczuć za pomocą szeregu środków, takich jak muzyka, literatura, sztuka teatralna i sztuki wizualne.

Nowe wymagania, jakie skierowano w stronę szkoły, siłą rzeczy wymusiły zmianę myślenia o kształceniu nauczyciela, czego efektem było stworzenie podstaw prawnych w zakresie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela i określenia standardów tego kształcenia w wielu krajach europejskich. W Polsce świadczą o tym takie dokumenty jak rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131), które było poprzedzone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2017, poz. 2110)².

W komunikacie Komisji do Parlamentu Europejskiego Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes (European Commission, 2012a) ustalono, że każde państwo członkowskie musi zbudować ramy kompetencji nauczyciela lub profil kompetencyjny nauczycieli, w tym ramy kompetencyjne / profil kompetencyjny nauczycieli-nauczycieli, co stanowić będzie podstawę dla opracowania skutecznego systemu rekrutacji do zawodu nauczyciela, uczynienia tego zawodu atrakcyjnym i przyjmowania do niego najlepszych kandydatów.

Rysujące się tendencje w polityce Unii Europejskiej ewidentnie zatem pokazują, że kształcenie nauczycieli ma być zorientowane na rozwijanie ich kompetencji. Swoistym narzędziem w organizowaniu kształcenia nauczycieli jest opracowanie

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 2017, poz. 2110) utraciło moc z dniem 1 października 2011 roku w związku z wejściem w życie ustawy z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U., nr 84, poz. 455 i nr 112, poz. 654).

ram czy też profilu ich kompetencji. Ramy te są uważane za niezbędny punkt odniesienia w budowaniu programów kształcenia nauczycieli. Każdy program tego rodzaju ma prowadzić do rozwijania kompetencji przyszłych nauczycieli, ich umiejętności i motywacji do ciągłego uczenia się i dalszego rozwijania swoich kompetencji.

W tym miejscu warto zaznaczyć, że programy kompetencyjne są bez wątpienia ważne w programach przygotowania do zawodu nauczyciela i procesach oceny nauczycieli. Niemniej jednak warto:

1. Zwrócić uwagę na praktykę w zakresie kształcenia nauczycieli w naszym kraju. Otóż nowe wymogi prawa wymusiły na uczelniach potrzebę budowania ofert edukacyjnych ukierunkowanych na rozwój kompetencji nauczyciela. W ofertach edukacyjnych (programach kształcenia) miały być uwzględnione standardy kształcenia nauczycieli wraz z opisem efektów kształcenia w postaci wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Badania Doroty Gołębniak i Sławomira Krzychały (2015) na temat akademickiego kształcenia nauczycieli w Polsce wykazały, że w naszym kraju występuje mozaika podejść i praktycznych rozwiązań, w których pod nowym szyldem („moduły”, „bloki”, „efekty”) znajdujemy niekoniernie zgodne z propozycjami nowoczesnej pedagogiki podejścia do kształcenia nauczycieli.
2. Zadać pytanie o znaczenie kompetencji w procesie rozwoju całościowego nauczycieli. Problem ten o tyle jest istotny, iż kolejnym krokiem po ustaleniu ramy kompetencji nauczyciela – jak pokazują doświadczenia innych krajów – jest ustanowienie standardów dla zawodu nauczyciela. Standardy pozwalają na określenie kierunku rozwoju zawodowego na każdym etapie kariery zawodowej. Stanowią punkt odniesienia dla nauczycieli znajdujących się w różnych fazach swojego rozwoju poprzez fakt, że wskazują na to, co nauczyciele powinni wiedzieć, rozumieć, jakie mają mieć umiejętności czy też czym mają się kierować w pracy, aby odnieść w niej sukces. Standardy mogą pełnić ważną rolę w rozwoju nauczyciela, mogą pomóc nauczycielom w doskonaleniu ich pracy zawodowej. Niemniej jednak standardy tworzone w imię tak zwanego zapewnienia jakości nauczycieli w praktyce prowadzą do kontrolowania praktyki nauczycielskiej. Zagadnienia takie jak zewnętrzna regulacja zawodu, ocenianie nauczycieli, rozliczanie nauczycieli z efektów ich pracy i ich rozwoju zawodowego są ze sobą często powiązane (Flores, 2017) i przybrać mogą postać, którą Alicja Jurgiel-Aleksander i Adam Jagiełło-Rusiłowski (2013) nazwali „administrowaniem kompetencjami”.

Model kompetencji nauczyciela

Badania Fińskiego Instytutu Badań Edukacyjnych (FIER, 2010), w których uczestniczyło 27 państw członkowskich Unii Europejskiej, pokazały rozbieżności w projektowaniu ram kompetencji nauczyciela oraz różnice w systemach kształcenia nauczycieli w krajach europejskich. Badania te oraz publikacje Komisji Europejskiej (European Commission, 2011, 2012b, 2013a) dowodzą, że osiągnięcie porozumienia w sprawie ram kompetencji dla nauczycieli jest swoistym wyzwaniem dla wszystkich stron zaangażowanych w projektowanie profilu kompetencji nauczyciela. Do porozumienia tego jest o tyle trudno dojść, iż wymaga ono uzgodnień między różnymi podmiotami edukacji – uzgodnień dotyczących celów edukacji, uczenia się, społecznych oczekiwań kierowanych pod adresem nauczycieli, priorytetów w zakresie kształcenia nauczycieli, statusu zawodu nauczyciela, a także istniejących tradycji pedagogicznych (FIER, 2010).

W publikacji Komisji Europejskiej (2013a) *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes* pokazano, że u podstaw rysujących się różnic między krajami leżą takie kwestie, jak chociażby:

- poziom szczegółowości (lub jego brak) w opisie kompetencji nauczyciela;
- przygotowanie ram kompetencji, które mają mieć wyłącznie zastosowanie w kształceniu nauczycieli lub przygotowanie tych ram nie tylko w odniesieniu do kształcenia nauczycieli, ale także ich doksztalcenia i doskonalenia zawodowego w procesie edukacji całościowej nauczyciela;
- przepisy prawa regulujące kształcenie nauczycieli, wytyczne kierowane w stosunku do tego kształcenia, programy kształcenia na uczelniach wyższych;
- podmioty odpowiedzialne za wdrażanie polityki edukacyjnej (organizacje rządowe, instytucje edukacyjne lub nauczycielskie organizacje zawodowe).

W trakcie prac nad profilem / ramami kompetencji nauczyciela wśród kluczowych pytań powinny znaleźć się chociażby następujące: jak można sformułować cel edukacji w odniesieniu do uczniów, nauczycieli, zespołów kierowniczych w szkole, nauczycieli-nauczycieli, organów prowadzących? Jakie wartości są istotne w kształceniu nauczycieli i w edukacji szkolnej? Jakie są cechy dobrego nauczyciela? Jak wyróżnione kompetencje mają być ustrukturalizowane? Czy deskryptory kompetencji będą stosowane na każdym etapie kariery nauczyciela, czy też będą stosowane wyłącznie w odniesieniu do określonego etapu tej kariery? Czy profil nauczyciela jest ukierunkowany na nauczyciela tu i teraz, czy też odnosi się do przyszłych nauczycieli? Co jaki czas opis kompetencji nauczyciela będzie aktualizowany, aby odpowiadał on nowym wymaganiom pedagogicznym,

społecznym i tym związanym z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych? Jak mają kształtować się kompetencje przedmiotowe nauczyciela i wszelkie inne kompetencje ważne w pracy nauczyciela?

Projektowanie ram kompetencji nauczyciela wymaga określenia ról każdej zaangażowanej w ten proces strony, a jednocześnie stworzenia przestrzeni do dyskusji. W projektowaniu profilu kompetencyjnego nauczyciela konieczne jest uczestnictwo samych nauczycieli, co z pewnością sprzyjać będzie większej identyfikacji się nauczycieli z profilem jako rezultatem także ich pracy.

Podjmując zagadnienie ram kompetencji nauczyciela, dla jego zilustrowania warto podać przykłady tych ram, którym przypisuje się szczególne znaczenie w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej. Stanowią one swoiste punkty odniesienia w pracach nad budowaniem profilu kompetencyjnego nauczyciela w różnych krajach europejskich. I tak, jedne z bardziej popularnych ram zostały opracowane przez przywołany wcześniej Fiński Instytut Badań Edukacyjnych (FIER, 2010). Badacze skupieni wokół tego instytutu wyodrębnili osiem grup kompetencji (zgodnie z terminologią używaną przez FIER zwanych „klastrami”). Wśród tych grup kompetencji znalazły się następujące: kompetencje przedmiotowe (*subject competencies*), kompetencje pedagogiczne (*pedagogic competencies*), integracja teorii z praktyką (*integrating theory and practice*), współpraca i współdziałanie (*co-operation and collaboration*), zapewnienie jakości (*quality assurance*), mobilność (*mobility*), przywództwo (*leadership*) oraz uczenie się przez całe życie (*continuing and lifelong learning*).

Druga propozycja wypłynęła ze strony Komisji Europejskiej (2012b). Odwołując się do założeń, które znalazły się w dokumencie *Rethinking Education*, sformułowano listę 28 podstawowych kompetencji (*core competences*). Kompetencje te zostały podzielone na trzy główne obszary: a) wiedza i zrozumienie (*knowledge and understanding*), b) umiejętności (*skills*), c) dyspozycje: przekonania, postawy, wartości, zaangażowanie (*dispositions: beliefs, attitudes, values, commitment*). W dokumencie wskazano, że każdy nauczyciel obok posiadania tych kluczowych kompetencji powinien wykazywać się kompetencjami w zakresie nauczanego przedmiotu (ogólne umiejętności i wiedza oraz wiedza i umiejętności techniczne) w zależności od poziomu nauczania i typu szkoły, w której pracuje. Opis wymaganych kompetencji w stosunku do nauczycieli zawarty jest w takich dokumentach, jak *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care* (European Commission, 2011) oraz *Key Competences for Adult Learning Professionals* (European Commission, 2010).

Obie z przywołanych tutaj propozycji stały się dla mnie inspiracją do podjęcia badań nad opracowaniem autorskiego **modelu kompetencji nauczyciela**. Analiza dokumentów prawnych i literatury fachowej wsparta dyskusjami z dyrektorami szkół i nauczycielami na temat pożądaných kompetencji nauczycieli pokazała, że w pracach nad modelem kompetencji nauczyciela warto wyjść – jak sędzę – z tego, co leży u podstaw pracy nauczyciela. Są to trzy zasadnicze filary: **wiedza zawodowa, praktyka zawodowa i zaangażowanie / tożsamość nauczyciela**.

Wiedza zawodowa – mówi o tym, najogólniej rzecz ujmując, że nauczyciel:

- zna ucznia i wie, jak on się uczy,
- zna przedmiot, którego uczy, i wie, jak nauczać tego przedmiotu.

Nauczyciele, którzy dobrze znają swoich uczniów, są wrażliwi na zróżnicowanie uczniów ze względu na język, kulturę, religię. Mają świadomość tego, jak warunki rozwojowe uczniów w domu i ich dotychczasowe doświadczenia życiowe wpływają na ich uczenie się. Wiedzą, jak zorganizować swoje lekcje, aby indywidualizować nauczanie i uczenie się uczniów, jak sprzyjać rozwojowi fizycznemu, społecznemu, intelektualnemu, emocjonalnemu, duchowemu oraz rozwojowi cech osobistych uczniów. Nauczyciele znają podstawę programową i potrafią odnieść się do niej krytycznie. Mają również wiedzę merytoryczną i metodyczną z nauczanego zakresu – nie tylko znają swój przedmiot, ale wiedzą, jak prowadzić zajęcia edukacyjne, jak rozbudzać zainteresowania poznawcze oraz wspierać rozwój intelektualny uczniów przez umiejętny dobór metod aktywizujących, technik nauczania i środków dydaktycznych, a także jak badać i oceniać osiągnięcia uczniów oraz własną praktykę. Nauczyciele mają wiedzę z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych i potrafią ją wykorzystać w odpowiednich warunkach, tak aby poszerzyć możliwości uczenia się uczniów.

Praktyka zawodowa – w przypadku tego filaru można założyć, że nauczyciel wykazuje kompetencje niezbędne do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów. Nauczyciel jest zatem praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z jego roli. Potrafi on:

- tworzyć i podtrzymywać wspierające i bezpieczne warunki uczenia się uczniów,
- oceniać, dostarczać informacji zwrotnych i przygotowywać sprawozdania dot. uczenia się uczniów,
- planować nauczanie i uczenie się oraz efektywnie nauczać i uczyć.

Nauczyciele mają repertuar skutecznych strategii nauczania i uczenia się. Wykorzystują je do wdrażania dobrze zaplanowanych programów nauczania i lekcji. Regularnie oceniają różne aspekty swojej praktyki zawodowej (realizację przypisanych im zadań w zakresie nauczania, wychowania, opieki), aby upewnić się, że spełniają potrzeby edukacyjne swoich uczniów. Interpretują i wykorzystują dane z oceny uczniów w celu rozpoznania barier w uczeniu się i wyzwania uczniów, aby poprawić ich wyniki. Działają skutecznie na wszystkich etapach cyklu nauczania i uczenia się, w tym planowania uczenia się i oceny, opracowywania programów nauczania, procesu nauczania, oceny pracy ucznia, dostarczania informacji zwrotnych na temat uczenia się uczniów i raportowania ich rodzicom / opiekunom.

Zaangażowanie zawodowe / tożsamość nauczycieli – nauczyciele modelują efektywne uczenie się i rozwój: pokazują, jak można się uczyć i rozwijać, podejmują działania upowszechniające wzory dobrej praktyki pedagogicznej. Potrafią kierować własnym rozwojem zawodowym i osobowym poprzez rozpoznawanie swoich potrzeb edukacyjnych, ich analizowanie, ewaluowanie, poszerzanie własnego uczenia się, mierzenie się z wyzwaniami, zarówno w grupie, jak i indywidualnie w trakcie całej swojej kariery zawodowej. Nauczyciel jest zatem zaangażowany w uczenie się i rozwój zawodowy oraz współpracuje z kolegami z pracy, rodzicami, opiekunami uczniów, środowiskiem pozaszkolnym – buduje partnerstwa. Nauczyciele wykazują profesjonalizm w interakcjach z uczniami, kolegami, rodzicami / opiekunami uczniów i społecznością. Nauczyciele przejawiają umiejętność współpracy z innymi, są wrażliwi na potrzeby uczniów, rodziców / opiekunów. Skutecznie komunikują się z nimi na temat rozwoju, osiągnięć edukacyjnych ich dzieci. Nauczycieli cechuje wrażliwość etyczna, empatia, otwartość, refleksyjność, postawa prospołeczna, troska o dobro ucznia, budowanie relacji opartych na zaufaniu, wzajemnym szacunku, akceptacji i odpowiedzialności. Nauczyciele cenią sobie szanse zaangażowania się we wspólnoty praktyków w szkole i poza nią, aby wzbogacić swoje doświadczenia, rozwijać się, a tym samym stwarzać uczniom coraz lepsze warunki edukacyjne. Rozumieją powiązania między szkołą, domem i społecznością w rozwoju społecznym i intelektualnym swoich uczniów. Działają na rzecz własnej profesji, przejawiają autonomię, sprawczość, otwartość, optymizm, krytyczne myślenie, wytrwałość, odporność. Są pozytywnie nastawieni do innych i świadomi siebie.

Tak zarysowane filary pracy nauczyciela pozwalają na wyszczególnienie kompetencji powiązanych z każdym z wyróżnionych filarów (zob. tabela na następnej stronie). Proponowane zestawienie jako wstępna propozycja mogłoby być pomocne w tworzeniu modelu kompetencji nauczyciela.

Tabela 1. Filary pracy nauczyciela a kompetencje nauczyciela³

Filary pracy nauczyciela	Kompetencje nauczyciela
Wiedza	etyczne prawne moralne przedmiotowe (merytoryczne) wiedza diagnostyczno-badawcza wiedza psychologiczno-pedagogiczna
Praktyka nauczycielska	adaptacyjne administracyjne cyfrowe dydaktyczne emocjonalno-społeczne integracja teorii i praktyki – badawcze kognitywne komunikacyjne kulturowe prakseologiczne (wyrażają się w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych) przywódcze i związane z zarządzaniem umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji w zakresie bezpiecznego wykonywania pracy i higieny pracy (w tym emisja głosu) w zakresie budowania relacji i wywierania wpływu w zakresie współpracy i współdziałania wychowawcze / opiekuńcze / profilaktyczne
Zaangażowania zawodowe – tożsamość zawodowa	poczucie przynależności do grupy zawodowej, którą tworzą nauczyciele poczucie skuteczności stosunek do własnego zawodu – działanie na rzecz podnoszenia jego prestiżu zaangażowanie w rozwój zawodowy – kompetencje w zakresie kierowania własnym rozwojem oraz podejmowania doskonalenia we współpracy z innymi nauczycielami zaangażowanie we współpracę z kolegami z pracy, rodzicami, otoczeniem szkoły

Źródło: Opracowanie własne

³ Propozycje kompetencji w tabeli są prezentowane w porządku alfabetycznym, co nie przesądza o ich przyszłym docelowym uszeregowaniu.

Ukazane w tabeli zestawienie filarów pracy nauczyciela z odpowiadającymi jej kompetencjami może posłużyć – jak wspomniałam wyżej – do budowania modelu kompetencji nauczyciela i opisu składających się na ten model kompetencji. Prace tego rodzaju są prowadzone już w naszym kraju, chociażby w ramach grupy tematycznej MEN – *Opis kompetencji nauczyciela*.

Podsumowanie i wnioski

W niniejszym artykule podjęłam problem konceptualizacji kompetencji nauczyciela i projektowania ram tych kompetencji oraz zarysowałam filary pracy nauczyciela, które – jak pokazałam – mogą stać się punktem wyjścia do budowania modelu kompetencji nauczyciela.

Wszelkie prace badawcze mające na celu precyzację pojęcia kompetencji nauczyciela nie tylko przyczyniają się do uściślenia języka, którym się posługujemy w nauce, ale z pewnością przyniosą pozytywne skutki w pracy zespołów nad budowaniem modelu / ram kompetencji nauczyciela. Prace tych zespołów odślaniają złożoność sytuacji – sytuacji wymagającej przede wszystkim posługiwania się tym samym językiem przez różnych partnerów prowadzonych dyskusji w celu dojścia do wspólnych uzgodnień.

Jeśli chodzi o toczące się obecnie dyskusje nad ramami kompetencji nauczyciela, to pomimo wielu zastrzeżeń, jakie pojawiają się w stosunku do projektowania tych ram oraz operowania nimi i przekładania ich na edukację nauczyciela, należy podkreślić, że podczas samego projektowania ram kompetencji nauczyciela każdy kraj lub organizacja może identyfikować i opisywać określone kompetencje zorganizowane według własnej taksonomii i unikalnego nazewnictwa. Budowanie ram kompetencji nauczyciela nie ma przy tym nigdy charakteru neutralnego. Każda ze stron włączona w projektowanie ram kompetencji nauczyciela prezentuje swój szczególny punkt widzenia na edukację i na nauczyciela. Niemniej jednak biorąc pod uwagę zmianę paradygmatu edukacji, ramy powinny mieć przynajmniej jedną wspólną cechę: szerokie spojrzenie na profil nauczyciela – spojrzenie wykraczające poza **postrzeganie** nauczyciela jako wyłącznie eksperta w danej dziedzinie wiedzy, osobę, która ma zadanie przekazać ją uczniom, i osobę, której praca ogranicza się do tego, co wydarza się w klasie szkolnej.

Projektowanie ram kompetencji nauczyciela związane jest z odpowiedzią na pytanie o cechy dobrego nauczyciela. Tworzenie jakiegokolwiek listy kompetencji nauczyciela z jednej strony nie jest zadaniem łatwym i mogą pojawić się pytania o to, na ile można decydować o dominowaniu / pierwszeństwie jednych

kompetencji przed innymi. Z drugiej strony pomimo dostępności dowodów na postęp w budowaniu ram kompetencji nauczycieli w Europie przeprowadzona analiza dokumentów zachęca nas do rozważenia potrzeby przejścia od dyskusji nad kompetencjami do praktyki. Francesca Caena nazywa ten ruch „przejęciem od polityki – jako dyskursu – do polityki jako praktyki” (2014, s. 311). Opracowanie ram kompetencji nauczyciela czy profilu nauczyciela, mimo iż samo w sobie nie zapewnia jakości kształcenia nauczycieli i jakości edukacji w szkole, to może być jej podstawą.

Podając problematykę kompetencji nauczyciela i jego edukacji oraz pracy, warto mieć na uwadze fakt, który trafnie zauważyła Della Fish już w roku 1995, gdy opublikowała pracę *Quality mentoring for student teachers. A principled approach to practice*, a mianowicie że chociaż w różnych dokumentach można odnaleźć bogate listy kompetencji, stanowią one jednak najczęściej wąskie dyspozycje, których posiadanie ma niejako świadczyć o odpowiedniej jakości edukacji nauczycieli. Wszelkie próby standaryzacji (polegające na przykład na opracowaniu listy kompetencji, które mają być realizowane przez instytucje kształcące nauczycieli), podejmowane pod sztandarem troski o jakość pracy nauczycieli, prowadzić mogą poprzez „uproszczenie problematyczności” do ograniczania statusu i znaczenia profesjonalizmu nauczycieli (zob. szerzej Gołębnik, 1998, s. 143nn). Edukacja nauczycieli oparta na profilu kompetencji nauczycieli zakłada, że praca nauczyciela może być ujmowana w kategoriach pojedynczych dyspozycji, umiejętności, które można rozwijać i których można się wyuczyć. Tymczasem, „od nauczycieli profesjonalistów oczekuje się zdolności do inteligentnego działania, improwizacji – korespondujących z tym, co niesie dana sytuacja, a ze względu na moralny i społeczny wymiar ich praktyki – zdolności dokonywania autonomicznych osądów” (Gołębnik, 1998, s. 145).

Biorąc pod uwagę powyższe, należy podkreślić, iż opracowanie ram kompetencji nauczyciela samo w sobie będzie użyteczne tylko wtedy, gdy zostanie osadzone w szerszej strategii systemowej dotyczącej zawodu nauczyciela oraz pracy i edukacji nauczycieli. Ważną rolę odgrywa tutaj rekrutacja właściwych kandydatów do zawodu, rozwijanie kompetencji niezbędnych do pracy w zawodzie wśród osób przygotowujących się do tej pracy w trakcie studiów wyższych, możliwość rozwijania tych kompetencji w trakcie kariery zawodowej z uwzględnieniem holistycznego poglądu na praktykę profesjonalną nauczyciela oraz poszukiwanie znaczeń w doświadczeniach nauczyciela poprzez prowadzenie stałej, krytycznej refleksji nad tym doświadczeniem i budowanie przekonania u nauczycieli, że podejmowane przez nich działania na rzecz rozwoju własnego (zarówno osobistego,

jak i zawodowego) służą doskonaleniu i odpowiadaniu na wyzwania praktyki edukacyjnej.

Wykorzystywanie ram kompetencji nauczyciela może pomóc wzmocnić zawodów nauczyciela, zwłaszcza wówczas, gdy będą spełnione następujące warunki:

- podjęcie szeroko zakrojonej dyskusji na temat zawodu nauczyciela, w którą będą zaangażowane wszystkie kluczowe strony: politycy oświatowi, przedstawiciele władz oświatowych, eksperci, przedstawiciele środowisk akademickich, pracownicy oświaty i sami nauczyciele;
- wspieranie nauczycieli w tworzeniu jasnego i przejrzystego wizerunku ich roli w społeczeństwie przy jednoczesnym podnoszeniu ich profesjonalizmu i ich prestiżu;
- uczynienie ram kompetencji nauczyciela punktem wyjścia dla nauczycieli w ich samoocenie, refleksji na temat ich praktyki i możliwości rozwoju zawodowego.

W związku z wyzwaniami, które stoją przed wszystkimi zainteresowanymi modelowaniem ścieżek rozwoju zawodowego nauczycieli, rozwoju w świecie pełnym zmian, pojawia się szereg pytań związanych z rolą nauczyciela we współczesności i w przyszłości, z pracą nauczyciela i jego przygotowaniem do tej pracy. W centrum zainteresowań powinny stać próby odpowiedzi na takie pytania, jak chociażby: czego oczekuje się od nauczyciela dzisiaj i w jeszcze większym stopniu w przyszłości? Czego rzeczywiście uczą się nauczyciele w trakcie swojego kształcenia zawodowego? Jakie kryteria jakości muszą zostać spełnione, aby nauczyciele mogli zostać uznani za przygotowanych do pracy w zawodzie (jakie kwalifikacje i kompetencje powinni posiadać)? Jakie działania są podejmowane, aby pomóc osobom podejmującym pracę w zawodzie nauczyciela stać się pełnoprawnymi przedstawicielami zawodu nauczycielskiego? Jakie wymagania w zakresie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego powinni spełnić nauczyciele w trakcie swojej kariery zawodowej? Kto jest odpowiedzialny za rzetelne kształcenie nauczycieli przygotowujące nauczycieli nie do świata, który już był, który jest za nami, ale do świata, który jest tu i teraz i świata, który na nas czeka?

Literatura przedmiotu

- Ackerman, R. H., Maslin-Ostrowski, P. (2002). *The wounded leader: How real leadership emerges in times of crisis*. San Francisco: Jossey-Bass In.
- Aksman, J., Nieciński, S. (red.) (2012). *Proces uczenia się przez całe życie: aspekty kształtowania kompetencji nauczycielskich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Arends, R. L., Masla, J. A., Weber, W. A. (1971). *Handbook for the development of instructional modules in competency-based teacher education programs*. Syracuse, New York: Center for the Study of Teaching.
- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools' systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-competence. *European Journal of Education*, 49 (3), s. 311–331.
- Carr, D. (1993). Questions of Competence. *British Journal of Educational Studies*, 41 (3), s. 253–271.
- Commission of the European Communities (2007). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education. Brussels, 3.8.2007 COM(2007) 392 final, www.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN (dostęp: 07.11.2017).
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study*. Report Commissioned by the Teaching Council. Cork: University College.
- Cross, R., Parker, A. (2004). *The hidden power of social networks: Understanding how work really gets done in organizations*. Boston: Harvard Business School Press.
- Czapla, T. (2011). *Modelowanie kompetencji pracowniczych w organizacji*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Kompetencje emancypacyjne*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1999). Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji? *Neodidagmata*, t. 24, s. 53–66.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), s. 291–309.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S. J., Vasquez, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (42), s. 16–17.
- Education Council (2001). Report from the Education Council to the European Council on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems. 5080/01 EDIC 23, www.aic.lv/bolona/Bologna/contrib/EU/report%20on%20the%20concrete%20objectives%20of%20ed%20sys.pdf (dostęp: 07.11.2017).

- European Council (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET, 2020) (2009/C 119/02). *Official Journal of the European Union, serie C, n° 119, 28/05/*.
- European Commission (2013a). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes, www.ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (dostęp: 07.11.2017).
- European Commission (2013b). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes, www.ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf (dostęp: 07.11.2017).
- European Commission (2012a). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes. Strasbourg, 20.11.2012 COM(2012) 669 final, www.eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN (dostęp: 07.11.2017).
- European Commission (2012b). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Accompanying the document: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes. Strasbourg, 20.11.2012 SWD(2012) 374 final, www.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0374&from=pl (dostęp: 07.11.2017).
- European Parliament & European Council (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union, L 394, 10, 30 (12)*.
- Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2002). *Key topics in education in Europe. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report II: Supply and demand: general lower secondary education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- ETUCE (2008). *Teacher education in Europe. An ETUCE policy paper*. Brussels: European Trade Union Committee for Education.
- FIER (2010). *Education and training 2010: Three studies to support school policy development. Lot 2: Teacher education curricula in the EU. Final report*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, www.ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2010/ec2 (dostęp: 07.11.2017).
- Fish, D. (1995). *Quality mentoring for student teachers. A principled approach to practice*. London: David Fulton Publishers.
- Flores Assunção M. (2017). *Enhancing the teaching profession: Are standards relevant and useful? Paper presented at World Assembly of ICET 2017: Re-thinking Teacher Professional Education: Using Research Findings for Better Learning, 29.06.2017, Brno*.

- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Gołębniak, B. D., Krzychała, S. (2015). Akademiackie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, s. 97–112.
- Hanushek, E. (2004). *Some simple analytics of school quality*. Working Paper No. 10229. Cambridge, M.A.: National Bureau of Economic Research.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*, New York: Routledge 2012.
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS: 72, HSB: 82, and NELS: 92. *Teacher College Record*, 108/12, s. 2550–2581.
- Jagiello-Rusiłowski, A., Solarczyk-Szwec, H. (2013). Kwerenda badań nad kompetencjami społecznymi. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2, s. 27–51.
- Jurgiel-Aleksander, A. & Jagiello-Rusiłowski, A. (2013). Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o ich sens i znaczenie? *Rocznik Andragogiczny*, vol. 20, s. 65–74.
- Konkluzje Rady z 26 listopada 2012 r. Kształcenie i szkolenie a strategia Europa 2020 – rola kształcenia i szkolenia w naprawie gospodarczej, we wzroście gospodarczym oraz w pobudzeniu zatrudnienia. *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej* C 393/5(2012/C 393/02).
- Madalińska-Michalak, J. (2017). Przywództwo dyrektora szkoły a zmiana i uczenie się nauczycieli we wspólnotach praktyki. *Rocznik Lubuski*, t. 43, cz. 1, s. 217–230.
- Madalińska-Michalak, J. (2016a). Kompetencje przywódcze dyrektora szkoły – wyzwania wobec teorii i praktyki edukacyjnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4 (242), s. 9–28.
- Madalińska-Michalak, J. (2016b). Wspólnoty praktyków a granice uczenia się nauczycieli w szkole. Rola dyrektora szkoły. W: A. Minczanowska, A. Szafrąńska-Gajdzica, M. J. Szymański (red.), *Szkoła. Wspólnota dążeń?* (s. 48–61). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Madalińska-Michalak, J. (2015). *Dyrektor szkoły liderem – perspektywy i inspiracje*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Madalińska-Michalak, J. (2012). *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Madalińska-Michalak, J., Górska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Męczkowska, A. (2003). *Kompetencja*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 693–696). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nowacki, W. T., Korabiowska-Nowacka, K., Baraniak, B. (2000). *Nowy słownik pedagogiki pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

- OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Rivkin, S. E., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73/2, s. 417–458.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on students' achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94/2, s. 247–252.
- Rychen D. S., Salganik L. H. (Eds.) (2001). *Definition and selection of competencies. Theoretical and conceptual foundations*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.
- Senge, P. (1999). *The dance of change: Mastering the twelve challenges to change in a learning organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Seashore-Louis, K. (2002). School improvement processes and practices: Professional learning for building instructional capacity. In: J. Murphy (Eds.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (s. 83–104). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Spillane, J. P., Thompson, C. L. (1997). Reconstructing conceptions of local capacity: The local education agency's capacity for ambitious instructional reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19 (2), s. 185–203.
- Strykowski, W., Strykowska, J., Pielachowski, J. (2007). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPI2.
- Tuning (2008). *Wprowadzenie do projektu Tuning educational structures in Europe. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie”.
- Weick, K. E., Roberts, K. H. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating onflight decks. *Administrative Science Quarterly*, 38 (3), s. 357–381.
- Willms, J. D. (2000). Monitoring school performance for standards-based reform. *Evaluation and Research in Education*, 14, s. 237–253.
- Vandermensbrugghe, J. (2004). The unbearable vagueness of critical thinking in the context of the Anglo-Saxonisation of education. *International Education Journal*, 5 (3), s. 417–422.

Inetta Nowosad
Uniwersytet Zielonogórski

O komplementarności ciągłości i zmiany w poznawaniu rzeczywistości oświatowej nauczyciela

About the Complementarity of Continuity and Changes in the Teacher's Educational Reality Cognition

Streszczenie: Celem artykułu jest analiza procesów oświatowych i roli, jaką odgrywa w nich nauczyciel, przez pryzmat kategorii ciągłości i zmiany. Przyjęto założenie, że w poznaniu rzeczywistości zarówno ciągłość, jak i zmiana stanowią komplementarne kategorie, które rozpatrywane łącznie, dają możliwość pełnego poznania. Poszukiwanie inwariantów i badanie zarówno tego, co stałe, jak i tego, co zmienne, stanowią dwa bieguny wszelkiego opisu naukowego, w tym przypadku opisu rzeczywistości oświatowej.

Słowa kluczowe: ciągłość, zmiana, prawo oświatowe, reformy oświatowe, nauczyciel

Abstract: The article analyzes educational processes, together with the role of teachers in the context of the notions of *continuity* and *change*. It was assumed that in the perception of reality, both continuity and change are complementary with each other, and as such, when addressed together, they provide the means of comprehensive cognition. The search for invariables and the study of both the fixed and the variable components constitute the two poles of every scientific description, in this case the description of educational reality.

Keywords: continuity, change, educational law, educational reform, teacher

Obserwacja nawet najbliższego otoczenia zdumiewa ogromną różnorodnością występujących w niej rzeczy, zjawisk i procesów. Zauważalne elementy różnią

się wyglądem, właściwościami, przemianami, jakie w nich zachodzą, okresem trwania czy oddziaływaniem wywieranym na otoczenie. Łatwo ulec złudzeniu, że wszystkie te rzeczy – tak dalece różniące się między sobą – nie mają niczego takiego, co by było im wspólne. Ale już dłuższy i bardziej wnikliwy wgląd w otaczającą rzeczywistość pokazuje, że mimo wszelkich odmienności, zmian, powstawania i ginięcia, rzeczywistość trwa i zastajemy wokół siebie ciągle coś nieprzerwanie istniejącego. Głębsza refleksja budzi pytania o pochodzenie, charakter tych zjawisk, rodzaj relacji, w jakie ze sobą wchodzi i w jakich pozostają, strukturę całości oraz materię, która ją tworzy. Tym samym wyjaśnienie zjawisk otaczającej rzeczywistości i biegu zdarzeń sprowadza się do pytania o ciągłość i zmianę jako o fundamenty wszelkiego istnienia.

Ciągłość i zmiana w dziejach ludzkości

Stalość (ciągłość) i zmienność uznawane są w filozofii za „dwa przeciwstawne, lecz nierozłączne aspekty rzeczywistości” (Roubaud, 1977, s. 66). Tadeusz Kotarbiński (1969, s. 37) wyodrębnia we wszelkich zdarzeniach „dzieła kinetyczne, czyli zmiany, oraz dzieła statyczne, czyli stany rzeczy, a więc zdarzenia polegające na tym, że coś trwa w ciągu całej określonej chwili bez zmiany pod danym względem”. W tym rozumieniu ciągłość (rozumiana jako stalość) bez zmienności oznaczałaby stagnację, zaś sama zmiana bez ciągłości stałaby się rewolucją. W zależności od prymarnych ustaleń ontologicznych przy zachowaniu porządku rozwojowego świata oraz stosunku obu pojęć względem siebie ich status w dziejach historii „pierwszej nauki” był różnie definiowany.

Interpretacja ciągłości i zmiany pojmowana w biegu historii znalazła swoje rozwinięcie w filozofii Hegla. Jego zdaniem to, co jest dostępne ludzkiemu poznaniu, zmienia się z pokolenia na pokolenie. Dlatego nie istnieją żadne wieczne prawdy, a jedyną stałą jest sama historia, którą łatwo można porównać do rzeki – ciągle zmieniającej się w swym nurcie, lecz zawsze pozostającej prawdziwą rzeką. Tak też historia myśli – czy też historia rozumu – jest jak bieg rzeki. Zarówno myśli, które „napływają” jako tradycja od ludzi, którzy żyli wcześniej, jak i warunki materialne, które panują współcześnie, współuczestniczą w określaniu ludzkiego systemu myślenia. Dlatego nie można twierdzić, że jakaś myśl jest na zawsze i wiecznie prawdziwa. Ale myśl ta może być właściwa w danym momencie, w którym człowiek się znajduje.

Niczego nie można oderwać od warunków historycznych, które współtworzyły dorobek ludzki, żadnej myśli nie można oderwać od warunków, w których

się ukształtowała. Według Hegla historia jest jak jeden długi łańcuch refleksji, którym rządzą pewne prawidłowości: każda myśl powstaje z innych, wcześniejszych myśli. Natychmiast jednak, gdy myśl zostaje przedstawiona, przeciwstawia się jej inna myśl. W ten sposób rodzi się napięcie pomiędzy dwoma przeciwnymi sposobami myślenia. Ale napięcie to neutralizowane jest przez trzecią myśl, która czerpie z obu to, co najlepsze. Te etapy procesu rozwoju Hegel nazywał „tezą”, „antytezą” i „syntezą”. Dialektyka Hegla potwierdziła nierozzerwalny związek „ciągłości i zmiany”, porządkując ich układ względem siebie. Trudność pojawia się, kiedy jest się ustawionym w samym środku danej epoki, wówczas nie zawsze łatwo stwierdzić, co jest najbardziej rozumne i właściwe. Dopiero historia jest w stanie rozsądzić, co było dobre, a co złe. „Rozumne” jest to, co „rzeczywiste” – czyli właściwe jest to, co przetrwa, czy przetrwa to, co jest właściwe?

Dla historyka ciągłość i zmiana mają jeszcze inny wymiar – zależy on od tego, co historyk bada, co w historii uważa za najważniejsze i warte szczególnego zainteresowania. Dzięki analizie historii politycznej widać, jak przyspiesza bieg dziejów – obraz przemian dyktują wojny, przewroty, zmiany rządów oraz działania władców i polityków. Można odnieść wrażenie, że dzieje ludzkości są tylko „historią zmian”. Jednak pod tym „szybkim” nurtem dokonujących się przeobrażeń kryje się inny, znacznie wolniejszy, a dokładniej – jak podkreśla Michel Foucault (1997, s. 27) – „rysuje się historia prawie nieruchoma – historia o słabej krzywej rozwoju”. Oznacza to, że pod powierzchnią wydarzeń zmieniających obraz codzienności kryje się nurt głębszy, trudniej dostrzegalny, gdyż płynie on o wiele wolniej, stwarzając wrażenie trwania, stałości, niezmienności i jednoznaczności.

Wszelki postęp wskazuje jednocześnie na rzeczy, które się zmieniają, jak i na te, które zmianie nie podlegają. Przyglądając się bliżej temu procesowi, badacze często przeciwstawiają ewolucję rewolucji „jako zmianę o przebiegu łagodnym zmianie o przebiegu gwałtownym, może dlatego, iż przy łagodnym toku stadia późniejsze wyrastają niejako z wcześniejszych, gdy przy toku gwałtownym bywa tak, jak gdyby to, co stare, ginęło, a na jego miejsce, lecz nie z niego, powstawało to, co nowe” (Kotarbiński, 1986, s. 339). Może z tego wynikać, że napięcie procesów ciągłości lub zmiany nie musi być jednakowe i w różnych okresach życia ludzkości przedstawia różne ich proporcje. Jednak zarówno ciągłość, jak i zmiana, choć stanowią przeciwstawne sobie bieguny semantyczne będące w stałej „oscylacji” (Witkowski, 1997, s. 228), warunkują proces dziejów i ludzkiej myśli, uzupełniając się, a sprzeczność tej dychotomii jawi się wówczas jako pozorna.

Analiza losu człowieka sprowadzona do granic jego narodzin i śmierci wydaje się niemożliwa, bowiem jego życie zahacza o przeszłość i sięga w przyszłość

(Frąckowiak, 1996, s. 165). Podobnie wszystko to, co w mniejszym lub większym stopniu wiąże się z człowiekiem i jego dziejami, nie da się ująć w sztywne czasowe ramy; „stanowi zespół nieuchronnie postępujących procesów, dzięki którym społeczeństwo przechodzi na kolejny szczebel rozwoju. Istniejące i obowiązujące formy życia społecznego stopniowo przeżywają się, rodzą się inne, nowe, bardziej odpowiadające zmieniającym się warunkom, potrzebom, oczekiwaniom” (Radziewicz-Winnicki, 1996, s. 117). W centrum zainteresowań pojawia się wówczas problem ciągłości i zmiany – źródło przemian i rozwoju społecznego.

Społeczne procesy zmian i trwania mogą realizować się na trzech poziomach, pomiędzy którymi przejście jest płynne i często dla badacza niedostrzegalne. „Są to poziomy – jednostek; małych grup społecznych (mikrostruktur), takich jak rodzina, grupa sąsiedzka czy rówieśnicza; oraz wielkich grup społecznych (makrostruktur), takich jak klasa społeczna, społeczeństwo globalne, naród” (Chłopecki, 1997, s. 30). Najbardziej widoczne dla jednostki są zmiany obecne na najniższych poziomach, w które człowiek osobiście uwikłany jest w codziennym życiu. Aby zauważyć zmiany o charakterze makrostrukturalnym, należy „spojrzeć na nie z dalszej perspektywy czasowej (...) w perspektywie długiego trwania” (Chłopecki, 1997, s. 30). Występująca w procesach tych zmiana niesie ze sobą bardziej lub mniej gwałtowne przekształcenie istniejącej struktury społecznej, określa również kierunek i trend przemian.

W definicji zmiany społecznej – jak zauważa Andrzej Radziewicz-Winnicki (1996, s. 117–118) – „występują zarówno przeobrażenia przypadkowe i drobne, pozornie nieistotne, zachodzące w postawach jednostek, mniej ważne dla egzystencji grupy w wielu obszarach jej życia zbiorowego, jak również zmiany trwałe, te szczególnie istotne, przekształcające radykalnie dotychczasowe funkcje jednostek, grup społecznych w danej strukturze”. Wspomniany autor przywołuje również podział, nieodbiegający od przytoczonych powyżej dywagacji, na „zmiany przebiegające „w ramach systemu” (*change within the system*) oraz zmianę „systemu jako całości” (*change of the system*) (1996, s. 117–118).

Procesy trwania (ciągłości) i zmiany mają jeszcze inne konsekwencje; umiejscowiona w nich jednostka może być zarazem podmiotem i przedmiotem, rzeczywistość „tworzy wedle własnej miary, kształtuje ją z siebie, przez siebie i dla siebie” (Legowicz, 1981, s. 71), stając się zarazem źródłem, sprawcą oraz celem zmiany. Aktywną istotę człowieka w procesie historii udowadnia Erich Fromm (1999, s. 26): „gdyby człowiek był tylko biernym odbiciem wzorców kulturowych, żaden porządek społeczny nie mógłby być poddany krytyce czy osądowi z punktu widzenia dobra człowieka, ponieważ nie istniałoby pojęcie człowieka”.

Zatem człowiek jest twórczy jako podmiot swego działania, ale równocześnie jest także jego tworzywem.

Ciągłość i zmiana prawa oświatowego w polskiej rzeczywistości

Przemiany prawa oświatowego w jego rozpiętości i treści uwarunkowane były i są pośrednio i bezpośrednio stosunkami gospodarczymi i politycznymi, obyczajami, ideologią. Grupy kierownicze w każdym ustroju formułowały swoje własne ustawodawstwo oświatowe właściwe dla danego ustroju i służące reprezentowanym przez nie interesom grup społecznych, podporządkowując temu pracę szkoły. Niezależnie jednak od zmienności przepisów oświatowych występowały pewne stałe wartości, które przechodziły z pokolenia na pokolenie, z epoki do epoki, przyjmowane przez różne grupy społeczne – nawet będące wobec siebie antagonistami. Takim stałym elementem włączanym w zakres zadań nauczyciela były i są działania mające na celu poszanowanie i respektowanie ogólnoludzkich elementarnych norm moralnych (deklaracja podobnych założeń miała miejsce również w okresie PRL). Podobną stałość zauważyć można w grupie zadań określających stosunek do narodu i państwa, będący podstawą patriotyzmu – fundamentu każdego kraju (Ratuś, 1996, s. 4–9).

Zmiany prawa oświatowego występowały zawsze i wszędzie w okresach przejściowych, po zmianie ustroju, po rewolucjach i wojnach, po powstaniach lub innych wielkich wydarzeniach wstrząsających życiem społecznym, burzących dawne stosunki społeczno-ekonomiczne i organizację życia politycznego. „W tych okresach przejściowych zawsze przeprowadzano reformy oświatowe, których ideą przewodnią było m.in. aktywne wprowadzenie do życia społecznego nowych celów wychowania, treści oraz obszaru zadań nauczycieli, dostosowanych do potrzeb rodzącej się formacji oraz panujących w niej sił i grup politycznych” (Ratuś, 1996, s. 6). Orientacje ideowo-polityczne, system wartości, a nawet osobowość jednostek uważających się za emanację państwa lub zgodnie z konstytucją będących jego organami wywierały duży wpływ na formowanie misji szkoły i zadań nauczycieli.

Geneza polskich państwowych ustaw edukacyjnych sięga ponad 240 lat wstecz, kiedy to w 1773 roku powołano do życia Komisję Edukacji Narodowej – pierwsze w Europie ministerstwo oświaty. Ówcześni nauczyciele otrzymali centralną państwową władzę oświatową, nowe plany i programy nauczania, nowe podręczniki, nowe prawa i obowiązki, składali nowe ślubowanie. W tekście roty ślubowania umieszczonej w ustawach Komisji było między innymi postanowienie:

„przyjmuję dobrowolnie Stan Akademicki, to jest stan publicznego nauczycielstwa, poddaję się wszystkim ustawom i rozporządzeniom temuż stanowi od Prześwietnej Komissyi Edukacji Narodowej, one ze wszelką dokładnością zachowywać przyrzekam” (Ustawy Komisji Edukacji Narodowej, 1923). Tym samym nauczyciel przyjął zwierzchnictwo państwa w zakresie stanowania praw i powinności. Niektóre wprowadzone wówczas elementy ustaw i działalności KEN świadomie lub nieświadomie stosuje się do dziś, jeżeli nie w treści, to w formie (na przykład powinności nauczyciela, plany nauczania, konkursowe opracowywanie podręczników szkolnych, niektóre przedmioty nauczania i inne). Ustawy KEN z 1783 roku regulowały w jednym dokumencie funkcjonowanie całego systemu edukacyjnego.

W okresie II Rzeczypospolitej Polskiej od strony regulacji ustawowych nastąpiło rozejście się tej jednolitości na szereg ustaw szczegółowych. Swoje własne ustawy miały szkoły wyższe, szkolnictwo podstawowe i średnie, szkolnictwo prywatne, odrębną ustawą dysponował zawód nauczycielski (pragmatyka nauczycielska). Na podstawie tych ustaw ministrowie wydawali dziesiątki zarządzeń, okólników, instrukcji (Kumaniecki, 1921; Pęcherski, Świątek, 1978; Trzebiatowski, 1970; Okoń, 1968).

Tendencja fragmentarycznego traktowania w ustawodawstwie poszczególnych segmentów systemu edukacyjnego została jeszcze pogłębiona przez ustawodawstwo po II wojnie światowej, które rozbudowało narzędzia zarządzania oświatą, czyli środki, przy których pomocy organy zarządzania realizują proces zarządzania na podległym obszarze. W systemie oświaty należą do nich: „akty normatywne od ustaw i uchwał po regulaminy, wytyczne, plany, programy, zlecenia, dyspozycje, struktura organizacyjna wraz z delegacją uprawnień i organizacją pracy, sprawozdania, oceny pracownicze, przydziały środków, bodźce, argumenty i warunki pracy, styl zarządzania, standardy, mierniki, wzorce, wskaźniki, system informacji” (Czerska, 1993, s. 968).

Analizę wzrostu i rozwoju wydawanych aktów prawnych skierowanych do nauczyciela można prześledzić w liczbie ich publikacji. „W latach 1918–1939 ogłoszono w 330 numerach Dziennika Urzędowego MWRiOP 4886 pozycji o łącznej objętości 9886 stron. W ciągu jednego roku ukazywało się średnio 16 numerów Dziennika, 223 jego pozycje i 271 stron druku. Natomiast w latach 1945–1975 w 463 numerach Dziennika Urzędowego Ministerstwo Oświaty ogłosiło 6151 pozycji o łącznej objętości 11 430 stron. Średnio na jeden rok przypadają po 15 numerów, 198 pozycji i 396 stron. A ponadto przepisy były wydawane także przez niższe władze oświatowe oraz w postaci tzw. prawa powielaczowego”

(Smołański, 1980, s. 85–97). Taki rozrost i rozbieżność przepisów prawa oświatowego mogło precyzować obszar działań nauczyciela, równocześnie jednak ograniczać jego własną aktywność i odpowiedzialność. Dużej liczby przepisów nie można znać, a więc trudno je także realizować, ale przede wszystkim nadmierna liczba przepisów dezorientuje ludzi, paraliżuje ich inicjatywę, rodząc rozmaite dysfunkcjonalności (Smołański, 1993, s. 1–6). Nauczyciel obciążony drobiazgowymi przepisami, pilnowany przez rozmaitych administratorów z dyrektorem na czele nie może być ani oryginalny, ani twórczy. Częste zmiany nie są korzystne również dlatego, że osuwają w cień ich główne przesłanie i sprawiają, że ludzie nie zgłębiają się w zrozumienie ich istoty i nie przejmują się kolejnymi wprowadzanymi wytycznymi.

Doświadczenia edukacyjne XX wieku ukazują pewien proces, w którym początek każdego kolejnego okresu polityki oświatowej charakteryzował się ostrą krytyką okresu poprzedniego oraz formułowaniem jej nowych założeń. Tym samym wiele wytycznych formalno-prawnych przeszło już do historii, gdyż były one zbyt mocno osadzone we własnym kontekście historycznym i odnosiły się do cech społeczeństwa, w którym je opracowano. Nie zachowały się w kolejnych dokumentach nowych formacji i zostały zmienione. Niekiedy jednak za punkt wyjścia przyjmowano kontynuację ewidentnych osiągnięć, a nawet pewnych sukcesów oświatowych okresów poprzednich, zachowując ciągłość pokoleniową i społeczną.

Mimo okresów postępującej rozbudowy aktów formalno-prawnych badacze przemian polskiej oświaty zwrócili uwagę na pewną prawidłowość, wedle której zmiany w zakresie powinności nauczycieli i zadań szkoły miały w większym stopniu charakter jakościowy niż ilościowy. Analiza rzeczywistości edukacyjnej wykazuje na przekształcanie głównie podstaw realizacyjnych zadań i zmianę jedynie źródła ich interpretacji. Treść wielu postanowień prawnych nie wydaje się naruszona, a zasadnicza różnica dotyczy jedynie odmiennej realizacji, uwzględniającej inne warunki społeczno-polityczne lub argumenty partii rządzącej.

Przykładów jest wiele – chociażby powinności nauczyciela i zadań szkoły deklarowane w poprzednim ustroju istnieją do dziś, choć wówczas nie miały swojego przełożenia na rzeczywistość, pozostawały jedynie w sferze postulatów, a praktyka przebiegała zgodnie z programem indoktrynacji. Również tezy „Solidarności” – wielkiego ruchu społecznego i nadziei polskiej zmiany narodowej – mające wyznaczyć nowy kierunek w biegu historii były dla szkoły ogólnikowe i ledwie rysowały główną linię przemian (Porozumienie „Okrągłego Stołu”, 1989). Kierunek odnowy zorientowany na humanizm, podmiotowość, godność,

wolność nie wywoływał sprzeciwu, gdyż są to bardzo pojemne kategorie, cechujące się wieloznacznością.

Współcześnie mimo blisko trzydziestu lat, które minęły od zmiany ustroju politycznego państwa, problem zmiany i ciągłości oświatowej wydaje się wciąż ten sam. Centralne znaczenie edukacji w procesie zmian społeczno-gospodarczych w dalszym ciągu jest zauważane głównie przez środowisko naukowców, teoretyków edukacji najlepiej rozumiejących powagę sytuacji, ale też znających podstawy i zasady realnych możliwości przemian. Niestety w dalszym ciągu ich opinie liczą się dla polityków o tyle, o ile nie naruszają wypracowanych już standardów kierowania gospodarką państwa. Koncentrując się na swoich interesach i powierzchownych przeobrażeniach, politycy nie dotykają istoty realnej zmiany szkoły. Wyraźnie eksponowane są za to zabiegi korelacji wprowadzanych norm z politycznymi hasłami ustroju demokratycznego. Co ciekawe, niezależnie od opcji partii rządzącej wprowadzane zmiany zachowują identyczną argumentację, choć wprowadzają przeciwne do wcześniejszych treści. Dlatego opinie pedagogów zatroskanych losami polskiej szkoły i nauczyciela przepadają w społeczeństwie bez echa, nie docierając do szerokich kręgów obywateli. Potwierdza to myśl, że historia jest polem politycznej bitwy (Tosh, 1991), w której szkoła i nauczyciel jako wychowawca kolejnych pokoleń zajmują ważne miejsce.

Można wysunąć wniosek, że kreując nowe rozwiązania, zapominano często o tym, że przyszły świat i jego kultura mają być przeznaczone dla tych, którzy będą w nim żyli, a nie dla współczesnych jego projektantów, częściowo twórców. Dlatego „przyszłe rozwiązania powinny powstawać rozważnie, bez gwałtownego zrywania z przeszłością, jak też zbyt optymistycznego, a często nierealnego wyobrażania sobie przyszłości” (Potyrała, 1992, s. 8). W takim ujęciu wiedza o szkole i nauczycielskiej profesji nie mieści się w aktualnym „tu i teraz”. Spojrzenie takie zawsze wybiega dalej, sięga w przyszłość. Warto pamiętać, że każde przejście od jednego do drugiego sposobu organizacji świata ludzkiego nie odbywa się bez destrukcyjnych konfliktów, ostrych napięć, często też tragicznych zdarzeń i granicznych sytuacji egzystencjalnych (Frąckowiak, 1996, s. 139).

Bliższe spojrzenie na codzienność pracy nauczycieli uwidacznia ścieranie się różnych orientacji, które obierają nauczyciele. To orientacje postępowe i zachowawcze w całej ich rozpiętości – od chęci zmiany po zachowanie aktualnego stanu i jego obronę. W początkach nowego okresu, nie do końca jeszcze rozpoznanego w swych przyszłych kształtach, tym samym nieokreślonego, pojawić się może wiele dróg, scenariuszy, możliwych programów i rozwiązań. Stojący wobec tej „wszechwielości” nauczyciel jako podmiot otwarty na kontekst zmiany

edukacyjnej jest w sytuacji bardzo trudnej i odczuwa presję: powinien tę wielość zaakceptować, dokonać jej interpretacji i osadzić w jej perspektywie własne myślenie. Okazuje się jednak, że nadzieja na postęp i zmianę dość szybko przygasa i słabnie, a dominującym myśleniem często staje się tęsknota za tym, co było – bezrefleksyjne trwanie.

Reforma oświatowa – ciągłość czy zmiana?

W oświacie ciągłość i zmiana występują nieustannie i współtworzą jej dzieje. W przeobrażeniach, jakie dokonują się na tej płaszczyźnie działalności ludzkiej, zwraca uwagę wielość zjawisk i płaszczyzn interpretacji. Analiza rzeczywistości oświatowej w kontekście ciągłości i zmiany pozwala ujmować ją jako proces o charakterze raczej ewolucyjnym, w którym dokonuje się konfrontacja świata teorii i zasad normatywnych z jednej strony, a z drugiej świata realnych zachowań ludzi biorących w niej udział.

Świat realny tylko w części współtworzony jest przez zmianę mającą charakter „odgórny”, w pełni odnotowaną w różnej rangi przepisach oświatowych. „Zmiana społeczna zachodzi bowiem poprzez interakcje różnych systemów, co powoduje, że rezultat odbiega od oczekiwań autorów projektu” (Morawski, 1998, s. 11). W dziejach oświaty pedagogzy wyróżnili różne podejścia do tego zagadnienia, odznaczające się różnym stopniem proporcji między zachowanym *status quo* (ciągłością) a proponowaną zmianą. Zmiana oświatowa utożsamiana jest tu z działaniami ukierunkowanymi na zachwianie pewnej równowagi w istniejącym porządku, wówczas porównuje się ją ze strategią wprowadzania reform.

Andrzej Radziewicz-Winnicki (1995, s. 13) wyróżnia dwa typy reform oświatowych, w którym pierwszy skierowany jest na urzeczywistnienie nowych wizji ideologicznych, czemu służą „nowe – ewentualnie konkurencyjne, opozycyjne, alternatywne wobec dotychczasowej ideologie, zachęcają do zmian radykalnych i całościowych. W wymiarze polityki oświatowej skłania to do kształtowania nowych zasad tej polityki, a ideologiczno-polityczne przesłania adresowane są najsilniej do sfery celów i zadań edukacji”. W tym typie reform kreuje się między innymi nowy wymiar zadań nauczyciela-wychowawcy, często wynikający ze zmiany ujęć jego funkcji.

Drugi typ reform służyć ma „wzmacnianiu (podtrzymywaniu) ideologii panującej. Przywoływane są wówczas rozmaite odmiany reform cząstkowych, „wyspowych”, „mozaikowych”, „doskonalałych”. Dotyczą one wybranych dziedzin – nie zawsze istotnych. Bywa, że wywołać one mają nie zmianę w oświacie,

lecz raczej wrażenie, że oświatę otacza się troską i pragnie ulepszać” (Radziejewicz-Winnicki, 1995, s. 13). W tym przypadku obie strategie zmian wprowadzane czy też lansowane są głównie przez polityków i administrację oświatową, podporządkowujących się politycznie bądź światopoglądowo zorientowanej ideologii. Udział nauki – jak podaje autor – sprowadza się do „legitymizacji działań polityczno-administracyjnych” (Radziejewicz-Winnicki, 1995, s. 13).

Inne antagonistyczne wobec siebie modele kreowania oświaty przytacza Bogdan Suchodolski (1981, s. 97–100). Autor wskazuje tu na model oparty na idei kontynuacji (ewolucji) i na model kreacji poprzez negację, gwałtowną zmianę, przełom (rewolucyjny). Opisując to zjawisko, Michał Głazewski wskazuje na wadliwość obu modeli wynikającą z ich skrajności: „rewolucyjna zmiana niesie ze sobą nieuchronnie przerwanie tradycji oraz powstanie opozycji myślenia i działania. (...) Niemożliwe staje się widzenie świata w kategoriach przeszłości, terażniejszości i przyszłości” (1996, s. 29–30). Autor, powołując się na dychotomiczny model wychowania i wdrażania do uczestnictwa w kulturze Zygmunta Mysłakowskiego (1964), przedstawia adaptację i rekonstrukcję jako niezbywalne funkcje, zawsze wobec siebie komplementarne i pozostające w stale dynamicznym układzie równowagi.

Próbie własnego uporządkowania głównych orientacji, typów myślenia i działania, występujących zarówno w projektach reform oświaty, jak i w postawach decydentów i realizatorów reform, a dających się ująć w pewne modele, przedstawia Zbigniew Kwieciński (1982, s. 149–150). Autor przy ich wyodrębnianiu przyjął trzy główne kryteria sformułowane w postaci pytań: „czy mamy do czynienia z reformami rzeczywistymi, czy z zabiegami pozorującymi zmiany na lepsze? Czy ich wyniki prowadzą do postępu społecznego, czy do inercji bądź utrwalenia równowagi dotychczasowych struktur? Czy i w jakiej relacji pozostają one do lewicowej orientacji politycznej?”. Kwieciński wyodrębnia siedem modeli postaw wobec celowych zmian oświatowych: pedagogizm (utopie), reformizm, podejście systemowe, podejście dialektyczne, sceptycyzm pedagogiczny (socjologizm), kontestację – ruch „odszkolnienia” (utopie), eklektyzm (pozorne reformy).

U podstaw pedagogizmu leży teza głosząca znaczącą rolę wychowania w zmianie świata. W tym sposobnie myślenia od sposobu, w jaki wychowany jest człowiek, zależy, jaki będzie świat. Kontynuując dalej tę myśl, można rzec: „takie będą Rzeczypospolite, jakie młodzieży chowanie”; takie wychowanie, jakie szkoły: takie szkoły, jacy nauczyciele i tak dalej.

Zbliżoną orientacją do pedagogizmu jest reformizm. Nie występuje w nim jednak już tak silna wiara w wychowanie, gdyż wszelkie intencje zostają tu

skierowane na „nieograniczone możliwości podnoszenia efektywności pracy szkoły poprzez reformy w jej wnętrzu, optymalizację jej elementów strukturalnych, form i treści pracy” (Kwieciński, 1982, s. 153).

W podejściu systemowym szkoła występuje jako jeden z wielu istniejących podsystemów społeczeństwa globalnego lub społeczności lokalnej. „Jako podsystem powinna optymalnie przystosować się do pozostałych podsystemów realizujących cele społeczne, aby działać możliwie najwydatniej i niesprzecznie w stosunku do innych podsystemów” (Kwieciński, 1982, s. 156).

Szkoła jako funkcja historycznie ukształtowanych warunków społecznych jest charakterystyczna dla ujęcia dialektycznego. W niej – „jak w czułym zwierciadle – odbijają się istniejące sprzeczności między siłami wytwórczymi a stosunkami produkcji (...). Radykalne, zasadnicze zmiany systemu oświatowego i szkoły są możliwe jednak wtedy i tylko wtedy, gdy towarzyszą one równoległym radykalnym zmianom w całym mikrosystemie gospodarczym i społecznym” (Kwieciński, 1982, s. 157–158).

Wskazywanie na nieskuteczność działań reformatorów bądź zniechęcanie czy też niezachęcanie do nich charakterystyczne jest dla orientacji określanej jako sceptycyzm pedagogiczny (socjologizm). Podjęte działania nastawione są na utrzymanie, zachowanie „stabilności bezwładu oświaty” (Kwieciński, 1982, s. 159) i mogą zaistnieć na rozmaitym podłożu teoretycznym i ideologicznym.

Ruch odszkolnienia (*deschooling*) wywodzi się z krytyki szkoły jako instytucji samej w sobie złej. Obnaża szkołę jako uczestniczącą w demoralizowaniu i ogłupianiu ludzi, pozbawiającą wiary we własne możliwości rozwojowe oraz zabijającą samoświadomość społeczną, rozdając „świadczenia bez pokrycia”. Zabiegi podejmowane przez zwolenników tej orientacji ukierunkowane są na walkę „ze społecznym mitem szkoły, wiarą w jej wszechmoc, zlikwidowanie istniejących od wieków struktur szkolnych” i wprowadzają „indywidualne uczenie się ludzi od siebie nawzajem” (Kwieciński, 1982, s. 164).

Ostatnim przytaczanym modelem jest eklektyzm rozumiany jako pozorne reformy. Może przejawiać się on w trzech formach: oportunistycznej, biurokratycznej i dywersyjnej. Wspólne tym formom jest uznanie głębokich, rzeczywistych przeobrażeń oświaty i szkoły za mało ważne lub nieważne. Często występuje „operowanie retoryką wielkich zmian i statystyką potwierdzającą je, aby upozorować je i utrwalić dotychczasowe, niepożądane czy szkodliwe rzeczy” (Kwieciński, 1982, s. 165).

Jak pokazują historia i doświadczenia edukacyjne na przestrzeni dziejów, „czyste” postacie wyodrębnionych modeli, orientacji występowały rzadko.

Zdarzało się również, że „w obrębie jednej reformy w jednym kraju można obserwować ewolucję od systemowego (czy nawet rewolucyjnego) zamysłu do realizacji umiarkowanego reformizmu, gdy z braku środków na oświatę na skutek niedoceniań jej roli przez ludzi decydujących o podziale dochodu narodowego i budżetu państwa reformator ogranicza się do apelowania do nauczycieli o doskonalenie metod i form ich pracy, a na boku pozostawia przeobrażenia strukturalne” (Kwieciński, 1982, s. 167).

W literaturze przedmiotu interesujące rozróżnienie w teorii reform edukacyjnych przedstawia Bogusław Śliwerski (1998, s. 8), który eksponuje cztery teorie wyjaśniające procesy przemian we współczesnych systemach oświatowych. Pierwszy model stanowi „teoria samoregulacji”, „zgodnie z którą każdy z reformowanych systemów zawiera w sobie potrzeby własnych zmian, toteż należy jedynie obserwować w nim naturalne tendencje spontanicznej odnowy i postępu”. W wyniku tak pojmowanej odnowy zmienia się system oświatowy na zasadzie mobilizacji własnego potencjału. W „teorii konfliktu” autor siłą zmiany upatruje w stanach konfliktowych, „zgodnie z którym reforma oświaty jest efektem jakiegoś wcześniejszego napięcia, sprzeczności między: przeciwnymi wartościami, grupami interesów, państwem a jednostką, celami a środkami itp.” (Śliwerski, 1998, s. 8). „Teoria zależnościowa” (heteronomiczna) „dotyczy relacji uzależnienia przebiegu transformacji w jej «czysto» zachodniej formie (ku systemowi demokratycznemu) od spełnienia warunków, jakie stawiają politycy danego kraju organizacje pomocy finansowej (Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy)” (Śliwerski, 1998, s. 9). Reformy w tym ujęciu są zewnętrzsterowne oraz dostosowane do obowiązujących, globalnych mechanizmów rynkowych. Ostatni wyodrębniony model stanowi „teoria rewolucji”. W tym przypadku transformacja jest procesem rewolucyjnym lub postrewolucyjnym, a zjawiska reformatorskie w dziedzinie oświaty są konsekwencją owych zdarzeń. Aby jednak móc powiedzieć o rewolucyjnej transformacji w oświacie, muszą być spełnione trzy warunki: 1) zmiana ideologii, 2) zmiana władzy politycznej i 3) zastosowanie radykalnych środków (Śliwerski, 1998, s. 9). We współcześnie dokonujących się przemianach trudno i w tym przypadku odnaleźć model zmiany oświatowej w jej „czystej” postaci. I w tym przypadku modelowe wzorce nakładają się na siebie, tworząc formy o bardziej skomplikowanej strukturze i powiązaniach.

Nowe wzory dojrzewają czy konsolidują się bardzo powoli, często też inicjowanie zmian odbywa się na drodze prób i błędów. Wynika to między innymi z wielości i wielkości zadań, które przychodzi podejmować jednostkom powołanym do ich realizacji. Często też próby przyspieszeń napotykać opór, a sukcesy,

jeśli są odnotowywane, uznaje się za połowiczne. Efekt ten ma swe źródła w bogactwie sił rządzących konkretnymi środowiskami, specyfiką zachodzących tam interakcji, różnorodnością ludzkich zachowań, przyjętymi obowiązkami. Ci, którzy inicjują zmiany, muszą dostosować się do tych uwarunkowań, uwzględniając je w swoich projektach, a także liczyć się z ich ograniczeniami.

W procesie reformowania oświaty ważny jest zatem sposób ich wypracowania. W Warren Bennis wyróżnia trzy możliwe podejścia: planowe, wymuszone i interakcyjne (za: Ornstein, Hunkins, 1998, s. 294). W świetle tych trzech możliwości eksponowane są walory działań wspólnotowych, przybliżające wszystkim biorącym udział konieczność rozwiązania pilnych problemów. Na tym tle najdoskonalsze rozwiązanie w realizacji polityki szkolnej stanowi planowa zmiana. Przeprowadzający ją ludzie mają względem siebie równe prawa, a ich działania bieżną wcześniej wyznaczonym torem. Na podstawie znanych sobie procedur postępowania wybierają najwłaściwszy w danym przypadku sposób pracy. Obok planowych zmian występują jeszcze zmiany żywiołowe lub przypadkowe, które zachodzą niezależnie od woli uczestników bez sprecyzowanych celów. Jak podkreśla Bennis, w szkole jest to niepożądane zjawisko, które może wystąpić również w przypadku wprowadzenia w życie szkolne nowych wytycznych na żądanie władz lub grup nacisku. Podjęte na tej podstawie działania realizowane są bez refleksji nad ich sensem i celem wdrażania. Stają się zjawiskiem niekontrolowanym o trudnych do przewidzenia konsekwencjach, tym samym ze wszech miar niebezpiecznym w kontekście szkoły, ale też całego systemu.

Wnioski – szkoła i nauczyciel wobec ciągłości i zmiany

Zagadnienia ciągłości i zmiany rozpoznawane w rzeczywistości oświatowej bezpośrednio lub pośrednio dotyczyły zawsze nauczyciela (Nowosad, 2001) i można tu wysunąć kilka przynajmniej wniosków. Nie powinny one zamykać rozważań, lecz zachęcać do dalszych poszukiwań zgłębiających procesy ciągłości i zmiany pracy szkoły i powinności nauczyciela.

1. Wypełnianie funkcji nauczycielskich w systemie instytucji szkolnych jest w płaszczyźnie społecznej jednym z ważniejszych ogniw istnienia (ciągłości) i sprawnego funkcjonowania społeczeństwa jako całości. „Podstawowym zadaniem, misją, a najlepiej funkcją instytucji wychowania jest zapewnienie ciągłości oraz trwałości bytu społeczno-kulturowego” (Schulz, 1992, s. 23).
2. Mimo istotnych różnic między przeszłością i terażniejszością istota problemu funkcjonowania oświaty w odniesieniu do wychowania wydaje się w

pod pewnym kątem ta sama: jako ujednolicona i uprawnoczniona forma przekazu kulturowego. Tak też instytucjonalny przekaz kultury w wymiarze międzypokoleniowym, jego asymilacja, ale również potencjał wniesionej zmiany, odgrywa istotną rolę w trwaniu i rozwoju zbiorowości ludzkich oraz samej jednostki – przyjmując różne proporcje ciągłości i zmiany.

3. Zmiany edukacyjne miały w większym stopniu charakter jakościowy niż ilościowy.
4. Rzeczywista „zmiana” edukacji musi dokonać się w samym nauczycielu, a nie w przepisach ministerialnych. To nauczyciele w swej codziennej pracy dają odpowiedź na pytania niesione globalnymi przemianami społecznymi, przyjmują je w całości bądź tylko w części, czasem też odrzucają – nic nie zmieniając w swojej pracy.
5. Udział nauczycieli w przemianach oświatowych wskazuje na rozpiętość reakcji: od jej braku poprzez adaptacje formalne (zewnętrzne), reakcje uciezkowe, idiosynkrazje i konwersje aż do prób stworzenia lub zrekonstruowania teorii adekwatnych do nowej sytuacji w skali lokalnej, narodowej i globalnej (Kwieciński, 1994, s. 16). Ostatecznie to reakcja nauczycieli przesądza o ciągłości lub zmianie.
6. Sedno zmian oświatowych tkwi w tym, jak ludzie poradzą sobie z nowymi realiami, wymaganiami i obowiązkami. Procesy zmian oświatowych będą przebiegały bardzo wolno, gdyż będą zależały od postrzegania nowych doświadczeń przez pojedynczych ludzi i od zmiany ich stosunku do samych siebie. Takie podejście wymaga ciągłego doświadczania siebie na nowo, patrzania na rzeczywistość oświatową z nowej perspektywy przez pryzmat zmiany w sobie.
7. Badacze zmiany wskazują na to, że nauczyciele nie od razu wykorzystują „nowe” w całości. Ludzie, którzy zaczynają robić coś innego niż zwykle, robią to stopniowo, „kawałek po kawałku”. Nie zdecydują się na pełne wykorzystanie innowacji, dopóki jej nie zrozumieją i dopóki nie zyskają zaufania do własnych możliwości postępowania zgodnie z nowymi zasadami. Zjawisko to zwraca uwagę na konieczność rozbudowy procesów wspierających pracę nauczycieli i ich realizację równocześnie z wprowadzaniem zmian.
8. Kształtujący się obraz zmian nie jest jednolity. Dodatkowo rosnąca dynamika zmian wymaga od nauczycieli orientacji i płynności w radzeniu sobie z nieznanymi im sytuacjami.
9. Stawanie się nauczyciela podmiotem własnej praktyki zawodowej związane jest z jego uczestnictwem w poznaniu, krytycznym osądzie oraz

odpowiedzialnym zmienianiu elementów przestrzeni edukacyjnej. Jedną z procedur w codziennych sytuacjach dydaktycznych jest integrowanie myślenia i działania, poznania i zmiany rozumiane jako badanie w działaniu. Stwarza to bezpośrednią szansę poznawania, odkrywania tego, co można i należy robić, by robić to lepiej.

10. W polskiej szkole widoczny jest silny związek edukacji z przemianami ekonomiczno-społecznymi. W zasadzie to oczywiste. Jednak dokonując analizy przemian oświatowych, można zauważyć pewną prawidłowość. Rozwój gospodarczy w ciągu ostatnich dziesięcioleci naszej historii wyprzedzał rozwój oświaty, wywołując zjawisko, w którym system edukacyjny rozwijał się „w ślad” za różnorodnymi dziedzinami gospodarki i był możliwy tylko przy nagromadzeniu odpowiednich zasobów finansowych. Stąd poszczególne reformy doskonalące „system” polegały głównie na ciągłym doganianiu narastających potrzeb społeczno-ekonomicznych, zamiast je wyprzedzać. Nie jest to zjawisko typowe tylko dla naszego kraju. Ten kierunek potwierdzają wnioski sformułowane przez członków Komisji UNESCO (Faure, 1975). Już w latach 70. zwracali oni uwagę na konieczność bezwzględnego upowszechniania relacji, w której oświata wyprzedza rozwój gospodarczy, a edukacja staje się czynnikiem sprawczym postępu życia społecznego.

Literatura przedmiotu

- Chłopecki, J. (1997). *Ciągłość, zmiana i powrót. Szkice z socjologii wychowania*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Czerska, M. (1993). Zarządzanie oświatą. W: W. Pomykało (red.) *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 967–971). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Faure, E. (red.) (1975). *Uczyć, aby być*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault, M. (1997). *Archeologia wiedzy*, przeł. A. Siemek. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Frąckowiak, T. (red.) (1996). *Koncepcje pedagogiki społecznej*. Poznań: Eruditus.
- Fromm, E. (1999). *Niech się stanie człowiek*, przeł. E. Saciuk. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gałązewski, M. (1996). *O witalności szkoły*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Kotarbiński, T. (1969). *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Kotarbiński, T. (1986). *Elementy teorii poznania logiki formalnej i metodologii nauk*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komaniecki, W. (1921). *Zarys prawa administracyjnego na ziemiach Polski*, t. 1, *Administracja szkolna*, Warszawa–Kraków.
- Kulisiewicz, C. (1995). *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kulisiewicz, C. (1996). *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Geneza i kierunki reform oświatowych: 1945–1995*, wyd. 3 popr. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kwieciński, Z. (1982). *Konieczność – niepokój – nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Kwieciński, Z. (1994). *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (s. 15–35). Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Kwieciński, Z. (1995). *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Legowicz, J. (1981). *Tradycja, dziedzictwo i spadek w historii pokoleń*. *Studia Filozoficzne*, 7–8, s. 71–79.
- Morawski, W. (1998). *Zmiana instytucjonalna. Społeczeństwo. Gospodarka. Polityka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mysłakowski, Z. (1964). *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Nowosad, I. (2001). *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowosad, I. (2011). *O potrzebie integralnego podejścia do zmian w edukacji szkolnej. Od zmian w szkole do zmiany szkoły*, *Studia Pedagogiczne*, t. 64. *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*. M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), s. 27–42.
- Nowosad, I. (2003). *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Okoń W. (red.) (1968). *Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Ornstein A. C., Hunkins F. P. (1998). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pęcherski M., Świątek M. (1978). *Organizacja oświaty i szkolnictwa w Polsce w latach 1917–1977*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Porozumienie Okrągłego Stołu, Warszawa 6 lutego–5 kwietnia 1989 r.
- Potyrała B. (1992) (red.), *Nauczyciel w środowisku pracy. Wybrane zagadnienia, aktualne badania*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Radziewicz-Winnicki, A. (1995). *Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Radzewicz-Winnicki, A. (1996). Uczestnictwo w kulturze społeczności lokalnej (próba eksplikacji zmian psychospołecznych). W: T. Frąckowiak (red.), *Koncepcje pedagogiki społecznej*. Poznań: Eruditus.
- Ratuś, B. (1996). *Edukacja w okresie reform ustrojowych. Studia i szkice pedagogiczne*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Roubaud, P. (1977). Właściwości obiektu, który się zmienia: Rozważania nad teorią zmienności. *Studia Filozoficzne*, 8–9, s. 63–71.
- Rutkowiak, J. (red.) (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schulz, R. (1992). *Szkoła – instytucja – system – rozwój*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Smołański, A. (1980). Przepisy oświatowe – stan dotychczasowy i potrzeba zmian. *Studia Pedagogiczne*, t. 42, s. 85–97.
- Smołański, A. (1993). Administracja oświatowa. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 1–6). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Suchodolski, B. (1981). Społeczeństwo istniejące i społeczeństwo pożądane. *Studia Filozoficzne*, 7–8, s. 97–100.
- Śliwerski, B. (1998). *Jak zmienić szkołę? Studia z zakresu polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwiński, F. (bdw). *Zasady nowego ustroju szkolnictwa polskiego*, Lwów–Warszawa.
- Tosh, J. (1991). *The pursuit of history. Aims, methods and new directions in the study of modern history*, London–New York: Longman.
- Trzebiatowski, K. (1970). *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ustawy Komisji Edukacji Narodowej (1923). Przedmowa W. Kucharski, Lwów.
- Witkowski, L. (1997). Hipoteza przewrotu Mertonowskiego. *Socjologia Wychowania*, 13 (317), s. 219–234.

Rola nauczyciela w zmianie oświatowej

Role of the Teacher in the Educational Change

Streszczenie: W artykule przedstawiono koncepcję zmiany oświatowej jako doskonalenia szkoły przez budowanie wspólnoty ludzi uczących się. Wskazano na powinności, zadania i wyzwania stojące przed nauczycielem jako kreatorem zmiany w edukacji. Opisano znaczenie profesjonalnego rozwoju zawodowego nauczyciela w koncepcji zmiany oświatowej Michaela Fullana i w procesie rozwoju organizacyjnego szkoły. Wyeksponowano tu „problem sensu” zmiany i „fenomenologię zmiany”, czyli rozumienie i doświadczanie zmiany przez nauczycieli. Scharakteryzowano twórcze orientacje życiowe nauczycieli jako atrybut niezbędny w procesie doskonalenia edukacji. Przedstawiono najistotniejsze cechy twórczości pedagogicznej nauczyciela. Sformułowano wniosek o szczególnej roli nauczyciela w projektowaniu i wdrażaniu zmiany oświatowej. Jest on jej współtwórcą i podmiotem, a przez swój profesjonalizm, twórcze preferencje w życiu i w pracy zawodowej kreuje przestrzeń współpracy, dialogu i ciągłego rozwoju szkoły jako organizacji uczącej się.

Słowa kluczowe: nauczyciel, twórcze orientacje życiowe, twórczość pedagogiczna, zmiana oświatowa, rozwój organizacyjny szkoły

Abstract: In the following article the author presents the educational change as improvement of the school by building a community of learning people. This article presents obligations, tasks and challenges of a teacher viewed as a change creator in education. The author describes the significance of professional development of a teacher in educational change offered by Michael Fullan and in school's organizational development process. The author shows the „problem of meaning”

of change and „phenomenology of change”, in other words understanding and experiencing change by teachers. The author describes creative life orientations of teachers as a necessary attribute in improvement of education process. This article presents primary attributes of a teacher's pedagogical creativity. The author presents conclusion about a special role of a teacher in design and implementation of educational change. Teacher is its architect and subject, and by his professional and creative preference in working and private life, creates an area of cooperation, dialogue and the continued development of school as a learning organization.

Keywords: teacher, creative life orientations, pedagogical creativity, educational change, school's organizational development

Zawód nauczyciela jest szczególny z wielu powodów, a jednym z nich jest niewątpliwie rola, jaką nauczyciel odgrywa w rozwoju ucznia, w osiągnięciu pełni jego potencjału. Towarzystwo uczniowi i wspieranie go w procesie stawania się jest nie tylko niezwykle trudnym zadaniem, ale i fascynującym wyzwaniem. Wymaga wielkiego kunsztu nie tylko edukatora, ale także pedagoga, a nawet pracownika socjalnego. Stawanie się nauczycielem, a nie bycie nim implikuje potrzebę nieustannej autorefleksji, ciągłego poszerzania i pogłębiania swoich kompetencji zawodowych, które są wielowymiarową strukturą poznawczą złożoną z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw niezbędnych do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej (Goźlińska, Szlosek, 1997, s. 52; Szempruch, 2013, s. 83).

Stawanie się nauczycielem

Poszerzające się nieustannie wymagania wobec nauczyciela, którego postrzega się dziś jako doradcę, przewodnika, mentora, tłumacza świata, konsultanta, kreatora wspólnoty ludzi uczących się, czynią tę profesję niezwykle trudną. Nauczycielom powierza się dodatkowe obowiązki wynikające z reformowania oświaty, z nowych zadań szkoły związanych między innymi z integracją uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i coraz większym zróżnicowaniem grup uczących się, ciągle rozszerza się zakres funkcji i powinności związanych z tą rolą zawodową¹. Przy tym wszystkim wydaje się, że jednak najważniejszym zadaniem nauczyciela jest dążenie do tego, by umożliwić uczniowi twórcze wyrażanie siebie

¹ Te nowe zadania wynikają nie tylko z przemian społecznych, ale także z działań podejmowanych przez administrację oświatową w krajach Unii Europejskiej. Por. np. EACEA (2009).

dla wspólnego dobra społeczności poprzez nabywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności, które stają się źródłem radości motywującej do ciągłego rozwoju. Osoba nauczyciela, jego wiedza, kompetencje, ustawiczne doskonalenie się i wierność ideałom w podejmowanych działaniach są niezwykle istotne, a nawet decydujące dla osiągnięć uczniów. Wynika to z międzynarodowych badań porównawczych prowadzonych przez International Association for the Evaluation of Educational (Průcha, 2006)², a także z osobistych doświadczeń wielu pokoleń uczniów.

Postawa nauczyciela jest też najistotniejszym czynnikiem zmiany oświatowej, oddolnego, dokonującego się w codziennej pracy szkoły doskonalenia edukacji. Szczególnie znaczący jest w tym procesie ustawiczny rozwój profesjonalny nauczycieli, zrozumienie przez nich i dzielenie wspólnej wizji tej zmiany, zinternalizowanie wartości ją konstruujących i gotowość do ich urzeczywistniania w codziennej pracy z uczniami i pracy nad sobą. W koncepcji Michaela Fullana (1991, s. 129–154), kanadyjskiego specjalisty w zakresie zmiany oświatowej, nauczyciel jest odpowiedzialny za realizację zmiany edukacyjnej, jest jej rzecznikiem. Wymaga to od niego umiejętności i zaangażowania w sześciu zakresach: 1) odpowiedniej, sprawiedliwej i efektywnej pracy ze wszystkimi uczniami; 2) aktywnego uczenia się, ustawicznego poszukiwania, oceniania, refleksyjności; 3) rozwijania i stosowania wiedzy o programie, kształceniu, zasadach uczenia się oraz potrzebie ewaluacji w celu wdrożenia i monitorowania efektywnych, aktywizujących programów dla uczniów; 4) inicjowania, doceniania i praktykowania współpracy z uczniami, kolegami, rodzicami, społecznością lokalną, samorządem oraz agencjami społecznymi i rynkowymi; 5) szanowania i przestrzegania zasad etycznych profesji nauczycielskiej; 6) rozwijania osobistej filozofii kształcenia (Potulicka, 2001, s. 49–50). W katalogu tym brakuje moim zdaniem obszaru związanego z twórczością, z preferencjami nauczycieli dla twórczych orientacji życiowych, które są niezbędnym elementem ich profesjonalnego rozwoju i zaangażowania w zmianę edukacyjną.

² Osoba nauczyciela jest decydująca dla osiągnięć szkolnych uczniów w zakresie przedmiotów ścisłych, to znaczy matematyki i nauk przyrodniczych. Wskaźnik efektywności nauczania w tych obszarach zależy od postawy nauczyciela. Lepsze wyniki w testach przedmiotowych osiągają uczniowie, którzy mają wymagających i dyscyplinujących nauczycieli, takich, którzy zadają prace domowe i egzekwują sumiennie ich wykonanie. Znacząca jest także aktywność samokształceniowa nauczycieli, lepszymi efektami w pracy z uczniami mogą poszczycić się nauczyciele, którzy doszkalają się w trakcie pracy zawodowej, a nie poprzestają na raz zdobytym wykształceniu. Por. też: www.iea.nl (dostęp: 13.10.2017).

Twórcze orientacje życiowe nauczycieli

Twórcze orientacje życiowe (Cudowska, 2004, 2014, 2017)³ są specyficznym, głęboko osobistym i w pełni zaangażowanym sposobem pełnienia codziennych obowiązków w życiu. Cechuje je świadomość i celowość własnych działań, zdolność i chęć podejmowania nowych zadań, poczucie sprawstwa i kontroli wobec sytuacji zewnętrznych, wypróbowywanie różnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, świadoma działalność na rzecz samorozwoju, wzbogacanie własnej osobowości, nabywanie nowych doświadczeń i umiejętności, poczucie wolności moralnej i autonomia sądów oceniająco-wartościujących jednostki, refleksyjność i podmiotowe zakorzenienie w bycie, odpowiedzialność za wspólne dobro. Twórczość w tak rozumianych orientacjach ma wymiar egalitarny, demokratyczny, powszechny, jest wpisana w codzienne działania człowieka. Jest aktem podmiotowej kreacji, dzięki któremu jednostka postrzega siebie jako część większej całości, uważnie doświadcza codzienności, jest otwarta na nowe zdarzenia, postrzega otaczającą rzeczywistość z wielu różnych perspektyw. Taka twórczość umożliwia podejmowanie wysiłku kształtowania własnego życia, zapewnia refleksyjne ustosunkowanie się do reguł społecznych przyswojonych w procesie socjalizacji oraz świadome konfrontowanie się z własnymi lękami i słabościami (Richards, 2007, s. 25–27). Ma ona charakter osobisty, jest wpisana w ludzką naturę, jej wyrazem jest oryginalna interpretacja codziennych doświadczeń, kierowanie się rozważą w postępowaniu i podejmowanie intencjonalnych działań na rzecz własnego rozwoju oraz zmian w otoczeniu na rzecz wspólnego dobra (Runco, 2007).

W codziennej kreatywności niezbędne jest rozumienie zarówno siebie, jak i świata i życia. Umożliwia ono dostrzeganie, nazywanie i rozwiązywanie problemów, z którymi spotykamy się każdego dnia, w różnych sytuacjach, przybliża do osiągnięcia celów. Twórczość przez małe „t” jest postrzegana tu jako szczególna

³ Orientacje życiowe ujmuję jako kategorię opisową, dynamiczną, o charakterze procesualnym. Jest ona zjawiskiem złożonym w płaszczyźnie zarówno inter-, jak i intrapersonalnej, w obrębie wyborów dokonywanych przez człowieka w różnych okresach jego życia. Podstawę jej określenia stanowi ustosunkowanie się jednostki do wartości egzystencjalnych. Jest to więc względnie stały, ale też podlegający ewolucji zespół poglądów i przekonań na temat potrzeb, dążeń i celów życiowych jednostki w obszarze najbardziej cenionych przez nią wartości. Orientacja życiowa jest wypadkową wielu czynników: doświadczeń życiowych, zakresu i rodzaju wiedzy, motywacji, umiejętności działania, typu osobowościowego, stylu poznawczego, nastawień oceniająco-wartościujących, czynników środowiskowych. Orientacje życiowe rozwijają się stopniowo w miarę nabywania przez jednostkę coraz to nowych dyspozycji życiowych.

dyspozycja osobowościowa umożliwiająca jednostce kształtowanie własnej, niepowtarzalnej drogi życia (Craft, 2001, s. 46–48). Jest ona też szczególnym zasobem umożliwiającym codzienne wykorzystywanie swoich zalet i kompetencji. Pomysłowość, produktywność, nowatorskie podejście do różnych spraw, wnikliwość poznawcza, dociekliwość i zainteresowanie światem, które są przejawem twórczych orientacji życiowych, przyczyniają się do osiągnięcia dobrostanu, sprzyjają realizacji dobrego życia (Seligman, 2005, Modrzejewska-Świągulska, 2013, s. 89, 99; 2014, s. 104). Twórcze orientacje życiowe są specyficzne dla danej osoby, nie ma bowiem dwóch takich samych sposobów na urzeczywistnianie osobistej kreatywności. Podstawowym imperatywem kształtowania się orientacji życiowej jest świadomość dokonywanych wyborów i podejmowanie trudu samostanowienia. Orientacje życiowe w kreatywnym wymiarze są aksjologicznie nasycone i etycznie zaangażowane. Zakorzenione są one w subiektywności, która w fenomenologicznej perspektywie poznawczej Edmunda Husserla (1967) jest źródłem wszelkiej obiektywizacji. Są także dynamiczne i procesualne, bo nie powstają w jednorazowym akcie wyłonienia się, ale wciąż przedstawiają się, kształtują się i zmieniają przez całe życie człowieka. Ze swej istoty pozostają permanentnie niedokończone, transcendentalne w sensie możliwym i transgresyjne w wymiarze koniecznym. Zawsze wiążą się z przekraczaniem ograniczeń, wyzwaniem „od” i dążeniem „do”. Mają charakter emancypacyjny i dialogiczny, kształtują się w relacji człowieka ze światem, w procesie zdobywania podmiotowości i wolności, w dialogu z Innym.

Twórcza orientacja życiowa nie musi przejawiać się w formie wytwórczej, jej miarą nie jest wytwór, chociaż może być on jej istotnym elementem. Urzeczywistnianie twórczej orientacji życiowej staje się możliwe, gdy jednostka podda się imperatywowi działania i ujawni się tak zwany „fenomen wolności”, czyli wyzwolenie od dotychczasowych ograniczeń i wolność do stworzenia czegoś nowego (Stróżewski, 1983, s. 286–287). Aby mogła się ona zrealizować, trzeba dostrzec rzeczywistość w perspektywie fenomenologicznej, w której zwykła rzecz przedstawia się jako fenomen. Zdolność widzenia inaczej należy bowiem do istoty twórczego podmiotu. Człowiek kreuje swoje życie wtedy, kiedy widzi jego stan aktualny, ale na tym nie poprzestaje. Dostrzega możliwości zmiany we własnym życiu, kształtowania go, a co za tym idzie – podejmuje wyzwania i poddaje się imperatywowi działania. Staje więc na drodze osiągnięcia osobistej wolności poprzez dostrzeganie tego, co jest, tego, co można zmienić, i tego, co w wyniku owej zmiany może się dokonać.

Na podstawie ustaleń psychologii twórczości dotyczących specyficznych cech osób twórczych w różnych dziedzinach i zakresach, a także własnych badań i analiz w tym obszarze przypuszczam, że osoby o twórczej orientacji życiowej są lepiej przygotowane do funkcjonowania w złożonej, dynamicznej rzeczywistości, w społeczeństwie otwartym, bowiem to, co nowe i nieznanne, wywołuje w nich przede wszystkim potrzebę uczenia się, poznawania i doświadczania. Charakteryzuje je autonomiczna motywacja poznawcza, w której ciekawość i pragnienie nowych doświadczeń ukierunkowuje działanie. Akceptują one zmianę jako coś naturalnego, aprobują różnice, potrafią harmonijnie łączyć przeciwstawne cechy. Sprawniej niż osoby o zachowawczych orientacjach spostrzegają rzeczywistość dzięki umiejętności dostrzegania konkretów, uogólniania, abstrahowania, klasyfikowania, a także świeżości spojrzenia. Można powiedzieć, że patrząc na to samo, co inni, widzą więcej, ponieważ są bardziej wrażliwi i refleksyjni. Osoby preferujące orientacje twórcze są zdolne do pełnej koncentracji nad jakąś sprawą i przeżywania stanu zafascynowania danym problemem. W wielu dziedzinach podejmują działania o różnym charakterze i zakresie. Ich twórczy stosunek do życia przejawia się zarówno w działaniach incydentalnych, okazjonalnych, jak i systematycznych oraz długoterminowych. Mają silną potrzebę samorealizacji, którą zaspokajają zarówno w aktywności grupowej w szerszym gronie, jak i w małej wspólnotie rodzinnej, ale także w samotności, w kontakcie z wewnętrznym światem swoich przeżyć. Kreatywny stosunek do życia przejawia się u nich zarówno w realizowanych codziennie zadaniach, wypełnianych obowiązkach i podejmowanych wyzwaniach, jak i w sposobie radzenia sobie z kryzysami egzystencjalnymi. Aktualizacja własnych predyspozycji, wzbogacanie samowiedzy, świadomości aksjologicznej, zdobywanie nowych umiejętności jest istotnym, choć nie jedynym wymiarem twórczej orientacji człowieka. W celowym, podmiotowym kreowaniu własnej biografii ważne miejsce zajmują także różnego rodzaju wytwory twórczej aktywności, choć nie są one warunkiem twórczej orientacji życiowej. Osoby o takiej orientacji mogą poszukiwać samospelnienia nie tylko w codziennej twórczości płynnej czy twórczości przez małe „t”, mogą także realizować się na polu twórczości skryształizowanej, która wymaga opanowania określonej wiedzy, umiejętności, cierpliwości, odwagi i wytrwałości.

Osoby o twórczym stosunku do życia wyróżniają się między innymi takimi cechami jak: 1) walory intelektualne i artystyczne – osoby kreatywne chętnie podejmują wyzwania, czasami posiadają zainteresowania artystyczne, intelektualne; 2) skłonność do poznawania i analizy zjawisk skomplikowanych, wyrażająca się chęcią zgłębienia trudnych, problematycznych zagadnień; 3) zainteresowanie

pracą i dążeniem do sukcesu przejawiające się motywacją i dążeniem do realizacji celów; 4) wytrwałość – twórczy ludzie charakteryzują się determinacją i zaangażowaniem; 5) niezależność sądu i oceny – osoby kreatywne charakteryzują się niezależnością wnioskowania, są wierne swoim poglądom; 6) tolerancja wobec sytuacji dwuznacznych, która wyraża się gotowością do improwizacji, szczególnie w sytuacjach niejasnych; 7) potrzeba autonomii i wiara w siebie – osoby twórcze wierzą we własne możliwości, chcą mieć poczucie swobody działania; 8) orientacja na ryzyko przejawiająca się skłonnością do podejmowania niekonwencjonalnych, nietypowych działań. Są to jednocześnie cechy ważne w sylwetce nauczyciela jako kreatora zmiany oświatowej. Tymczasem z badań prowadzonych wśród nauczycieli wynika, że tylko jedna czwarta z nich (25,8%) preferuje twórcze orientacje. Znacząca większość respondentów albo nie jest pewna swoich preferencji (takim niezdecydowaniem wykazało się 35,7% badanych), albo wyraźnie preferuje zachowawczy model orientacji, który wybrało aż 38,5% nauczycieli (Cudowska, 2014, s. 138). Tak niskie poparcie twórczego modelu życia może niepokoić w tej grupie, w której twórcza postawa wobec życia i pracy jest wpisana w rolę zawodową i stanowi jeden z podstawowych elementów konstruujących profesjonalizm nauczyciela.

Nauczyciel jako profesjonalista

Nauczyciela jako profesjonalistę wyróżniają refleksyjność, twórczy stosunek do życia i do pracy zawodowej oraz postawa transgresyjna (Muchacka, 2006). Charakteryzują go kwalifikacje społeczno-moralne oraz zawodowe obejmujące wiedzę, umiejętności, ocenę procesu edukacyjnego, zdolność planowania i organizacji pracy, a także cechy fizyczne i zdrowotne (Banach, 2004, s. 548–553). O profesjonalizacji tego zawodu świadczy: a) poczucie się do odpowiedzialności za interes publiczny, a także za poziom i standardy własnej pracy; b) spójny i systematyczny zasób wiedzy, która pozwala zmieniać praktykę; c) zbiór preferowanych wartości, które są widoczne w działaniach profesjonalisty; oraz d) zbiór umiejętności, które są połączeniem profesjonalnej postawy i wiedzy (Olubiński, 2004). Nauczyciela jako profesjonalistę, podobnie jak przedstawiciele innych zawodów społecznych, wyróżnia: 1) rodzaj działalności, która wymaga odpowiedzialności oraz wykorzystywania specyficznych umiejętności do rozwiązywania problemów, 2) motyw służebności przejawiający się w umiarkowanym wynagrodzeniu, 3) motyw autoekspresji, czyli duma i zadowolenie z wykonywanej pracy oraz dążenie do zawodowej doskonałości, 4) świadome uznanie obowiązku

społecznego, które przejawia się w przestrzeganiu ideałów i norm profesji, a także świadczeniu nieodpłatnych usług publicznych (Olubiński, 2004). Członkowie profesji nauczycielskiej są zatem zobligowani do systematycznego powiększania zbioru wiedzy i umiejętności, organizowania opartego na nim procesu kształcenia, rozwijania kwalifikacji osobistych tworzonych przez doświadczenie i umiejętności, stosowania odpowiednich norm w kontaktach z innymi ludźmi. Mają oni określoną organizację i formalnie uznany status w społeczeństwie.

Niezbędnym, a nawet konstytutywnym elementem procesu stawania się nauczycielem jest stały rozwój profesjonalny, który nie polega tylko na kształceniu się, ale przede wszystkim na odkrywaniu tożsamości zawodowej, na wykorzystaniu własnego, niepowtarzalnego potencjału i zdolności do kreacji świata życia codziennego, do realizacji twórczych orientacji życiowych. Truizmem jest bowiem stwierdzenie, że nauczyciel, który sam jest twórczy, a przynajmniej taki, który ceni twórczość jako wartość i podejmuje działania w zakresie twórczego kształcenia, może wspierać kreatywność uczniów jako cechą osobową służącą efektywnemu procesowi uczenia się. We wspomnianej już koncepcji Michaela Fullana (1991) rozwój profesjonalny nauczyciela jest postrzegany jako suma formalnych i nieformalnych doświadczeń uczenia się w toku całej kariery zawodowej. Jest nie tylko wprowadzaniem specyficznych zmian w kształceniu, ale także strategią zasadniczej zmiany organizacyjnej, w której nauczyciele pracują i uczą się razem. Zależy on od motywacji nauczyciela do podejmowania wysiłku ustawicznego uczenia się w toku codziennej aktywności oraz od możliwości, jakie nauczyciel ma w tym zakresie, na przykład dostępności szkoleń (Potulicka, 2001, s. 51). W rozwoju profesjonalnym nauczyciela najważniejsze są jednak jego osobiste preferencje i orientacja życiowa, w której szczególną rolę odgrywa system wartości nauczyciela. Jeżeli ustawiczne uczenie się jest dla niego wartością, to będzie on podejmował starania na rzecz jej realizacji, uczenie się będzie nawykiem, naturalnym procesem, który konstruuje tożsamość nauczyciela, jego twórcze orientacje życiowe.

Nauczyciel jako kreator zmiany oświatowej

Z analiz porównawczych zmian edukacyjnych na świecie, zarówno w aspekcie ich wdrażania, jak i efektywności, wynika że nauczyciele mogą być zarówno motorem, jak i hamulcem zmian. Żadna, nawet najlepiej przygotowana reforma nie ma szans powodzenia bez ich zaangażowania w ten proces. Rozwój organizacyjny szkoły, pozytywna zmiana w edukacji warunkowana jest bowiem

rozwojem profesjonalnym nauczycieli. Jednak wśród czynników zmiany zasadne wydaje się także zaakcentowanie politycznego uwikłania edukacji. Odgórne, zewnętrzne wobec głównych aktorów szkolnej edukacji, administracyjne wprowadzanie zmian, ich technokratyczny i strukturalno-organizacyjny charakter nie sprzyjają rozwojowi organizacyjnemu szkoły, a czasem wręcz go uniemożliwiają. Postulowany od lat, także przez gremia międzynarodowe, udział społeczności lokalnych, nauczycieli, rodziców, uczniów we wszystkich fazach reformowania edukacji, od projektowania do urzeczywistniania zmian, wciąż wydaje się daleki od realizacji. Bezkrytyczna wiara w regulacyjną moc wolnego rynku jest zgubna dla reform edukacyjnych. Kolejne zmiany są więc nieuniknione, chodzi jednak o to, by zmiana miała charakter doskonalenia edukacji. Jej determinantem zaś w fazie projektowania i wdrażania powinna być racjonalność pedagogiczna i społeczna, a nie technokratyczna. Sukces w edukacji nie jest prostą sumą dobrych i sprawdzonych gdzie indziej rozwiązań, lecz dynamicznym procesem, którego jakość jest budowana każdego dnia, w codziennej pracy szkoły. Szkoła zaś jest zawsze częścią i elementem szerszej społeczności i w dużej mierze od jakości jej funkcjonowania zależy jakość funkcjonowania szkoły. Potrzebne jest więc inne od rynkowego i administracyjnego spojrzenie na doskonalenie szkoły, nie da się bowiem rozwijać instytucji oświatowych pod dyktando urzędników.

W myśleniu o zmianie oświatowej niezbędne jest wyeksponowanie „problemu sensu” zmiany i „fenomenologii zmiany”. Problem sensu dotyczy samego rozumienia zmiany, jej zasadności oraz istoty, natomiast fenomenologia zmiany wskazuje na sposób, w jaki ludzie doświadczają zmiany. Obie te kwestie wiążą się z subiektywnym postrzeganiem zmiany przez jej realizatorów i uczestników. Zmiana nie może być zasymilowana, dopóki jej sens nie będzie rozumiany i podzielany przez tych, którzy ją wdrażają, czyli przez nauczycieli. Zmiany w edukacji zwykle są wprowadzane w sposób, który nie bierze pod uwagę subiektywnej realności zmiany, czyli doświadczania rzeczywistości przez nauczycieli. Etos nauczycieli jest ze swej istoty konserwatywny, indywidualistyczny i skoncentrowany na terażniejszości. Zmiana narzucana z zewnątrz wywołuje ich opór i dążenie do zminimalizowania jej zakresu. Zmiana w edukacji wymaga więc najpierw transformacji subiektywnej rzeczywistości jej aktorów. Edukatorzy powinni postrzegać siebie jako ekspertów zmiany, każdy nauczyciel musi starać się być efektywnym agentem zmiany, czyli mieć świadomość jej charakteru i procesu. Niezbędna jest tu postawa gotowości do zmiany obejmująca cztery obszary aktywności nauczycieli: a) tworzenie własnych wizji pracy w szkole; b) zinternalizowanie norm, nawyków i technik ustawicznego uczenia się; c) mistrzostwo osobiste, które nie

ogranicza się do określonych umiejętności i kompetencji, ale oznacza właśnie twórcze podejście do życia; oraz d) współpraca z uczniami, dyrekcją, rodzicami, administracją oświatową, przedstawicielami społeczności lokalnej. Szczególnie ważne jest tutaj podzielenie rozumienia zmiany, jej sensu i sposobu realizacji przez wszystkich jej aktorów (Fullan, 1991). Efektem zmian w edukacji, postrzeganych jako proces, a nie wydarzenie, jest w tym ujęciu czynienie systemu edukacji organizacją uczącą się. Zmiana jest wówczas wbudowana w codzienne działania i staje się normalnym elementem pracy tego systemu. Dokonuje się swoista metanoja, czyli zmiana w sposobie myślenia, która polega na uchwyceniu głębszego znaczenia uczenia się. „Organizacja ucząca się nieprzerwanie rozszerza swoje zdolności do kreowania własnej przyszłości” (Senge, 1990, s. 13–14). W zmianie tej ważna jest „subiektywna rzeczywistość”, czyli sposób postrzegania zmiany przez wszystkich członków szkolnej społeczności. Zmiana jest więc tu postrzegana jako uczenie się, jako proces wzajemnej adaptacji i rozwoju, który polega na podtrzymywaniu wysiłków w samodoskonaleniu koncentrującym się na zmianie formalnych i nieformalnych procedur, procesów, norm i struktur.

Zmiana rozumiana jako doskonalenie szkoły wymaga także urzeczywistnienia twórczości pedagogicznej nauczyciela, którą postrzegam jako element i efekt jego twórczego stosunku do życia. Twórczość pedagogiczna nauczyciela wyraza z jego twórczej orientacji życiowej. Kreatywność jako atrybut roli zawodowej pedagoga jest więc wtórna wobec ontologicznego fenomenu twórczości i jej antropologiczno-filozoficznego sensu. Istotę i znaczenie twórczości pedagogicznej postrzegam w paradygmacie krytyczno-kreatywnym. W tym ujęciu twórczy pedagog to nie ten, który dostosowuje się do zmienionych warunków, wymogów otoczenia społecznego, ale ten, który antycypuje przyszłe zmiany – co więcej, sam je wywołuje dla wspólnego dobra. Tworzy nowe wartości w rzeczywistości edukacyjnej, kreuje pozytywne wizje przyszłości. Zmiana istniejącego stanu rzeczy jest oczywiście istotnym elementem tej kreacji, ale nie jest jej sensem, raczej pośrednim ogniwem w procesie rozwoju podmiotów edukacyjnego dialogu w ewolucji od adaptowania się do zmiennej rzeczywistości poprzez antycypowanie zmian i kreowanie nowych, wartościowych stanów rzeczy aż po realizację wartości, które wzbogacają kulturę pedagogiczną nauczycieli oraz pozwalają im żyć twórczo i wspierać w twórczym rozwoju swoich uczniów.

W takim procesualnym rozumieniu twórczości mamy do czynienia z przechodzeniem od transgresji do transcendencji, od krytycznego rozumienia praktyki edukacyjnej przez nauczyciela do jej twórczego rozumienia, czyli takiego, które pozwala przekroczyć perspektywę obserwacyjną i ewoluować w kierunku

czynienia podmiotu zdolnym do kreowania rzeczywistości, rozumienia Innych, a jednocześnie niezatrącania własnego, specyficznego sposobu widzenia zjawisk. Twórcze rozumienie sytuowane w perspektywie transgresyjno-transcendentalnej wpisuje się w koncepcję etyki „niewspółobecności” Michaiła Bachtina (1970, 1982, 1986). Rzuca ona nowe światło na rozumienie edukacji, sytuując ją w obszarze pogranicza „wielu głosów”, w swoistym niedokończeniu i nieustannym podejmowaniu prób zrozumienia siebie, Innego i świata. To rozumienie nie może urzeczywistniać się poza obszarem pogranicza i poza zaangażowaniem w dialog. Takie ujęcie twórczości pedagogicznej nauczyciela zapobiega zawężaniu jej sensu do czynności doskonalenia przez nauczyciela własnej praktyki (Schulz, 1994). To doskonalenie jest bowiem elementem twórczej pracy pedagogicznej i nie może być, w moim przekonaniu, rozpatrywane w oderwaniu od orientacji życiowej nauczyciela. Zatem nauczyciel powinien być bardzo blisko społeczności uczniów, musi dać im odpowiednio dużo czasu na zmaganie się z problemami, dyskusowanie, eksperymentowanie, badanie i ocenianie. Powinien też okazywać zainteresowanie rozwiązaniem problemów, rozumienie dla wypróbowywania różnych strategii, powinien także zaakceptować to, że czasem może nie mieć racji. Nauczyciel musi znaleźć miejsce, czas i możliwości kształcenia myślenia twórczego i spekulatywnego, nie zaniedbując poznania w nauce szkolnej, powinien wprowadzać ucznia w różnorodne style uczenia się i różne zasoby wiedzy, dokładnie wyjaśniać, demonstrować i pogłębiać analizę tematu. Jednocześnie jest zobowiązany tak organizować środowisko wychowawcze, by rozwijać nowe postawy uczniów przez współpracę, aby uczeń mógł stawać się „współpracującym badaczem” (Schulz, 1994, s. 49) i wraz z nauczycielem kreować przestrzeń dialogu w szkole.

Doskonalenie szkoły poprzez rozwój podmiotów i struktur

Dialogiczne i twórcze relacje podmiotowe w codziennej pracy pedagogicznej stanowią niezbędny, a nawet konstytutywny element rozwoju szkoły jako organizacji uczącej się. Rozwój Organizacyjny Szkoły (ROS) jest dziś przedmiotem zainteresowania wielu badaczy i celem międzynarodowych projektów, takich jak między innymi International School Improvement Project (ISIP) czy International Movement Towards Educational Change (IMTEC). Oba powstały z inicjatywy Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) i zajmują się analizami zmiany edukacyjnej. Podstawową ideą rozwoju organizacyjnego szkoły jest pomoc szkołom w uczeniu się, aby stawały się organizacjami

uczącymi się, zdolnymi do wprowadzania zmian i kreującymi swoją przyszłość. Rzeczywista odnowa szkoły wymaga zaangażowania wszystkich jej pracowników i uczniów w określanie potrzeb i celów programu rozwoju oraz aktywnego uczestniczenia w nim (Dalin, Rolff, 1993, s. 2). Rozwój organizacyjny szkoły obejmuje także kreowanie kultury współpracy i dialogu, która opiera się na zrozumieniu i dzieleniu wspólnych wartości przez zespół nauczycieli, dyrektora, uczniów i rodziców. Jest ona spontaniczna i dobrowolna, ponieważ jest tworzona przez samych nauczycieli, wynika z ich potrzeb, daje im satysfakcję, sprzyja rozwijaniu ich własnej inicjatywy, ustalaniu i realizacji wspólnych zadań. Współpraca wykracza poza ustalone ramy, często odbywa się w czasie nieoficjalnych spotkań, nawet krótkich, jest stałym elementem relacji, wpisuje się w codzienne życie szkoły. Rozwój szkoły w tym ujęciu opiera się na spontanicznym uczeniu się, stałej współpracy nauczycieli, uczniów, rodziców, społeczności lokalnej, na wzajemnych dialogicznych relacjach w codziennej pracy, na kształtowaniu wspólnoty uczącej się, w której nauczyciele i uczniowie razem ustalają cele, zadania i procedury ich realizacji na rzecz wspólnego dobra. W takiej szkole zmienia się także wizja pracy ze zrutynizowanej, wystandaryzowanej na kreatywną. W twórczym podejściu do pracy dominuje partnerska relacja między ludźmi, działania zespołowe, poszukiwanie nowych sposobów działania, kształtowanie postawy badawczej, rozwijanie dialogowej strategii kształcenia, poczucie sprawstwa i refleksyjność (Gołębniak, 2004, s. 120–122).

Z systematycznych analiz zmiany edukacyjnej przeprowadzonych przez International Movement Towards Educational Change (Międzynarodowy Ruch dla Zmiany Edukacyjnej) wynika, że szkoły różnią się możliwościami zmiany, nie ma więc jednej gotowej strategii tego procesu. Weryfikacja koncepcji rozwoju organizacyjnego szkoły w wielu szkołach europejskich doprowadziła do wypracowania dziesięciu głównych założeń zmiany oświatowej (Dalin, Rust, 1983, s. 48–65): 1. szkoła jest jednostką zmiany, osiągnięcie konkretnych celów może nastąpić tylko w kontekście indywidualnej szkoły; 2. szkoła jest motorem działania; 3. istotne są zarówno subiektywna rzeczywistość uczestników zmiany, jak i obiektywne warunki; 4. zmiana jest rozumiana jako współpraca całej społeczności szkolnej, szczególnie w procesie uczenia się w zespołach i na poziomie całej organizacji; 5. konflikty uważa się za możliwości, wykorzystuje się je dla lepszego zrozumienia rzeczywistości szkolnej, dzięki nim powstają nowe szanse uczenia się; 6. określenie wartości i celów jest procesem, ale to szkoła sama ocenia i wybiera określone rozwiązanie, najlepszą możliwą praktykę; 7. efektywność w rozwoju organizacji jest sytuacyjna – to, co jest skuteczne w jednej szkole, nie

musi być takie samo w innej, szkoły muszą bowiem same zaadaptować zmianę na drodze twórczego uczenia się wszystkich jej podmiotów; 8. istnieje swoboda w wyborze pewnych działań szkoły jako instytucji będącej częścią zhierarchizowanej biurokracji, konieczne jest więc określenie przestrzeni autonomii szkoły; 9. planowanie i wdrażanie (implementacja) zmiany to jeden proces traktowany jako uczenie się i kształtowanie poczucia sprawstwa; 10. szkoły mogą się uczyć, a proces ten jest sumą indywidualnego i zespołowego uczenia się, które kształtuje organizację.

Konkluzje

W procesie zmiany oświatowej, w kreowaniu kultury współpracy i uczenia się w szkole szczególną rolę pełnią, w moim przekonaniu, preferencje nauczycieli dla twórczych orientacji życiowych. Zawierają bowiem w sobie cechy niezwykle istotne w osiąganiu poczucia sprawstwa i odpowiedzialności nauczycieli za zmianę edukacyjną i rozwój szkoły. Obejmują one rozwój profesjonalny nauczycieli jako ustawiczny proces uczenia się. Zakładają otwartość na drugiego człowieka i na zmianę, gotowość ciągłego doskonalenia się, wchodzenie w dialogiczne relacje ze światem, zaangażowanie i odpowiedzialność w realizacji zadań, poszukiwanie nowych, lepszych rozwiązań sytuacji trudnych, problemowych, budowanie kultury współpracy i działania na rzecz rozwoju organizacyjnego szkoły.

Rozwój profesjonalny nauczyciela i rozwój organizacyjny szkoły warunkują się wzajemnie. W procesie rozwoju organizacyjnego szkoły kształtuje się postawa badawcza i eksploracyjna nauczyciela i ucznia, strategia kształcenia staje się relacją dialogową, kształtuje się poczucie sprawstwa obu jej podmiotów. Zmiana jest procesem długotrwałym i właściwie ustawicznym, wymaga czasu i wysiłku, ale także odpowiednich zasobów ludzkich i materialnych. Działania administracyjne zmierzające do intensyfikacji oceniania, kontroli i centralnego zarządzania redukują przedsięwzięcia edukacyjne na rzecz budowania kultury współpracy i rzeczywistego rozwoju profesjonalnego nauczycieli. Konieczna jest zatem zmiana paradygmatu zmiany w kierunku jej upodmiotowienia, doświadczania i urzeczywistniania w codziennej pracy szkoły przez społeczność uczących się.

Literatura przedmiotu

- Bachtin, M. (1970). *Problemy poetyki Dostojewskiego*, przeł. N. Modzelewska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bachtin, M. (1982). *Problemy literatury i estetyki*, przeł. W. Grajewski. Warszawa: Czytelnik.
- Bachtin, M. (1986). *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Banach, C. (2004). Nauczyciel. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, (s. 548–553). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Craft, A. (2001). Little-c creativity. In: A. Craft, B. Jeffrey, M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (s. 45–61). London–New York: Continuum.
- Cudowska, A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Cudowska, A. (2014). *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Cudowska, A. (2017). *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Dalin, P., Rust, V. (1983). *Can schools learn?*. Windsor: NFER – Nelson Publishing.
- EACEA (2009). *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie. Opracowanie Komisji Europejskiej, Dyrekcja Generalna do spraw Edukacji i Kultury, EACEA*, przeł. E. Kolanowska. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher's College Press.
- Gołębniak, B. D. (2004). Szkoła wspomagająca rozwój. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t 2, (s. 98–122). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goźlińska, E., Szlosek, F. (1997). *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Husserl, E. (1997). *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii* (ks. I 1913, ks. II 1952), przeł. D. Gierulanka, ks. I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Modrzejewska-Świgulska, M. (2013). Twórczość codzienna jako zasób wspierający dobrostan ludzi. W: K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej* (s. 83–106). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Modrzejewska-Świgulska, M. (2014). *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Muchacka, B. (red.) (2006). *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Olubiński, A. (2004). *Praca socjalna. Aspekty humanistyczne i pedagogiczne*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

- Potulicka, E. (2001). Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana. W: E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej* (s. 11–60). Poznań: Wydawnictwo Eruditus.
- Průcha, J. (2006). Pedeutologia, przeł. B. Śliwerski. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (s. 293–316). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Richards, R. (2007). Everyday creativity: Our hidden potential. In: R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature. Psychological, social, and spiritual perspectives* (s. 25–53). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Runco, M. A. (2007). To understand is to create: An epistemological perspective on human nature and personal creativity. In: R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature. Psychological, social, and spiritual perspectives* (s. 91–107). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Schulz, R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Seligman, M. E. P. (2005). *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, przeł. A. Jankowski. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday/Currency.
- Stróżewski, W. (1983). *Dialektyka twórczości*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Jolanta Szempruch

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wyzwania i perspektywy pracy nauczyciela wobec przemian współczesnego świata

Challenges and Perspectives of Teacher's Work towards Changes in the Modern World

Streszczenie: W tekście przedstawiona jest analiza wyzwań edukacyjnych generowanych przez zmieniający się świat w wymiarach ekonomicznym, kulturowym, społecznym i politycznym. Zmiany te są źródłem nowych problemów edukacyjnych, a także wyzwań i zadań oraz szans dla edukacji. Wyzwania edukacji uznanej za inspirację nowej cywilizacji przyszłości analizowane są w odniesieniu do podstawowych wyzwań cywilizacyjnych, potrzeb zmieniającego się społeczeństwa i człowieka. Ukazują kluczowe trendy, które silnie oddziałują na praktykę nauczania, uczenia się i kreatywność podmiotów edukacyjnych – szczególnie ucznia i nauczyciela – oraz sprzyjają pojawieniu się nowych zjawisk i czynników decydujących o kształcie przyszłej edukacji.

Słowa kluczowe: zmiana, edukacja, nauczyciel, szkoła, uczenie się przez całe życie, innowacyjność

Abstract: The text presents an analysis of the educational challenges generated by the changing world in economic, cultural, social and political dimensions. These changes are the source of new educational problems, challenges, tasks and opportunities for education. The challenges of education recognized as the inspiration for a new civilization of the future are analyzed in relation to the basic civilizational challenges, the needs of changing societies and human beings. They show key trends that have a strong impact on the teaching, learning and creativity of learners, particularly learners and teachers, and foster new phenomenon and determinants of future education.

Keywords: change, education, teacher, school, lifelong learning, innovation

Wymiary zmian

Zmiany dokonujące się we współczesnym świecie ulegają w ostatnich latach akceleracji i globalizacji na skalę wcześniej niespotykaną. Świat przekształca się we wszystkich wymiarach: ekonomicznym, kulturowym, społecznym i politycznym.

Wymiar ekonomiczny zmian związany jest z niespotykanym dotąd tempem wzrostu gospodarczego, przejściem od produkcji rolniczej do przemysłowej, urbanizacją, wzrostem znaczenia techniki we wszystkich dziedzinach życia, wykorzystaniem nowych źródeł energii, otwarciem rynków pracy najemnej, kluczową rolą liderów biznesu w kierowaniu produkcją. Przekształcenia dokonują się także w zakresie stratyfikacji społecznej (Sztompka, 2009, s. 337), wykształcenia, zdrowia, bogactwa, władzy i prestiżu. Pogłębia się rozwarstwienie społeczne, a głównymi wyznacznikami pozycji społecznej stają się sytuacja własnościowa i pozycja na rynku pracy.

W kulturze nasila się dążenie do rozumowego wyjaśniania świata, następuje demokratyzacja edukacji, wzrost roli nauki oraz kultury masowej. Kultura ujawnia się zarówno jako treść, jak i efekt edukacji. Można powiedzieć, że edukacja jest wektorem kultury, budzi w człowieku potrzebę poznania i poczucie piękna, rozwija potencjał twórczy, uwrażliwia na wartości, kształci myślenie krytyczne (Wojnar, Piejka, Samoraj, 2008, s. 130). Cechą wyłaniającej się kultury globalnej jest oderwanie od szerokiego kontekstu. Jej źródło stanowią globalne systemy telekomunikacyjne, a istotą – poszukiwanie nieuchwytej teraźniejszości lub wyimaginowanej przyszłości. Z epoki pewności i dogmatyzmu naukowa rewolucja naszych czasów przeniosła nas w stan niepewności i wątpliwości.

Sytuacje społeczne we współczesnym świecie cechują nieprzejrzystość, płynność i niepewność. Życie człowieka nacechowane jest wieloznacznością, sprzecznościami i skrajnościami ujawniającymi się w postaci wielu paradoksów:

1. paradoks inteligencji – zdolność nabywania wiedzy i jej wykorzystania stała się nowym źródłem zamożności;
2. paradoks pracy – charakter pracy wymusza bezczynność, coraz więcej ludzi pozostaje czasowo lub stale bez pracy;
3. paradoks produktywności – większa produktywność spowodowana zmianami technologicznymi i lepszym przygotowaniem pracowników powoduje zmniejszenie zatrudnienia;
4. paradoks czasu – w napiętym harmonogramie zajęć człowiek ma coraz mniej czasu, a jednak w przeszłości nie dysponował nigdy taką jego ilością;

5. paradoks bogatych – widoczny jest znaczny rozdźwięk pomiędzy najbogatszymi a najuboższymi; w społeczeństwach ubogich przemiany stymuluje głównie popyt rosnący wśród ludzi zamożnych;
6. paradoks organizacji – powinny mieć one charakter zarówno lokalny, jak i globalny; pracownicy powinni być indywidualistami działającymi samodzielnie, ale w ramach zespołu; firmy muszą realizować określone cele, ale być przy tym elastyczne; działać na rynku masowym, ale dbać o indywidualnego klienta; produkować dużo, ale tanio;
7. paradoks wieku – każde pokolenie jest różne od poprzedniego i zdaje sobie z tego sprawę, jednak dokonuje takich wyborów, jakby jego potomstwo miało żyć zgodnie z obecnymi regułami, i formułuje tego typu plany;
8. paradoks jednostki – potrzebujemy innych, by w pełni być sobą i zaznaczać własną indywidualność;
9. paradoks sprawiedliwości – ci, co wnoszą więcej do życia społecznego w kapitalizmie, więcej też od społeczeństwa oczekują; nie podoba się to jednak osobom gorzej sytuowanym (Handy, 1996);
10. paradoks rozwoju – człowiek ma możliwość rozwoju, a mamy do czynienia z niszczeniem potencjału rozwojowego w niektórych obszarach świata, co prowadzi do degradacji środowiska i obniżenia jakości życia;
11. paradoks wiedzy – wiedza naukowo-techniczna rozwija się, ale obniża się realny poziom jej praktycznego zastosowania w wielkich obszarach świata;
12. paradoks jakości życia – podnoszą się poziom i jakość życia całej ludzkości, ale wzmagają się ubóstwo, choroby i inne zagrożenia;
13. paradoks kultury – zagrożenie kulturową uniformizacją świata w warunkach głoszonego dialogu kultur, umacniania się instytucji ponadnarodowych o wielkim potencjale finansowym (Melosik, 2000, s. 19–20).

W sferze polityki obserwujemy rosnącą rolę państwa i prawa w regulacji życia obywateli, którymi zarządza bezosobowa organizacja biurokratyczna niechętnie poddająca się kontroli społecznej, w tym medialnej. Kluczową rolę w postrzeganiu współczesnego świata odgrywa postępująca globalizacja. Globalność jest następstwem wielu procesów społecznych, kulturowych i ekonomicznych przekraczających granice państw narodowych czy kontynentów. Procesowi globalizacji towarzyszy proces lokalizacji: odradzania się i kształtowania wysp różnorodności i tożsamości. Łatwy dostęp do całego świata nadaje nowe znaczenie posiadaniu miejsca, od którego człowiek może odchodzić i do którego powraca, to jest domu i społeczności lokalnej.

Zmiany dokonujące się w różnych obszarach życia człowieka (Delors, 1998, s. 50; Peccei, 1987, s. 79–80; Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982; McRae, 1996) zwiększyły swój potencjał traumatogenny. Znajdują się wśród nich między innymi:

- światowa eksplozja demograficzna i masowe przemieszczenia ludnościowe, które stanowią wyzwanie dla systemu edukacji, ale również dla gospodarki, polityki zatrudnienia, wyżywienia, służby zdrowia i innych aspektów polityki socjalnej i rodzinnej;
- wzrost skali wojen i eksterminacji, wyścig zbrojeń połączony z militaryzacją świata;
- walka o dominację w świecie, która jest wkomponowana w mechanizm gospodarki rynkowej, współzawodnictwo społeczne i rywalizację polityczną;
- pogłębiająca się przepaść między krajami biednymi i bogatymi oraz zróżnicowanie dochodowe ludzi wewnątrz kraju, które współcześnie jest większe niż kiedykolwiek w przeszłości i wiąże się między innymi z globalizacją i dominacją neoliberalnej polityki na skalę uprzednio nieznaną;
- walka o surowce, które już dziś są ograniczone;
- rywalizacja o wiedzę, która w coraz większym stopniu staje się podstawowym zasobem, a jej rola będzie wzrastała w przyspieszonym tempie;
- zagrożenia ekologiczne;
- odmienności kulturowe, które często jawią się jako systemy atrakcyjne i godne poznania, ale mogą także być postrzegane jako wrogie, podważające dominację systemów kulturowych zrodzonych w Europie, zwłaszcza Zachodniej.

Mówi się o aktualnie traumie nowoczesności, której wyrazem jest nasilenie lęków i atmosfera niepewności. Proces osamotnienia człowieka postępuje i wpływa niekorzystnie na rozwój tożsamości jednostki, jej perspektyw życiowych i orientacji w wartościach. Wobec nowych paradygmatów złożoności, nieodwracalności, globalizacji i niepewności w XXI wieku na pierwszy plan powracają swoboda i twórcza zdolność człowieka (Mayor, 2001, s. 12). Pojawiają się wyzwania, którym świat powinien stawić czoła, takie jak: zapewnienie pokoju, ograniczenie nierówności społecznych, zapewnienie trwałego rozwoju i rozsądnego gospodarowania ziemskim środowiskiem oraz określenie perspektywicznych kierunków działania.

Również zmiany pozytywne, takie jak między innymi rewolucja informatyczna i telekomunikacyjna, powszechna dostępność elitarnych dawniej dóbr, wzrost dobrobytu, demokratyzacja w polityce, podmiotowość i godność ludzi, liberalizacja obyczajów, zrównanie płci powodują efekt traumatyczny. Postępujący proces

osamotnienia człowieka wpływa niekorzystnie na rozwój tożsamości jednostki, jej perspektyw życiowych i orientacji w wartościach.

Funkcjonowanie człowieka zdominowane jest przez główne trendy, do których należą szybkie tempo, dynamika i wielokierunkowość zmian oraz niejednoznaczność, nieprzejrzystość i chaos panujące w rzeczywistości społecznej. Dokonujący się postęp w zakresie technologii i komunikacji determinuje lawinowy przyrost informacji i łatwy do nich dostęp. Globalizacja świata kultury, polityki i gospodarki oraz kapitalistyczne przyspieszenie i konsumpcjonizm wyznaczają style życia i kreują potrzeby jednostek. Pojawiają się nowe typy nierówności i różnicowań społecznych. W tych warunkach przypisuje się głębszy niż wcześniej sens edukacji globalnej, polegającej na nauczaniu powszechnym, holistycznym, wielokulturowym i upełnomocniającym człowieka.

Wyzwania dla edukacji w zmieniającym się świecie

Dokonujące się przemiany globalne zrodziły nowe problemy edukacyjne (Szempruch, 2012). Są one związane między innymi z następującymi działaniami:

- nową edukacją ekonomiczną i pracowniczą w związku z przejściem od gospodarki centralnie planowanej i sterowanej do społecznej gospodarki rynkowej;
- kształtowaniem postaw i podejmowaniem działań proekologicznych jako warunku przetrwania i rozwoju życia na Ziemi;
- edukacją zdrowotną, inspirującą różnorodne działania twórcze i wychowanie humanistyczne;
- edukacją dla bezpieczeństwa, obrony pokoju, uwzględniającą zapoznanie z polityką Europy i świata;
- edukacją kulturalną, wymagającą przygotowania się do dialogu kultur, rozumienia i akceptowania wartości uniwersalnych, prezentowania postaw prospołecznych;
- edukacją medialną i informatyczną związaną z rozbudową i upowszechnianiem systemów przekazu informacji oraz systemów informatycznych, wymagającą kształtowania w toku edukacji umiejętności posługiwania się nimi, wyszukiwania potrzebnych informacji, dokonywania ich selekcji, analizy i oceny;
- edukacją prorodzinną, ukazującą ważną rolę rodziny w życiu człowieka, wymagającą ukazania różnych możliwości pomocy rodzinom i ich wsparcia w tworzeniu optymalnych czynników rodzinnych i mechanizmów wychowawczo-socjalizacyjnych.

Perspektywy rozwoju edukacji ukazują rolę szkoły jako centrum edukacji, wskazują na potrzebę zmian w jej funkcjonowaniu i konieczność wytyczenia jej nowych funkcji. Ukazują edukację jako szansę, którą należy wykorzystać w dążeniu do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej, likwidacji ubóstwa, wykluczenia, ucisku i wojen, a także ważny czynnik rozwoju jednostki i społeczeństwa. Kształcenie i doskonalenie stają się zasadniczymi nośnikami tożsamości i rozwoju osobowego oraz wyrównywania szans edukacyjnych i życiowych. Stąd też podstawowe cele kształcenia zakładają: (1) zachęcanie do zdobywania nowych umiejętności; (2) zbliżanie szkoły i sektora przedsiębiorstw; (3) walkę ze zjawiskiem marginalizacji; (4) upowszechnienie biegłej znajomości trzech języków używanych we Wspólnocie Europejskiej; (5) równorzędne traktowanie inwestycji materialnych i edukacyjnych (*Biała księga kształcenia i doskonalenia. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, 1997, s. 55–56).

Szczegółne zadania edukacji wynikają z potrzeby przygotowania społeczeństwa do przemian globalnych i nieznanej jeszcze przyszłości. Niezbędna jest refleksja nad tym, jak stworzyć w systemie edukacji zdolność do pokonywania barier i trudności napotykanych przez człowieka, przygotować ludzi do całościowego uczenia się i obrony pokoju poprzez pobudzanie wzajemnego zrozumienia między różnymi narodami, środowiskami i religiami. Pozwoli to na niezależność osobową, myślenie alternatywne, zbieżne z humanistyczną wizją rozwoju i postępu.

Zmiany, w których centrum znajduje się dzisiejszy świat, determinują reformy edukacji i wywierają znaczący wpływ na funkcjonowanie nauczycieli. Wyznaczają również wyzwania i zadania dla edukacji, wśród których do strategicznych należy zaliczyć: kształcenie na rzecz demokracji i wielokulturowości, przygotowanie do odpowiedzialnego korzystania z mediów, kształcenie na rzecz współistnienia, budowanie ścisłych związków pomiędzy szkołą a światem pracy, kształcenie na rzecz piękna i kultury, przygotowanie do służenia społeczności lokalnej, kształcenie do pracy nad sobą. Dokonujące się przemiany sprzyjają przekształceniu doktryny edukacji adaptacyjnej w edukację krytyczno-kreatywną, której podstawowym celem jest wszechstronny rozwój osobowości człowieka, jego kompetencji i wiedzy oraz przygotowanie go do życia społecznego.

Zmiany w funkcjonowaniu nauczyciela

Główną rolę w przemianach edukacyjnych odgrywają nauczyciele. Szczegółowe wyzwania stojące przed nauczycielem (Szempruch, 2013) ukazują kluczowe trendy, które silnie oddziałują na praktykę nauczania, uczenia się i kreatywność

w szkole oraz sprzyjają pojawieniu się nowych zjawisk i czynników decydujących o kształcie przyszłej edukacji. Jednym z nich są nowe technologie, które mają olbrzymi wpływ na to, jak ludzie pracują, uczą się, socjalizują i współpracują. Będą w dalszym ciągu wpływać na metody pracy szkoły, jak i na metody współpracy podmiotów edukacyjnych, ich komunikację i sukces osobisty.

Coraz większą wartość z punktu widzenia współczesnej cywilizacji ma rozwój kreatywności i innowacyjności, zarówno nauczyciela, jak i uczniów. Kreatywność rozumiana jako styl funkcjonowania psychologicznego jednostki dotyczy potencjału człowieka, stylu funkcjonowania poszczególnych osób i możliwości rozwiązywania problemów. Natomiast innowacyjność dotyczy realizowania nowych idei oraz wprowadzania nowych rozwiązań do praktyki w określonym środowisku. Jest oceniana jako jedna z najbardziej pożądanых cech człowieka, stąd też na jej rozwój powinien być kładziony nacisk na każdym etapie edukacji.

W zmieniającej się szkole rośnie zainteresowanie edukacją nieformalną, alternatywną, w każdym czasie i miejscu, o czym świadczy popularność e-learningu, mentoringu czy zapisywania się na zajęcia pozaszkolne. Zmienia się również sposób myślenia o środowisku edukacyjnym. Dziś mówimy raczej o przestrzeni lub przestrzeniach edukacyjnych, nie zaś o tradycyjnym miejscu, w którym zachodzi proces edukacyjny. Przestrzenie te stają się bardziej społecznościowe, interdyscyplinarne i wspierane są przez technologie, które prowadzą do wirtualnej komunikacji i współpracy.

Dokonuje się również zmiana funkcji, zadań i roli nauczyciela (Szempruch, 2013), związana między innymi z bogactwem zasobów w sieci oraz relacjami nawiązywanymi z łatwością przez internet. W świecie, w którym uczeń korzysta codziennie z różnych źródeł informacji, kluczowa staje się rola nauczyciela jako mentora, przewodnika, doradcy społecznego i zawodowego, który uczy oceniać wartość informacji, wspiera indywidualną odpowiedzialność uczniów otwartą na innowacyjność i autonomiczność oraz przygotowuje ich do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym i wspólnocie ludzi uczących się, w której będą żyć, uczyć się i pracować. Możliwość pracy, nauki, korzystania z usług edukacyjnych w każdym miejscu i czasie dzięki mobilnym narzędziom komunikacyjnym sprzyja rozwojowi edukacji nieformalnej, wpływa na podniesienie efektywności procesów edukacyjnych. Ważnym wyzwaniem, przed którym stoi szkoła, jest więc kształtowanie umiejętności rozumienia mediów cyfrowych, czyli alfabetyzacja informacyjna, która ma coraz większe znaczenie jako umiejętność kluczowa w każdej dziedzinie życia i w każdej profesji. Stanowi ona także poważne wyzwanie dla nauczycieli i systemów kształcenia.

Analizując funkcje i zadania współczesnego nauczyciela, warto przypomnieć, że w społeczeństwie odgrywa on rolę wzoru osobowego, w społecznym systemie upowszechniania nauki – rolę pedagoga świadomie i czynnie kształtującego osobowość młodego pokolenia zgodnie z określonym programem, w systemie oświatowym – rolę reprezentanta szkoły jako instytucji społecznej, w grupie profesjonalnych nauczycieli – rolę przedmiotowego eksperta, w szkole jako zakładzie pracy – rolę pracownika funkcjonującego zależnie od pozycji, stanowiska, stażu pracy i tak dalej (Synal, Szempruch, 2017) W efekcie realizacji zadań otrzymujemy obraz nauczyciela władającego obszernym zasobem wiedzy: merytorycznej, pedagogicznej, psychologicznej, społecznej i kulturowej, będącego zarazem refleksyjnym twórcą oraz profesjonalistą.

Obserwowana ewolucja funkcji i zadań nauczyciela w kierunku eksponowania uczenia realnego życia, wielostronnej aktywności i samodzielności, wspomagania młodych w kształtowaniu ich planów edukacyjnych i życiowych stawia na istotnym miejscu problematykę kompetencji nauczycielskich. Powinna stanowić ona podstawę refleksji dotyczącej profesjonalnego rozwoju nauczyciela. Przemiany zadań i kompetencji nauczycieli wskazują na trzy zasadnicze tendencje: (1) indywidualizację i personalizację; (2) przechodzenie od postawy pewności naukowej do poszukiwania i tworzenia wiedzy; (3) zastępowanie postawy dominacji postawą empatii, negocjacji, dialogu, otwierania się na zmiany społeczne i edukacyjne oraz potrzeby ludzi. Nową jakość zadań nauczyciela należy odczytywać w płaszczyznach: psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej (Okoń, 1999, s. 239–257). Wiodącymi zadaniami pedagogicznymi nauczyciela są: przygotowanie uczniów do kształcenia ustawicznego, zapewnienie im rozwoju indywidualnych sfer osobowości potrzebnych do życia we współczesnym, dynamicznie rozwijającym się świecie oraz nauczanie patrzenia w przyszłość.

Zmiana współczesnej edukacji związana jest z innym postrzeganiem funkcji szkoły oraz interakcji między nauczycielem a osobami uczącymi się. Efektem tych interakcji powinien być rozwój indywidualności człowieka, jego autonomii, podmiotowości, zdolności do samodzielnego myślenia, wartościowania, decydowania, odpowiedzialnego postępowania i otwartego wyrażania własnych myśli i uczuć. Istotne jest umożliwienie jednostce odkrywania, pobudzania i wzmocnienia jej potencjału twórczego. Ważne jest też uwzględnianie w procesie edukacji czterech aspektów kształcenia, które są swoistymi filarami wiedzy: „uczyć się, aby wiedzieć”, to znaczy aby zdobyć narzędzie rozumienia; „uczyć się, aby działać” – aby móc oddziaływać na swoje środowisko; „uczyć się, aby żyć wspólnie” – aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach

działalności ludzkiej; „uczyć się, aby być” – czyli być zdolnym do krytycznego myślenia i niezależności sądów, by móc samodzielnie decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia (Delors, 1998).

Zmieniający się dynamicznie świat wymaga zrozumienia, akceptacji i wprowadzenia niezbędnych zmian w sposobach działania nauczyciela, którego zadaniem nie jest już tylko przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim kształtowanie osobowości uczących się przez dominację uczenia się innowacyjnego i antycypacyjnego, a także przygotowanie ich do życia w systemie demokratycznym, pracy, wolności i odpowiedzialnej realizacji hasła współczesnej edukacji „rozumieć świat – kierować sobą”. Sens istnienia współczesnej szkoły i funkcjonowania nauczyciela wyznacza już nie tylko przekaz wiedzy, ale przede wszystkim uczenie umiejętności poruszania się w świecie wielości i sprzeczności informacyjnej oraz w świecie konfliktów wartości i interesów. Szkoła staje się warsztatem pracy twórczej, w którym dokonuje się proces badania rzeczywistości i określania stosunku do niej. Wymaga to podejmowania wielu działań w dziedzinie doskonalenia systemów edukacji zarówno w wymiarze globalnym, jak i w skali krajowej oraz zapewnienia tym zmianom odpowiednich warunków ekonomicznych i społeczno-politycznych.

Wskazane zadania nauczyciel realizuje obecnie przy współdziałaniu z systemem wychowania rodzinnego i innymi ośrodkami edukacji równoległej, jak: telewizja, radio, prasa oraz formami upowszechniania kultury, takimi jak: teatr, kino, muzeum, wystawy plastyczne, balet, występy muzyczne i tym podobne. Nauczyciel powinien pełniej niż dotąd włączyć do procesu edukacyjnego wszystkie formy życia kulturalnego, społecznego i gospodarczego, aby przygotować młodzież do świadomego i aktywnego uczestnictwa w życiu środowiska, kraju, Europy i świata.

Dla właściwego współistnienia ludzi w społeczeństwie demokratycznym potrzebna jest też edukacja moralno-społeczna, której zadaniem jest rozwijanie postaw i zachowań prospołecznych, kształtowanie altruizmu i empatii, wyzwalanie kultury uczuć, szacunku do innych, wychowanie jednostek myślących, zdolnych do porozumienia z innymi, wrażliwych, przeżywających, czyli polegająca na uczeniu „bycia człowiekiem” oraz poszukiwaniu racjonalnych relacji między „mieć” i „być”.

Nowego znaczenia nabrała idea uczenia się przez całe życie, która otwiera przed edukacją nowe możliwości rozwiązań organizacyjnych, programowych i metodycznych, przybliżając wizję społeczeństwa, w którym każdy człowiek będzie mógł uczyć się tego, czego pragnie, tyle, ile uważa za nieodzowne, tam,

gdzie mu najwygodniej, wtedy, kiedy mu to odpowiada, w stosownym dla siebie tempie i za pomocą przydatnych metod i środków (Kupisiewicz, Banach, 2000). Realizacja tej idei wymaga różnorodności ofert edukacyjnych oraz otwartości na zmieniające się potrzeby społeczne, gospodarcze i kulturalne, indywidualizowania dróg edukacyjnych w systemie oświaty szkolnej i pozaszkolnej, ścisłego powiązania szkoły z placówkami oświaty dorosłych, sieciami poradni psychologicznych i pedagogicznych, które pomagałyby zainteresowanym w wyborze właściwego kierunku nauki i pracy zawodowej oraz w przekwalifikowywaniu się.

Z przedstawionych rozważań wynika, że przed współczesnym nauczycielem stają nowe wyzwania oraz rysują się nowe perspektywy działań pedagogicznych. Istotne jest wskazywanie każdemu uczniowi własnej drogi uczenia się, zgodnej z jego potrzebami poznawczymi. Trudnym wyzwaniem jest rozwiązywanie wielu problemów wynikających z przemian społecznych, kulturalnych i gospodarczych, zmieniających się potrzeb wychowawczych, z konieczności odnoszenia się do edukacji równoległej i ustawicznej. Obecnie nauczyciel nie może skupiać się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy. Staje się bardziej diagnostykiem, specjalistą w zakresie udzielania pomocy uczniom w krytycznym postrzeganiu rzeczywistości, odkrywaniu, analizowaniu i interpretowaniu pojęć i znaczeń. Przygotowuje uczniów do zadawania refleksyjnych pytań, samokontroli i refleksji nad działaniem i myśleniem oraz uczy planowania przyszłości. Trudnym, ale koniecznym wyzwaniem i szansą postępu pedagogicznego jest więc ewolucja funkcji i zadań nauczyciela w kierunku eksponowania uczenia realnego życia, wielostronnej aktywności i samodzielności, wspomaganie uczniów w kształtowaniu ich planów edukacyjnych i życiowych oraz orientowania na uczestnictwo w ustroju demokracji parlamentarnej i społecznej gospodarki rynkowej. Mówiąc o wyzwaniach i perspektywach pracy nauczyciela, szczególnie mocno należy wyeksponować potrzebę uczenia interpretacji zdarzeń i faktów, ich rozumienia i wartościowania oraz umiejętność tworzenia nowego ładu informacyjnego. Zatem już nie przekaz wiedzy, ale uczenie umiejętności poruszania się w świecie wielości i sprzeczności informacyjnej oraz w świecie konfliktów wartości i interesów wyznacza sens pracy nauczyciela i istnienia współczesnej szkoły.

Konkluzje i wnioski

Świat u progu XXI wieku znamionują różnorodne procesy, wśród nich: globalizacja życia oraz umiędzynarodowienie problemów do rozwiązania w procesie przechodzenia od gospodarki lokalnej do regionalnej i globalnej; przechodzenie

od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego opartego na wiedzy; zakłócenia w postępie technologicznym i naukowym, którego rezultaty nie zapewniają równowagi w zaspokajaniu duchowych potrzeb ludzi i kształtowaniu nowego humanizmu.

W kontekście dokonujących się przemian w skali globalnej, europejskiej i rodzimej edukacja jest ważną inwestycją społeczną, gospodarczą i polityczną. Inwestowanie w edukację jako wartość autonomiczną jest najlepszym sposobem przygotowania ludzi do życia zgodnego z wartościami europejskimi, rozbudzania krytyczno-kreatywnego poszukiwania innowacji i ich realizacji w duchu humanizmu.

Ze zmianami zachodzącymi we wszystkich obszarach funkcjonowania człowieka wiążą się wyzwania i perspektywy pracy nauczyciela. Od nauczyciela i systemu edukacji oczekuje się przygotowania ludzi do sprawnego funkcjonowania w nowych realiach społecznych, ekonomicznych, kulturowych i politycznych, w różnorodnych stosunkach z innymi narodami, a także do realizacji swoich aspiracji i planów życiowych. W funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela ekspozowane miejsce zajmują takie wartości jak: wielostronna aktywność uczniów, podmiotowość, indywidualizacja nauczania, samorządność, umiejętność współpracy ze wszystkimi ogniwami i podmiotami edukacji, swoboda poszukiwań w duchu wolności, demokracji i otwartości, harmonia interesów zbiorowych i jednostkowych, zapewnienie równego startu i szans edukacyjnych dzieciom i młodzieży, troska o zdrowie wychowanków.

Zmiany wizji modelu nauczyciela i szkoły w związku z dokonującymi się zmianami kulturowymi i edukacyjnymi są niezbędne. Należy przy tym pamiętać, że edukacja jednostki i społeczeństwa dokonuje się także w ramach edukacji pozaszkolnej, celowej lub niezamierzonej, zorganizowanej specjalnie lub spontanicznie. Edukacja pozaszkolna staje się coraz ważniejsza dla kształtowania świadomości ludzi, ich kompetencji i cech osobowych.

Zmiany polityczne, ekonomiczne, społeczne i kulturowe wymagają od nauczyciela umiejętności poszukiwania i zrozumienia współczesnych idei społecznych: demokracji i uspołecznienia, wychowania do wolności i pluralizmu, do demokracji i przez demokrację, kształcenia ustawicznego, innowacyjności, edukacji europejskiej i globalnej, współpracy międzynarodowej, wychowania do pokoju, ekologii, ochrony i promocji zdrowia, edukacji kulturalnej i obywatelskiej oraz przygotowania do pracy i umiejętności wykorzystywania czasu wolnego. Ważna jest również umiejętność wspierania uczących się w dokonywaniu wyborów życiowych i zawodowych.

Nieodzownym zadaniem edukacji i nauczyciela jest kształtowanie umiejętności człowieka w zakresie tworzenia przejrzystych więzi społecznych, dających jednostce poczucie bezpieczeństwa, przynależności i sensu. Człowiek powinien nauczyć się reagować na ciągle zmieniające się sytuacje i być przygotowany do radzenia sobie w nieopisanych jeszcze okolicznościach.

Literatura przedmiotu

- Banach, C. (2003). Edukacja wobec współczesnego świata i człowieka. W: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, t. 1, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Komisja Europejska (1997), *Biała księga kształcenia i doskonalenia. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa–Radom: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Instytut Technologii Eksploatacji.
- Botkin, J., Elmandjra, M., Malitza, M. (1982). *Uczyć się bez granic: jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Delors, J. (red.) (1998). *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być*. Raport UNESCO. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Griffiths, S. (red.) (2006). *Prognozy trzydziestu myślicieli o przyszłości*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Handy, C. (1996). *Wiek paradoksu. W poszukiwaniu sensu przyszłości*. Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.
- Karpiński, A. (2007). Szanse i zagrożenia w rozwoju Europy w I połowie XXI wieku. W: A. Karpiński (red.), *Europa w perspektywie roku 2050* (s. 29–67). Warszawa: Polska Akademia Nauk, Kancelaria PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”.
- Kupisiewicz, C., Banach, C. (2000). *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020*. W: J. Auleytner (red.), *Strategia rozwoju Polski do roku 2020*, t. 2, Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Mayor, F. (2001). *Przyszłość świata*. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- McRae, H. (1996). *Świat w roku 2020. Potęga, kultura, dobrobyt – wizja przyszłości*. Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.
- Melosik, Z. (2000). Ponowoczesność: między globalizmem, amerykańizacją i fundamentalizmem. W: R. Leppert (red.), *Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym*

- i przewodnikiem internetowym* (s. 17–32). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Okoń, W. (1999). *Nauczyciel czy wychowawca*. W: W. Okoń (red.) *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Peccei, A. (1987). *Przyszłość jest w naszych rękach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piorunek, M. (2009). *Bieg życia zawodowego. Kontekst transformacji kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Raport o rozwoju społecznym Polska 2000. Dostęp do edukacji* (1998). Warszawa: UNDP.
- Speck, O. (2005). *Być nauczycielem*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Suchodolski, B. (1983). *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Synał, J., Szempruch, J. (2017). *Od zapału do wypalenia? Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sztompka, P. (2009). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Wojnar, I., Piejka, A., Samoraj, M. (2008). *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Żak.
- Zahorska, M. (2002). *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Karina Banasik, Zuzanna Zbróg
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Nauczyciel XXI wieku – o kontekstach edukacji międzykulturowej

Teacher of the 21st Century. The Intercultural Education Contexts

Streszczenie: Stale postępujący proces integracji europejskiej, otwarte granice i wzmożona migracja ludności sprawiają, że w Europie nasilają się kontakty z ludźmi innych narodowości, wierzeń, kultur. Ta sytuacja pozwala przypuszczać, że zwiększy się zapotrzebowanie społeczne na opracowania dotyczące zróżnicowania kulturowego, a zwłaszcza na te obejmujące edukację mającą na celu ułatwianie integracji społeczno-kulturowej społeczeństw. Niezbędna jest zatem edukacja bazująca na ideologii międzykulturowości. Staje się ona swoistym modelem działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej zorientowanym na wzajemne poznawanie, rozumienie i wzbogacanie kultur. Jej kluczową cechą jest otwarcie na Innych / Obcych i ich problemy. Efektem tak rozumianej edukacji ma więc być dynamizacja społeczno-kulturowa poszczególnych grup, integracja, ale z zachowaniem własnej odrębności i własnych wizji rozwoju. Szkoła zorientowana na wielokulturowość stawia przed nauczycielem nowe wymagania. Dotyczą one między innymi kompetencji międzykulturowych. Pojęcie to w odniesieniu do umiejętności zachowania się w środowisku międzykulturowym zastępowane jest pojęciem kompetencji transkulturowej, interkulturowej, międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej czy wrażliwości międzykulturowej. Istotne jest również kształcenie nauczycieli w kierunku przygotowywania kompetencji międzykulturowych u uczniów. Wymaga to od nich zarówno odpowiedniej wiedzy, jak i adekwatnych zachowań. Dlatego tak duża odpowiedzialność w zakresie promowania badania odmiennych kultur spoczywa na nauczycielach (także akademickich). Ich postawy wobec zagadnień wielokulturowości i wychowania dla szeroko rozumianego dialogu międzykulturowego i integracji mają duże znaczenia w funkcjonowaniu szkoły XXI wieku.

Słowa kluczowe: międzykulturowość, edukacja międzykulturowa, kompetencje międzykulturowe nauczyciela

Abstract: The continual progress of European integration, the open borders and the increased migration of the population make the contacts with people of other nationalities, beliefs and cultures more intense. This situation suggests that there will be increased social demand for cultural diversity, and especially for those that include education to facilitate socio-cultural integration of societies. There is an education based on interculturalism. It becomes a model of social, cultural and educational activity, oriented on mutual understanding, understanding and enrichment of cultures. Its key feature is the opening of the Other / Aliens and their problems. As a result of such education, the socio-cultural dynamics of particular groups is to be integrated, mutual integration, but with the preservation of one's own distinctness and development visions. A multicultural school puts new demands on the teacher. They concern, among others, intercultural competence. The concept of intercultural competence is replaced by the concept of transcultural competence, intercultural competence, intercultural communication competencies and intercultural sensitivity. It is also important to train teachers in the development of intercultural competencies in the pupils. This requires adequate knowledge and adequate behavior. That is why teachers play such a big role. Their attitudes towards the issues of multiculturalism and education for the broadly understood intercultural dialogue and integration have significant implications for the functioning of the 21st century school.

Keywords: intercultural, intercultural education, intercultural competence of the teacher

Człowiek i kultura najlepiej egzystują w sytuacji różnicowania i ustawicznego spotkania z innym człowiekiem, gdyż tylko w takich warunkach mogą się rozwijać.
(Nikitorowicz, 2010, s. 179)

Wprowadzenie

Przygotowanie młodego pokolenia do życia w czasach współczesnych wymaga specjalnych starań edukacyjnych umożliwiających zarówno ludziom młodym, jak i dorosłym świadome funkcjonowanie w warunkach wielokulturowości. Postępujący proces integracji europejskiej, otwarte granice i wzmożona migracja ludności sprawiają, że stajemy się tego coraz bardziej świadomi. W związku

z tym w Europie nasilają się kontakty z ludźmi innych narodowości, wierzeń, kultur. Ta perspektywa pozwala przypuszczać, że zwiększy się zapotrzebowanie społeczne na opracowania dotyczące zróżnicowania kulturowego, a zwłaszcza na te obejmujące edukację mającą na celu ułatwienie integracji społeczno-kulturowej społeczeństw oraz wspieranie ludzi w radzeniu sobie z odkrywaniem różnic (Grzybowski, 2008, s. 9). Ważną rolę w realizacji tego zadania odgrywa nauczyciel. Istotą jego profesji jest „nieustanne uczenie się na podstawie codziennego doświadczenia w relacjach z Innym, we wspólnotach uczących się (studentów i nauczycieli, uczniów i nauczycieli), negocjowania znaczeń nadawanych tym doświadczeniom, dostrzegania granic i działania na obrzeżach, radzenia sobie ze sprzecznymi oczekiwaniami. Uczenie się w relacjach z Innym przejawia się we wszystkich wymiarach życia społecznego nauczyciela, trwa przez całe życie” (Szczyrek-Boruta, 2013, s. 13). Dlatego tak ważna staje się w dzisiejszych czasach edukacja międzykulturowa. Nauki społeczne nadały bowiem kulturze bardzo szeroki sens, ustanawiając ją „platformą społecznego kontaktu” (Szczepański, 1970, s. 74). Ukierunkowuje ona działania ludzkie, nadając im głębsze znaczenie. Tworząc kulturę, jednostki zawierają różnego rodzaju relacje, zapożyczają od siebie wiele elementów (mniej lub bardziej świadomie). Kontakty międzykulturowe stają się tym samym jedną z kategorii edukacyjnych (Nikitorowicz, 2013, s. 13).

Edukacja w dobie zmian społecznych i kulturowych

Postępujące procesy globalizacji występujące we współczesnym świecie wzbudzają liczne kontrowersje. Można w tym kontekście przedstawić przynajmniej dwa sprzeczne stanowiska. Pierwsze z nich zakłada, że globalizacja związana jest ze wzrastającą współzależnością różnych regionów świata, a także społeczeństw, narodów, państw czy społeczności lokalnych. Wskazuje się, że w społeczeństwie globalnym wzrasta wrażliwość na różnice i w związku z tym postępuje równouprawnienie narodów i kultur. W rezultacie świat staje się w coraz większym stopniu wielokulturowy – w pozytywnym rozumieniu współistnienia odmienności (Jasikowska, Pająk-Ważna, Klarenbach, 2015, s. 17–18, 24–25). Zróżnicowanie kulturowe związane jest bowiem z koegzystencją kultur w ramach demokratycznych państw, które preferują takie wartości jak: wolność, równość, autonomia, tolerancja dla odmienności, szacunek dla indywidualizmu.

Zwolennicy drugiego stanowiska zaznaczają, że globalizacja stanowi jedną z form ekspansji dominacji i zależności, której istotą jest polityczne, kulturowe i ekonomiczne podporządkowanie normatywnemu centrum (Melosik, 2007,

s. 11). W kontekście tych problemów rozważania o edukacji są bardzo ważne dla nauczycieli zaangażowanych w prowadzenie praktycznych działań znanych pod nazwą edukacji międzykulturowej, które – jak wynika z badań, na które powołuje się Nikitorowicz (2010, s. 188–189), powinny bazować na współpracy i współdziałaniu na zasadach partnerskich z położeniem akcentu na niwelowanie napięć i konfliktów oraz wyrównywanie szans mniejszości i grup. Kontakt z innością wymaga bowiem przejścia od zdziwienia innością, lęku przed życiem obok innych do zauważania innej kultury, podejmowania prób zrozumienia jej i wysiłku dialogu.

Nie ulega wątpliwości, że problematyka kształtowania społeczeństwa wielokulturowego odnosi się także do polskiej rzeczywistości, mimo iż mamy świadomość, że jesteśmy narodem stosunkowo mało różnorodnym na tle innych, zwłaszcza zachodnioeuropejskich państw. Jednak stale rosnące liczba i zróżnicowanie kanałów przepływu informacji będą powodować z jednej strony przenikanie kultur, z drugiej zaś stwarzać okazje do ich poznania i oswojenia. Obecność Polski w Unii Europejskiej spowodowała przecież ruchy migracyjne zarówno z naszego kraju do innych państw unijnych, jak i zwiększyła napływ do Polski ludności z innych rejonów świata, zwłaszcza zza wschodniej granicy. Coraz liczniejsze grupy Ukraińców, a także Ormian, Bułgarów, Wietnamczyków na stałe zadomowiły się w Polsce. Sytuacja taka „wymusza potrzebę większego niż dotychczas zainteresowania się edukacją wielokulturową i bezpośrednio z nią związaną tolerancją” (Żegnałek, 2011, s. 590). Idea tolerancji i szacunku dla inności staje się w tym kontekście jedną z najistotniejszych wartości wychowawczych i edukacyjnych, ponieważ perspektywa społeczeństwa wielokulturowego, choćby z racji uwarunkowań polskiej demografii, jest nieunikniona. Zatem, idąc śladem rozważań Jerzego Nikitorowicza (2010, s. 180), wielokulturowość należy uznać za fakt i jednocześnie za zadanie związane przede wszystkim z tłumieniem „nacjonalizmów, fanatyzmów, ksenofobii, megalomanii, ujawniającej się agresji, dyskryminacji, terroryzmu itp.”.

Współcześnie istnieje kilka problemów mających wpływ na edukację wielokulturową. Jednym z nich jest pamięć o negatywnych doświadczeniach historycznych, takich jak wojny. Nierzadko wypaczony obraz historii kształtuje postawy kolejnych pokoleń. Nawet współcześnie w państwach pielęgnujących pokój w przekazie edukacyjnym silniej akcentowane są historyczne wydarzenia militarne, konflikty zbrojne niż zasługi i osiągnięcia w różnych dziedzinach życia. W tej sytuacji powinnością edukacji jest wskazywanie fałszu w obrazie dziejów, stereotypów i wypaczonych przekazów odnoszących się do ludzi innych narodowości,

religii, wyznań czy kultur. Edukacja powinna proponować w zamian obiektywne i pozytywny program wiedzy o Innych, o różnych kulturach, a jednocześnie o wspólnych wartościach i możliwościach, co zwiększy szanse na życie w wielokulturowym świecie (Lewowicki, 2013, s. 26).

Inną ważną kwestią są sprawy religijne. Przesłania różnych wyznań koncentrują się na wartościach znajdujących powszechną aprobatę. Mimo iż różne wyznania mogą uznawać tego samego Boga, zdarza się, iż między ich przedstawicielami wybuchają wojny na tle religijnym, zdarza się przemoc, a nawet terroryzm. Ponieważ duża liczba religii ma swoje instytucjonalne formy zorganizowania, a już od czasów starożytnych ważni przedstawiciele Kościołów ubiegali się o władzę, chcąc tym samym konkurować z władzą świecką, edukacja w różnych państwach często wzmacnia podziały, utrzymując przekaz prawdziwości jednego wyznania – dominującego na danym obszarze. Pomija się przy tym wiedzę o innych religiach, rzadko porusza się sprawy tolerancji i prawo ludzi do wyznania wybranej religii. Oświata przeważnie włącza się do wspierania głównego nurtu religijnego. Pojawia się podział na „my” i „oni”, „nasi” i „obcy”, i w związku z tym powstaje kolejne pole do konfliktów (Błęszyńska, Rodziewicz, 2002, s. 35). Edukacja zatem powinna podtrzymywać własną tradycję religijną, nie przekreślając przy tym innych nurtów.

W dzisiejszych czasach zauważalny jest również kryzys finansowy powodujący lawinę żądań naruszających integrację. W trudnych sytuacjach wzmaga się tendencja dezintegracyjna. Przykładem może być chęć wyjścia z Unii Europejskiej czy chęć tworzenia nowych państw. Bogaci Katalończycy chcą się usamodzielnic i odłączyć od Hiszpanii, a Szkocja zgłasza chęć oderwania się od Wielkiej Brytanii. W Belgii Flamandowie i Walonowie również chcieliby stworzyć odrębne państwo. Takich przykładów jest bardzo wiele. Fala separatyzmów nasila się, odradzają się nacjonalizmy, kształtuje atmosfera zachęcająca do dezintegracji. Negatywne emocje przesłaniają dokonania zintegrowanej Europy. Zamiast wspólnego działania górę biorą wyobrażenia o przyszłości znacznie oderwane od realiów, a wielki optymizm przechodzi w pesymizm i zachowania destrukcyjne. W tej sytuacji edukacja powinna pokazywać przebieg zachowań społecznych, pomagać w analizie znanych rezultatów i uczyć racjonalnego przewidywania skutków różnych wydarzeń (Lewowicki, 2013, s. 31).

To trudne do wykonania, ale konieczne zadania edukacji. To w niej należy pokładać nadzieję, w sytuacji gdy trudno liczyć na to, że korzystne zmiany nastąpią za sprawą polityki czy wpływu znaczących grup społecznych (Lewowicki, 2013, s. 31).

Edukacja międzykulturowa – paradygmat współistnienia

Jak podaje Przemysław Grzybowski (2008, s. 30), wyrażenie „międzykulturowość” pojawiło się pierwszy raz w latach 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Oznaczało nawiązywanie trwałych, dynamicznych interakcji pomiędzy nośicielami cech innych kultur, w sytuacji gdy jedna ze stron relacji to migranci. W Europie określenie *interculturel* pojawiło się we Francji w 1975 roku i nawiązywało do problematyki szkolnej. W kolejnych latach termin ten był wykorzystywany do opisu sytuacji dysfunkcji i kryzysów związanych z migracjami oraz sferą działań socjalnych. Obecnie międzykulturowość rozumiana jest jako „dynamiczny stan społeczeństwa”, w odniesieniu do którego mówi się o pojawieniu się i trwaniu systematycznych relacji między jednostkami charakteryzującymi się odmienną tożsamością kulturową (Camilleri, 1985, s. 389).

Ostatnie lata przyniosły także inne spojrzenie na sprawy edukacji w społeczeństwach zróżnicowanych pod względem kulturowym. Bazująca na ideologii międzykulturowości edukacja staje się swoistym modelem działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej, zorientowanym na wzajemne poznawanie, rozumienie i wzbogacanie kultur. Jej kluczową cechą jest otwarcie na Innych / Obcych i ich problemy. W odróżnieniu od edukacji wielokulturowej skupionej na asymilacji mniejszości poprzez jej podporządkowanie grupie dominującej skutkiem edukacji międzykulturowej ma być integracja i dynamizacja społeczno-kulturowa zróżnicowanych kręgów społecznych oparta na zbliżeniu jej członków (Grzybowski, 2008, s. 50). Ponadto edukacja ta powinna wspierać jednostki i grupy w kreowaniu procesu kształtowania tożsamości międzykulturowej (od tożsamości rodzinnej, lokalnej, parafialnej, etnicznej, regionalnej po narodową, państwową, kulturową do europejskiej, światowej, globalnej) za sprawą:

- poznania i zrozumienia siebie, własnego świata, kultury, ojczyzny prywatnej,
- przewycięzania tendencji do zamykania się w sferze własnych wartości, własnego kręgu kulturowego na rzecz zrozumienia innych, poszanowania dla różnic i traktowania kontaktów z nimi jako czynnik rozwojowy,
- wdrażania do zauważania i poznania Innego, kształtowania umiejętności współdziałania, ochrony przed zdeformowanym obrazem Innego,
- inspirowania do wymiany doświadczeń w realizacji programów edukacyjnych, działalności instytucjonalnej i społecznej (Nikitorowicz, 2009, s. 285).

Edukacja międzykulturowa stanowi zatem ogół wpływów i oddziaływań jednostek i grup, organizacji, instytucji, stowarzyszeń, związków sprzyjających takiemu rozwój ludzi, aby stawali się oni w pełni świadomymi członkami wszystkich otaczających ich wspólnot. Efektem tak rozumianej edukacji ma więc być dynamizacja społeczno-kulturowa poszczególnych grup, integracja, ale z zachowaniem własnej odrębności i własnych wizji rozwoju (Nikitorowicz, 2009, s. 293).

Edukacja międzykulturowa opiera się na paradygmacie „współlistnienia”. Zakłada on możliwość rozwoju obu stron w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, negocjacji, dialogu, porozumienia, kooperacji oraz przywraca wiarę w wewnętrzną moc człowieka. Bycie „między” powstaje dzięki zauważeniu kogoś lub czegoś i formuje dialog z sobą i z Innym, nakłada przy tym na jednostkę przyjęcie normatywnych funkcji kultury, wykorzystanie mocy twórczej jej własnego umysłu i serca. W edukacji międzykulturowej wymagania kierowane są od jednostek do instytucji, a nie na odwrót. Dotyczą uznania i godności związanej z prawem do decydowania o sobie, wyznaczania sobie własnej roli społecznej oraz akceptacji przyjętych zasad moralnych. Uznanie natomiast nadaje działaniu sens, a efektem tego jest „nowy indywidualizm” (Nikitorowicz, 2004, s. 15).

Cele edukacji międzykulturowej, jak podaje Grzybowski (2008, s. 63), koncentrują się na znajdujących się w sytuacji pogranicza jednostkach i grupach zróżnicowanych wszelkimi możliwymi kryteriami. Dotyczą stosunku ludzi wobec Innych / Obcych, począwszy od reprezentantów podkultur we własnej społeczności po społeczeństwa odległe. Cele te wywodzą się z ogólnego zadania edukacji międzykulturowej i dotyczą następujących spraw:

- sfera świadomości: równouprawnienie wszystkich kultur; obiektywna równorzędność; własna tożsamość, odrębność, niezależność; własne korzenie kulturowe, obyczaje, tradycje; więź rodzinna, grupowa, etniczna, lokalna, kulturowa, regionalna, narodowa, globalna; ekologizm,
- sfera umiejętności: dostrzeganie i rozumienie odmienności kulturowych oraz własnej godności w kontaktach z Innymi / Obcymi; postrzeganie inności jako budującej i ciekawej, a nie wrogiej i zagrażającej; zauważenie i rozumienie Innych / Obcych jako nieuniknionych sąsiadów; wewnętrzne bogacenie się poprzez znoszenie barier i granic; świadome wychodzenie na pogranicza i styki kulturowe w ramach komunikacji międzykulturowej; rozpoznawanie przejawów nierówności, dyskryminacji, marginalizacji, rasizmu, stereotypów i uprzedzeń w stosunku do Innych / Obcych; poszukiwanie porozumienia za pomocą interakcji, dialogu, negocjacji; wzmacnianie stosunków między różnymi społecznościami; uruchamianie

mechanizmów pomocnych w rozwiązywaniu problemów wynikających ze zróżnicowania; pokojowe współżycie mimo różnic;

- sfera postaw: postrzeganie społeczeństwa jako kompleksu współistniejących i krzyżujących się grup oraz jednostek wychodzących na granice swojej odrębności; budzenie tolerancji w reakcjach na różnicę oraz poszanowanie jej pod każdym względem; budzenie wrażliwości na inne kultury; wyzbywanie się poczucia wyższości kulturowej, uprzedzeń, stereotypów, tendencji do ksenofilii; przeciwdziałanie wszelkim formom dyskryminacji w odniesieniu do Innych / Obcych; otwartość wobec świata i szeroko rozumiana empatia; zaangażowanie na rzecz pokoju i równości.

Tak liczne cele edukacji międzykulturowej wynikają z potrzeby społeczeństwa ukierunkowanego na dobro, piękno i sprawiedliwość, w której bierze się pod uwagę interesy wszystkich ludzi (Nikitorowicz, 2004, s. 64–65).

Kompetencje nauczycieli z zakresu edukacji międzykulturowej

XXI wiek stawia przed nauczycielem nowe wyzwania. Wymagania te dotyczą między innymi kompetencji międzykulturowych. Pojęcie to w odniesieniu do umiejętności zachowania się w środowisku międzykulturowym zastępowane jest pojęciem kompetencji transkulturowej, interkulturowej, międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej czy wrażliwości międzykulturowej (Białek, 2009, s. 21). Wspólne elementy łączące te określenia to umiejętność komunikacji, adekwatność interakcji, otwartość, motywacja, wiedza o kulturze (Dobrowolska, 2015, s. 61). Jednak zdaniem Nikitorowicza (2009, s. 508) kompetencja międzykulturowa to „zdolność do przyjęcia postawy relatywizmu kulturowego w kontaktach z przedstawicielami innych kultur. Towarzyszy jej umiejętność praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy na temat odmienności kulturowej”.

Odnosząc tę definicję do przygotowania nauczycieli, można by przyjąć, że zdecydowana większość z nich ma kompetencje kulturowe wywodzące się z procesu socjalizacji i posiadanego wykształcenia. Wiązą się one przede wszystkim ze sferą kultury rodzimej, lokalnej, regionalnej, narodowej. Natomiast kompetencje międzykulturowe bazują na znajomości innych kultur, psychologicznych i kulturowych uwarunkowaniach interakcji między przedstawicielami różnych narodów i grup etnicznych, jak również na postawach wobec Obcych (Dobrowolska, 2015, s. 63–64). W obrębie kompetencji międzykulturowych szczególnie ważne są kompetencje komunikacyjne określane jako „zgodność i spójność komunikacyjna, adaptatywność wobec odmienności, zdolność do integracji

społecznej, kompetencja językowa, wiedza o komunikujących się ze sobą kulturach” (Nikitorowicz, 2009 s. 510). Wynikające z tej kompetencji właściwości nauczyciela powinny ujawniać się w tolerancji, elastyczności poznawczej i zachowania, tożsamości kulturowej, zaangażowaniu, cierpliwości, empatii, umiejętnościach interpersonalnej, otwartości na nowe doświadczenia i na innych ludzi, szacunku i poczuciu humoru (Nikitorowicz, 2009, s. 511). Nie bez znaczenia jest w tym wypadku również świadomość interkulturowa i efektywne posługiwanie się językiem (Białek, 2009, s. 23).

Aktualne badania potwierdzają znaczenie międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych. Mobilność kultur, wzrost interakcji kulturowych, deterytorializacja i multiplikacja przestrzeni wiążą się z potrzebą nowego rozumienia kompetencji komunikacyjnych (Jaskuła, Korporowicz, 2013, s. 126). Ze względu na znaczenie informacji, szybkości jej obiegu i możliwości przekraczania dotychczasowych przestrzeni i granic kulturowych (transgresji) mówi się o międzykulturowych kompetencjach informacyjno-kulturowych. Międzykulturowe relacje wymagają od nauczyciela kreatywnych postaw w zmierzaniu się z odmiennością, interpretacją kodów kulturowych i zmianą dotychczasowych wzorów i norm w odbieraniu rzeczywistości. Dlatego konieczne jest, aby edukacja międzykulturowa w większym stopniu koncentrowała się na kontaktach międzykulturowych o charakterze krytycznym i dialogicznym niż na tradycyjnej, realnej przestrzeni (Jaskuła, Korporowicz, 2013, s. 127).

Kształcenie nauczycieli w kierunku przygotowywania kompetencji międzykulturowych u uczniów wymaga odpowiedniej wiedzy, jak i adekwatnych zachowań nauczycieli. Określa się to kompetencją profesjonalną, nazywaną przez Henrykę Kwiatkowską (2008, s. 184) „inteligentnym zachowaniem, polegającym na tym, że w nowej sytuacji nauczyciel niejako *w biegu* tworzy nową regułę działania (wiedzę) na podstawie posiadanej wiedzy, tworzy także nową zasadę (umiejętności), która umożliwi mu działanie”. Sprzyja to tworzeniu się tak zwanej racjonalności emancypacyjnej, która pozwala na interpretację, refleksję i empatię. W odniesieniu do kompetencji międzykulturowych stanowi to podstawę projektowania pracy pedagogicznej (2008, s. 185).

W edukacji międzykulturowej ważną rolę odgrywają również kompetencje językowe (pogłębiona świadomość językowa, umiejętność nauczania języka), wiedza o innych kulturach, otwarcie na ludzi innych kultur, odpowiednie postawy i zachowania powstałe na skutek zapoznania się z różnicami kulturowymi pomiędzy uczniami (Parfieniuk, 2001, s. 287).

Reasumując, w odniesieniu do nauczycieli pojęcie kompetencji międzykulturowej może być rozumiane jako:

- praca z uczniem reprezentującym inne kręgi kulturowe i skuteczna z nim interakcja wraz z wykorzystaniem międzykulturowych kontekstów w kształtowaniu postaw wrażliwości i tolerancji międzykulturowej uczniów,
- działania nauczycieli prowadzące do poszerzania spektrum własnych działań dydaktycznych i wychowawczych w ramach edukacji międzykulturowej,
- rozwój zawodowy i aktywność nauczycieli w zakresie poszerzania wiedzy merytorycznej w realizowaniu treści międzykulturowych, uczestnictwo w formach doskonalenia zawodowego,
- przygotowanie zawodowe nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości (wyposażenie nauczycieli w niezbędną wiedzę do pracy z „Innymi” poprzez kształcenie akademickie) (Dobrowolska, 2015, s. 63–64).

Edukacja międzykulturowa w praktyce pedagogicznej

W literaturze wiele uwagi poświęcono problematyce kompetencji nauczyciela pracującego z uczniem kulturowo „obcym”, realizującym program szkolny w ramach międzykulturowości, a także nauczaniu dwujęzycznemu (Dobrowolska, 2015, s. 64). Alina Szczurek-Boruta (2013b, s. 155) badała zależność między działaniem nauczycieli a kształtowaniem kompetencji międzykulturowej uczniów w kontekście nauczania dwujęzycznego. Za podstawę teoretyczną posłużył jej model interkulturowej kompetencji komunikacyjnej Michaela Byrama oraz cykliczny model kształcenia międzykulturowego Patricka R. Morana (Szczurek-Boruta, 2013b, s. 155). Badaczka ta doszła do wniosku, że kompetencji niezbędnych do komunikacji międzykulturowej nabywa się przez edukację międzykulturową, która znacznie poszerza wiedzę jednostki i zmienia jej postawy. Nauczanie dwujęzyczne zaś generuje stały wzór osobowościowy oraz kulturowe doświadczenie poprzez komunikację z przedstawicielami innych kultur, co w naturalny sposób rozwija kompetencje międzykulturowe. Badania prowadzone przez autorkę potwierdzają zaangażowanie nauczycieli w kształcenie dwujęzyczne uczniów, ale również w rozbudzanie w nich empatii czy otwartości na inne kultury. Ich świadomość wpływu na światopogląd uczniów oraz osiąganie zamierzonych efektów dowodzą posiadania przez nich kompetencji międzykulturowych. Anna Szczepaniak-Kozak także badała kompetencje międzykulturowe nauczycieli. Wnioski z badań były odmienne niż u Szczurek-Boruty, gdyż wynika z nich,

że część nauczycieli nie rozumie istoty kompetencji międzykulturowych, a tym samym nie rozwija ich u uczniów (za: Szczurek-Boruta, 2013b, s. 163). Okazuje się więc, że – jak można było przypuszczać – nauczyciele różnią się między sobą oceną posiadanych przez nich kompetencji międzykulturowych.

Z badań przeprowadzonych przez Barbarę Dobrowolską (2011, s. 431) z udziałem nauczycieli pracujących z uczniami czecheńskimi w województwie lubelskim wynika, że najważniejsze kompetencje to empatia, kompetencje komunikacyjne, postawy tolerancji oraz przygotowanie merytoryczne. Największą trudność, zdaniem nauczycieli, stanowią bariery językowe. Dalsza część badań ujawniła, że nauczyciele deklarujący posiadanie odpowiednich kompetencji międzykulturowych nie zawsze je mieli. Wspomniana bariera językowa jest przyczyną zaburzeń w komunikacji i dialogu międzykulturowym. Między nauczycielami a uczniami nie może przez to zajść pełna wymiana kulturowa i przekraczanie barier myślowych. Czyni to w szkole z edukacji międzykulturowej formalność administracyjną i pozwala jedynie spełnić programowy obowiązek (Dobrowolska, 2011, s. 432).

Zdaniem Nikitorowicza (2009, s. 508) pojęcie komunikacji międzykulturowej mieści się w strukturze kompetencji kulturowej. Komunikacja międzykulturowa to „akt rozumienia i bycia rozumianym przez osoby z innych kultur, umiejętność porozumiewania się, interakcji ludzi z różnych kultur”. Należy więc przyjąć, że kompetencja międzykulturowa obejmuje kompetencję kulturową i komunikację międzykulturową. „Kreując ideę wielokulturowości zapewniającą równe szanse różnym kulturom, podejmujemy działania praktyczne” (2010, s. 185). Ważne jest zatem wyposażenie nauczyciela w umiejętność prowadzenia zajęć ze szczególnym uwzględnieniem pozytywnych interakcji międzyludzkich. Celem zajęć kulturowych jest zwiększenie wiedzy o danej kulturze, o różnicach kulturowych, modelowanie określonych zachowań oraz wypracowywanie odpowiednich modeli komunikacji międzykulturowej (Brislin, Yoshida, 1994, s. 78). W polskich szkołach zajęcia dotyczące komunikacji międzykulturowej realizowane są przy pomocy różnych programów edukacyjnych i projektów mających na celu popularyzowanie wiedzy o innych kulturach już wśród dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Często przez edukację językową i wzajemne kontakty uczniów z różnych krajów przy pomocy współczesnych środków technicznych, na przykład internetu (zob. Szplit, Zbróg, 2012, s. 40–45). Dzieci bowiem mniej boją się poznawać to, co nowe, mają silną tendencję do zadawania pytań dotyczących tematów, których dorośli często nawet nie zwerbalizują. Dzieci łatwiej także zaakceptują zauważone różnice między kulturami, a poprzez kontakt z innymi nacjami w naturalny sposób nauczą się akceptowania ludzi, którzy nie są do nich

podobni (Pusch, 2009, s. 81). Równie ważne jest promowanie edukacji regionalnej, w tym na przykład świadomości zróżnicowania kulturowego Polski, promowanie kultur mniejszości narodowych, specyficznych tradycji, języka i tym podobnych.

Zakończenie

Lata 90. XX wieku zapoczątkowały okres wzmożonej migracji grup etnicznych i narodowych, które znacznie nasiliły się w ostatnich latach w związku z toczącymi się na świecie wojnami. Sytuacja ta stworzyła nową jakość relacji społecznych w Polsce oraz wpłynęła na postawy Polaków w stosunku do „Obcych”. Wiele wskazuje na to, że Polacy jako naród nie są wolni od stereotypów i uprzedzeń wobec ludzi odmiennych narodowości, innego wyznania czy koloru skóry. Informacje medialne nieustannie pokazują wypadki pobicia, znieważenia czy dręczenia tych Innych, Obcych. Aby nie dochodziło do tego typu sytuacji, należy już w okresie przedszkolnym powoli oswajać dzieci ze zróżnicowaniem kulturowym. Stanie się ono wówczas dla dziecka łatwiejszą do zaakceptowania normalnością (Kamińska, 2007, s. 30). W procesie tym jednak niezbędni są wykształceni i oddani idei nauczyciele. Edukacja powinna w związku z tym stać się obszarem działań na rzecz tolerancji, integracji i niwelowania stereotypów kulturowych, zwłaszcza w obliczu narastających w Europie nacjonalizmów, dyskryminacji i wykluczenia z powodu odmiennej narodowości. Wartości te powinny stanowić cel współczesnej edukacji, kierując ją na zjawisko społeczne, jakim jest wielokulturowość i jej akceptacja. Szkoła, stanowiąca element systemu edukacji, musi kreować własną kulturę wewnętrzną, w której międzykulturowość to nie tylko formalna realizacja odpowiednich treści programowych, lecz przekonania, obyczaje i idee stanowiące fundament wychowania do kulturowego pluralizmu (Dobrowolska, 2011, s. 431). Postawy nauczycieli wobec zagadnień wielokulturowości i wychowania dla szeroko rozumianego dialogu międzykulturowego i integracji mają duże znaczenia w funkcjonowaniu szkoły XXI wieku. Kluczowym problemem może stać się jednak przygotowanie merytoryczne pedagogów w tym zakresie, jak również wypracowanie przez placówki oświatowe zasad, wzorów i strategii organizacyjnych, w których wielokulturowość stanowiłaby nie wymuszony obowiązek, lecz warunek do szeroko pojmowanego społeczno-kulturowego dialogu (Nikitorowicz, 2013, s. 20). Najważniejsze jest to, aby międzykulturowość, będąca kategorią kultury i edukacji, stała się centralną ideą i wartością życia społecznego.

Literatura przedmiotu

- Białek, M. (2009). *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut”.
- Brislin, R. W., Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: An introduction*. Sage: Thousand Oaks.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et education*. Paris: Lausanne.
- Dobrowolska, B. (2011). Nauczyciele wobec różnorodności kulturowej. Założenia epistemologiczne i praktyka edukacyjna. W: A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej* (s. 426–434). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Dobrowolska, B. (2015). *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grzybowski, P. (2008). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jasikowska, K., Pająk-Ważna, E., Klarenbach, M. (2015). *Edukacja globalna w Małopolsce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jaskóła, S., Korporowicz L. (2013). Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jako transgresja. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobeci (red.), *Pogranicze. Studia społeczne*, t. 21: *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Kamińska, K. (2007). *Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lewowicki, T. (2013). Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 2, s. 19–38.
- Błęszyńska, M., Rodziewicz, A. (2002). Problematyka religii i systemów wierzeń w edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech (red.), *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych* (s. 15–37). Cieszyn: Wydawnictwo Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburgskiego Wyznania.
- Melosik, Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nikitorowicz, J. (2004). Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji. W: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku* (s. 13–32). Kraków: Drukarnia Towarzystwa Słowaków w Polsce.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2010). Potrzeby edukacyjne w realiach społeczeństwa wielokulturowego. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej* (s. 179–191). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Nikitorowicz, J. (2013). Międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne* (s. 11–25). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Parfieniuk, I. (2001). Przygotowanie nauczyciela do pracy w środowisku zróżnicowanym. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej* (s. 285–293). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Pusch, M. D. (2009). *The interculturally competent global leader*. In: D. A. Deardorff (Ed.), *Intercultural competence* (s. 66–84). London, California: SAGE Publications.
- Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczurek-Boruta, A. (2013a). *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta, A. (2013b). Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobecki (red.), *Pogranicze. Studia społeczne*, t. 21: *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej* (s. 155–170). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Szplit, A., Zbróg, Z. (2012). Projekty edukacyjne jako sposób realizacji edukacji wielokulturowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3 (18), s. 36–48.
- Żegnałek, K. (2011). Tolerancja jako wartość w społeczeństwie wielokulturowym. W: A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej* (s. 585–594). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Adam Ligęza

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Praca nauczyciela źródłem sensu życia

Teacher's Work as a Source of Meaning of Life

Streszczenie: Poczucie sensu stanowi jedną z fundamentalnych potrzeb ludzkiej egzystencji. Zaspokojenie tej potrzeby wpływa na wszystkie wymiary funkcjonowania człowieka. Według Viktora Frankla sens można odkryć na drodze czynu (dzieła), doświadczenia i poprzez kategorię wzięcia odpowiedzialności. Celem artykułu jest odniesienie trzech dróg poszukiwania sensu do pracy zawodowej nauczyciela poprzez wskazanie obszarów i kryteriów umożliwiających lokowanie źródła sensu w wykonywanej pracy. Nauczyciel jako osoba mająca bezpośredni wpływ na wychowanka w sposób szczególny wezwany jest do poszukiwania wartości własnej egzystencji i prowadzenia wychowanka w kierunku jego osobistych odkryć. Artykuł stanowi zaproszenie do dalszych badań nad sensem życia i pracy nauczyciela w Polsce.

Słowa kluczowe: sens życia, nauczyciel, Viktor Frankl, praca

Abstract: The meaning of life is one of the fundamental demands of human existence. Fulfilling this need affects on all aspects of human being's functioning. According to Viktor Frankl, the meaning can be found on the path of action, experience and responsibility. The aim of the article is to refer three ways of searching for meaning to the teacher's professional work, by specifying areas and criteria that allow for locating the source of sense in the work. The teacher, as a person having a direct influence on the student, is especially called upon to discover the value of his own existence and lead the student towards his personal discoveries. The article is an invitation to further research on the meaning of teacher's life and work in Poland.

Keywords: meaning of life, teacher, Victor Frankl, work

Wprowadzenie

Gwałtowne zmiany społeczne XX oraz XXI wieku dotyczą wszystkich obszarów życia i działania człowieka. Zmiany w funkcjonowaniu społeczeństwa (na przykład zmiana modelu rodziny), przemiany kulturowe, niesamowity postęp techniczny i naukowy, relatywizm świata wartości i przekonań, globalizacja to tylko niektóre z czynników wpływających na sposób rozumienia i odbierania świata, relacji, wykonywanej pracy i samego siebie przez współczesnego człowieka.

Edukacja, z osobą nauczyciela i ucznia w centrum, zanurzona jest w system powiązań społecznych, ekonomicznych, politycznych, kulturowych i filozoficznych. Szczególnie zmiany w obszarze wyznawanych wartości i postaw z nich wynikających wpływają bezpośrednio zarówno na nauczyciela, ucznia, jak i środowisko, w którym dokonuje się proces nauczania i wychowania.

Pytanie o sens życia, mimo iż niełatwe, dotyczy najgłębszych pokładów ludzkiej egzystencji, gdyż tylko człowiek potrafi odkryć i nadać swojemu życiu sens. Odpowiedź na pytanie o sens życia ujawnia prawdę o kondycji i postawach osoby. Postawienie pytania o sens życia nauczycielom wydaje się właściwe, gdyż to oni w sposób szczególnie odpowiedzialni są za kształtowanie drugiego człowieka. Badania dotyczące wpływu nauczycieli na kształtowanie uczniów dowodzą bowiem szczególnej roli postawy nauczycieli, którzy czynili znaczącym to, czego nauczali, a zarazem umożliwiali swoim podopiecznym zobaczenie wartości tkwiących w ich własnym życiu (Csikszentmihalyi, McCormack, 1986).

Celem artykułu jest próba spojrzenia na pracę nauczyciela w odniesieniu do tematyki poczucia sensu życia. Głównym pryzmatem, który umożliwi uchwycenie zagadnienia sensu życia w pracy nauczyciela, jest koncepcja i myśl logoterapeutyczna Viktora Frankla.

Wielowymiarowość pojęcia „sens życia”

Potrzeba sensu życia jest jedną z podstawowych kategorii odnoszących się do życia każdego człowieka. Poczucie sensu życia nadaje dynamiki życiu człowieka, pozwala wciąż na nowo podejmować działania wykraczające poza obszar „ja” w kierunku własnych ideałów, marzeń, realizacji własnych planów i zamierzeń. Popielski (2007, s. 41) dążenie do sensu określa jako „potrzebę potrzeb”, wskazując na jej uniwersalność, wielowymiarowość i wielokierunkowość.

Sens życia jest zagadnieniem poruszonym przez różne dziedziny nauk humanistycznych, zarówno w wymiarze filozoficznym, teologicznym, psychologicznym,

socjologicznym, jak i pedagogicznym. Tematyka sensu życia człowieka była przedmiotem badań na arenie międzynarodowej między innymi dla Viktora Frankla, Ericha Fromma, Alfreda Adlera, Carla Jaspersa. Z polskich klasyków wśród badaczy zajmujących się tą tematyką warto wspomnieć Józefa Pietera, Stefana Szumana, Kazimierza Popielskiego oraz Kazimierza Obuchowskiego.

Pojęcie „sens życia” jest wieloznaczne i bywa różnorako interpretowane – jako:

- wartości moralne, społeczne, duchowe, ku którym zmierza człowiek;
- potrzeba skutecznego i energicznego działania ku wyznaczonym celom;
- potrzebę poznawania i rozumienia otaczającego środowiska społecznego oraz zdarzeń w nim zachodzących;
- włączenie w nurt życia społecznego, mające na celu uzyskanie wartości dającej możliwość funkcjonowania w społeczeństwie (na przykład wysoki status materialny, wysoka pozycja społeczna);
- atrakcyjność życia związana z możliwością doświadczania niecodziennych i ekscytujących zdarzeń;
- możliwość tworzenia na miarę ogólnoludzką i jednostkową;
- ukierunkowanie na życie w wewnętrznej równowadze duchowej i psychicznej;
- subiektywne poczucie pewności, że to, co człowiek robi, robi dobrze, zgodnie z ogólnoludzkimi standardami moralnymi (za: Pikuła, 2015, s. 95).

Pieter jako jeden z pierwszych psychologów na gruncie polskim ujmował sens życia w kategorii potrzeb człowieka. Podkreślał szczególne znaczenie potrzeby postrzegania i interpretowania swojego życia jako sensowne, wyprowadzając ją z potrzeby poglądu na świat. Sens życia według badacza to poczucie kierunku i ładu życia. Świadomość sensowności własnej egzystencji pełni funkcję regulującą i organizującą życie (Pieter, 1972).

Praca zawodowa jako obszar sensu

Człowiek spędza w pracy przeciętnie jedną trzecią swego życia. Tak duży procent czasu, sił i zaangażowania w sposób naturalny ma znaczący wpływ na całość funkcjonowania jednostki.

Jednym z czołowych badaczy tematyki sensu życia był twórca logoterapii Viktor Frankl. W swojej teorii odwołuje się on do antropologii człowieka, wskazując na trzy zasadnicze cechy natury ludzkiej: duchowość (źródło świadomości, sumienia moralnego, miłości oraz wrażliwości estetycznej), wolność (decyzyjność i niezależność podejmowanych działań), odpowiedzialność (dotycząca

własnej osoby) (Frankl, 2009). Wskazane przez Frankla cechy stanowią zasoby umożliwiające człowiekowi zmierzenie się z zagadnieniem sensu życia. Frankl (2009) wskazuje na trzy drogi, na których człowiek może odnaleźć sens własnej egzystencji. Pierwszą z nich jest droga tworzenia dzieła i spełniania czynu. Jest to droga właściwa zarówno wielkim wizjonerom poświęcającym swoje życie w imię idei (przykładem takiej osoby może być Steve Jobs, twórca koncernu Apple), jak i osobom, o których można powiedzieć, że „praca jest ich całym życiem” i „bez pracy nie wyobrażają sobie życia”. Druga droga prowadząca do sensu wiedzie przez doświadczenie „czegoś” lub „kogoś”. Przykładem może być matka poświęcają się dla swoich dzieci, która twierdzi, iż „dzieci nadają jej życiu sens”. Trzecia droga prowadzi do odkrycia sensu życia przez dzielne znoszenie nieuniknionego cierpienia. Przykładem tej drogi jest sam Frankl, który przeżył obóz koncentracyjny. Droga ta jest drogą najdoskonalszą i wiąże się z wzięciem odpowiedzialności za siebie i swoją egzystencję. To właśnie odpowiedzialność leżąca u źródła sensu życia daje moc do decydowania i postępowania w sposób wolny, niezależnie od warunków zewnętrznych (Michalski, 2011).

Zgodnie z koncepcją dróg sensu Frankla można popatrzeć na pracę zawodową jako na źródło sensu w życiu. W takiej sytuacji staje się ona płaszczyzną spójności, pasji i zaangażowania, a także realizacji celów i poczucia pełnienia misji. Jednak nie każda praca daje poczucie sensu życia. Kępiński (1973) zauważa, że praca, która wykonywana jest bez przekonania, jest męcząca. Uważa się, że jeśli człowiek znajdzie pracę, którą lubi, już nigdy nie będzie pracował, gdyż praca nie będzie traktowana jako praca, lecz jako przyjemność. Można zaryzykować stwierdzenie, że poczucie celowości wykonywanej pracy, sprawiedliwego wynagrodzenia, satysfakcja z wykonanej pracy, a nawet zmęczenie po pracy są często spostrzegane jako elementy nadające życiu sens. Kępiński (1973) twierdził, że praca jest człowiekowi niezbędna, ponieważ dzięki niej może realizować samego siebie.

Odnosząc się do klasycznego ujęcia trzech dróg prowadzących według Frankla do odnalezienia sensu – twórczej, doświadczenia osoby, drogi wzięcia odpowiedzialności – warto dokonać próby odniesienia tej teorii do świata nauczyciela, jego osoby i pracy, którą wykonuje.

Praca nauczyciela jako dzieło i czyn

Pierwszą z dróg prowadzących do odkrycia sensu życia jest zaangażowanie w dzieło i czyn. Oczywiście wydaje się, że zaangażowanie w wykonywaną pracę powiązane jest z postrzeganiem jej jako celowej, czyli prowadzącej do celu.

Celowość wykonywanej pracy jest podstawowym założeniem, które pozwala na poszukiwanie sensu w zaangażowaniu w daną aktywność. Kazimierz Obuchowski (1999) wskazuje na trzy cele dotyczące życia człowieka: ogólne, długoterminowe, konkretne (zwarte w działaniu). To właśnie cele długoterminowe o dużym stopniu ogólności pomagają zachować poczucie sensu życia. Cele te mogą być związane z realizacją naczelnej wartości związanej z wyznawanym światopoglądem oraz sposobem interpretowania i rozumienia siebie oraz świata. Ogólność celu długoterminowego umożliwia elastyczność w dostosowywaniu się do konkretnych działań i zadań, zaś odroczone gratyfikacja (w przeciwieństwie do celów konkretnych – krótkoterminowych) zabezpiecza przed uczuciem pustki mogącym wystąpić po osiągnięciu zakładanego celu (Dolińska-Zygmunt, 1990).

W takiej perspektywie pierwszym z warunków umożliwiającym odkrycie sensowności pracy nauczyciela jest wymóg celowości. Znajomość celu na wielu płaszczyznach edukacji (od celu każdej pojedynczej lekcji aż po cele ujęte w programach nauczania), a także w różnych perspektywach czasowych (od celów krótkoterminowych po wieloletnie założenia programów wychowawczych), może wpływać na odbiór własnej pracy jako aktywności sensotwórczej. Tylko nauczyciel, który zna cel swoich działań i wie, dokąd prowadzi go droga jego aktywności, ma szansę osiągnąć nie tylko satysfakcję z wykonywanej pracy, ale i sens własnej egzystencji.

Działanie celowe jest możliwe w przypadku osoby, która ma świadomość tego, kim jest i jaką funkcję spełnia. Warto zwrócić uwagę na kwestię tożsamości zawodowej, która w definicji Brzezińskiego (2000, s. 16): „łączy w sobie elementy tożsamości osobistej i społecznej”. Tak rozumiana tożsamość spaja w sobie treści niepowtarzalne i właściwe danej jednostce (struktura „Ja”) z celami, wartościami i zasadami właściwymi dla danej grupy zawodowej („My”). Henryka Kwiatkowska (2005) w badaniach nad tożsamością nauczyciela wskazuje na trudność w oddzieleniu tego, co indywidualne, co świadczy o nauczycielu jako o człowieku, od tego, co zawodowe, właściwe dla przedstawiciela tej profesji. Obszary te w sposób naturalny często się przenikają (Łukasik 2013, 2015).

Tożsamość (to, kim się jest) i świadomość celowości wykonywanej pracy są związane z poczuciem znaczenia własnej roli w wykonywanym zawodzie. Zdaniem Biolosa rozwija się ono na drodze rozwoju poczucia kierunku (jednostkowe poczucie działania we właściwej sprawie), łączności (wymiar wspólnoty, w której wykonuje się pracę) i ciągłości (wiara w przetrwanie i kontynuowanie wytworów pracy). Rozwój poczucia znaczenia własnej roli nie jest dziełem jednorazowym, lecz dokonuje się przez całe życie (Biolos, 2006).

Stefan Szuman, klasyk polskiej myśli psychologicznej i pedagogicznej, podkreślał rolę nauczyciela i wychowawcy w procesie budowania pozytywnego obrazu siebie i głębokiego sensu życia u podopiecznego. W jednoznaczny sposób mówił o konieczności uwzględnienia problemu sensu życia w procesie wychowania: „Afirmacja życia jest więc problemem pedagogicznym i jest, względnie powinna być, jednym z najważniejszych celów wychowania człowieka. (...) Jeżeli nie można obudzić i ugruntować pozytywnego stosunku do życia w sobie i w drugich, to trzeba w ogóle zrezygnować z pracy nad kształceniem charakteru, nad przygotowaniem jednostki do życia w zespole, z wysiłków dążących do wychowania ludzi społecznie użytecznych i osobowości kulturalnie i duchowo dojrzałych” (Szuman, 1938, s. 17). Tym samym Szuman wskazuje na afirmację życia jako podstawowy przedmiot troski i odpowiedzialności nauczyciela.

Wydaje się oczywiste, że tylko ten nauczyciel, który sam odkrywa i wypełnia sens własnego życia, może towarzyszyć (a nieraz przewodzić) swojemu wychowankowi w poszukiwaniu samego siebie. Obuchowski w swojej koncepcji wymienia potrzebę sensu życia obok potrzeby kontaktu emocjonalnego i potrzeby poznawczej jako jedną z potrzeb orientacyjnych, a więc takich, które nadają kierunek rozwojowi jednostki. Badacz, biorąc pod uwagę specyfikę współczesnej, ciągle zmieniającej się rzeczywistości zewnętrznej, podkreśla znaczenie sensu życia jako czynnika wpływającego na elastyczność i zdolności adaptacyjne człowieka. Konsekwencją zaspokojenia potrzeby orientacyjnej jest zdolność do utrzymywania wewnętrznej równowagi (Obuchowski, 1995). W tej koncepcji sens życia można przyrównać do latarni, statycznego punktu na horyzoncie, który pozwala bezpiecznie dopłynąć do celu pomimo zewnętrznych niebezpieczeństw i trudności. Nauczyciel jako osoba, która wie, kim jest, do jakiego celu dąży i jakie znaczenie ma jego działanie, potrafi dostrzec sens życia w obszarze swojej pracy i podzielić się tym odkryciem ze swoim wychowankiem.

Sens jako doświadczenie

Druga z dróg odkrycia sensu w zawodzie nauczyciela prowadzi przez doświadczenia „kogoś lub czegoś”. W kontekście edukacyjnym szczególnie znaczący wydaje się temat doświadczenia drugiego człowieka.

W tym miejscu warto wskazać na cztery orientacje Kozielskiego, w ramach których człowiek szuka sensu życia. Pierwszą z nich jest orientacja poznawcza, która cel życia upatruje w badaniu otaczającej rzeczywistości, próbując zgłębić i poznać tajemnicę świata. Druga to orientacja ekspresyjna, polegająca na

wyrażaniu myśli i uczuć w postaci sztuki, literatury i muzyki. O ile orientacja poznawcza jest próbą przekroczenia świata, to orientacja ekspresyjna stara się przekroczyć granice świata wewnętrznego – wyobraźnię i umiejętność tworzenia. Kolejną jest orientacja polityczna, lokująca źródło sensu życia w społeczeństwie, próbach jego przemiany i reform, mających na celu podniesienie jakości życia danej społeczności. Ostatnim rodzajem wymienianym przez Kozielskiego jest orientacja opiekuńcza. Według niej sens życia można odkryć w relacji do drugiego człowieka, poświęcając mu swój czas, emocje, myśli (Kozielski, 1996).

Można uznać, że orientacja opiekuńcza najpełniej odnosi się do charakterystyki i specyfiki zawodu nauczyciela, osoby działającej poprzez wywoływanie wpływu na swojego podopiecznego. Według klasyfikacji Kozielskiego praca nauczyciela zawierająca się przede wszystkim w orientacji opiekuńczej (choć może także częściowo czerpać z pozostałych orientacji) może stać się obszarem, w którym człowiek odnajdzie źródło sensu dla własnej egzystencji.

Doświadczenie „drugiego” w procesie edukacyjnym zakłada autentyczność osób w nim uczestniczącym. Carl Rogers, jeden z twórców psychologii humanistycznej, twierdzi, że nauczyciel powinien pokazywać swoją prawdziwą osobowość, gdyż uczniowie są wyczuleni na wszelkie przekłamania. Jest to tym bardziej ważne, że w przypadku wykrycia oszustwa uczniowie mogą reagować zerwaniem więzi. Rogers podkreśla rolę autentyczności nauczyciela, która ułatwia empatyczne rozumienie ucznia, a więc jest próbą spojrzenia na rzeczywistość z perspektywy wychowanka. Także Obuchowski akcentuje obowiązek autentyczności osoby i postawy nauczyciela, wskazując na sposób uczenia się wzorców zachowań przez młodzież na drodze obserwacji i identyfikacji. Młodzi ludzie, obserwując osoby dla siebie ważne, zaczynają utożsamiać się i identyfikować się z autorytetami, rodzicami, idolami i nauczycielami, od których przejmują hierarchię wartości i sposoby realizowania potrzeby sensu życia (de Tchorzewski, Zwierzchowski; 2001).

Dla nauczyciela, podmiotowo doświadczającego i odkrywającego „drugiego” w swoim wychowanku, możliwe wydaje się odkrycie sensu własnej egzystencji. Takie doświadczanie i odkrywanie zakłada kryterium autentyczności postawy osoby szukającej.

Sens jako wzięcie odpowiedzialności

Trzecią z dróg wskazywanych przez Frankla prowadzącą do odkrycia sensu życia jest znoszenie nieuniknionego cierpienia poprzez wzięcie odpowiedzialności. To właśnie kategoria wzięcia odpowiedzialności za siebie jako osobę, a w

kontekście edukacyjnym nauczyciela biorącego odpowiedzialność za swoich wychowanków, może prowadzić do odkrywania sensu w pracy.

Oczywiste jest, że zawód nauczyciela wiąże się automatycznie z odpowiedzialnością w pierwszym rzędzie za osoby powierzone opiece. Świadomość odpowiedzialności nauczyciela jest widoczna w postrzeganiu tej profesji jako zawodu zaufania społecznego.

W klasycznym ujęciu Abrahama Flexnera zawód nauczyciela charakteryzuje się poważaniem i uznaniem społecznym, wewnętrznym zorganizowaniem i motywacją altruistyczną, przejawiającą się nastawieniem na dobro społeczeństwa oraz odpowiedzialnością wynikającą z pełnionej funkcji (za: Kawecki, 2003). Także Śliwerski (2006, s. 1), definiując zawód (także nauczyciela) jako „zespół specjalistycznych (fachowych, profesjonalnych) kompetencji koniecznych do stałego wykonywania określonej pracy w celach zarobkowych lub w ramach służby społecznej”, wskazuje na możliwą motywację o charakterze altruistycznym.

Badania Research International Pentor z 2008 roku wskazują, iż w społeczeństwie polskim zawód zaufania publicznego silnie łączony jest z pracą o wysokiej doniosłości społecznej oraz ufnością innych obywateli względem jednostek ją wykonujących. W przeprowadzonym sondażu 22% respondentów wskazało nauczyciela jako zawód zaufania społecznego, co uplasowało go na miejscu czwartym, za zawodem lekarza (50%), policjanta (33%) i sędziego (24%) (za: Torczyńska, 2014).

Raport CBOS z 2004 roku charakteryzuje zawód zaufania publicznego, jako „zawód, który jest istotny dla ogółu społeczeństwa, i charakteryzuje się: szczególną więzią zaufania między klientem a osobą wykonującą dany zawód; obowiązkową tajemnicą zawodową; nienaganną postawą moralną i etyczną osób wykonujących taki zawód; wysokim poziomem jakości świadczonych usług; zorganizowaniem się osób wykonujących ten zawód w obowiązkowym samorządzie zawodowym” (CBOS, 2004, s. 6). Zawód nauczyciela w kontekście postrzegania i oczekiwań społecznych jawi się jako praca wymagająca postawy odpowiedzialności. Można powiedzieć że jest to odpowiedzialność typu zewnętrznego, opierająca się na czynnikach będących poza osobą nauczyciela.

Zawód nauczyciela charakteryzuje się również odpowiedzialnością wewnętrzną, dotyczącą najgłębszego obszaru osobowego jednostki. Polega ona na wzięciu odpowiedzialności przed samym sobą, kierując się własnymi pobudkami i motywacjami. Kryterium, które musi zostać spełnione, aby mógł dokonać się ten proces, jest stan refleksyjności podmiotu.

Nie jest to zadanie łatwe, gdyż obserwowane w ostatnich dziesięcioleciach ogromne przyspieszenie cywilizacyjne (szczególnie w obszarze techniki) oraz postępujący regres kulturowy generują stan napięcia, w którym świadomość człowieka nie nadąża za jego doświadczeniami (Mizińska, 1997). Nie dziwi więc sytuacja, w której człowieka dotyka głęboki kryzys refleksji, „wyrażający się brakiem zatrzymań nad tym, czego doznał i co przeżył. Dominuje strategia życia chwilą” (Kwiatkowska, 2005, s. 96). Trudność w zorganizowaniu i utrzymaniu przestrzeni pozwalającej na analizę tego, co zostało przeżyte wczorajszego dnia, i na refleksję nad tym, jest potęgowana przez wydarzenia dnia dzisiejszego i niepewną sytuację jutra.

Kwiatkowska (2005, s. 97) wskazuje na pamięć, a w szczególności na pamięć autobiograficzną, będącą źródłem konstruowania sensu na drodze refleksji. Pamięć biograficzna definiowana jako „procesy i mechanizmy zaangażowane w przypomnienie i rozpoznawanie przez osobę zdarzeń, których doświadczyła”, ma na celu konstruowanie pojęcia „Ja”. Proces refleksyjności, rekonstrukcji tego, co zapamiętane, wpływa na integralność struktury „Ja”.

Refleksyjność, także w sytuacji cierpienia, jest drogą do przekroczenia swojej sytuacji. Dąbrowski (1979), twórca teorii dezintegracji pozytywnej, wskazuje na możliwość szukania sensu życia w sytuacji ogromnego kryzysu. To poszukiwanie staje się czynnikiem na powrót scalającym człowieka, a w konsekwencji prowadzi do pełniejszego rozwoju osobistego.

Joanna Małgorzata Łukasik (2013) w badaniach dotyczących doświadczenia życia codziennego nauczycieli podkreśla znaczenie samorefleksyjności jako kluczowej cechy w budowaniu obrazu siebie, jak i nadawaniu treści życiu. Badani nauczyciele wskazywali na znaczenie czasu wolnego jako przestrzeni osobistej, umożliwiającej troskę o swoją sferę fizyczną, psychiczną i duchową.

Joanna Madalińska-Michalak (2014, s. 97), badając temat przywództwa edukacyjnego, wskazuje na znaczenie kontaktu z samym sobą i rozwijania zdolności słyszenia swojego wewnętrznego głosu w zawodzie nauczyciela. Badaczka podkreśla, iż „próby poszukiwania własnej drogi działania w codzienności szkolnej wymagają istnienia horyzontów znaczenia, dzięki którym niektóre rzeczy stają się wartościowe, inne mniej, a jeszcze inne całkiem pozbawione wartości”.

Kwiatkowska zwraca uwagę na jeden z warunków środowiska pracy nauczyciela, jakim jest ustawiczność kontaktu interpersonalnego, który w konsekwencji rodzi potrzebę silnego rozpoznania samego siebie. W ujęciu Kwiatkowskiej (2005) świadomość samego siebie jest ważną potrzebą zawodową nauczyciela. Obszar ten jest narażony na występowanie kryzysów tożsamości związanych

między innymi z przesileniami politycznymi w wymiarze aksjologii. Naruszenie systemu i przekonań może prowadzić do radykalnych zmian w postrzeganiu zarówno siebie, jak i innych ludzi.

Refleksyjność nauczyciela w jego pracy stwarza przestrzeń, w której może on w sposób świadomy, dojrzały i głęboki „wziąć odpowiedzialność” za siebie i swoją pracę. Konsekwencją takiej postawy będzie nadanie sensu egzystencji i wewnętrzna odporność pozwalająca na przezwyciężenie kryzysów (Schön, 1983; Łukasik, 2016a; Łukasik, 2016b; Łukasik, Jagielska, 2016).

Podsumowanie

Koncepcja Viktora Frankla dotycząca trzech dróg odkrywania sensu życia może rzucić nowe światło na pracę nauczycieli. Pierwsza z dróg do odkrycia sensu prowadzi przez spełnianie „dzieła i czynu”. Jest to droga nauczyciela znającego cel swojej pracy (kryterium celowości), mającego świadomość tego, kim jest i jaki wpływ ma na wychowanka (kryterium tożsamości). Kolejna z dróg wiedzie nauczyciela poprzez doświadczenie wynikające ze spotkania z „drugim”. Podstawowym kryterium umożliwiającym takie doświadczenie jest autentyczność postawy nauczyciela. Obrazem trzeciej drogi jest nauczyciel, który dzięki postawie refleksyjności potrafi wziąć odpowiedzialność (w wymiarze zewnętrznym, ale przede wszystkim wewnętrznym – osobowym) za siebie samego oraz wykonywaną pracę. Każda z tych dróg prowadzi do odkrycia sensu własnej egzystencji.

Odkrycie sensu egzystencji jest wartością oddziałującą na wszystkie sfery życia człowieka. Jego wpływ jest szczególnie widoczny w skuteczności pracy i subiektywnym poczuciu szczęścia (Nalaskowski w: de Tchorzewski, Zwierzchowski; 2001).

Tematyka sensu życia nauczyciela jest w obszarze polskiej pedeutologii obszarem dotąd niezbadanym. Wprawdzie pojawiają się badania dotyczące pokrewnych tematów, które dotyczą problemu sensu życia nauczycieli, na przykład rzeczywistość codziennego życia nauczyciela (Łukasik, 2013), tożsamość nauczyciela (Kwiatkowska, 2005), jednak brakuje studiów traktujących ten temat w sposób pogłębiony.

Badanie nad sensem życia nauczycieli pomogłoby spojrzeć szerzej zarówno na takie obszary tematyczne jak: celowość podejmowanej pracy; autorefleksyjność nauczycieli; normy i wartości, którymi kierują się nauczyciele; kategoria spełnienia i zadowolenia z pracy; samoświadomość i poczucie własnej skuteczności;

podmiotowość; odpowiedzialność nauczyciela. Ciekawe może być zbadanie kwestii poczucia sensu życia a problemu wypalenia zawodowego (które dotyka obszarów wolitywnych i motywacyjnych człowieka).

Wnioski płynące z przeprowadzonych badań mogą mieć wymiar praktyczny dla takich dziedzin edukacji jak kształcenie i samokształcenie nauczycieli. Zdefiniowanie obszarów sensu życia pomoże w lepszej identyfikacji wartości i potrzeb nauczycieli oraz pozwoli skuteczniej i trafniej konstruować narzędzia oraz pomoce służące samodoskonaleniu się tej grupy.

Literatura przedmiotu

- Biolos, J. (2006). Modele kariery XXI wieku. W: J. Biolos (red.), *Zarządzanie karierą* (s. 12–46). Warszawa: Studio Emka.
- Brzeziński, J. (2000). Tożsamość zawodowa psychologa. W: J. Brzeziński, M. Teoplitz-Wiśniewska (red.), *Etyczne dylematy psychologii* (s. 12–53). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- CBOS (2004). *Opinia społeczna na temat zawodów zaufania społecznego. Komunikat z badań*. Dostęp: www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2004/K_073_04.PDF (dostęp: 30.11.2017).
- Csikszentmihalyi, M., McCormack, J. (1986). The influence of teachers, *Phi Delta Kappan*, 6/67, s. 415–419.
- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dolińska-Zygmunt, G. (1990). Psychologia wobec problematyki sensu życia. W: K. Obuchowski, B. Puskiewicz (red.), *Sens życia*. Warszawa: Wydawnictwo Nunt.
- Frankl, V. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Kawecki, I. (2003). *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kępiński, J. (1973). *Psychopatologie nerwic*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Kozielecki, J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczyciela. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łukasik, J. (2013). *Doświadczenie życia codziennego – narracje nauczycielek na przełomie życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łukasik, J. M. (2015). Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania*

- zawodu nauczyciela. *W stronę edukacji spersonalizowanej* (s. 43–58). Będzin: Wydawnictwo internetowe e-bookowo.
- Łukasik, J. M. (2016a). Autobiografie nauczycieli. Refleksyjność nauczycieli w narracjach pozyskiwanych drogą konkursową na pamiętnik W: J. M. Łukasik (wybór i opracowanie), *Codziennosc w narracjach nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
- Łukasik, J. M. (2016b). *Poznać siebie i dbać o rozwój*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
- Łukasik, J. M., Jagielska K. (2016). Refleksyjność emerytowanych nauczycieli jako czynnik zmiany i rozwoju osobistego. W: J. M. Łukasik, N. G. Pikuła, K. Jagielska (red.), *Rozwój nauczyciela – od wczesnej do późnej dorosłości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Madalińska-Michalak, J. (2014). Odnajdywanie własnej drogi w codzienności szkolnej. W: J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel* (s. 83–99). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Michalski, J. T. (2011). *Sens życia a pedagogika: impulsy myśli Viktora E. Frankla*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Mizińska, J. (1997). Sztuka zapominania. W: J. P. Hudzik, J. Mizińska (red.), *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne* (s. 53–89). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pieter, J. (1972). *Życie ludzi*. Warszawa: Ossolineum.
- Pikuła, N. G. (2015). *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Popielski, K. (2007). *Wartości w życiu*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersyteckie Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Szuman, S. (1938). *Afirmacja życia*. Lwów: Lwowska Biblioteka Pedagogiczna.
- Śliwerski, B. (2006). *Nauczyciel jako zawód*, www.oskko.edu.pl/kongres1/materialy/BŚliwerski-Kongres.pdf (dostęp: 26.11.2017).
- de Tchorzewski, M., Zwierzchowski P. (red.) (2001). *Sens życia – sens wychowania: dylematy człowieka przelomu wieków*. Bydgoszcz: WERS.
- Torczyńska, M. (2014). Współczesny wizerunek zawodu nauczyciela w świetle badań opinii publicznej. *Rozprawy społeczne 3*, http://rozprawy-spoeczne.pswbp.pl/pdf/art_6_torczyńska_wsp%C3%93%C5%81czesny_wizerunek_zawodu_nauczyciela_rs_nr_3_.pdf (dostęp: 28.11.2017).

Joanna Ludwika Pękala
Uniwersytet Warszawski

Etos współczesnych nauczycieli – trwałość i zmiana

Ethos of the Contemporary Teachers. Its Durability and Change

Streszczenie: Rodzaj kwalifikacji i wymiar praktyki zawodowej to elementy istotne w ocenie pracownika, ale kategorie te są zbyt wąskie, by scharakteryzować konkretnego nauczyciela. Z tego właśnie powodu w 2014 roku przeprowadzono badania nad etosem nauczycielskim stanowiącym kategorię pojęciową silnie związaną z wartościami. Etos to z jednej strony termin odnoszący się do grup społecznych, w tym przypadku związanych z profesją nauczycielską. Z drugiej jednak strony w jego praktycznej realizacji ważna jest osobista decyzja czy też stosunek do wartości grupowych. Głównym celem artykułu jest zaprezentowanie badań, w których próbuje się dociec, czy etos jest nadal obecny na liście wymagań społecznych stawianych nauczycielom i czy jego percepcja uległa zmianie? Wyniki pokazały z jednej strony powszechną znajomość terminu „etos”, jakkolwiek ujawniły również przekonanie o coraz większym braku wartości etosowych w pracy nauczycieli.

Słowa kluczowe: etos, etyka zawodu nauczyciela, profesja nauczycielska, oczekiwania społeczne, wzór społeczny

Abstract: The type of qualification and the extent of professional practice are important elements in the appraisal of a professional; however, these categories are too narrow to characterize a particular teacher. That is why the study on ethos of teachers was carried out in 2014. On the one hand ethos is related to the social groups, in this particular case to the teaching profession. On the other hand the personal decision or attitude towards values are very important factor of ethos, too. The main purpose of the research was to determine if ethos is still present

on the list of social requirements for teachers, and whether its perception has changed in the course of time. The results revealed high level of familiarity with the term among the respondents as well as the decline of the value of ethos in the work of teachers.

Keywords: ethos, ethics in teaching profession, teacher profession, social expectations, social pattern

Wprowadzenie

Kwerenda literatury naukowej pozwala stwierdzić, że wielokrotnie podejmowano próby zdefiniowania pojęcia etosu. Jest ono różnie wyjaśniane, jednakże jego definicje mają wiele wspólnych elementów. Autorzy są zgodni co do tego, iż etos jest charakterystyczną cechą grup społecznych. Kluczowe miejsce w jego obrębie zajmują wartości będące swoistym spoiwem zbiorowości. Kategoria etosu obejmuje obszar aktywności ludzi zaangażowanych w jedną, wspólną działalność związaną z pracą, życiem rodzinnym, religią czy też ich zainteresowaniami. Etos nie jest tylko moralnością określonej grupy społecznej¹. Maria Ossowska (1956, s. 24) sytuuje wyjaśnienie pojęcia etosu w obrębie zagadnień związanych ze stylem życia. Podobnie stwierdza Andrzej Siciński (1976, s. 17) – konkretne, nieprzypadkowe zachowania człowieka tworzą ów styl. Ich podporządkowanie wspólnym celom i wartościom sprawia, że zachowania członków zbiorowości spełniają funkcje wyróżniające poszczególne grupy społeczne.

Wybór określonej społeczności wskazuje na konkretne cechy człowieka, kształtuje również jego biografię. Tego typu obustronność wpływu wyjaśnia częściowo naturę relacji jednostka–grupa społeczna i prowadzi do kolejnego pojęcia, z jakim autorzy utożsamiają etos. Chodzi o „całokształt elementów dorobku społecznego” (Czarnowski, 1958, s. 12), które nie pozostają przecież wyłącznie w sferze abstrakcyjnej. Dorobek społeczny stanowią mniej lub bardziej konkretne wytwory pojawiające się z określoną regularnością. Mogą to być również dobra mające związek z kultem, obyczajem, prawem czy edukacją, a pośród nich ważne miejsce zajmuje język. Jest on niewątpliwie niezbędnym narzędziem życia i rozwoju społeczeństw, spełnia istotną rolę przy tworzeniu się i funkcjonowaniu grup społecznych.

¹ Według Maxa Schelera: „«Moralność» jest systemem reguł wyboru preferowanych wartości wymagającym dopiero odkrycia za konkretnymi ocenami danej epoki i danego ludu jako jego «konstytucja moralna» i zdolnym przeżyć ewolucję, która nie ma nic wspólnego ze wzrostem dopasowania ocen i działania pod władzą jakiejś danej moralności do zmiennej rzeczywistości życia” (Scheler, 2008, s. 68).

Etos jest również postrzegany jako „mechanizm warunkujący zachowania” (Klepajczuk, 1995, s. 8) czy „postawa człowieka” (Znamierowski, 1964, s. 86). W świetle tego typu definicji komponenty emocjonalne, poznawcze i behawioralne odnoszące się do jednostki ludzkiej warunkują etos grupy społecznej, do której człowiek przynależy. Oznacza to, iż etos wywiera wpływ na najistotniejsze dziedziny życia członka grupy etosowej.

W swoich rozważaniach Jan Legowicz (1984, s. 274) posunął się jeszcze dalej, nazywając etos „możliwością, pedagogiczną potrzebą wewnętrzną, aktywnym nawykiem”. Takie ujęcie jest dalekie od czysto teoretycznego podejścia, wskazuje na ogromne zaangażowanie emocjonalne nauczyciela. Etos swojej grupy zawodowej traktuje on nie tylko jako powinność, ale czyni zeń potrzebę własnej egzystencji nauczyciela.

Próby zdefiniowania etosu za pomocą pojęcia „wzoru osobowego” (Meibaum, 1979, s. 127) również zakładają osobiste przyjęcie wartości, ale z silnie ujawniającym się komponentem decyzyjnym. Wzór osobowy w grupie etosowej staje się przedmiotem aspiracji jej członków, typem idealnym i tylko od członków zbiorowości i ich zaangażowania zależy, czy etos nie stanie się jedynie niezbyt poważnie traktowaną utopijną figurą.

Metodologia badań

Badania opisane w tym miejscu miały na celu ukazanie, co sądzą na temat etosu i zmiany w jego obrębie nauczyciele i rodzice. Istotny dla badacza był również stosunek respondentów do tego zjawiska. Rodziców i nauczycieli pytano o ich przeszłe i teraźniejsze doświadczenia, aby dowiedzieć się, czy dostrzegają zmianę w obrębie nauczycielskiego etosu. Wszystko po to, by dociec, jaki jest status badanej kategorii pojęciowej oraz jakiego typu zmiana zaszła w jego obrębie.

Do głównych pytań, które postawiono podczas badań i które zostały omówione w tym artykule, można zaliczyć następujące:

1. Co badani wiedzą na temat etosu?
2. Jakie podobieństwa i różnice występują w definiowaniu analizowanej kategorii pojęciowej pomiędzy badanymi?
3. Jak ważnym elementem pracy nauczyciela jest według badanych etos?
4. Czy termin „etos” nadal funkcjonuje w powszechnym użyciu, czy jest już jedynie pojęciem archaicznym?
5. Jakiemu odsetkowi respondentów udało się spotkać w życiu nauczyciela, który swoją postawą reprezentował etos pedagogicznej profesji?

6. Jak wielu nauczycieli według badanych obecnie reprezentuje nauczycielski etos?

Badania te zostały przeprowadzone w 2014 roku w placówkach przedszkolnych i szkolnych w Polsce. Respondentami byli losowo wybrani nauczyciele oraz rodzice uczniów. Przebadano 132 nauczycieli pracujących w obydwu typach instytucji edukacyjnych. 60% uczestniczących w badaniu nauczycieli (79 osób) to pracownicy szkół podstawowych, pozostałe 40% (53 osoby) pracuje w przedszkolach. Rodzice, którzy wypełniali ankiety (123 respondentów), mają dzieci w wieku przedszkolnym lub szkolnym. Rodzice przedszkolni stanowią 43% respondentów tej grupy (53 osoby), rodzice dzieci w wieku szkolnym to 57% badanych (70 osób).

Za zmienne niezależne uznano: typ placówki edukacyjnej, usytuowanie roli respondenta, jego wiek i płeć. Do zmiennych zależnych należały wiedza i stosunek respondentów do etosu, ich opinie na temat jego aktualności i zmian związanych z badaną kategorią pojęciową.

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Jeśli chodzi o narzędzia badawcze, posłużono się kwestionariuszem ankiety własnej konstrukcji. Dokonano ilościowej analizy danych. Obliczenia statystyczne przeprowadzono przy pomocy oprogramowania STATISTICA 10 PL. W przeprowadzonych testach statystycznych przyjmowano standardowy pięcioprocentowy ($\alpha = 0,05$) poziom istotności statystycznej. Przeprowadzone badania miały charakter eksploracyjno-diagnostyczny.

Wyniki badań własnych

Badanie rozpoczęto od zapytania respondentów, czy zetknęli się kiedykolwiek z pojęciem etosu, a więc sprawdzano ich wiedzę na temat kategorii pojęciowej będącej przedmiotem zainteresowania. W przebadanej próbie wszyscy nauczyciele szkolni i 96% nauczycieli przedszkolnych spotkało się z tym terminem, 96% rodziców dzieci szkolnych i 93% rodziców dzieci przedszkolnych zna pojęcie etosu. Jedynie niewielki odsetek rodziców i nauczycieli nie słyszał nigdy o etosie.

W celu sprawdzenia, czy odpowiedzi ankietowanych różnią w sposób istotny statystycznie w zależności od pełnionej roli oraz typu instytucji edukacyjnej, przy pomocy analizy log-liniowej przeprowadzono testy współzależności (tabela 1.). Uzyskane wyniki wskazują na to, że odsetki osób, które spotkały się z terminem etos, są w poszczególnych podgrupach zbliżone do siebie.

Tabela 1. Związek usytuowania roli oraz typu instytucji edukacyjnej i percepcji terminu etos – wyniki analizy log-linowej

Zmienne niezależne	<i>N</i>	<i>Df</i>	χ^2	<i>p</i>
Usytuowanie roli	252	1	1,82	0,177
Typ instytucji	252	1	1,67	0,196
Usytuowanie roli * typ instytucji	252	1	0,40	0,525

Źródło: badanie własne

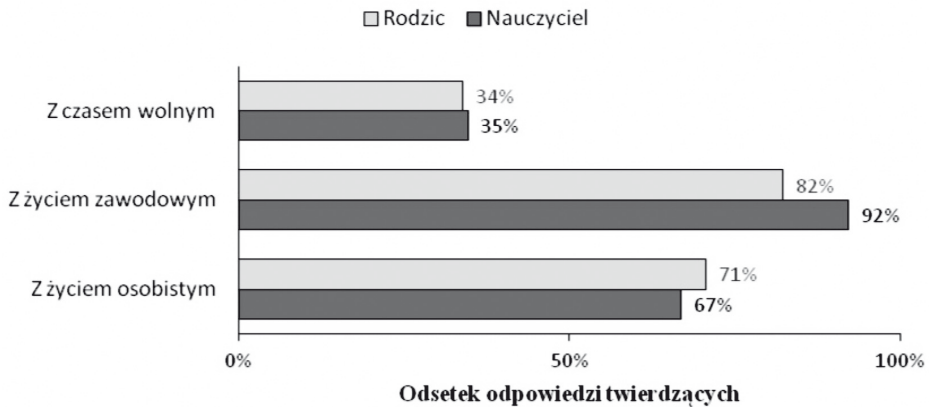
Można było spodziewać się, iż wiedza na temat etosu będzie zróżnicowana u badanych w różnym wieku. Wydawać się mogło, iż pojęcie to jest lepiej znane grupie starszych respondentów, a liczba młodszych ankietowanych, którzy spotkali się z tym terminem, będzie niższa. Problem etosu nauczycielskiego pojawiał się w dawnej literaturze pięknej. Był to temat poruszany w książkach wchodzących w skład kanonu lektur szkolnych. Obecnie lektury dla uczniów, szczególnie w szkole podstawowej, są dobierane przez samych nauczycieli. To, które pozycje znajdują się na liście lektur, zależy w dużej mierze od tego, jakie są zainteresowania, teorie osobiste na temat edukacji oraz jakie wartości ma dany nauczyciel. Ponadto wydaje się, iż zagadnienia powiązane z problematyką etyczną nie zajmują najwyższych pozycji wśród zainteresowań współczesnych młodych ludzi. Kwestie dotyczące moralności nie są również najistotniejszymi elementami ponowoczesnego stylu życia, który w dzisiejszych czasach prowadzą już nie tylko młodzież, ale także rodzice (Koralewicz i in., 2009, s. 75–106). Stąd można było domniemywać, iż wyniki w dwóch grupach wiekowych (wczesna dorosłość i średnia dorosłość) będą się różnić, a jednak badania tego nie potwierdziły.

Następnie zapytano respondentów o to, z czym jest związany etos. Było to pytanie typu zamkniętego. Ankietowani mogli dokonać wielokrotnego wyboru spośród trzech zaproponowanych odpowiedzi. Najczęściej wskazywano na związek etosu z życiem zawodowym (87% odpowiedzi) oraz z życiem osobistym (69% odpowiedzi). Zależność etosu i czasu wolnego to 34% wyborów. W powszechnej opinii wysokie wymagania etyczne stawia się głównie wobec zawodów związanych z bezpośrednią służbą drugiemu człowiekowi (lekarze, nauczyciele). Oczekiwania te dotyczą nie tylko sfery zawodowej, ale również życia osobistego tejże grupy społecznej. Innymi słowy: nauczyciel czy lekarz może wykonywać swoją pracę na wysokim poziomie profesjonalizmu jedynie wówczas, gdy również jego życie osobiste jest bez zarzutu w sferze etycznej.

W celu sprawdzenia, czy odpowiedzi respondentów różniły się w zależności od pełnionej roli oraz typu instytucji edukacyjnej, przeprowadzono analizę

log-liniową. Otrzymane wyniki wskazują na występowanie statystycznie istotnej zależności pomiędzy usytuowaniem roli i dostrzeganiem związku pomiędzy etosem i życiem zawodowym $\chi^2(1, N = 243) = 5,15; p = 0,023$. Odsetek nauczycieli dostrzegających związek etosu z życiem zawodowym (92%) jest w sposób statystycznie istotny wyższy od odsetka rodziców (82%), co uwidoczniło na rysunku 1.

Rysunek 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie o sferę życia, z którą respondenci kojarzą zagadnienie etosu – związek odpowiedzi z usytuowaniem roli respondenta



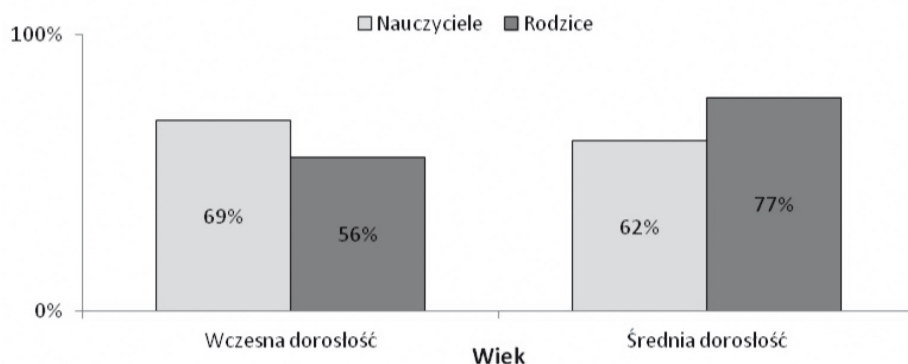
Źródło: badanie własne

Znacząco więcej nauczycieli (różnica wynosi 10%) zauważa związek etosu z życiem zawodowym. Opisane powyżej doświadczenia u tej grupy społecznej są dodatkowo uzupełniane przez bieżące sygnały związane z oczekiwaniami społecznymi. Każdy kontakt z uczniem czy jego rodzicem jest okazją do uzyskania informacji związanej z wymaganiami względem nauczyciela. Wykonując zawód związany z wychowaniem drugiego człowieka, nauczyciele nie tylko czują ciężar odpowiedzialności, ale również kreują swój wizerunek zgodnie z funkcjonującymi przekonaniem.

W wyniku przeprowadzonej analizy log-liniowej otrzymano również istotny statystycznie efekt interakcyjny pomiędzy usytuowaniem roli i wiekiem a dostrzeganiem związku pomiędzy etosem i życiem osobistym. Rysunek 2. prezentuje naturę efektu interakcji. W grupie rodziców w wieku średniej dorosłości odsetek osób uważających, że etos jest związany z życiem osobistym (77%), jest wyższy niż w grupie rodziców w okresie wczesnej dorosłości (56%), $\chi^2(1, N =$

118) = 5,23; $p = 0,022$. W przypadku nauczycieli różnice pomiędzy obydwoma grupami wiekowymi są statystycznie nieistotne, $\chi^2(1, N = 125) = 0,74$; $p = 0,390$.

Rysunek 2. Związek etosu z życiem osobistym – rozkład odpowiedzi w zależności od usytuowania roli respondenta i jego wieku



Źródło: badanie własne

Z przeprowadzonej analizy wynika, iż starsi rodzice znacznie częściej wiążą zagadnienie etosu z życiem osobistym. Sytuacja taka może mieć miejsce chociażby dlatego, iż w przeszłości częściej postrzegano profesję nauczycielską w kategoriach misji społecznej, w związku z tym wymagano od jej przedstawicieli etycznej postawy obejmującej zarówno pracę, jak i sferę prywatną. Wymagania społeczne względem nauczycieli ulegają zmianie (Pękała 2017, s. 97–107), co zapewne miało wpływ na wyniki badania w grupie młodszych respondentów.

W dalszej części badania zapytano respondentów o **aktualność terminu** „etos”. W przebadanej próbie 61% ankietowanych osób stwierdziło, że termin „etos” nadal funkcjonuje w świadomości społecznej. Pozostałe 39% badanych uważa etos za termin historyczny.

W celu sprawdzenia, czy zmienne niezależne są związane z odpowiedziami respondentów w sposób statystycznie istotny, przeprowadzono testy współzależności zmiennych przy pomocy analizy log-liniowej i testu niezależności chi kwadrat (tabela 2.). Przeprowadzone analizy nie wykazały istnienia zależności istotnych statystycznie. Oznacza to, że rozkłady odpowiedzi respondentów w poszczególnych porównywanych ze sobą podgrupach były do siebie zbliżone.

Tabela 2. Testy zależności pomiędzy zmiennymi niezależnymi i oceną aktualności pojęcia etosu

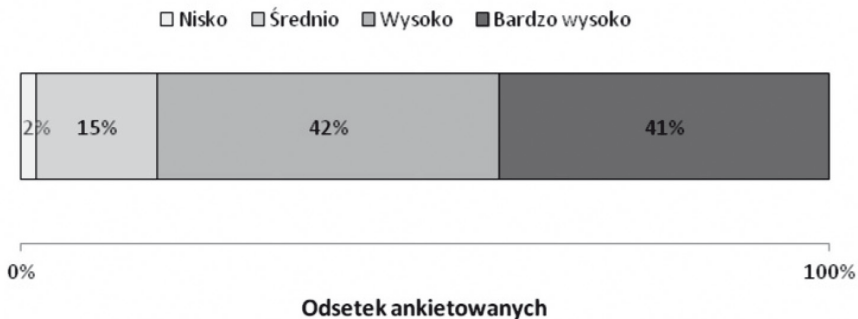
Zmienne niezależne	<i>N</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
Usytuowanie roli	252	1	1,82	0,177
Typ instytucji	252	1	1,67	0,196
Usytuowanie roli * typ instytucji	252	1	0,40	0,525
Wiek	250	1	0,41	0,520
Wiek * Usytuowanie roli	250	1	0,13	0,724
Płeć	253	1	0,98	0,328

Źródło: badanie własne

Prawie wszyscy respondenci niezależnie od roli społecznej znają pojęcie etosu, jednak tylko ich mniejsza część (39%) uważa je termin za aktualny. Wydawałoby się zatem, iż w pytaniu o znaczenie etosu mniej będzie odpowiedzi świadczących o jego wielkiej wadze. Jeśli jakaś kategoria pojęciowa wydaje się nieaktualna, raczej oczekuje się, iż dla oceniających nie ma ona wielkiego znaczenia. Badania nad etosem ujawniły zupełnie inną sytuację.

Dla większości respondentów (83%), niezależnie od pełnionych ról, ich wieku i reprezentowanej placówki, badana kategoria pojęciowa jest bardzo ważna lub ważna (rysunek 3.).

Rysunek 3. Znaczenie etosu w pracy nauczyciela – rozkład odpowiedzi



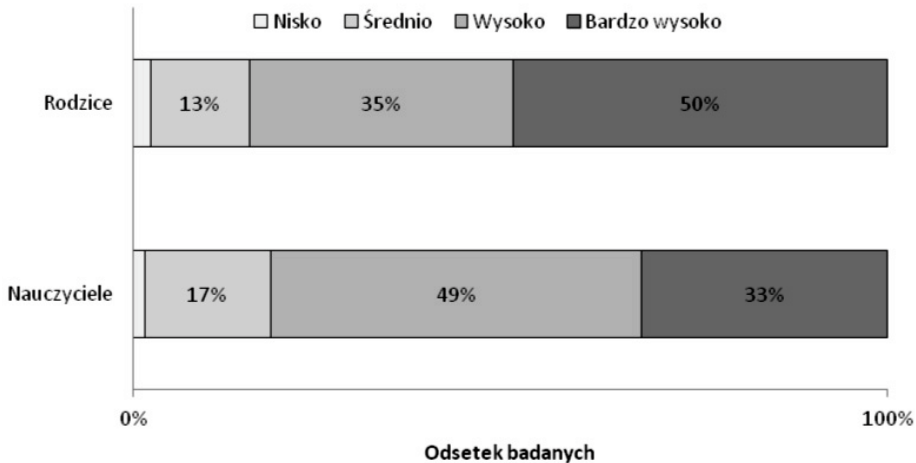
Źródło: badanie własne

Jedynie 2% respondentów stwierdziło, iż etos jest mało ważny w pracy nauczyciela, 15% badanych uznaje go za średnio istotny. Ta analiza ukazuje interesującą zależność: badani uznali, iż kategoria pojęciowa, która jest obecnie niezbyt aktualna, ma dla nich duże znaczenie.

Zróznicowanie odpowiedzi, rozdźwięk między znajomością, aktualnością a wagą etosu ukazują, iż mimo niejednoznaczności poglądów respondentów etos jest fenomenem nadal żywo obecnym w publicznym dyskursie. Co może mieć wpływ na takie zróznicowanie wyników? Wydaje się, że różnica doświadczeń w życiu osób w różnym wieku i pełniących rozmaite role oraz wielość zadań w biografii każdej pojedynczej jednostki może mieć związek z asymetrycznością wyników. Respondenci prawdopodobnie spotkali się z pojęciem etosu w szkole czy też w rodzinie – w rozmowach ze starszym pokoleniem. Ich poglądy i stosunek do niego mogły zmieniać się zależnie od pełnionych ról. Zapewne inaczej widzieli nauczyciela, gdy sami byli uczniami, a czego innego oczekują od niego, od kiedy są rodzicami i nauczycielska rola zawodowa jest spełniana wobec ich dzieci. Do tego dochodzą jeszcze doświadczenia osób, które same zostały nauczycielami. Bywa, iż między dwoma lub trzema obrazami tej samej roli społecznej w doświadczeniu jednej osoby nie ma powiązania. Obraz ten z czasem ulega zmianie, a wszystkie zróznicowania nie są w pełni uświadomione i brakuje im uporządkowania. Prawdopodobnie również etos nie jest tematem, który respondenci rozważają na co dzień. Bieżący kontakt ze szkołą zapewne rzadko jest wiązany z kwestią postaw czy wartości nauczycieli. Dzieje się tak raczej jedynie w przypadku jakichś szczególnych sytuacji – bardzo pozytywnych lub wyjątkowo negatywnych doświadczeń związanych z konkretnym nauczycielem. Ankieta wypełniana przy okazji opisywanych badań mogła wywołać szereg refleksji, które nie były obecne w świadomości respondentów podczas bieżących kontaktów ze szkołą.

Dla sprawdzenia, czy ocena wagi etosu różni się w zależności od usytuowania roli respondenta względem ucznia i typu instytucji edukacyjnej, przeprowadzono serię testów rangowych *U* Manna-Whitneya. W pierwszej analizie dokonano porównania ocen pomiędzy grupą nauczycieli i rodziców. Przeprowadzona analiza wykazała, że rodzice wyżej oceniają wagę etosu w pracy nauczyciela ($M_{rang1} = 138,27$) niż nauczyciele ($M_{rang2} = 118,43$), $U = 6855$; $p = 0,020$. Na rysunku 4. przedstawiono rozkłady odpowiedzi na pytanie przy uwzględnieniu podziału ze względu na usytuowanie roli respondenta.

Rysunek 4. Ocena wagi etosu w pracy nauczyciela w zależności od usytuowania roli respondenta



Źródło: badanie własne

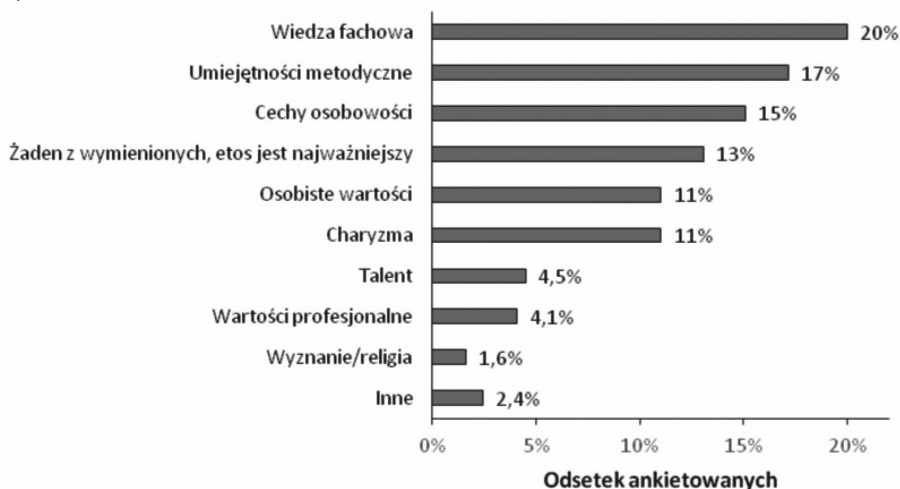
Badanie wykazało, iż znacząco większy odsetek rodziców uważa etos za bardzo ważny element pracy nauczyciela. Oczekiwania społeczne względem nauczycieli są duże. Mimo iż współcześnie nauczycielski profesjonalizm jest wiązany przez społeczeństwo raczej z przekazem wiedzy i umiejętności pod kątem przyszłego przygotowania do zawodu, oczekiwania natury etycznej nadal zajmują ważne miejsce w myśleniu o powinnościach nauczyciela (CBOS BS/91/2007, s. 2).

W związku z powyższym zapytano o to, który element nauczycielskiej profesji jest ważniejszy niż etos zawodowy. Sam fakt zadeklarowania przywiązywania dużego znaczenia do etosu nauczycielskiego nie pokazuje, jakie inne elementy tej profesji są dla respondentów istotne. Dopiero takie spojrzenie na sprawę pozwoli usytuować etos wśród pozostałych priorytetów respondentów.

Najważniejsza w pracy nauczyciela dla przedstawicieli wszystkich grup okazała się **wiedza fachowa**. Wynik ten wydaje się potwierdzeniem współczesnych obiegowych opinii na temat nauczycielskiego profesjonalizmu i w pewnym sensie nawiązuje do oczekiwań społecznych, o których była mowa wcześniej. Od nauczycieli jako od tych, którzy mają przygotować uczniów do zaistnienia na rynku pracy, wymaga się przede wszystkim przekazu fachowej wiedzy. Podobnie rzecz ma się z umiejętnościami metodycznymi. Sposób przekazywania wiedzy wiąże się znacząco z efektywnością pracy nauczyciela. Wszystkim dorosłym podmiotom edukacji zależy na satysfakcjonujących wynikach procesu kształcenia coraz częściej mierzonych za pomocą liczbowo interpretowalnych testów. Cechy

osobowości wykazują związek z atrakcyjnością interpersonalną, a więc mają niewątpliwy wpływ na skuteczność nauczycielskiego oddziaływania. 13% odpowiedzi wskazywało na największe znaczenie etosu pośród innych elementów nauczycielskiej profesji. To sytuuje badaną kategorię pojęciową na dość wysokim, czwartym miejscu na liście determinantów profesjonalizmu nauczyciela.

Rysunek 5. Elementy pracy nauczyciela ważniejsze niż etos – odpowiedzi rodziców i nauczycieli



Źródło: badanie własne

Wielu respondentom zagadnienie etosu kojarzy ze **wzorcowym systemem wartości** lub z niedoścignionym ideałem. Ta wiedza potoczna nie jest wcale daleka od definicji etosu pochodzących z literatury naukowej (Meibaum, 1979, s. 127–137, Szawiel, 1982, s. 17, Chrobak, 1992, s. 32). Na kolejnym etapie badań zapytano ankietowanych o to, czy spotkali nauczyciela pozytywnie świadczącego o etosie swojej grupy zawodowej. Wcześniejsze odpowiedzi respondentów, mimo że istotne dla całości badań, nie pokazałyby w wystarczający sposób, jaki jest udział osobistego doświadczenia w ich poglądach na temat etosu. Ujawniły jedynie wiedzę i stosunek ankietowanych do badanej kategorii pojęciowej. Odpowiedź na pytanie o istotną osobę reprezentującą opisywany fenomen potwierdza wiarygodność wcześniej uzyskanych danych. Aż 87% badanych stwierdziło, że spotkało w życiu nauczyciela, który swoją osobą reprezentował nauczycielski etos zawodowy. Ten odsetek mówi o adekwatności opinii będących rezultatem nie tylko wiedzy, ale i doświadczenia respondentów. Wynik powyższy w pewnym sensie potwierdza również aktualność pojęcia.

Aby dowiedzieć się, czy odpowiedzi ankietowanych różnią się w sposób istotny statystycznie w zależności od pełnionej roli, typu instytucji edukacyjnej, wieku i płci, przeprowadzono testy współzależności. Analizy te nie wykazały istnienia statystycznie istotnych związków pomiędzy zmiennymi niezależnymi i odpowiedziami respondentów (tabela 3.). Odsetki osób, które w swoim życiu spotkały nauczyciela świadczącego pozytywnie o etosie, były we wszystkich badanych podgrupach zbliżone.

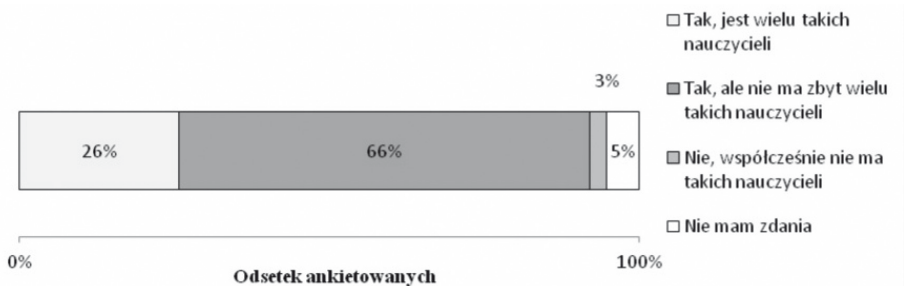
Tabela 3. Związek zmiennych niezależnych i faktu spotkania w swoim życiu nauczyciela, który pozytywnie świadczył o etosie własnej grupy zawodowej

Zmienne niezależne	<i>N</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
Usytuowanie roli	249	1	1,82	0,177
Typ instytucji	249	1	1,67	0,196
Usytuowanie roli * typ instytucji	249	1	0,40	0,525
Wiek	248	1	0,24	0,621
Wiek * Usytuowanie roli	248	1	0,04	0,842
Płeć	251	1	0,19	0,663

Źródło: badanie własne

O ile poprzednia analiza mogła napawać optymizmem odnośnie do wizerunku nauczyciela w społeczeństwie, to odpowiedź na kolejne pytanie nie podnosi już tak na duchu. Respondenci powiedzieli, iż współcześnie można spotkać nauczycieli pozytywnie świadczących o etosie swojej grupy zawodowej, ale duży odsetek badanych (66%) uznał, że nie ma już zbyt wielu takich nauczycieli (rysunek 6.).

Rysunek 6. Rozkład odpowiedzi na pytanie o liczbę nauczycieli świadczących swoją postawą o etosie własnej grupy zawodowej



Źródło: badanie własne

Interesujący może wydawać się fakt braku zróżnicowania odpowiedzi ze względu na rolę, wiek i instytucję reprezentowaną przez respondenta, o czym przekonują wyniki przeprowadzonej analizy log-liniowej i testu niezależności chi kwadrat (tabela 4.).

Tabela 4. Ocena liczebności grupy nauczycieli świadczących swoją postawą o etosie zawodowym – wyniki analizy współzależności

Zmienne niezależne	<i>N</i>	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
Usytuowanie roli	247	3	2,50	0,475
Typ instytucji	247	3	2,61	0,456
Usytuowanie roli * typ instytucji	247	3	1,73	0,631
Wiek	246	3	0,97	0,809
Wiek * Usytuowanie roli	246	3	3,88	0,275
Płeć	249	3	7,72	0,052

Źródło: badanie własne

Wydaje się, iż społeczna percepcja grupy zawodowej nauczycieli współcześnie nie jest zbyt pozytywna. 66% badanych stwierdziło, że nie ma obecnie zbyt wielu nauczycieli reprezentujących wzorcowy etos swojej grupy. Biorąc pod uwagę, iż kompetencje etyczne stanowią istotny element nauczycielskiego profesjonalizmu, wyniki te nie napawają optymizmem.

Podsumowanie

Od zawsze do oceny pracy przedstawicieli zawodów związanych z szeroko pojętą służbą człowiekowi stosowano zupełnie inne kryteria niż w przypadku pozostałych profesji. Ponadto dyskusje społeczne o sytuacji w oświacie zyskują na sile szczególnie w okresach przemian politycznych. Także wraz z rozwojem psychologii i rozumienia wpływu kompetencji osobistych na jakość pracy pedagogicznej wraca jak bumerang pytanie: czym jest to coś, co wyróżnia dobrego nauczyciela? W badaniach opisanych w niniejszym artykule podjęto próbę wykazania, że tym istotnym elementem nauczycielskiej profesji jest w opinii badanych etos nauczycielski. Wydaje się, że nie tylko przekaz wiedzy związanej z zagadnieniami etycznymi jest ważny dla dorosłych związanych z edukacją dzieci i młodzieży. Zauważają oni wagę osobistej postawy nauczycieli. Znają pojęcie etosu i uważają je za istotny element pracy nauczyciela. Wielu respondentów odnajduje w swoich doświadczeniach wzór nauczyciela i w pewnym sensie dowód na to, że nadal liczni przedstawiciele tej profesji nie tylko uczą, jak żyć, ale sami

żyją tak, jak uczą. Niemniej jednak badani stwierdzili, że obecnie jest coraz mniej tego typu nauczycieli. Czy wyniki te powinny napawać pesymizmem w myśleniu o współczesnej szkole? Właściwszą drogą wydaje się podjęcie refleksji nad obecnym kształceniem nauczycieli. Wydaje się, że edukacja etyczna nie zajmuje znaczącego miejsca pośród propozycji edukacyjnej współczesnych studiów pedagogicznych. Zajęcia z etyki, jeśli w ogóle występują w programie konkretnego kierunku, są raczej propozycją fakultatywną. Praca pedagogiczna to zajęcie, w którym wartości z jednej strony są potrzebne do podejmowania wszystkich decyzji związanych z jej wykonywaniem, z drugiej strony podlegają przekazowi w procesie wychowania. Kształcenie przyszłych pedagogów nie może odbywać się z pominięciem pogłębionej, osobistej refleksji nad wartościami i refleksja ta powinna zachodzić pod okiem przygotowanych do tego celu specjalistów.

Literatura przedmiotu

- Czarnowski, S. (1958). *Kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klepajczuk, B. (1995). *Etos pracy w przededniu transformacji systemu społecznego*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Koralewicz J., Ruszkowski P., Bieliński J., Figiel A. (2009). *Pokolenie JP II. Dylematy światopoglądowe młodzieży*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Lalak, D., Pilch, T. (red.) (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Legowicz, L. (1984). *Życie dla życia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.
- Meibaum, B. (1979). Kategoria wzoru osobowego. W: M. Michalik (red.). *Wartości a sposób życia* (s. 127–137). Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Ossowska, M. (1956). *Moralność mieszczańska*. Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Pękala, J. (2017). *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Siciński, A. (1976). Styl życia – problemy pojęciowe i teoretyczne. W: A. Siciński (red.). *Styl życia* (s. 15–32). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Scheler M. (2008). *Resentyment a moralność*. Warszawa: Aletheia.
- Znamierowski, C. (1964). *Rozważania wstępne do nauki o moralności i prawie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Elżbieta Egierska

Szkoła Podstawowa nr 5 im. I Armii Krajowej

Konstantynów Łódzki

Satysfakcja zawodowa początkujących nauczycieli

Job Satisfaction of Beginning Teachers

Streszczenie: Celem artykułu są: przedstawienie wyników badań dotyczących poczucia poziomu satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli oraz zaprezentowanie, jak poziomom satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli różnicuje się przez takie zmienne demograficzne jak płeć, wiek, staż pracy pedagogicznej, awans zawodowy, motyw wyboru zawodu oraz typ szkoły; ukazanie modelu dla wymiarów satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli.

Niniejszy artykuł składa się ze wstępu, części poświęconej zagadnieniu satysfakcji zawodowej nauczycieli, podstaw metodologicznych badań własnych, wyników badań, wniosków oraz bibliografii. We wstępie opisano cel prowadzonych badań. Część dotycząca satysfakcji zawodowej nauczycieli zawiera analizę literatury, definicję satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli oraz model wyjściowy dla satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli. W podstawach metodologicznych badań własnych zawarty został opis metody, techniki i narzędzi badawczych oraz dobór próby badawczej. Część poświęcona wynikom badań własnych prezentuje i omawia uzyskane wyniki badań. Wnioski przedstawiają najważniejsze konkluzje co do sposobu kierowania szkołą przez kadrę zarządzającą. Bibliografia zawiera pozycje bibliograficzne wykorzystane w artykule.

W związku z rosnącym zainteresowaniem problematyką satysfakcji z pracy w odniesieniu do uwarunkowań startu zawodowego przez początkujących nauczycieli i jednocześnie z niewielką liczbą dociekań badawczych w tym zakresie przeprowadzone badania mogą stanowić ważny przyczynek do rozwoju wiedzy o zawodzie nauczyciela w tym wczesnym okresie.

Słowa kluczowe: nauczyciel, początkujący nauczyciel, satysfakcja z pracy

Abstract: The article is aimed at presentation of research results regarding sense of the level of beginning teachers' job satisfaction and presenting how the levels of job satisfaction are differentiated by such demographic variables as: gender, age, year of professional experience, professional advancement, the motives to choose teaching as profession, and school's type. Presentation of the model for dimensions of beginning teachers' job satisfaction. This article consists of an introduction, part devoted to the issue of teachers' job satisfaction of teacher, methodological bases of own researches, research findings, conclusions and bibliography. The introduction contains the purpose of the conducted research. The part concerning job satisfaction of teachers contains literature analysis, definition of job satisfaction of beginning teachers and initial model for the job satisfaction of beginning teachers. In the methodological bases of own research was included description of the method, technique and research tools and selection of a research sample. Part devoted to the results of own research presents and discusses the obtained research results. The conclusions present the most important conclusions, as how to manage the school by the management. The bibliography contains bibliographic entries used in the article. Due to the growing interest in the issues on job satisfaction and the conditions of professional start by beginning teachers and at the same time with a small amount of research investigations in this regard, the presented research can be important contribution to the development of knowledge about the teaching profession.

Keywords: teacher, beginning teacher, job satisfaction

Wstęp

Wyniki międzynarodowych badań ewidentnie wskazują na pierwszorzędą rolę nauczyciela w uzyskiwaniu osiągnięć przez uczniów. Obecnie coraz częściej w badaniach poświęca się uwagę problematyce związanej z nauczycielem, w tym jego funkcjonowaniem w środowisku pracy. Badania poświęcane są kwestiom takim jak chociażby: tożsamość zawodowa nauczyciela (Kwiatkowska, 2005), rola zawodowa nauczyciela (Rubacha, 2000; Gaś, 2001; Polak, 2012), poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli (Denek, Bereźnicki, 2002; Michalak, 2003), motyw wyboru zawodu nauczyciela (Wiłkomirska, 2002; Dróżka, 2002; Madalińska-Michalak, Góralczyk, 2012), sukces zawodowy nauczyciela (Michalak, 2007; Labuda, 2014), kariery zawodowe nauczycieli, wypalenie zawodowe nauczycieli (Tucholska, 2003; Lisowska, 2012; Szempruch, 2014), doświadczanie życia codziennego przez nauczycieli (Łukasik, 2013) czy sytuacji nauczycieli wobec zmiany społecznej. Mimo iż nauczycielowi poświęca się

w opracowaniach naukowych wiele uwagi (Kwaśnica, 2003; Day, 2004; Kuźma, 2005; Poraj, 2009), to można jednak dostrzec, że problematyka początkujących nauczycieli jest wciąż rozpoznana w stopniu niewielkim, a przecież temat ten z racji swej wagi powinien być w centrum zainteresowań badaczy.

Według Gabryś-Barker (2000, s. 169–183) początkujący nauczyciele to nauczyciele, którzy dopiero wypracowują swój warsztat głównie na podstawie nabytej przez nich wiedzy teoretycznej, która nie jest poparta praktyką w klasie. To również tacy nauczyciele, którzy są niesamodzielnymi w tworzeniu własnego warsztatu dydaktycznego, korzystają z doświadczeń starszych kolegów i koleżanek z pracy. Współpracują oni z nauczycielami spełniającymi rolę przewodników w tym jeszcze obcym dla nich świecie (Wysocka, 2009, s. 197–206). W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że na start zawodowy nauczycieli składa się okres od jednego do trzech lat pracy w zawodzie nauczyciela (Pomykało, 1997, s. 737). Jak wskazuje Urszula Ordon, to właśnie w „okresie startu zawodowego początkujący nauczyciele kształtują swoją więź emocjonalną z zawodem, wyrażającą się między innymi identyfikacją i satysfakcją z dokonanego wyboru ścieżki zawodowej” (Ordon, 2000, s. 23). Waga omawianego zagadnienia, a także niewielka liczba studiów empirycznych dotyczących tytułowej problematyki zainspirowały mnie do przyjrzenia się satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli i przeprowadzenia własnych badań.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań odnoszących się do poczucia poziomu satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli, ukazania, jak zmienne demograficzne różnicują poczucie poziomu satysfakcji zawodowej, oraz przedstawienie najbardziej satysfakcjonujących dla nauczycieli początkujących sposobów kierowania (zarządzania) szkołą¹.

Satysfakcja zawodowa nauczyciela

Analiza literatury przedmiotu pozwala dostrzec, iż badacze zajmujący się zagadnieniem satysfakcji zawodowej często używają zamiennych terminów: „zadowolenie z pracy” lub „satysfakcja z pracy”. Jednakże dokonując pogłębionej analizy znaczeniowej powyższych pojęć, zauważyć można, iż czynnikiem różniącym te dwie kategorie – zadowolenia i satysfakcji – jest czas występowania.

¹ Przedstawiane wyniki zostały uzyskane w ramach prac nad rozprawą doktorską *Kultura organizacyjna szkoły a satysfakcja zawodowa początkujących nauczycieli*. Praca została napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Joanny Madalińskiej-Michalak i obroniona dnia 25 października 2017 roku na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Zadowolenie może być chwilowe, natomiast satysfakcja (silne uczucie zadowolenia) odczuwana jest zazwyczaj po długotrwałym okresie zadowolenia. Stąd też warto w badaniach nad nauczycielem przyjąć, iż „satysfakcja zawodowa” to stan długotrwałego zadowolenia z wykonywanej pracy.

Augustyn Bańka (2000, s. 321–350) traktuje satysfakcję zawodową (ang. *job satisfaction*) jako zadowolenie z pracy będące uczuciową reakcją przyjemności lub przykrości, doznawaną w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji oraz ról. Autor zwraca uwagę na to, że satysfakcja z pracy może mieć charakter ogólnego zadowolenia z pracy lub zadowolenia partykularnego. Bańka zwraca uwagę, iż zadowolenie partykularne (częstkowe) to specyficzne poczucie przyjemności związane wyłącznie z konkretnym czynnikiem pracy.

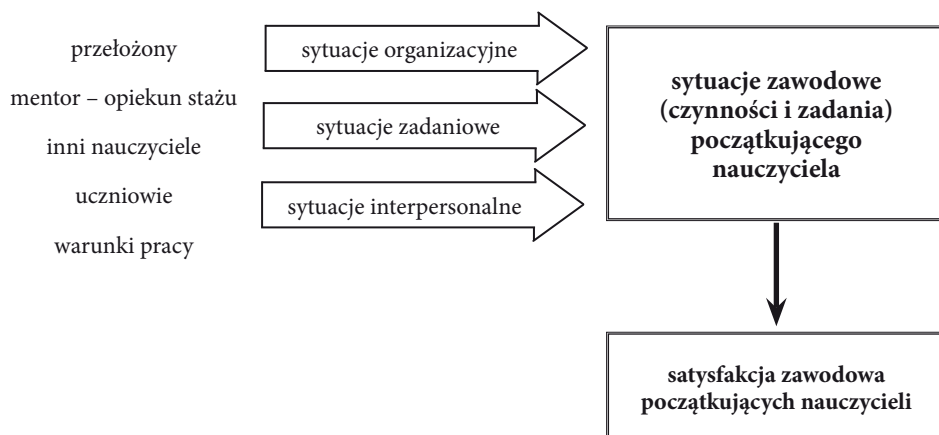
Dan Lortie (1975, s. 180) traktują satysfakcję zawodową jako sumę wszystkich nagród, które przynosi dana praca, w tym przypadku nauczycielska. Dinham i Scott (1996) – badacze z Australii – na podstawie uzyskanych wyników badań pokazali, że satysfakcja zawodowa nauczycieli jest bezpośrednio związana z samorozwojem nauczycieli i sukcesami uczniów.

Na potrzeby niniejszych badań, przyjęto iż pojęcie satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli będzie rozumiane, jako „deklarowanie przez nauczycieli pozytywnej postawy w stosunku do szeregu czynności zawodowych składających się na realizację konkretnych zadań zawodowych obejmujących swoim zasięgiem sytuacje organizacyjne, zadaniowe i interpersonalne w pierwszych trzech latach ich pracy zawodowej” (Chernisse, 1993, za: Michalak, 2003, s. 149)².

Jak wskazała Zdzisława Kawka (1998), wymiar czynności jest jednym z podstawowych wymiarów satysfakcji zawodowej nauczycieli. Czynności zawodowe w niniejszych badaniach rozumiane są za Kwiatkowskim (2003, s. 599), który definiuje je, jako: „zbiór czynności umożliwiających prawidłowe wykonywanie zadań zawodowych”. Kwiatkowski wskazał także, że „czynności zawodowe to każde działanie pracownika (we współpracy z ludźmi, przy uwzględnieniu wyposażenia, materiałów, informacji, warunków) dające określony efekt”.

Powyższa perspektywa posłużyła do wskazania źródeł satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli.

² C. Chernisse wyróżnia trzy obszary w zawodach usług społecznych: sytuacje zadaniowe, sytuacje interpersonalne, sytuacje organizacyjne.

Rys. 1. Model wyjściowy dla wymiarów satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli

Źródło: badania własne

Podstawy metodologiczne badań własnych

Celem prowadzonych badań własnych było ustalenie poziomu satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli z uwzględnieniem takich cech demograficznych badanych jak: płeć, wiek, staż pracy pedagogicznej, awans zawodowy, motyw wyboru zawodu, typ szkoły czy usytuowanie szkoły. Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny. Badania zostały przeprowadzone na grupie 350 nauczycieli początkujących szkół podstawowych, gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych i zasadniczych szkół zawodowych z terenu województwa łódzkiego oraz świętokrzyskiego (240 kobiet i 110 mężczyzn). W badaniu zostało wykorzystane autorskie narzędzie badawcze – Skala Satysfakcji Zawodowej Początkujących Nauczycieli. Uzyskany materiał badawczy został poddany analizie statystycznej w programie IBM SPSS Statistics w wersji 23. Przy jego użyciu wyliczono podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych ilościowych oraz zweryfikowano normalność rozkładów.

Wyniki badań

Łączna liczba badanych nauczycieli wyniosła 350 osób, co stanowiło 2,6% wszystkich nauczycieli pracujących w województwach świętokrzyskim i łódzkim, będącymi nauczycielami stażystami i nauczycielami kontraktowymi³.

³ Liczba nauczycieli na podstawie SIO. Stan na 30.09.2015 www.cie.men.gov.pl

Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele w przedziale wiekowym 27–30 lat (55%), najmniej liczną grupą okazali się nauczyciele w przedziale wiekowym 25–26 lat (10%). W badanej populacji nie znaleźli się nauczyciele z przedziału wiekowego 21–24 lat. Powyższy rozkład ilustruje tabela nr 1.

Tabela 1. Struktura nauczycieli według wieku

	N	%
25–26 lat	36	10,3
27–30 lat	193	55,1
31 lat i więcej	121	34,6

Źródło: badanie własne

Przeważali zdecydowanie nauczyciele ze stażem pracy w przedziale 2–3 lata (134 osoby – 67%), będący nauczycielami kontraktowymi. Powyższy rozkład ilustruje tabela nr 2.

Tabela 2. Struktura nauczycieli według stażu pracy

	N	%
do 1 roku	24	6,9
1–2 lata	92	26,3
2–3 lata	234	66,9

Źródło: badania własne

Badania pokazały, iż w badanej grupie znaleźli się nauczyciele o wysokim zróżnicowaniu poczucia satysfakcji zawodowej. Badani nauczyciele wykazali się przede wszystkim średnim nasileniem poczucia satysfakcji zawodowej (w klasie wyników średnich uplasowało się 40% badanych). Powyższy rozkład ilustruje tabela nr 3.

Tabela 3. Rozkład satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli

		N	%
Ważne	niska satysfakcja	103	29,4
	umiarkowana satysfakcja	141	40,3
	wysoka satysfakcja	106	30,3
	ogółem	350	100,0

Źródło: badania własne

Wyniki uzyskane w oparciu o Skalę Satysfakcji Zawodowej Początkujących Nauczycieli różnicowane były w niewielkim stopniu przez płeć, typ szkoły, stopień awansu zawodowego, motyw wyboru zawodu czy usytuowanie szkoły. Zebrane dane empiryczne pokazały, iż kobiety uzyskiwały wyniki generalnie niższe niż mężczyźni. W przedziale wyników niskich znalazło się: 33,9% kobiet i 20,2% mężczyzn. W klasie wyników wysokich znalazło się 24,7% kobiet i 41,3% mężczyzn, co pozwala wnioskować, iż płeć może być czynnikiem determinującym poczucie satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli (na korzyść mężczyzn). Powyższy rozkład ilustruje tabela nr 4.

Tabela 4. Związek między płcią badanych nauczycieli a poziomem ich satysfakcji zawodowej

			Poziom satysfakcji			χ^2	P	V Cramera
			niska satysfakcja	umiarkowana satysfakcja	wysoka satysfakcja			
płeć	kobiety	N	81	99	59	11,81	0,003	0,184
		%	33,9%	41,4%	24,7%			
	mężczyźni	N	22	42	45			
		%	20,2%	38,5%	41,3%			

Źródło: badanie własne

Testowana zależność między wiekiem badanych nauczycieli a poziomem ich satysfakcji zawodowej okazała się umiarkowanie silna. Jak się okazało, nauczyciele najmłodszy (25–26 lat) i najstarsi (31 lat i więcej) wskazali raczej umiarkowany poziom satysfakcji zawodowej, przy czym w tej pierwszej grupie przewaga osób o takim nasileniu satysfakcji była bardzo duża i wyraźna (77,8%), a w drugiej grupie proporcje były nieco bardziej wyrównane (52%). Powyższy rozkład ilustruje tabela nr 5.

Tabela 5. Związek między poziomem satysfakcji zawodowej badanych nauczycieli a ich wiekiem

		Poziom satysfakcji			χ^2	P	V Cramera	
		niska satysfakcja	umiarkowana satysfakcja	wysoka satysfakcja				
wiek	25–26 lat	N	2	28	33,65	<0,001	0,220	
		%	5,6%	77,8%				16,7%
	27–30 lat	N	74	61				56
		%	38,7%	31,9%				29,3%
	31 lat i więcej	N	27	52				42
		%	22,3%	43,0%				34,7%

Źródło: badanie własne

Jeśli chodzi o wpływ stażu pracy pedagogicznej na stan poczucia satysfakcji zawodowej, to mimo braku istotnej statystycznie zależności zauważono, iż w klasie wyników wysokich najliczniejszą grupę tworzyli nauczyciele o najkrótszym stażu pracy (do 1 roku). Natomiast wśród nauczycieli, którzy pracowali najdłużej, największy był procent osób o niskiej satysfakcji zawodowej w porównaniu do pozostałych. W konsekwencji można stwierdzić, iż najwcześniejszy okres pracy nauczycielskiej (do 1 roku) jest okresem, w którym przejawia się najwyższe poczucie satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli.

Powyższy rozkład ilustruje tabela nr 6.

Tabela 6. Związek między poziomem satysfakcji zawodowej badanych nauczycieli a długością ich stażu pracy

		Poziom satysfakcji			χ^2	P	V Cramera	
		niska satysfakcja	umiarkowana satysfakcja	wysoka satysfakcja				
staż pracy	do 1 roku	N	3	11	4,81	0,308	0,083	
		%	12,5%	45,8%				41,7%
	1–2 lata	N	26	36				30
		%	28,3%	39,1%				32,6%
	2–3 lata	N	74	94				64
		%	31,9%	40,5%				27,6%

Źródło: badanie własne

Bardzo podobne wyniki uzyskano, dokonując analizy zebranych danych dotyczących wpływu awansu zawodowego na poczucie satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli. Zarówno nauczyciele stażyści, jak i nauczyciele kontraktowi w większości mieli umiarkowaną satysfakcję zawodową. W pierwszej grupie wysoki poziom zadowolenia z pracy miał wyższy odsetek badanych – wyniósł on 40%, dla nauczycieli kontraktowych wyniósł zaś 29,1%. Co do poczucia satysfakcji zawodowej na niskim poziomie, to większy procent stanowili tu nauczyciele kontraktowi (30,7%), a nauczyciele stażyści, którzy cechują się niskim poziomem satysfakcji, stanowili 16,0% w swojej grupie. Podwyższy rozkład ilustruje tabela nr 7.

Tabela 7. Związek między poziomem satysfakcji z pracy badanych nauczycieli a stopniem ich awansu zawodowego

		Poziom satysfakcji			χ^2	P	V Cramera	
		niska satysfakcja	umiarkowana satysfakcja	wysoka satysfakcja				
stopień awansu zawodowego	stażysta	N	4	11	2,69	0,261	0,088	
		%	16,0%	44,0%				40,0%
	kontrakt	N	99	130				94
		%	30,7%	40,2%				29,1%

Źródło: badanie własne

Analiza zebranych danych wskazała na interesujące tendencje w zakresie wpływu kryterium szkolnego na poczucie satysfakcji zawodowej. Najkorzystniej wypadli nauczyciele uczący w zasadniczych szkołach zawodowych. W pozostałych typach szkół poczucie satysfakcji utrzymywało się na poziomie średnim. W przypadku szkoły podstawowej badana zależność okazała się istotnie statystycznie powiązana z poziomem satysfakcji zawodowej badanych nauczycieli. Osoby pracujące w szkole podstawowej miały w większości umiarkowany poziom zadowolenia z pracy. Wyniki ukazuje tabela nr 8.

Tabela 8. Związek między poziomem satysfakcji zawodowej wśród badanych nauczycieli a zatrudnieniem w szkole podstawowej

			Poziom satysfakcji			χ^2	P	V Cramera
			niska satysfakcja	umiarkowana satysfakcja	wysoka satysfakcja			
szkole podstawowa	nie	N	65	45	46	23,44	<0,001	0,260
		%	41,7%	28,8%	29,5%			
	tak	N	38	96	58			
		%	19,8%	50,0%	30,2%			

Źródło: badanie własne

Zatrudnienie w gimnazjum nie okazało się istotnie statystycznie związane z poziomem satysfakcji zawodowej wśród badanych nauczycieli. Wyniki ukazuje tabela nr 9.

Tabela 9. Związek między poziomem satysfakcji zawodowej osób badanych a zatrudnieniem w gimnazjum

			Poziom satysfakcji			χ^2	P	V Cramera
			niska satysfakcja	umiarkowana satysfakcja	wysoka satysfakcja			
gimnazjum	nie	N	69	94	66	0,37	0,833	0,032
		%	30,1%	41,0%	28,8%			
	tak	N	34	47	38			
		%	28,6%	39,5%	31,9%			

Źródło: badanie własne

Większość członków dwóch grup nauczycieli (zatrudnionych i niezatrudnionych w liceum) cechowała się umiarkowanym poziomem satysfakcji, choć wśród nauczycieli pracujących w liceum odsetek ten był wyższy i stanowił ponad połowę tej grupy. Jednocześnie większa część osób niepracujących w liceum była wysoce zadowolona ze swojej pracy w porównaniu do analogicznego odsetka w grupie nauczycieli zatrudnionych w tym typie szkoły. Uzyskane rezultaty prezentuje tabela nr 10.

Tabela 10. Związek między poziomem satysfakcji zawodowej badanych nauczycieli a zatrudnieniem w liceum ogólnokształcącym

			poziom satysfakcji			χ^2	P	V Cramera
			niska satysfakcja	umiarkowana satysfakcja	wysoka satysfakcja			
liceum ogólnokształcące	nie	N	98	131	100	1,33	0,515	0,062
		%	29,8%	39,8%	30,4%			
	tak	N	5	10	4			
		%	26,3%	52,6%	21,1%			

Źródło: badanie własne

Analiza związana z zatrudnieniem w technikum ukazała brak istotnej statystycznie zależności między satysfakcją z pracy a zatrudnieniem w technikum. Można dostrzec jednak pewną tendencję: nauczyciele zatrudnieni w technikum mają raczej niską i umiarkowaną satysfakcję zawodową, natomiast ci, którzy w technikum nie pracują, są raczej umiarkowanie i wysoce zadowoleni z pracy. Rezultaty te przedstawia tabela nr 11.

Tabela 11. Związek między poziomem satysfakcji zawodowej nauczycieli a zatrudnieniem w technikum

			poziom satysfakcji			χ^2	P	V Cramera
			niska satysfakcja	umiarkowana satysfakcja	wysoka satysfakcja			
technikum	nie	N	65	105	80	5,69	0,058	0,128
		%	26,0%	42,0%	32,0%			
	tak	N	38	36	24			
		%	38,8%	36,7%	24,5%			

Źródło: badanie własne

Ostatnim analizowanym typem szkoły była zasadnicza szkoła zawodowa. Wyniki przeprowadzonej analizy wskazały na wystąpienie istotnej statystycznie zależności między zatrudnieniem w takim typie szkoły a poziomem satysfakcji zawodowej wśród badanych nauczycieli. Związek między zmiennymi był silny. Znaczna większość nauczycieli pracujących w zasadniczej szkole zawodowej była wysoce zadowolona z tego, co robi, i nie było w tej grupie żadnej osoby,

której poziom satysfakcji zawodowej byłby niski. Natomiast osoby niezatrudnione w tym typie szkoły cechowały się raczej umiarkowanym i niskim poziomem satysfakcji z pracy. Powyższy rezultat ilustruje tabela nr 12.

Tabela 12. Związek między poziomem satysfakcji z pracy badanych nauczycieli a zatrudnieniem w zasadniczej szkole zawodowej

			Poziom satysfakcji			χ^2	P	V Cramera
			niska satysfakcja	umiarkowana satysfakcja	wysoka satysfakcja			
szkoła zawodowa	nie	N	103	134	77	45,78	<0,001	0,363
		%	32,8%	42,7%	24,5%			
	tak	N	0	7	27			
		%	0,0%	20,6%	79,4%			

Źródło: badanie własne

W badaniu związku motywu wyboru zawodu z poczuciem satysfakcji zawodowej zauważono, iż najwyższe poczucie satysfakcji zawodowej deklarowali nauczyciele, którzy trafili do zawodu przez wzgląd na wzór nauczyciela ze szkoły – badani ci stanowili 85% w swojej grupie. Również analiza danych dotycząca ponownego wyboru zawodu ukazała pewne zależności. Osoby, które ponownie wybrałyby zawód nauczycielski bądź nie były tego jeszcze pewne, stanowiły grupę o średnim nasileniu satysfakcji zawodowej. Co do badania związku pomiędzy poczuciem satysfakcji zawodowej a usytuowaniem szkoły to uzyskane wyniki badań wskazały, iż usytuowanie szkoły nie miało dużej mocy różnicującej. Ilustruje to tabela nr 13.

Tabela 13. Związek między poziomem satysfakcji zawodowej nauczycieli a usytuowaniem szkoły

			Poziom satysfakcji			χ^2	P	V Cramera
			niska satysfakcja	umiarkowana satysfakcja	wysoka satysfakcja			
miasto	Kielce	N	49	75	48	1,66	0,436	0,069
		%	28,5%	43,6%	27,9%			
	Łódź	N	54	66	58			
		%	30,3%	37,1%	32,6%			

Źródło: badanie własne

Wnioski

Zebrany materiał badawczy ukazał, iż dyrektorzy (kadra kierownicza) powinni zwrócić większą uwagę na sposób kierowania (zarządzania) placówką szkolną ze szczególnym uwzględnieniem sposobu pracy z kadrami pedagogicznymi. Nauczyciele początkujący zdecydowanie wyżej ocenili swoje poczucie satysfakcji zawodowej w szkołach, w których dyrektor:

- przejawia zainteresowanie i wrażliwość na potrzeby i wartości innych ludzi;
- uznaje zasadę partnerstwa, a rozwiązując problemy, korzysta z pomocy innych;
- respektuje oczekiwania i system wartości innych ludzi;
- od nauczyciela wymaga współpracy, zaangażowania oraz pełnego wykorzystania swoich zdolności i umiejętności do realizacji wspólnych celów;
- wpływa na nauczyciela poprzez wytwarzanie właściwego klimatu, który będzie sprzyjał osobistemu zaangażowaniu nauczyciela w osiągnięcie celu;
- przekazuje prawo do kontrolowania innych temu, kto posiada większą wiedzę na temat wykonywanych zadań;
- ukazuje, że współzawodnictwo pozwala zmierzać ku doskonałości;
- rozwiązuje konflikty na drodze szczegółowej dyskusji nad spornymi sprawami;
- pozwala decydować tym, którzy mają większą wiedzę i doświadczenie w danej dziedzinie;
- pozwala, aby kontrola i komunikacja przechodziły od osoby do osoby i opierały się na stosunkach międzyludzkich określonych przez dobrowolne włączenie się do realizacji celów;
- traktuje lokalne środowisko jako zespół potencjalnych możliwości, które winny zostać wykorzystane w celu osiągnięcia korzyści, rozwoju i zadowolenia poszczególnych osób.

Należy zwrócić uwagę, iż podjęta w badaniach problematyka poczucia satysfakcji zawodowej początkujących nauczycieli pozostaje wciąż kwestią otwartą i wymaga głębszego namysłu, poszukiwań teoretycznych oraz dalszych eksploracji badawczych.

Literatura przedmiotu

- Bańka, A. (2000). Psychologia organizacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (s. 321–350). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bereźnicki, F., Denek, K., Świrko-Pilipczuk, J. (red.) (2002). *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*. Szczecin: Agencja Wydawnicza Kwadra.
- Dinham, S., Scott, C. (1996). *The Teacher 2000 Project: A study of teacher satisfaction, motivation, and health*. Sydney: University of Western Sydney.
- Dróżka, W. (2002). *Nauczyciel – autobiografia pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Gabryś-Barker, D. (2000). Novice teachers as researches: On developing teacher autonomy. W: J. Arabski (red.), *Studies in foreign language acquisition and teaching* (s. 169–183). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gaś, Z. (2001). *Doskonalący się nauczyciel: psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kawka, K. (1998). *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kuźma, J. (2005). Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań). W: H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela* (s. 17–31). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2. (s. 293–320). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowski, S. M. (2003). Czynności zawodowe. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia XXI wieku*, t. 1 (s. 599). Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Labuda, I. (2014). *Kształtowanie poczucia sukcesu nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Lisowska, E. (2012). *Rozpoznawania i przewidywanie wypalenia zawodowego nauczycieli: studium pedagogiczne*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Łukasik, J. M. (2013). *Doświadczenie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Madalińska-Michalak, J., Góralska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo ABC (Wolters Kluwer Business).
- Michalak, J. M. (2003). *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Instytut Badan Edukacyjnych.

- Michalak, J. M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ordon, U. (2000). *Start zawodowy nauczycieli przedszkoli*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Polak, K. (2012). *Bezradność nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pomykało, W. (red.) (1997). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja.
- Poraj, G. (2009). *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rubacha, R. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2014). Wypalenie zawodowe nauczycieli w szkolnej codzienności. W: J. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły: nauczyciel* (s. 147–160). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tucholska, S. (2003). *Wypalenie zawodowe nauczycieli: Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Wiłkomirska, A. (2002). *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wysocka, M. S. (2009). Nie każdy początek jest trudny – z doświadczeń szkolnych początkujących nauczycieli. W: J. Szempruch (red.), *Adaptacja zawodowa nauczycieli* (s. 197–206). Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.

Marcin Rojek
Uniwersytet Łódzki

Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli w kontekście miejsca pracy

Intergenerational Teachers' Learning in the Context of the Workplace

Streszczenie: W artykule tym – w oparciu o literaturę przedmiotu oraz wyniki badań własnych – dążę do naszkicowania podstawowych prawidłowości kształtowania międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli. Problem ten osadzam w kontekście szkoły, która jest głównym miejscem pracy większości nauczycieli. W podsumowaniu dokonuję próby wstępnej oceny znaczenia międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli dla przebiegu ich rozwoju zawodowego.

Słowa kluczowe: nauczyciele, uczenie się, międzypokoleniowe uczenie się, rozwój zawodowy nauczycieli, szkoła

Abstract: In this article, based on the literature of the subject and the results of own research the basic correctness of the proceedings of intergenerational teacher learning, are sketched. This problem is embedded in the context of the school, which is the main workplace for most of the teachers. In the conclusion, the importance of intergenerational teacher learning for their professional development, is attempted to assess.

Keywords: teachers, learning, intergenerational learning, professional development of teachers, school

Wprowadzenie

Bez względu na stopień złożoności i istotę zdecydowanej większości zawodów współcześnie coraz powszechniejsze stają się wymagania najwyższego profesjonalizmu formułowane przez społeczeństwo pod adresem ich przedstawicieli. Jednocześnie raz uzyskane wykształcenie najczęściej nie daje możliwości sprostanania tym oczekiwaniom przez cały okres aktywności zawodowej. Ważne staje się więc uczenie się związane z wykonywaną pracą jako jedna z możliwych dróg dążenia do profesjonalizmu.

W artykule tym podejmuję problem przebiegu i uwarunkowań uczenia się jednej z grup zawodowych, którą są nauczyciele, przyjmując, że ich najczęstszym miejscem pracy jest szkoła. W sposób szczególny zwracam tu też uwagę na międzypokoleniowy charakter ich uczenia się w miejscu pracy.

Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli

Teza o ważnej roli uczenia się w zawodzie nauczyciela jest coraz częściej prezentowana w literaturze pedagogicznej (Szempruch, 2013; Gołek, 2010; Michalak, 2010; 2009; Lewartowska-Zychowicz, 2009; Nowak-Dziemianowicz 2001) oraz jest zgodna z wynikami dotychczas podjętych badań w tym obszarze (Conway, Rosaleen, Madalińska-Michalak, 2012; Imants, 2012; Plewka, 2009; Michalak, 2007; Rutkowiak, 1981), które dowodzą, że uczenie się nauczycieli w miejscu pracy jest istotnym elementem składowym ich rozwoju zawodowego. Teza ta jest charakterystyczna dla humanistycznego rozumienia zawodu nauczyciela¹, będącego swego rodzaju „odreagowaniem” po okresie badań pozytywistycznych, wyrażających się w normatywnym i empirycznym ujmowaniu tego zawodu. Zdaniem Henryki Kwiatkowskiej „nowa orientacja, nazwana humanistyczną, występuje przeciwko strategii «urabiania», traktując wychowanie jako zjawisko, które «żywi» się dialogiem i partnerską komunikacją” (2007, s. 29).

W orientacji humanistycznej – którą osobiście podzielam i w której wiodę niniejszy wywód – ważność zagadnienia uczenia się nauczycieli (a nie ich

¹ Humanistyczne ujęcie zawodu nauczyciela wynika z przyjęcia następujących założeń:

- nauczyciel stanowi autonomiczną, niepowtarzalną całość realizującą się w kontakcie z drugim człowiekiem,
- wiedza nauczyciela wyrasta z jego osobistego doświadczenia, z refleksji nad własną praktyką,
- wiedza indywidualna (osobista) ma największy wpływ na działanie nauczyciela,
- nauczanie w szkole nie jest transmisją wiedzy, ale rodzajem komunikacji i wynikiem porozumiewania się nauczyciela z uczniem (Kwiatkowska, 2007, s. 29).

kształcenia lub doskonalenia) jest szczególnie akcentowana². O ile kształcenie (studia, szkolenia, kursy) nauczycieli jest zewnętrznie, odgórnie organizowane i często nie uwzględnia ich potrzeb³, o tyle uczenie się jest kwestią podmiotową, zindywidualizowaną. Komponuje się ono z orientacją humanistyczną, ponieważ sprzyja poczuciu intelektualnej autonomii i podmiotowości. Badawcze zainteresowanie problemem uczenia się nauczycieli to udzielenie im głosu w tej sprawie i uważne tego głosu słuchanie oraz uznanie nauczycieli za autorytety posiadające wiedzę na ten temat. Zdaniem Joanny Madalińskiej-Michalak: „wyróżnikiem nauczycielskiej profesji jest proces «stawiania się» nauczycielem. Na jakość tego procesu rzutuje przede wszystkim uczenie się, które przejawia się we wszystkich wymiarach życia jednostkowego i społecznego nauczyciela, towarzyszy nauczycielowi przez całe życie, może dotyczyć zarówno pojedynczego nauczyciela, grupy nauczycieli, jak i szkoły jako instytucji i całej społeczności nauczycielskiej. Uczenie się nauczycieli prowadzi do podnoszenia poziomu wiedzy, rozwijania profesjonalnej «samoświadomości» nauczycieli, nabywania i rozwijania umiejętności decydujących o byciu dobrym i skutecznym nauczycielem” (2009, s. 32).

Przeprowadzone przez Madalińską-Michalak badania jakościowe nad wydarzeniami przełomowymi w życiu zawodowym nauczycieli wykazały, że czas

² Stanowisko to jest szczegółową egzemplifikacją znacznie szerszej tendencji we współczesnej edukacji dorosłych (andragogice), którą Mieczysław Malewski nazywa „paradygmatyczną zmianą w edukacji dorosłych”. Zmiana ta polega na przeniesieniu punktu ciężkości z nauczania ludzi dorosłych przez instytucje na ich indywidualne uczenie się zarówno w ramach tych instytucji, jak i poza nimi (Malewski, 2010, s. 47).

³ Podczas prowadzonych przeze mnie badań nauczyciele wskazywali na przykłady nieprzystawania instytucjonalnie organizowanej, „rynkowej” oferty szkoleń do ich rzeczywistych, zawodowych potrzeb. Przytoczę tu tylko dwa najwyraźniejsze przykłady. Przykład pierwszy polega na tym, że brak jest instytucjonalnie zorganizowanych szkoleń lub kursów z zakresu dydaktyki poszczególnych przedmiotów dla nauczycieli pracujących z młodzieżą niedostosowaną społecznie, najczęściej w szkołach funkcjonujących w ramach młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Zdaniem nauczycieli mają oni do wyboru szkolenia z dydaktyk szczegółowych ukierunkowane na ambitnych uczniów lub szkolenia z metod pracy wychowawczo-opiekuńczej i socjoterapii z młodzieżą niedostosowaną społecznie. Nie ma natomiast (albo oferta ta nie jest rozpowszechniona) szkoleń na temat tego, jak nauczać (na przykład języka polskiego, matematyki i tak dalej) niedostosowaną społecznie młodzież. Tym samym nauczyciele muszą uczyć się tego sami albo wzajemnie od siebie. Natomiast przykład drugi polega na tym, że badani nauczyciele czują się emocjonalnie silnie obciążeni (natłokiem obowiązków, problemami dydaktyczno-wychowawczymi, niepomysłną współpracą z rodzicami, zagrożeniem bezrobociem). Jednocześnie w swoim doświadczeniu są „emocjonalnie osamotnieni”, co rozumieją w ten sposób, że szkoły i inne instytucje nie oferują im wsparcia emocjonalnego, analogicznego do wsparcia metodycznego czy prawnego. Tym samym w ich życiu (także osobistym) i w życiu szkoły panuje chaos emocjonalny, niesprzyjający jakości kształcenia i przyczyniający się do wypalenia zawodowego.

studiów (kształcenie formalne) nie miał dla badanych nauczycieli dużego znaczenia. Z ośmiu badanych osób, które ukończyły studia z przygotowaniem pedagogicznym, tylko jedna poświęciła im wiele uwagi w swojej narracji, uważając je za ważne wydarzenie w życiu zawodowym. Pięć osób nie podjęło tego wątku, a trzy osoby odniosły się negatywnie do oferowanego im na uczelniach przygotowania pedagogicznego. Badani nauczyciele uznali za bardziej znaczące to, czego nauczyli się w szkole jako miejscu pracy, niż to, czego nauczyli się podczas studiów (2011, s. 283–310).

Na potrzebę codziennej aktywności poznawczej nauczycieli wskazuje też Stanisław Palka, stojąc na stanowisku że: „analiza pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli – ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli klas początkowych – wiąże się z określeniem nie tylko celów, treści i sposobów realizowania tej pracy, lecz także aktywności poznawczej nauczycieli, związanej z próbami badań własnych, służących przede wszystkim rozpoznawaniu faktów i zjawisk wchodzących w zakres dziedzin pracy nauczyciela. Rozpoznanie, wyjaśnianie i rozumienie stają się składnikami aktywności zawodowej nowoczesnego nauczyciela, który tą drogą zarówno wzbogaca swą wiedzę o obiektach poznania, z którymi styka się w codziennej pracy zawodowej, jak i zdobywa dane użyteczne do podejmowania w pracy dydaktycznej i wychowawczej decyzji służących skutecznemu, użytecznemu działaniu merytorycznemu i metodologicznemu, skierowanemu na poszczególnych uczniów i grupy uczniów (przede wszystkim na klasy szkolne)” (2011, s. 31).

Okolicznościami sprzyjającymi „stawianiu się nauczycielem” i „aktywności poznawczej” są relacje międzypokoleniowe wśród nauczycieli. Na edukacyjny potencjał relacji międzypokoleniowych wskazywał między innymi socjolog wiedzy Karl Mannheim. Przyjmował on założenie, że każde pokolenie poprzez wspólne przeżycia i wzajemne relacje tworzy sobie tylko właściwą wiedzę. Wiedza poszczególnych pokoleń jest więc w pewnych zakresach różna, a ta różnica uruchamia edukacyjny potencjał relacji międzypokoleniowych. Polega to na tym, że: „życie pokazuje właśnie, że zarówno pedagog, jak i polityk są w stanie w specyficznej dziedzinie działania, w rosnącej mierze, zdobywać wiedzę i w odpowiednich warunkach przekazywać ją dalej. Wynika z tego, że nasze pojęcie nauki jest o wiele za wąskie w dziedzinie istniejących obszarów wiedzy i że możliwa i dająca się przekazać wiedza w żadnym wypadku nie kończy się tam, gdzie kończy się pole naszych dzisiejszych nauk” (1992, s. 131–132).

Wiedza danego pokolenia jest wynikiem komunikowania się, spostrzegania, sądów o teoriach naukowych, przekonań i poglądów. Natomiast wzajemne relacje

ludzi reprezentujących różne pokolenia umożliwiają zarówno bezpośredni do niej dostęp, jak i poznanie społecznego i kulturowego kontekstu jej powstania.

Powyższy, wyrażony *a priori* przez Mannheim'a sąd znalazł potwierdzenie w późniejszych badaniach empirycznych zrealizowanych w obszarze pedagogiki⁴. Szczególnie ważny dla podjętego tu problemu jest projekt badawczy kierowany przez Petera Novotnego i Karłę Brückerową z Masarykova Univerzita w Republice Czeskiej. W ramach szerszego projektu badawczego dotyczącego uczenia się w szkole badali oni sytuacje międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli (2014, s. 46–79). Realizując badania ilościowe i jakościowe oraz odwołując się do teorii trzech wymiarów uczenia się Knuda Illerisa, przyjęli, że międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli to: „proces polegający na interakcjach między nauczycielami, którzy sami postrzegają siebie jako reprezentujących różne pokolenia, prowadzący do trwałej zmiany, przy założeniu, że jest to zmiana uświadomiona choćby przez jednego z uczestników tych interakcji” (2014, s. 75).

Ta definicja – na co wskazują sami badacze – wyklucza z analizy nieuświadomione przez nauczycieli sytuacje międzypokoleniowego uczenia się. Nauczyciele sami decydowali, czy dana sytuacja miała charakter międzypokoleniowy, czy też nie. Czescy badacze wyodrębnili także i scharakteryzowali trzy okoliczności międzypokoleniowego uczenia się występujące u nauczycieli w miejscu pracy:

- **bezpośrednie doświadczenie konkretnej sytuacji** (*a direct witness to the specific situation*) – sytuacja uczenia się polega na bezpośrednim obserwowaniu lub współuczestniczeniu w czynnościach zawodowych nauczyciela, którego ucząca się jednostka zalicza do innego pokolenia;
- **bodźce doświadczane „twarzą w twarz”** (*a stimulus experienced face-to-face*) – najczęściej zachodzą podczas rozmowy, której partner nie musi być świadomym, że wywołuje uczenie się u innego nauczyciela;
- **pośrednia forma** (*a mediated form*) – polega na uczeniu się za pomocą wytworów zawodowej działalności nauczycieli, postrzeganych jako należących do innego pokolenia.

⁴ Znaczący wkład w rozwój pedeutologicznych badań nad pokoleniami nauczycieli wniosła Wanda Dróżka (2008, 2002, 1997, 1993). Natomiast edukacyjna rola relacji międzypokoleniowych znalazła potwierdzenie w wynikach badań przeprowadzonych przez Teresę Rostowską (1995) i Jacka Piekarskiego (1992), zgodnie z którymi relacje międzypokoleniowe mają charakter transmisyjny i dynamiczny oraz istotne jest znaczenie transmisji międzypokoleniowej między innymi w procesie wychowania i socjalizacji, w stylu życia, w statusie społecznym, uznawanych wartości, zasadach postępowania i celach życiowych.

Powyższa typologia nie jest *novum* pedagogicznym, bowiem zawiera od dawna znane i stosowane w pedagogice (dydaktyce) metody i sposoby uczenia się, którym czescy badacze przypisali walor międzypokoleniowości. Dużo ważniejsze natomiast dla dalszych badań w tym zakresie są wnioski mówiące o tym, że prowadzenie badań nad międzypokoleniowym uczeniem się nauczycieli w szkole ujawniło metodologiczną trudność w precyzyjnym zakreśleniu przedmiotu badań. Oznacza to, że trudno jest wyodrębnić z uczenia się aspekt międzypokoleniowy i stwierdzić, że określone sytuacje i względnie trwałe zmiany jednostki są rezultatem właśnie międzypokoleniowego uczenia się (Novotný, Brückerová, 2014, s.70–79).

Kontekst miejsca pracy

Wnioski płynące z metodologicznych trudności w badaniu międzypokoleniowego uczenia się, których doświadczyli Peter Novotný i Karla Brückerová, były ważne dla projektowania zrealizowanego przeze mnie projektu badawczego. Zanim przejdę do prezentacji jego głównych rezultatów, przedstawię jeszcze krótko ważny kontekst przebiegu uczenia się ludzi dorosłych, jakim jest ich miejsce pracy.

Kontekst⁵ rozumiem jako zależność uczenia się od miejsca pracy wyrażającą się we wpływie miejsca pracy na przedmiot, przebieg i rezultaty uczenia się. Zdaniem Marii Mendel: „miejsce zawsze jest znaczące. «Wszystko» ma bowiem miejsce. Gdzieś toczą się wydarzenia, gdzieś układają się sensy, za których pośrednictwem pojmujemy rzeczywistość, a w niej siebie, z mniej lub bardziej klarownym, lecz zawsze obecnym poczuciem związku z miejscem. Ludzki świat zakotwicza się w matematycznie nieograniczonym, nieskończonym zbiorze punktów. Dokonuje się w jakimś rozpięciu między fizycznie rozumianą długością, szerokością i głębokością / wysokością, posiadając swój «adres», bardzo konkretny wymiar” (2006, s. 21).

Miejscem szczególnym i specyficznym jest miejsce pracy. Na jego znaczącą rolę i silne edukacyjne oddziaływanie na człowieka wskazywali między innymi Ryszard Wroczyński (1985), Danuta Dobrowolska (1980), Aleksander Kamiński

⁵ Słowo „kontekst” wywodzi się z łacińskiego *contextus* – „związek, łączność, zależność”. Obecnie ma ono wiele znaczeń. Według *Słownika języka polskiego* (Wydawnictwo Naukowe PWN): 1. fragment tekstu potrzebny do dokładnego rozumienia danych wyrazów lub wyrażań, 2. zespół czynników współistniejących, powiązanych z czymś, 3. zespół jednostek językowych, które stanowią otoczenie danej jednostki, 4. zespół odniesień niezbędnych do zrozumienia utworu literackiego, dzieła naukowego itp., <http://sjp.pwn.pl/slownik/2473490/kontekst> (dostęp: 17.09.2017).

(1974), Anna Bukowska-Jóźwicka (1971), Kazimierz Wojciechowski (1966) i Tadeusz W. Nowacki (1964).

Wroczyński na przykład uważał, że zakład pracy stanowi szczególnego typu wspólnotę lokalną i środowisko społeczne. Ta szczególność wyraża się przede wszystkim w tym, że jest to miejsce, w którym codziennie przez wiele godzin pracownicy współdziałają ze sobą, co powoduje, że intensywnie oddziałuje ono na pracownika. W połowie lat 70. ubiegłego wieku przewidywał on, że: „w związku z narastaniem potrzeb w dziedzinie doskonalenia zawodowego różne formy systematycznego podnoszenia wiedzy ogólnej i kwalifikacji stawać się będą dodatkowym czynnikiem integrującym społecznie i kulturowo ludzi pracujących w obrębie ich środowisk zawodowych. W ten sposób zakład pracy jako środowisko wychowawcze wzmagać będzie swą rolę również w procesie kształtowania u swoich członków systemu wartości, stosunku wobec spraw wspólnych oraz jednolitej opinii publicznej, wreszcie przekazywania norm i wzorów społecznego życia” (1985: s. 185).

Współcześnie polscy pedagodzy (Noga, 2011; Baraniak, 2010⁶; Wiatrowski, 2009; 1994; 1985; 2002; Kwiatkowski, Bogaj, Baraniak, 2007; Kargul, 2005; Aleksander, 2002; Kaczor, 1996) oraz zachodnioeuropejscy andragodzy i psycholodzy (Illeris, 2011; 2004; 2003; Antonacopoulou i inni, 2006; Jarvis, Halford, Griffin, ed., 2003; Koltai, 2002; Järvinen, Poikela, 2001; Engeström, 2001; Ellesröm, 2001) od co najmniej kilkunastu lat żywo zainteresowani są uczeniem się człowieka dorosłego w sytuacjach zawodowych i w miejscu pracy (*learning in working life, work-based learning, workplace learning, work-related learning*). Przyjmują oni założenie, że życie zawodowe jest dominującą aktywnością człowieka dorosłego, wymagającą i wywołującą uczenie się, praca zawodowa jest

⁶ Barbara Baraniak zalicza edukację i pracę do ważnych obszarów badawczych współczesnej pedagogiki. Autorka ta twierdzi, że „interdyscyplinarny charakter pracy oraz zawodu, do których przygotowuje edukacja, upoważnia do tezy, iż badanie edukacji i pracy powinno łączyć, czyli integrować oba zagadnienia. Człowiek w procesie pracy nie tylko wykonuje przypisane mu obowiązki czynności i zadania zawodowe, ale poszukuje w niej zadowolenia, dalszego rozwoju, a pracę traktuje nie tylko jako źródło utrzymania własnego i rodziny, ale również jako miejsce kontaktów międzyludzkich” (Baraniak, 2010, s. 289). Z drugiej jednak strony warto też odnotować, że na gruncie pedagogiki rola pracy w życiu człowieka nie zawsze była postrzegana pozytywnie. Tuż po II wojnie światowej Helena Radlińska sformułowała tezę, że praca zarobkowa utrudnia praktyczną realizację idei powszechnej oświaty dorosłych, ponieważ: „monotonia roboty zarobkowej przysypuje dusze pyłem takiego zmęczenia, że trzeba wielkiego wysiłku, by utorować przezeń drogi do uśpionych zainteresowań” (Radlińska, 1947, s. 224–225). Można jednak uznać, że stanowisko Radlińskiej i powyższy cytat bardziej odnoszą się do warunków ówczesnej pracy zarobkowej, widzianych z punktu widzenia pedagogiki społecznej, niż do pracy jako rodzaju aktywności i działalności człowieka.

najczęstszym motywem i okolicznością uczenia się, a w miejscu pracy spędzamy znaczną część życia⁷.

Dla większości nauczycieli miejscem pracy jest szkoła. Anna Brzezińska (2008, s. 37) uważa, że konieczne jest korzystanie przez współczesnych nauczycieli z różnych zasobów i źródeł wiedzy oraz sytuacji uczenia się. W ramach zasobów społecznych autorka wyróżnia następujące „kręgi”, rozumiane jako obszary uczenia się (2008, s. 41): środowisko społeczne, szkoły (przedszkola), wspólnota lokalna i rzeczywistość medialna. Doceniając ważną rolę wszystkich powyższych kręgów, w tym punkcie rozważań skoncentruję się na drugim „kręgu” wskazującym na ważność szkoły rozumianej jako miejsce wzajemnych relacji nauczycieli, istotnych dla ich uczenia się i dążenia do profesjonalizmu, który ma tutaj szczególne znaczenie. Z przeprowadzonych przez Joannę Rutkowiak badań wynika, że szkoła jest miejscem wywierającym wpływ na dynamikę rozwoju osobowości nauczycieli, a znaczącą rolę w rozwoju zawodowym odgrywają takie wewnętrzne warunki pracy jak materialne wyposażenie szkoły i warunki psychospołeczne, w szczególności ludzie, którzy kierowali ich pierwszymi krokami w szkole, ich instrukcje i wskazówki, zadania zawodowe, jakie wykonywali, oraz sposoby oceniania wyników pracy przez przełożonych (1981, s. 3–4).

Przedstawiony tu – na kanwie kilku subiektywnie wybranych i fragmentarycznie ukazanych stanowisk – kontekst miejsca pracy wydaje się na tyle silny i determinujący międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli, że jego nieuwzględnienie oznaczałoby porzucenie perspektywy ontologicznego zakorzenienia ich uczenia się i brak odniesień do codziennej praktyki. Byłoby też zaniechaniem w stosunku do potencjalnych i eksploracyjnych możliwości wynikających z kategorii tego miejsca. Natomiast z metodologicznego punktu widzenia próba wyjaśnienia kształtowania się międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w obszarze ich miejsca pracy pozwala skoncentrować się na przedmiocie badań i chroni przed podejmowaniem zbyt wielu wątków badawczych w wieloaspektowym zagadnieniu uczenia się.

⁷ Uczenie się dorosłych w miejscu pracy zostało uznane przez Komisję Europejską za ważne dla przyszłości społeczeństw Unii Europejskiej i będzie traktowane priorytetowo w Programie Ramowym Badań i Innowacji Horizon 2020, który jest wdrażany od 1 stycznia 2014 roku. Program Horizon 2020 został ogłoszony dnia 21 czerwca 2011 roku przez Marię Geoghegan-Quinn – Komisarz Unii Europejskiej ds. Badań, Innowacji i Nauki. Jego celem jest zwiększenie innowacyjności gospodarki Unii Europejskiej, przyspieszenie tempa rozwoju gospodarczego i zmniejszenie bezrobocia. Program ten ma też za zadanie uzupełnić luki między nauką a gospodarką oraz usunąć bariery utrudniające współpracę nauki i gospodarki na rzecz innowacji.

Główne właściwości kształtowania się międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w szkole jako miejscu pracy – wyniki badań własnych⁸

Przeprowadzona przeze mnie jakościowa analiza wywiadów oraz analiza dokumentów związanych z pracą zawodową nauczycieli stanowiła szansę wyjścia poza bezpośrednie sensy zawarte w wywiadach. Dążyłem do odsłonięcia wartości, uczuć i motywów uczenia się nauczycieli, które w literaturze przedmiotu bywają nazywane „wzorami interpretacyjnymi”, czyli społeczno-kulturowymi schematami kierującymi działaniem jednostek (Urbaniak-Zajęc, 2004, s. 139). Chcąc uniknąć problemu ze zidentyfikowaniem relacji międzypokoleniowych w gęstej sieci intensywnych relacji nauczycieli w szkole, którego doświadczały przywołani już tu wcześniej czescy badacze, wstępnie podzieliłem nauczycieli na trzy pokolenia. Natomiast ich uczenie się analizowałem w odniesieniu do trzech wymiarów, zgodnie z teorią autorstwa Knuda Illerisa (2011; 2006; 2004; 2003).

Jak udało mi się ustalić w wyniku badań, w doświadczeniu badanych nauczycieli ich międzypokoleniowe uczenie się w szkole to – w pierwszej kolejności – wzajemne uczenie się. Społeczno-kulturowe schematy funkcjonujące w szkołach skłaniają ich do zwracania szczególnej uwagi na nauczycieli pełniących funkcje kierownicze i nauczycieli uznawanych w szkołach lub środowisku lokalnym za osoby wyróżniające się i znaczące. Zdecydowanie mniejsze edukacyjne znaczenie nauczyciele przypisują relacjom międzypokoleniowym formalnie zorganizowanym, na przykład w ramach stażu, podczas zebrań lub szkoleń w szkole.

W przypadku młodych nauczycieli międzypokoleniowe uczenie się pełni ważną rolę w ich odnajdowaniu się w nowym miejscu pracy. W pierwszych dniach i miesiącach pracy, gdy czuli się niepewnie i byli zagubieni, najczęściej zwracali się ku najstarszym w szkole nauczycielom. Mieli wobec nich duży szacunek, a nawet obawiali się pierwszego kontaktu z nimi, ale jednocześnie jedynie wobec nich nie wstydziły się przyznać do niewiedzy i do tego, że sobie nie radzą. W przypadku młodych nauczycieli istotna jest też funkcja antycypacyjna międzypokoleniowego uczenia się, to znaczy w relacjach ze znacznie starszymi nauczycielami poznają oni prawidłowości i uwarunkowania przebiegu rozwoju zawodowego, których będą doświadczać w przyszłości.

⁸ Badania przeprowadzone zostały w ramach pracy doktorskiej *Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum. Studium przypadków*, przygotowanej pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Joanny Madalińskiej-Michalak, obronionej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego w dniu 27 października 2016 roku.

Dla nauczycieli należących do średniego pokolenia międzypokoleniowe uczenie się jest mechanizmem utwierdzenia i ewentualnie nieznacznej modyfikacji kluczowych kompetencji zawodowych, w szczególności dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych. Nauczyciele z tego pokolenia najczęściej uczą się we współpracy z nauczycielami młodszymi i starszymi, natomiast dużo rzadziej uczą się od nich, na zasadzie jednokierunkowej transmisji międzypokoleniowej. Dla tego pokolenia nauczycieli międzypokoleniowe uczenie się ma najmniejsze znaczenie i najslabiej zapisuje się w ich doświadczeniu. Większe znaczenie dla rozwoju zawodowego przypisują oni samodzielnemu uczeniu się niż relacjom z młodszymi lub starszymi współpracownikami. Nauczyciele ci bardziej zwracają uwagę na rzeczywiste dokonania zawodowe i umiejętności innych nauczycieli niż na ich przynależność pokoleniową. Stosunkowo małe znaczenie międzypokoleniowego uczenia się dla pracy i rozwoju zawodowego średniego pokolenia nauczycieli wynika przede wszystkim z tego, że nauczyciele ci nie doświadczają poczucia międzypokoleniowości, ponieważ różnica wieku między nimi a najstarszymi i najmłodszymi w szkole nauczycielami nie jest znacząca. Uprawniona jest więc konstatacja, że żeby zaszło międzypokoleniowe uczenie się, konieczna jest wyraźna różnica pokoleniowa, która uruchamia potencjał i akceleroje przebieg międzypokoleniowego uczenia się.

Natomiast dla najstarszego pokolenia nauczycieli międzypokoleniowe uczenie się w szkole jest przede wszystkim źródłem energii i motywacji do codziennej pracy, a szczególną rolę przypisują oni emocjonalnemu jego wymiarowi. W wyniku relacji z początkującymi nauczycielami nauczyciele najstarszego pokolenia przypominają sobie czas, gdy sami zaczęli przygodę z zawodem. Wskrzeszanie wspomnień i wydobywanie ich z długotrwałej pamięci rodzi pozytywne emocje, dodaje energii do działania i rewitalizuje ich zawodowe zasoby. Ogranicza też ryzyko marazmu i wypalenia zawodowego.

Biorąc pod uwagę poszczególne wymiary uczenia się, można zauważyć, że w poznawczym wymiarze wspólne dla wszystkich nauczycieli jest to, że w pierwszych latach pracy międzypokoleniowe uczenie się polega przede wszystkim na modyfikowaniu wiedzy dotyczącej funkcjonowania nauczycieli w szkole jako miejscu pracy, a nie na zdobywaniu wiedzy zupełnie nowej. Dominuje uczenie się, które polega na poszerzaniu i utrwalaniu posiadanej już wiedzy (uczenie się asymilacyjne, addytywne), uczenie się polegające na rekonstrukcji posiadanej już wiedzy (uczenie się akomodacyjne) oraz uczenie się transformatywne, zachodzące zwykle w sytuacji konfliktu, często prowadzące do psychicznie kosztownej adaptacji. Mniejsze znaczenie ma kumulatywne uczenie się, które zachodzi,

gdy wrażenia pochodzące ze środowiska nie mogą być powiązane ze strukturami poznawczymi, które jednostka wcześniej posiadała. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że nauczyciele, podejmując pracę w szkole, mają już określone wyobrażenie o szkole, pochodzące z dzieciństwa, studiów nauczycielskich lub ze społecznych poglądów na temat pracy nauczycieli. Nauczyciele z najmłodszego pokolenia rewidują więc i wzbogacają swoją wiedzę o szkole, którą nabyli, gdy sami byli uczniami i podczas studiów. Natomiast nauczyciele ze średniego i najstarszego pokolenia modyfikują od wielu lat stosowane przez nich metody pracy, rozwiązania organizacyjne oraz poglądy na różne zagadnienia edukacyjne. Z kolei kumulatywne uczenie się ograniczone jest w przypadku najmłodszego pokolenia do uczenia się przestrzeni architektonicznej szkoły, imion nauczycieli, aktów prawnych obowiązujących nauczyciela, formalnych i nieformalnych funkcji, które pełnili nauczyciele. W przypadku średniego i najstarszego pokolenia uczenie się kumulatywne dotyczy obsługi sprzętu multimedialnego będącego na wyposażeniu szkół oraz nazw czasopism i portali internetowych przeznaczonych dla nauczycieli.

Przedmiot poznawczego uczenia się nauczyciele określają jako „wiedzę o funkcjonowaniu szkoły”, „wiedzę o szkole” i „starą prawdę pedagogiczną”. Wiedza ta odnosi się przede wszystkim do ich konkretnego miejsca pracy, a rzadziej dotyczy szkoły jako instytucji społecznej i systemu oświaty. Wiedzę tę można nazwać „wiedzą ukrytą” („cichą”, *tacit knowledge*) (Nonaka, Takeuchi, 2000, s. 275). Dla początkujących nauczycieli jest ona atrakcyjna, ponieważ ma rzetelne uzasadnienie w doświadczeniu minionych pokoleń nauczycieli. Międzypokoleniowe uczenie się w wymiarze poznawczym jest najbardziej intensywne w pierwszych latach pracy. Wraz ze wzrostem stażu pracy jego intensywność, potrzeba i ważność dla nauczycieli w kontekście przebiegu ich rozwoju zawodowego maleje, a większe znaczenie zyskują dwa pozostałe wymiary uczenia się: emocjonalny i społeczny.

Kształtowanie międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w wymiarze emocjonalnym najlepiej oddaje specyfikę tego zawodu. Badani nauczyciele angażują w pracę zawodową całą swoją osobowość, w tym emocje⁹, a nie tylko powielają wyuczone, schematyczne sposoby działania. Emocje są obecne w szkole

⁹ W literaturze przedmiotu liczne są głosy, że mimo dynamicznego i wielokierunkowego rozwoju badań pedagogicznych, w tym pedeutologicznych, rola emocji w zawodzie nauczyciela nie jest dobrze naukowo wyjaśniona, chociaż są podstawy, żeby przypuszczać, że mają ona decydujące znaczenie w osiągnięciu profesjonalizmu nauczycielskiego (Madalińska-Michalak, Góralaska, 2012, s. 109–130; Lantieri 2009, s. 163; Przybylska 2006, s. 88; Mietzel 2002, s. 97–98; Goleman 1997, s. 67).

jako miejscu pracy i nie ustają po jego opuszczeniu. Towarzyszą im też w sytuacjach zaledwie luźno związanych z pracą, jak udział w różnych formach doskonalenia zawodowego oraz w czasie wolnym od pracy. W pozytywnych emocjach nauczyciele szukają sensu pracy i poczucia zawodowej realizacji. Negatywne emocje są różnie przez nauczycieli oceniane. Niepewność na rynku pracy dla jednych nauczycieli jest motywacją do działań na rzecz doskonalenia zawodowego, a innym nauczycielom odbiera sens rozwoju.

Nauczyciele należący do najstarszego pokolenia najczęściej łagodzą skrajne emocje i stabilizują emocjonalnie młodych nauczycieli, dając im poczucie, że nie są osamotnieni, a w szkole jest ktoś, kto może im pomóc. Z drugiej strony nieformalny nadzór najstarszych nauczycieli nad tym, co dzieje się w szkole, wywołuje u młodych poczucie zagrożenia. Z kolei młodzi nauczyciele budzą u starszych pozytywne emocje, przypominając im czas, gdy sami byli młodzi i pełni optymizmu. Najstarsi nauczyciele, obserwując młodych i ich sytuację zawodową, zastanawiają się nad kierunkami zmian w oświacie, co rozbudza ich refleksyjność. Z jednej strony cieszą się, że czas ich aktywności zawodowej pokrywał się z czasem rosnącego zapotrzebowania na nauczycieli wynikającego z wyżu demograficznego i z małej liczby absolwentów studiów nauczycielskich, więc nigdy nie doświadczyli bezrobocia, które jest dużym problemem młodego pokolenia nauczycieli. Z drugiej natomiast strony zazdroszczą młodym nauczycielom charakterystycznej dla obecnego czasu bogatej oferty współpracy z wieloma fundacjami działającymi na rzecz oświaty, wyjazdów zagranicznych oraz bogactwa i różnorodności środków dydaktycznych, będących na wyposażeniu współczesnych szkół.

Młodzi nauczyciele uczą się też od starszych „grać emocjami”, to znaczy udawać emocje, używać emocji do manipulowania uczniami i rodzicami oraz oddzielać emocje własne od emocji uczniów jako praktykowanych przez starszych nauczycieli sposób ograniczenia ryzyka wyczerpania emocjonalnego. W dłuższej perspektywie skutkuje to jednak oddzielaniem problemów uczniów i problemów szkoły od sfery własnych działań, co z punktu widzenia rozwoju zawodowego nauczycieli i funkcjonowania szkoły uznać należy za zjawisko niekorzystne.

Emocje są podstawą wartościowania przez nauczycieli pracy zawodowej i subiektywnej oceny swojej skuteczności zawodowej. Nauczyciele na co dzień doświadczający pozytywnych emocji, takich jak radość, zadowolenie, duma, ekscytacja, entuzjazm, optymizm i pewność siebie, oceniają swoją skuteczność wyżej niż nauczyciele takich emocji niedoświadczający. Pozytywne emocje wpływają też na aspiracje nauczycieli. Ci nauczyciele, którym praca w szkole sprawia autentyczną radość, podejmują wiele działań na rzecz rozwoju zawodowego i są

zaangażowani w działalność pozaszkolną, na przykład we współpracę ze środowiskiem lokalnym lub z uczelniami wyższymi.

Uczenie się w wymiarze społecznym natomiast jest zakorzenione w społecznych kontekstach, które są już zastane lub są konstruowane przez nauczycieli podczas ich zawodowej aktywności. Dla uczenia się w wymiarze poznawczym i emocjonalnym układem odniesienia są sami nauczyciele, natomiast w przypadku uczenia się w wymiarze społecznym układem takim jest otaczająca ich rzeczywistość zawodowa, w szczególności inni nauczyciele, miejsce pracy i spotkań oraz otoczenie materialne, w tym urzędnicy pośredniczące w relacjach społecznych lub te wspólnie wykorzystywane (komputery, telefony, internet).

Kształtowanie się międzypokoleniowego uczenia się w wymiarze społecznym zdeterminowane jest przede wszystkim kulturą organizacyjną szkoły, w szczególności założeniami, które przyjmują nauczyciele wobec swojego zawodu, stylem zarządzania przez dyrekcję, a także politycznymi planami wobec szkoły. Charakter społecznego wymiaru międzypokoleniowego uczenia się oraz osobista ocena jego ważności zmieniają się wraz ze stażem zawodowym. Wyraża się to tym, że nauczyciele reprezentujący najmłodsze pokolenie postrzegają relacje społeczne instrumentalnie – jako źródło wiedzy lub okoliczności sprzyjające poznawczemu uczeniu się. Ważniejsze dla nich jest poznawcze uczenie się realizujące się w relacjach społecznych niż same relacje społeczne i udział w społecznych praktykach konstruowanych w miejscu pracy.

Z kolei nauczyciele należący do średniego pokolenia, którzy już wstępnie poznali podstawowe prawidłowości pełnienia funkcji nauczyciela, bardziej interesują się udziałem w życiu społecznym szkoły. Ważne dla ich jest uznanie i zaangażowanie społeczne w miejscu pracy. Natomiast głównymi kreatorami międzypokoleniowych relacji społecznych są nauczyciele należący do najstarszego pokolenia. Poznawczemu wymiarowi nie przypisują oni dużego znaczenia, w wymiarze emocjonalnym – jak stwierdziła jedna z nauczycielek – „już nieco zubożeli”, a dominujące jest u nich międzypokoleniowe uczenie się w wymiarze społecznym jako wyraz pełnego zintegrowania z miejscem pracy i współpracownikami.

W tym wymiarze najwyraźniej zarysowuje się różnica między uczeniem się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum. W szkołach podstawowych nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej doświadczają znacznie więcej barier społecznego uczenia się w porównaniu z nauczycielami w gimnazjum. Po pierwsze mają poczucie niższości wobec innych nauczycieli, polegające na świadomości, że – ich zdaniem – w społecznej opinii nauczanie w klasach I–III nie wymaga rozległej wiedzy przedmiotowej i specjalnych umiejętności pedagogicznych,

ponieważ dzieci na tym etapie edukacyjnym zwykle są posłuszne i nie są tak wymagające jak na dalszych szczeblach kształcenia, szczególnie w gimnazjum. To poczucie niższości powoduje zamykanie się w sobie lub obracanie się jedynie w wąskim gronie nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Po drugie nauczycielki te prowadzą wszystkie lekcje z jedną klasą, w tej samej sali lekcyjnej, zwykle w cyklach trzyletnich. To z kolei powoduje, że mają znacząco ograniczone możliwości relacji społecznych z innymi nauczycielami.

Podsumowanie

W artykule tym w oparciu zarówno o literaturę przedmiotu, jak i wyniki badań własnych dążyłem do naszkicowania podstawowych prawidłowości kształtowania się międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w szkole jako miejscu ich pracy. Uznając, że uczenie się jest głównym mechanizmem rozwoju zawodowego i że rozpatrywanie różnych aspektów pracy nauczycieli w jego perspektywie jest pedeutologicznie korzystne, w podsumowaniu podejmuję próbę wstępnej oceny znaczenia tego uczenia się dla przebiegu rozwoju zawodowego. Wskazuję jednocześnie, że może to być interesujący kierunek dla dalszych badań pedeutologicznych.

Literatura przedmiotu i wyniki moich badań wskazują, że międzypokoleniowe uczenie się można uznać za korzystne dla nauczycieli w pierwszych dwóch stadiach ich rozwoju zawodowego, to znaczy w stadium przedkonwencjonalnym i konwencjonalnym¹⁰. W relacjach międzypokoleniowych uczą się oni „wchodzenia w rolę zawodową” oraz „odtworzenia konwencji zawodu nauczyciela” przyjętej w danej szkole. Natomiast jego rola nie jest jednoznaczna dla osiągnięcia stadium postkonwencjonalnego, polegającego na autonomii zawodowej i twórczym przekraczaniu roli zawodowej. Polega to na tym, że najmłodsze i średnie pokolenie nauczycieli uczy się od najstarszego pokolenia zachowawczości, sceptycyzmu w stosunku do nowości, do eksperymentowania i wiedzy naukowej. Młodzi nauczyciele uczą się od starszych podejrzliwości i nieufności w stosunku do władz oświatowych (organu prowadzącego, kuratorium, rządu) oraz internalizują założenie o nieprzydatności w szkole wiedzy naukowej, nazywanej „teorią”, i ostro przeciwstawianej ich codziennej praktyce. Najstarsi nauczyciele, intencjonalnie lub nie intencjonalnie, narzucają młodemu i średniemu pokoleniu nauczycieli własną wizję zawodu, utrudniając wybór drogi rozwoju zawodowego

¹⁰ Podział na stadium przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne przyjmuję za Robertem Kwaśnicą (Kwaśnica, 2006, s. 307–308).

i dążenie do profesjonalizmu. W tym sensie dla młodych nauczycieli międzypokoleniowe uczenie się niesie ryzyko konserwowania *status quo* szkoły, podczas gdy – jak wskazują liczne publikacje naukowe (Pachociński 2006; Gnitecki 2005; Kwiatkowska 2005; Bogaj 2004; Borowska 2004; Lewowicki 2004; Gerlach 2003; Szempruch 2001; Lewowicki 2000; Witkowski 2000; Pachociński 1999) – współczesny świat, w tym potrzeby edukacyjne społeczeństwa, podlega głębokim zmianom, które staną się też udziałem nauczycieli.

Powyższe zagrożenia odnoszą się zaledwie do kilku aspektów zawodowego funkcjonowania nauczycieli i mogą być znacząco złagodzone na przykład poprzez odpowiednie przygotowanie zawodowe na etapie studiów. Tym samym nie umniejszą znacząco potencjalnie ważnej roli międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w podnoszeniu jakości ich pracy, rozwoju zawodowego i dążenia do profesjonalizmu.

Literatura przedmiotu

- Antonacopoulou, E., Jarvis, P., Vibeke, A., Bente, E, Steen, H. (Eds.) (2006). *Learning, working and living. Mapping the terrain of working life learning*. New York: Palgrave McMillan.
- Aleksander, T. (2002). *Andragogika*, Ostrowiec Świętokrzyski: Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości.
- Baraniak, B. (2010). *Współczesna pedagogika pracy. Z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Bednarczyk, H. (2002). *Edukacja dorosłych – służba społeczna*. Radom: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Bogaj, A. (2004). Kwalifikacje zawodowe w warunkach globalizacji rynku pracy. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy* (s. 9–23). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Borowska, A. (2004). *Kształcenie dla przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Brzezińska, A. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35–50). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Bukowska-Jóźwicka, A. (1971). *Pedagogiczne problemy pracy w cywilizacji technicznej*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Conway, P. F., Rosaleen, M., Madalińska-Michalak, J. (2012). Integrated learning cultures and learning to teach: Norms, values and the next generation of teachers in two cultures. W: B. Boufoy-Bastic (Ed.), *The international handbook of cultures of professional development for teachers. Collaboration, reflection, management and policy* (s. 235–264), Strasbourg: Analytrics, https://www.aut.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0012/379965/Cultures-of-Teacher-Development.pdf (dostęp: 17.01.2018).
- Dobrowolska, D. (1980). *Praca w życiu człowieka*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2002). *Nauczyciel, autobiografia, pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Dróżka, W. (1997). *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (1993). *Pokolenia nauczycieli*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Ellesröm, P.-E. (2001). Integrating learning and work: Conceptual issues and critical conditions. *Human Resource Development Quarterly*, 4, s. 421–435.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Towards an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 1, s. 133–156.
- Gerlach, R. (2003). Gospodarka oparta na wiedzy wyzwaniem dla edukacji zawodowej i ustawicznej dorosłych. W: Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk (red.), *Pedagogika w kontekście integracji europejskiej* (s. 209–217). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Gnitecki, J. (2005). *Kompetencje nauczyciela w cywilizacji informacyjnej*. W: H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela* (s. 119–138). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gołek, B. (2010). *Poznawcze potrzeby nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Illeris K. (2011). *The fundamentals of workplace learning, understanding how people learn in working life*. New York: Routledge.
- Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*, przeł. A. Jurgiel i in. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Illeris, K. (2004). *Adult education and adult learning*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, 4, s. 167–178.
- Imants, J. (2012). Teachers' workplace learning and educational leadership in schools. *Studia Pedagogiczne*, t. 65, s. 281–294.
- Järvinen, A., Poikela, E. (2001). Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 7/8, s. 282–290.

- Jarvis, P., Halford, J., Griffin, C. (2003). (Eds.), *The theory and practice of learning*. London and New York: Routledge.
- Kaczor, S. (1996). *Edukacja dorosłych a ich praca zawodowa i bezrobocie*. W: T. Wujek (red.) *Wprowadzenie do andragogiki* (s. 122–147). Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Kargul, J. (2005). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kamiński, A. (1974). *Funkcje pedagogiki społecznej: praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Koltai, D. (2002). *Theoretical, economic and regional issues of adult education*. Bonn: Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association.
- Kwaśnica, R. (2006). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. t. 2* (s. 291–319). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowski, S. M., Bogaj, A., Baraniak, B. (2007). *Pedagogika pracy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lantieri, L. (2009). *Rozwój inteligencji emocjonalnej Twojego dziecka. Przewodnik świadomego rodzica*. Warszawa: Sensus.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2009). Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy problemy, rozwiązania* (s. 158–184). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lewowicki, T. (2004). Model kształcenia nauczycieli a współczesne potrzeby edukacji i rynku pracy. W: Z. Kruszewski (red.), *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych* (s. 19–26). Warszawa–Płock: Wydawnictwo SKD.
- Lewowicki, T. (2000). Nauczyciele i ich edukacja na przełomie XX i XXI wieku – ewolucja czy rewolucja. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, (s. 13–20). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Mannheim, K. (1992–1993). Problem pokoleń, przeł. A. Mizińska-Kleczkowska, *Colloquia Communia*, nr 1–12, s. 136–169.
- Mendel M. (2006). Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 21–37). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.

- Madalińska-Michalak, J. M., Góralaska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Michalak, J. M. (2011). Wydarzenia przełomowe w życiu zawodowym nauczycieli na przykładzie nauczycieli mianowanych do tytułu „Nauczyciel Roku”. W: O. Czerniawska (red.), *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych* (s. 283–310). Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Michalak, J. M. (2010). Przestrzeń uczenia się nauczycieli – idea społecznej teorii uczenia się we wspólnocie praktyków Etienne’a Wengera. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć* (s. 115–128). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalak, J. M. (2009). Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły. *Edukacja. Studia. Badania*, 4, s. 22–33.
- Michalak, J. M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mietzel, G. (2002). *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (2010). *Kreowanie wiedzy w organizacji. Jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, przeł. E. Nalewajko. Warszawa: Warda & Kłowski Consulting.
- Nowacki, T. W. (1964). *Wychowanie przez pracę*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela – oblicza szkoły*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Novotný, P., Brückerová, K. (2014). Intergenerational learning among teachers: An interaction perspective. *Studia Pedagogica*, nr 4, s. 70–79.
- Pachociński, R. (2006). *Oświata i praca w erze globalizacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Palka, S. (2011). Rozpoznawanie, wyjaśnianie i rozumienie w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli klas początkowych. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesniej edukacji* (s. 31–38). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Plewka, C. (2009). *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Przybylska, I. (2006). Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela. *Chowanna*, 1, s. 85–95.
- Radlińska, H. (1947). *Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja*. Warszawa: Ludowy Instytut Oświaty i Kultury.
- Rutkowiak, J. (1981). *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kontekst, W: *Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl/slownik/2473490/kontekst> (dostęp: 23.11.2017).

- Szempruch, J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Fosze.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wiatrowski, Z. (2009). *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji Państwowego Instytutu Badawczego.
- Wiatrowski, Z. (1994). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Wiatrowski, Z. (1985). *Pedagogika pracy w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Witkowski, L. (2000). *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wojciechowski, K. (1966). *Wychowanie dorosłych. Zagadnienia andragogiki*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wroczyński, R. (1985). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Norbert G. Pikuła, Katarzyna Białożył
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Edukacja całościowa – z perspektywy emerytowanych nauczycieli

Lifelong Education from the Perspective of Retired Teachers

Streszczenie: W artykule podjęto problematykę edukacji całościowej z punktu widzenia doświadczeń i opinii emerytowanych nauczycieli. W prezentowanych badaniach, które miały charakter badań jakościowych, dążono do odpowiedzi na pytanie o to, jak przedstawia się edukacja całościowa w życiu emerytowanych nauczycieli. W badaniach przyjęto, zgodnie z założeniami leżącymi u podstaw edukacji ustawicznej, że edukacja tego rodzaju jest wielowymiarowa i przejawia się w postaci edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej. Uobecnianie się edukacji w tych wymiarach sprzyja holistycznemu rozwojowi człowieka. Wraz z wiekiem istotny staje się fakt podejmowania aktywności edukacyjnej na polu nieformalnym oraz pozaformalnym. Badania pokazały, iż emerytowane nauczycielki w sposób odmienny definiują edukację całościową, co wpływa na podejmowanie różnych form aktywności edukacyjnej.

Słowa kluczowe: edukacja całościowa, nauczyciel, emerytura, rozwój nauczyciela

Abstract: The article addresses the issues of lifelong education from the point of view of the experiences and opinions of retired teachers. The presented studies, which were of qualitative research, were aimed at answering the question of how lifelong education is presented in the life of retired teachers. In the research, according to the assumptions underlying education in continuing education, this type of education is multidimensional and is manifested in Formal, informal and non-formal education. The presence of education in these dimensions is conducive to the holistic development of man. With age, it becomes important to undertake

educational activity in the informal and non-formal areas. Research has shown that retired teachers differently define lifelong education, which influences the undertaking of various forms of educational activity.

Keywords: lifelong education, teacher, retirement, teacher development

Wprowadzenie

Współczesność wymaga od człowieka bezustannego podejmowania działań skoncentrowanych na uczeniu się, kształceniu, zdobywaniu nowej wiedzy, kompetencji oraz umiejętności, niezbędnych na różnych szczeblach edukacji, w pracy zawodowej oraz życiu codziennym. Dokonujące się zmiany społeczne, gospodarcze, kulturowe, technologiczne, ekonomiczne i polityczne warunkują funkcjonowanie człowieka XXI wieku. Szybkość przeobrażeń wpływa na tempo życia jednostek, generując potrzebę edukacji w celu zrozumienia, zaakceptowania i dostosowania się do zachodzących przekształceń. Maria Czerepaniak-Walczak (2007) zauważa iż „to, co jest specyficzne dla dzisiejszej edukacji, to jej usiłowanie nadążania za zmianami w świecie”. Obecnie kształcenie / nauczanie rozpatrywane jest na wielu płaszczyznach, a jego zasięg nie obejmuje wyłącznie instytucji edukacyjnych. Według Stefana M. Kwiatkowskiego (2008, s. 7) „uczmy się w instytucjach edukacyjnych i w miejscu pracy, ale także przez uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym – ktoś nas uczy i uczymy się sami, a także uczymy innych”.

Edukacja przestaje być utożsamiana z dzieciństwem, okresem wczesnej młodości, ale przybiera formę swego rodzaju aktywności całościowej, która warunkuje samodoskonalenie oraz rozwój osobisty i zawodowy we wszystkich fazach rozwojowych. Aktywność edukacyjna jednostki coraz częściej determinowana jest jej samodzielnością, która powinna być kształtowana od wczesnych etapów jej nauki, przy wsparciu nauczyciela.

Koncepcja edukacji ustawicznej coraz częściej warunkuje założenia i zadania współczesnej oświaty. Postrzeganie edukacji w kategoriach całościowej aktywności ukierunkowane jest na „wychowanie nowego typu człowieka, wyróżniającego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury, potrafiącego doskonalić siebie, zmieniać i ulepszać warunki życia dla dobra społeczeństwa” (Pólturzycki, 2004, s. 36).

W prezentowanym artykule podjęto próbę ukazania edukacji całościowej w życiu emerytowanych nauczycieli.

Edukacja ustawiczna – założenia, cele i zadania

Początki edukacji ustawicznej można odnaleźć już w starożytnej Grecji, kiedy to utożsamiana była ona z kształceniem elit. W okresie odrodzenia pojawiły się programy kreujące godne i humanistyczne życie, następnie rozpowszechniano oświatę ludową, która w latach 60. XX wieku została zastąpiona przez edukację dorosłych – szczególnie zawodową. Lata 90. XX wieku charakteryzowały się rozwojem edukacji permanentnej. Czasy współczesne wyróżniają się całościową edukacją (Solarczyk-Szwec, 2013). Bogdan Suchodolski (2003, s. 39) pisał: „Sama idea edukacji permanentnej nie jest wcale nowa. Nie sięgając do nazbyt odległej przeszłości, do sposobów życia panujących w Chinach, Indiach czy starożytnej Grecji, w cywilizacji chrześcijańskiej czy w tradycji humanistycznej, a także w teorii kształcenia neohumanistycznego na przełomie XVIII i XIX w., powinniśmy pamiętać o tym, że doktryna edukacji permanentnej została sformułowana z pełną świadomością rzeczy jeszcze w pierwszym ćwierćwieczu dwudziestego stulecia”.

Jednym z pierwszych badaczy, który poruszył zagadnienie edukacji ustawicznej, był Robert J. Kidd. W swoich pracach wskazywał on na potrzebę podejmowania działań umożliwiających lepszą integrację wychowania, oświaty przedszkolnej, szkolnej, dorosłych oraz wieku starszego (Półturzycki, 2008, s. 69).

Jak wskazuje Kidd, kształcenie w pionie koncentruje się na dostępności dzieci, młodzieży, dorosłych oraz seniorów do kształcenia na różnych szczeblach edukacji. Dostępność do różnorodnych form edukacji pozwala niwelować wpływ czynników utrudniających kształcenie takich jak: miejsce zamieszkania, wiek, wykonywany zawód. Kształcenie w poziomie charakteryzuje się aktywnością własną skoncentrowaną na poznaniu wielu dziedzin życia i kultury. Poprzez samodzielne podejmowanie aktywności człowiek ma możliwość poszerzenia swoich horyzontów myślowych, zdobywania nowych umiejętności i doświadczeń. Kształcenie w poziomie jest niezależne od kształcenia w pionie, niemniej jednak obie te formy wzajemnie się uzupełniają i oddziałują na siebie. Trzecim wymiarem kształcenia według Kidda jest kształcenie w głąb, które odnosi się do jakości edukacji i motywacji człowieka w podejmowaniu działań skoncentrowanych na samodoskonaleniu i samokształceniu. Kształcenie w głąb ukierunkowane jest na realizację życiowych pasji i zainteresowań jednostki oraz zagospodarowanie czasu wolnego. W myśl założeń teorii Kidda edukacja ustawiczna jest w pełni realizowana, jeśli zachodzi we wszystkich trzech płaszczyznach (Wróblewska, 2006, s. 47–52).

Problematyka kształcenia ustawicznego stanowi temat wielu opracowań, zarówno krajowych, jak i zagranicznych, w których podjęto próbę nakreślenia i zdefiniowania edukacji permanentnej. Ravindra H. Dave (1973), wskazuje iż, kształcenie ustawiczne nie może być utożsamiane z edukacją dorosłych (jak przez wiele lat uważano). Kształcenie ustawiczne według Dave'a obejmuje kształcenie i wychowanie formalne, nieformalne i incydentalne. Ważnymi komponentami tej edukacji są wychowanie w domu, szkole, w pracy oraz w otoczeniu, w którym żyje i funkcjonuje człowiek. Podstawowymi elementami edukacji ustawicznej według badacza są: życie, oświata oraz ustawiczność, które przeplatają się ze sobą i tworzą przestrzeń warunkującą proces edukacji ustawicznej. Jako nadrzędny cel edukacji ustawicznej Dave wskazał polepszenie jakości życia, które pozwala na odgrywanie znaczących ról społecznych i zawodowych.

Istotne znaczenie w rozwoju idei edukacji ustawicznej miał raport *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* autorstwa Jacques'a Delorsa¹. W dokumencie tym przeanalizowano etapy rozwoju edukacji oraz tendencji społecznych determinujących jej rozwój. W myśl raportu kształcenie ustawiczne powinno stanowić odpowiedź na potrzeby nowoczesnego społeczeństwa, w którym przeobrażenia dokonują się w niewyobrażalnie szybkim tempie. Różnorodność form edukacyjnych prowadzi do pobudzenia aktywności własnej, a w konsekwencji do rozpowszechniania się globalnej aktywności opartej na zasadzie demokratycznego uczestnictwa w społeczeństwie uczącym się. W raporcie zaznaczono, iż możliwość całościowego uczenia się jest wartością, która pozwala człowiekowi na wykorzystanie indywidualnego potencjału i aktywne uczestniczenie w życiu społecznym. Edukacja powinna dostarczać wiedzy i umiejętności, które podczas trwania ludzkiego życia będą ewoluowały i dostosowywały się do „kompetencji jutra”. W myśl autorów raportu edukacja powinna opierać się na czterech podstawowych filarach, które są ze sobą ściśle powiązane, co sprzyja holistycznemu postrzeganiu edukacji całościowej.

Pierwszy filar edukacji całościowej odnosi się do kategorii „uczyć się, aby wiedzieć”. Ten rodzaj uczenia się ma na celu opanowanie narzędzi pozwalających na zdobywanie wiedzy, rozumienia siebie i świata. Kategoria ta ma dwojaki wydźwięk – stanowić może zarówno środek, jak i cel ludzkiego życia. Pojmowanie uczenia się w kategorii środka odnosi się do zrozumienia przez człowieka otaczającej go rzeczywistości. Poprzez bycie świadomym otoczenia człowiek może

¹ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf (dostęp:19.11.2017).

wpływać na jakość swojego życia. Zasadne staje się tutaj rozwijanie wiedzy o świecie oraz zdolności komunikacyjnych i zawodowych. Edukacja daje możliwość odczuwania radości i satysfakcji wynikającej z poznawania świata. Pogłębianie wiedzy, która stanowi szansę lepszego zrozumienia różnorodnych aspektów funkcjonowania człowieka, służy rozbudzeniu zainteresowań intelektualnych i krytycyzmu oraz umożliwia odkrywanie rzeczywistości w sposób niezależny.

Proces uczenia się nigdy nie powinien się kończyć, przeciwnie – powinien być wzbogacany każdorazowym doświadczeniem, które stanowi bodziec do zdobywania wiedzy, umiejętności lub kompetencji. Ten pierwszy filar edukacji może być uznawany za pomyślny tylko i wyłącznie wtedy, gdy staje się on przyczynkiem do dalszego samodzielnego rozwoju. Impuls do kontynuowania nauki, zdobywania nowych umiejętności i kompetencji umożliwia całożyciową edukację.

Według autora raportu *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* drugi wymiar edukacji koncentruje się na kategorii „uczyć się, aby działać”, i odnosi do kształcenia zawodowego i zmieniającego się rynku pracy. W raporcie podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: jak przystosować edukację do przyszłej pracy, skoro jej ewolucji nie sposób dokładnie przewidzieć? Wskazano, iż edukacja powinna kształtować praktyczne zastosowanie wiedzy teoretycznej. Współczesny pracownik to jednostka umiejąca współdziałać i pracować w zespole, posiada umiejętności komunikacyjne oraz zna i stosuje sposoby radzenia sobie w sytuacjach problemowych.

Czasy permanentnej zmiany, która wiąże się z szybkością przeobrażeń oraz brakiem stałości w wielu dziedzinach życia zarówno indywidualnego, jak i społecznego, determinuje potrzebę odpowiedzi edukacji na wyzwania współczesności. Według raportu „uczyć się, aby żyć wspólnie (uczyć się, by współżyć z innymi)”, bez wątpienia stanowi trzeci, najtrudniejszy do realizacji filar edukacji ustawicznej.

Rozwój i postęp w wielu dziedzinach życia związane są z ulepszeniem i modernizacją społeczeństw. Niosą nadzieję i służą ludzkości. Niemniej jednak wpływ nowoczesnych technologii ma wydzźwięk negatywny, nigdy wcześniej bowiem świat nie był pogrążony w tak licznych patologiach i kryzysach. Pojawia się w nim niebezpieczeństwo autodestrukcji jednostek, wojen, konfliktów, podziału na biednych i bogatych. Według Komisji bardzo często edukacja przyczynia się do utrzymywania napięć i niepokoju, dlatego tak ważne jest, aby koncentrować się na kategorii „Innego”, co umożliwi budowanie tolerancji i szacunku.

Ostatnim filarem edukacji zaprezentowanym w raporcie jest idea „uczyć się, aby być”. Holistyczny rozwój człowieka w perspektywie całego życia oraz

kształtowanie ciała, duchowości, odpowiedzialności, wrażliwości estetycznej wymagają podejmowania systematycznych działań opartych na edukacji formalnej, nieformalnej oraz incydentalnej. Każdy człowiek poprzez edukację od najmłodszych lat powinien kształtować samodzielne i krytyczne myślenie, które będzie rozwijał we wszystkich fazach swojego życia.

Edukacja całościowa przyczynia się do powiększania autonomii człowieka. Całościowy rozwój jest możliwy tylko poprzez wykorzystywanie potencjału jednostki w różnych sferach. Raport *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* zaprezentował znaczenie edukacji ustawicznej zarówno w kontekście jednostki, jak i całych społeczeństw. Edukacja powinna bowiem obejmować wszechstronne działania, które umożliwiają człowiekowi poznanie samego siebie, innych oraz środowiska, w którym żyje (Białożył, w druku).

Jak zauważa Tadeusz Aleksander (1999, s. 75), edukacja permanentna przez lata utożsamiana była z edukacją dorosłych oraz kształceniem pozaszkolnym. Współcześnie zaś termin ten jest tożsamy z edukacją ustawiczną. Aleksander (1999, s. 75–76) podkreśla, iż zasadniczymi cechami tej edukacji są ciągłość, nieustanność, stałe trwanie, realizacja od urodzenia aż do śmierci. Współcześnie edukacja permanentna określana jest również jako edukacja ustawiczna, kształcenie ustawiczne, edukacja całościowa, kształcenie ciągłe, oświata ustawiczna, uczenie się przez całe życie, *lifelong learning* (Świrko-Pilipczuk, 2007, s. 18; Solarczyk-Szwec, 2013, s. 63–70). Tadeusz Aleksander (2003, s. 985) definiuje edukację ustawiczną jako „współczesny model edukacji, polegający na ciągłym odnawianiu i podnoszeniu wiedzy i kwalifikacji ogólnych i zawodowych, trwający w ciągu całego życia jednostki”. Na aspekt „całościowości” edukacji ustawicznej wskazuje również Zygmunt Wiatrowski (2012, s. 40–43), podkreślając, iż winna ona być ona definiowana jako kształcenie całościowe, bowiem realizowana jest w różnych wymiarach i obszarach we wszystkich fazach rozwojowych człowieka, który powinien poszerzać swoje umiejętności i kompetencje w celu zrozumienia zachodzących przemian społeczno-kulturowych. Edukacja całościowa sprzyja bowiem rozwojowi zarówno jednostki, jak i grup społecznych, kształtując tym samym społeczną przestrzeń życia. Wraz z zachodzącymi przemianami w sferze społecznej, kulturowej, ekonomicznej, politycznej i gospodarczej Komisja Europejska, widząc potrzebę stworzenia wytycznych dla rozwoju społecznego państw Unii, zdefiniowała edukację całościową (*lifelong learning*) jako „wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie, zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i / lub związanej z zatrudnieniem” (*Making a European*

area of lifelong learning a reality, Komunikat Komisji Europejskiej, COM (2001, s. 678). Ryszard Gerlach (2007, s. 150) zaznacza, iż poprzez całożyciowe kształcenie człowiek rozwija swoje cechy indywidualne i społeczne. Proces edukacji ustawicznej realizuje się zarówno w systemie formalnym, który obejmuje szkoły, uczelnie wyższe, placówki kształcenia zawodowego i placówki dla osób dorosłych, ale również poprzez kształcenie nieformalne, obejmujące według Gerlacha dom, pracę i całe społeczeństwo. Ewa Solarczyk-Ambrosik (2013, s. 11–13) wskazuje, iż edukacja całożyciowa uwarunkowana jest zmianami o charakterze społecznym, kulturowym, gospodarczymi, naukowymi, ekonomicznym czy też politycznym. Kształcenie ustawiczne jest według autorki wymogiem współczesnej cywilizacji. Józef Półturzycki (2008, s. 75) stoi na stanowisku, iż współczesność niesie człowiekowi coraz to nowsze wyzwania. Wykształcenie zdobyte w szkole w okresie młodości nie wystarcza na całe życie. Człowiek współczesny musi aktualizować swoją wiedzę i kompetencje w okresie całego życia, inaczej niemożliwe będzie jego pełne uczestniczenie w społeczeństwie. Edukacja całożyciowa stała się zatem wymogiem współczesności, bowiem jak pisze Grażyna Maniek (2015, s. 129), „całożyciowe uczenie się nie jest już tylko dobrowolną aktywnością podejmowaną przez nielicznych w celu zaspokojenia własnych ambicji, zainteresowań i potrzeb związanych z rozwojem osobistym, ale koniecznością niezbędną do właściwego funkcjonowania w otaczającym świecie”.

Stefan M. Kwiatkowski (w druku, s. 68) pisze, że idea edukacji ustawicznej zakłada jej trzy podstawowe obszary: 1. edukację formalną – realizowaną od szkoły podstawowej i mogącą trwać aż do zakończenia studiów III stopnia. Według badacza ten rodzaj edukacji jest fundamentem, na którym opierają się dalsze obszary edukacji (w druku, s. 67); edukację pozaformalną – „2. edukację pozaformalną – „jest [ona] rodzajem kształcenia i szkolenia zorganizowanego instytucjonalnie w ramach programów, które nie umożliwiają uzyskania kwalifikacji pełnych” (w druku, s. 81). Ten obszar edukacji realizowany jest poprzez wykłady, odczyty, udział w konferencjach i seminariach, kursy oraz szkolenia; 3. edukację nieformalną – która jest swego rodzaju dopełnieniem poprzednich obszarów. Edukacja nieformalna może być realizowana w sposób świadomy, intencjonalny bądź też jako wynik innych aktywności (w druku, s. 81).

Uczenie się przez całe życie wymaga od człowieka samodzielności i aktywności. Dążenie do samorozwoju, udział w całożyciowym procesie poszerzania horyzontów myślowych wskazuje jednostce na potrzebę pogłębionej refleksji w różnych obszarach edukacji. Dzięki zaspokajaniu potrzeby permanentnego rozwoju proces poszerzania horyzontów jest tak wyjątkowy. Człowiek może udoskonalać

się nie tylko w tradycyjnych i sprawdzonych formach, ale uczy się odkrywać nowe płaszczyzny edukacyjne.

Metodologia badań własnych

Celem przeprowadzonych badań było ukazanie znaczenia edukacji całożyciowej w percepcji emerytowanych nauczycielek. Badacze skoncentrowali się na rozumieniu przez respondentów pojęcia „edukacja całożyciowa”, czynnikach, które według badanych decydują o podejmowaniu permanentnej edukacji oraz sposobie realizacji idei edukacji całożyciowej u badanych kobiet. Problem główny przyjął postać następującego pytania: jak przedstawia się edukacja całożyciowa w życiu emerytowanych nauczycielek?

W badaniach z wykorzystaniem wywiadu jakościowego wzięły udział trzy emerytowane nauczycielki, w wieku 60+ (wczesna starość), 70+ (wiek starczy) i 80+ (starość właściwa) i nadano im imiona: Franciszka – 80+; Zofia – 70+; Małgorzata – 60+. Badania przeprowadzono w listopadzie 2017 roku w dużym mieście województwa małopolskiego. Wszystkie badane przeszły podobną drogę rozwoju zawodowego, mają podobny staż pracy, wykształcenie, stan zdrowia oraz przeszły na emeryturę, mając prawie tak samo długi staż pracy. Respondentki różnicuje czas przebywania na emeryturze, a także system, w którym były kształcone. Badacze dokonali wyboru celowego grupy, aby ukazać postrzeganie edukacji całożyciowej w różnych dekadach starości.

Edukacja całożyciowa z perspektywy emerytowanych nauczycielek w świetle badań

Edukacja całożyciowa stwarza szereg możliwości zdobywania wiedzy. Istotnym jednak czynnikiem staje się ustrój społeczno-polityczny, w którym dane osoby podejmują edukację formalną. Wychowanie w konkretnym systemie oddziałuje bowiem na całe dalsze życie, w tym edukację całożyciową. W tabeli 1. zaprezentowano rozumienie edukacji całożyciowej oraz czynników, które – zgodnie z wypowiedziami badanych nauczycielek – o niej decydują, a także sposoby wdrażania edukacji całożyciowej w życiu badanych.

Tabela 1. Edukacja całożyciowa emerytowanych nauczycielek

Małgorzata – 60+	Zofia – 70+	Franciszka – 80+
Definiowanie edukacji całożyciowej		
<ul style="list-style-type: none"> • proces edukacyjny trwający całe życie człowieka • działania ukierunkowane na pogłębianie wiedzy i umiejętności • czynności, które podejmuje osoba dorosła w celu aktualizacji swojej dotychczasowej wiedzy • edukację całożyciową można realizować na różne sposoby (nie tylko w szkołach, uczelniach, ale również poprzez życie codzienne) • poprzez tę edukację człowiek może lepiej funkcjonować w społeczeństwie 	<ul style="list-style-type: none"> • proces, w którym człowiek uczestniczy przez całe swoje życie, aby osiągnąć pełną doskonałość zawodową i osobistą • proces ten kończy się w momencie śmierci człowieka • podstawę tej edukacji stanowi wewnętrzne przekonanie człowieka o potrzebie kształcenia i pogłębiania wiedzy oraz umiejętności • poprzez edukację całożyciową człowiek może w pełni uczestniczyć w życiu społecznym 	<ul style="list-style-type: none"> • czas od narodzin do wieku emerytalnego • podstawy edukacji całożyciowej człowiek otrzymuje od rodziców, następnie od szkoły i rówieśników • okres emerytury nie sprzyja edukacji człowieka, to czas, kiedy człowiek wycofuje się z życia społecznego
Czynniki decydujące o edukacji całożyciowej		
<ul style="list-style-type: none"> • motywacja wewnętrzna • potrzeba rozwoju • potrzeba nawiązywania nowych znajomości • osobowość człowieka • świadomość, iż każda faza życia ludzkiego służy rozwojowi – nawet starość 	<ul style="list-style-type: none"> • predyspozycje człowieka • cechy osobowości • przekonanie człowieka, że „uczy się dla siebie” • wiedza i umiejętności z wcześniejszych faz życia • motywacja człowieka do dalszego rozwoju, szczególnie w momencie przejścia na emeryturę • dostęp do różnych form edukacji, szczególnie w okresie dorosłości i starości; 	<ul style="list-style-type: none"> • środowisko rodzinne • rówieśnicy • szkoła
Sposoby realizacji edukacji całożyciowej w okresie emerytury		
<ul style="list-style-type: none"> • prowadzenie w ramach wolontariatu warsztatów dla dzieci w byłym miejscu pracy • częste korzystanie z bibliotek (czytelnictwo) • korzystanie z internetu • czynny udział w wykładach organizowanych przed dom kultury • wspieranie samorządu lokalnego poprzez zaangażowanie w przyjmowanie gości z miast partnerskich (badana zna języki obce) 	<ul style="list-style-type: none"> • korzystanie z bibliotek (czytelnictwo) • czynny udział w spotkaniach z ciekawymi ludźmi ze świata kultury i nauki • udział we wykładach otwartych organizowanych przez uczelnie wyższe • spotkania i rozmowy z przyjaciółmi 	<ul style="list-style-type: none"> • sporadyczne uczestnictwo w zajęciach Klubu Seniora

Źródło: badanie własne

Podczas analizy wypowiedzi badanych kobiet na temat rozumienia edukacji całościowej zauważalny był rozdźwięk pomiędzy nauczycielkami w wieku 60+ i 70+ a nauczycielką z grupy 80+. Dwie respondentki – Małgorzata i Zofia – postrzegają edukację całościową jako długotrwały proces, który trwa przez wszystkie fazy rozwojowe człowieka. Istotne jest, iż okres emerytury i starości utożsamiają z czasem, w którym człowiek może poszerzać swoje horyzonty, zdobywać nową wiedzę i umiejętności. Poprzez działania zarówno w wymiarze formalnym, pozaformalnym, jak i incydentalnym możliwe staje się w opinii badanych pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Takie definiowanie edukacji całościowej jest zbliżone z założeniami Raportu *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* autorstwa Jacques'a Delorsa, w którym dostrzegamy analogię do filaru pierwszego – „uczyć się, aby działać”. Emerytowane nauczycielki upatrują w edukacji impuls do dalszej nauki, „aby osiągnąć pełną doskonałość zawodową i osobistą” (Zofia), a także „[aby] aktualizować swoją dotychczasową wiedzę” (Małgorzata). Zofia wskazuje, że poza doskonałością zawodową istotną rolę w kształtowaniu własnej osobowości spełnia edukacja całościowa. Dla Małgorzaty natomiast wszystkie czynności, które podejmuje każdego dnia, wpisują się w szeroką paletę edukacji całościowej, która służy aktualizacji i pogłębieniu wiedzy. Takie rozumienie edukacji całościowej zakłada pomyślność, gdyż inspiruje do dalszego samorozwoju, o czym świadczy sposób realizacji edukacji całościowej w ich życiu. Prezentowane wyniki badań w tym obszarze są analogiczne do badań prowadzonych przez Joannę M. Łukasik i Katarzynę Jagielską (2016). Badaczki, prowadząc badania nad refleksyjnością w życiu emerytowanych nauczycielek, określiły ich edukację jako „dynamiczne działania na rzecz podnoszenia wiedzy i umiejętności dorosłych osób”.

Natomiast wypowiedzi Franciszki wskazują na wąskie pojmowanie idei edukacji całościowej, skoncentrowanej na wychowaniu rodzinnym, szkole oraz grupie rówieśniczej. Edukację całościową zamyka ona w momencie przejścia na emeryturę. Należy zaznaczyć, iż badana okres starości utożsamia z czasem wycofania się z życia społecznego, który nie sprzyja podejmowaniu działań edukacyjnych. Charakterystyczne u tej emerytowanej nauczycielki jest odniesienie do teorii wycofania, która głosi, że wraz z przejściem na emeryturę należy wycofać się z podejmowanej aktywności, w tym i dalszej edukacji.

Małgorzata w paletę czynników warunkujących edukację całościową wpisuje elementy takie jak motywacja, osobowość, potrzeby rozwojowe. Istotne jest, iż respondentka w czasie badania zaznaczyła, że najbliższe otoczenie ma bardzo mały wpływ na podejmowanie działań edukacyjnych przez osobę emerytowaną.

Natomiast czynnikiem, który decyduje o edukacji całożyciowej, jest także chęć nawiązania nowych znajomości, czemu służyć mogą placówki powołane w tym celu, takie jak biblioteka, Uniwersytet Trzeciego Wieku, kluby seniora i inne. Dzięki realizacji tej potrzeby Małgorzata zaspokaja także potrzebę kontaktu społecznego, co przekłada się na jej dobre funkcjonowanie i przeciwdziałanie stereotypizacji starości. Motywacja wewnętrzna, potrzeba rozwoju stają się w życiu Małgorzaty istotnym czynnikiem decydującym o edukacji całożyciowej.

Także czynnik, jakim jest motywacja, decyduje o edukacji całożyciowej. Norbert G. Pikuła (2017, s. 309–323), który w 2016 roku prowadził badania na temat sukcesów osobistych emerytowanych nauczycieli z Kanady i Polski, ukazał, że podstawą sukcesu uwarunkowanego całożyciowym rozwojem, jest wewnętrzna motywacja do niego i myślenie w perspektywie całożyciowej, a także uczenie się od innych (bez względu na wiek). Te badania są tożsame z niniejszymi, szczególnie zaś łączy je postawa prezentowana przez Małgorzatę. Przywoływany w części teoretycznej raport w czwartym filarze wskazuje, że człowiek powinien się rozwijać poprzez edukację od najmłodszych lat, we wszystkich fazach swojego życia. Małgorzata jest osobą, która w myśleniu i działaniu odzwierciedla jego założenie, mówiąc „iż każda faza życia ludzkiego służy rozwojowi – nawet starość”.

Najwięcej czynników warunkujących podejmowanie aktywności edukacyjnej wskazała Zofia, która bardzo mocno wyakcentowała predyspozycje człowieka. Ważnym stwierdzeniem jest, iż człowiek ostatecznie uczy się dla siebie, co pokazuje potrzebę inwestowania w swój całożyciowy rozwój. Dla Zofii czynnikiem decydującym o edukacji całożyciowej jest zdobyta wiedza, co może sugerować, że podjęta edukacja formalna pięć dekad temu zaszczerpiła w niej potrzebę całożyciowej edukacji. Odzwierciedla to założenia drugiego filaru raportu, który koncentruje się na kategorii „uczyć się, aby działać”, co szczególnie cenne jest w momencie przejścia na emeryturę, gdyż z jednej strony Zofia czerpie „wiedzę i umiejętności z wcześniejszych faz życia”, z drugiej „motywuje się do dalszego rozwoju, szczególnie w momencie przejścia na emeryturę”. Także aktualne formy (nowoczesne) zdobywania wiedzy nie są jej obce.

Natomiast Franciszka wymieniła trzy podstawowe czynniki, które według niej determinują edukację całożyciową, a mianowicie: środowisko rodzinne, rówieśnicy, szkoła. Ta lakoniczna wypowiedź może potwierdzać wspomnianą wcześniej teorię wycofania się. Franciszka nie widzi potrzeby podejmowania jakiegokolwiek edukacji w swoim życiu. Jednakże jej chęć życia wskazuje, że nie jest osobą samotną czy osamotnioną. Potwierdza jedynie, że edukacja to „czas od narodzin do wieku emerytalnego”. Zatem skoro jest na emeryturze, to edukacja

jej już nie dotyczy. Jeśli chodzi o edukację w okresie emerytury, wskazuje jedynie na sporadyczne uczestnictwo w klubach seniora.

Raport zakłada, że edukacja powinna kształtować praktyczne zastosowanie wiedzy teoretycznej (drugi filar). Umiejętności takie posiada Małgorzata, która swój potencjał realizuje w ramach wolontariatu, co jednocześnie wpływa na zaspokojenie potrzeby użyteczności i uznania. Także korzystanie z biblioteki, czerpanie wiedzy z internetu czy wreszcie korzystanie z oferty edukacyjno-kulturalnej domu kultury potwierdzają edukację jej całościową w wieku emerytalnym. Także to, że jest na emeryturze dopiero kilka lat, skłania ją do dalszego rozwoju i poszukiwania nowych źródeł wiedzy. Tak rozumiana edukacja całościowa w wieku emerytalnym sprzyja podejmowaniu działań na płaszczyźnie samorządu lokalnego. Także Zofia wskazuje na sprawdzony sposób realizacji całościowej edukacji w okresie emerytury, a mianowicie na korzystanie z biblioteki oraz udział w wykładach organizowanych przez wyższe uczelnie. Zofia wskazuje, że podczas rozmów i spotkań z przyjaciółmi także można się edukacyjnie ubogacać.

Podsumowanie

Edukacja całościowa jest długotrwałym procesem realizowanym w wielu obszarach życia człowieka. Współczesna kultura oraz szybkość dokonujących się przeobrażeń kreują potrzebę całościowego rozwoju i kształcenia człowieka. Niezależnie od wieku człowiek powinien dbać o samodoskonalenie i rozwój, bowiem tylko poprzez ciągłe „bycie w drodze” jednostka unika stagnacji, wykluczenia i marginalizacji. Maria Kuchcińska (2009, s. 174) podkreśla, iż „żaden wiek nie stanowi w sferze poznawczej bariery dla wywołania rozwojowych zmian w nabywaniu i optymalnym wykorzystaniu możliwości uczestnictwa w życiu społecznym”. Współcześnie zaś rozwój jest niewątpliwie ściśle związany z edukacją obejmującą różne obszary.

Obszary te nabierają szczególnego znaczenia w okresie starości, kiedy człowiek kończy aktywność zawodową. Zakończenie pracy zarobkowej, okres emerytury sprzyjają traktowaniu fazy starości – niesłusznie – jako czasu stagnacji, wycofywania się z życia społecznego. Niemniej jednak idea edukacji ustawicznej podkreśla, iż powinna być ona realizowana również w ostatniej fazie ludzkiego życia.

Aktywność edukacyjna osób w wieku emerytalnym stanowi zwieńczenie całościowego procesu kształcenia formalnego, pozaformalnego oraz nieformalnego. Tylko poprzez kształcenie senior pomimo zaniechania pracy zawodowej może pozostać aktywnym członkiem społeczeństwa. Według Elżbiety

Dubas (2008, s. 55) „bez edukacji starość ma mniejsze szanse na «wybrzmienie» pełni ludzkiego człowieczeństwa. Bez edukacji starość może człowieka zniszczyć, zrujnować fizycznie i psychicznie, społecznie i duchowo”. Adam A. Zych (2009) wskazuje natomiast, że aktywność edukacyjna osób starszych stanowi proces adaptacji seniorów do nowoczesnego społeczeństwa. Jerzy Halicki zauważa, iż edukacja w starszym wieku jest jednym z ważniejszych czynników warunkujących jakość życia najstarszej generacji. Edukacja w starszym wieku służy również odkrywaniu sensu życia (Pikuła, 2016), pozwala zrozumieć zachodzące zmiany (Dubas, 2008), pozwala odczuwać satysfakcję życiową (Czerniawska, 2003), staje się szansą samorozwoju, doskonalenia i zdobywania nowych znajomości (Dzięgielewska, 2006).

Jak wskazują uzyskane wyniki badań, idea edukacji całożyciowej jest różnorodnie pojmowana przez emerytowane nauczycielki. Młodsze respondentki (w wieku 60+, 70+) podkreślają znaczenie całożyciowego procesu kształcenia, nawet w momencie przejścia na emeryturę. Czas zaprzestania aktywności zawodowej nie stanowi dla nich okresu stagnacji i wycofania. Wręcz przeciwnie – pozwala na podejmowanie działań skoncentrowanych na dalszym rozwoju. Jedynie najstarsza respondentka w okresie starości właściwej (80+) utożsamia edukację całożyciową z aktywnością od urodzenia aż po wiek emerytalny, a okres emerytury nie jest dla niej czasem służącym dalszemu rozwojowi.

Rozwój, jak podkreśla Henryka Kwiatkowska (2008, s. 68), pozwala nauczycielowi stawać się profesjonalistą, dlatego też tak istotne jest pogłębianie wiedzy, kompetencji i umiejętności na różnych etapach zawodowych. W kontekście podejmowanej problematyki zasadne staje się przytoczenie teorii rozwoju Ralfa Fesslerera, który wskazuje na liczne zależności pomiędzy życiem prywatnym a zawodowym nauczycieli. Badacz wyodrębnia siedem głównych cykli kariery zawodowej nauczyciela. Są to:

- okres przygotowań wstępnych;
- inicjacja związana z pierwszymi latami pracy, podczas których nauczyciel pragnie pozyskać akceptację i szacunek;
- budowanie kompetencji;
- entuzjazm i rozwój oraz związane z tym odczuwanie satysfakcji zawodowej i osobistej. W fazie tej pojawia się uznanie dla kompetencji nauczyciela i akceptacja szkolnej społeczności;
- frustracja zawodowa, która najczęściej pojawia się na początku pracy w szkole lub w połowie pracy zawodowej. Odczucia związane z frustracją

uwarunkowane są brakiem wsparcia, brakiem zrozumienia. Ten etap często wiąże się z zanikaniem pasji w życiu nauczyciela;

- stabilizacja i związane z nią spełnienie, które pozwalają nauczycielowi poczuć, iż osiągnął już szczyt swojej kariery. Często w tym etapie nauczyciel nie jest już zainteresowany dalszym rozwojem.
- okres końcowy, który może przybierać dwie formy. Czas ten może być okresem przyjemnym, pełnym zaangażowania i realizacji dalszych pasji, bądź też będzie prowadził do odczuwania negatywnych przeżyć i niechęci wobec pracy zawodowej (Day, 2008, s. 151–153).

W kontekście przeprowadzonych badań można przyjąć, iż dwie respondentki (Małgorzata, Zofia) identyfikują okres końcowy z dalszym rozwojem i realizacją. Jak podkreśla Joanna Madlińska-Michalak (2007, s. 323nn), w kontekście teorii Fesslera bycie poza karierą zawodową może stanowić czas poszukiwania szans pozostania aktywnym, a nie tylko czasem stagnacji czy regresu. Koncentracja na wielopłaszczyznowym rozwoju nauczycieli pozwala zauważyć, iż dla wielu czas emerytury to faza dalszej refleksji i kontynuowania pasji zawodowych. Warto tutaj odnieść się do nauczycieli sukcesu, którzy już w fazie finalizowania swojej kariery kreślili plany na przyszłość i mówili o nowych zadaniach.

Proces edukacji całościowej będzie w pełni zrealizowany, jeśli człowiek w okresie dorosłości, a następnie starości, będzie dostrzegał znaczenie podejmowanych przez siebie działań w kontekście kształcenia. Człowiek, który czerpie wiedzę zarówno z podręczników, jak i otaczającej go rzeczywistości, kształtuje swoją przestrzeń życiową, potrafi uczyć się przez doświadczenie, jest otwarty, chętnie angażuje się w różne formy aktywności. Ma usystematyzowany system wartości oraz odczuwa satysfakcję życiową. Pozwala to potwierdzić wartość nadrzędnego celu edukacji, jakim jest przygotowanie do całościowego uczenia się. W świecie współczesnym, w którym dominuje kult informacji, a nie wiedzy, szczególnie ważna jest rola instytucji edukacji formalnych w budowaniu postawy otwartości na wiedzę oraz jej wartość w dążeniu do życia godnego, bazującego na całościowym rozwoju.

Literatura przedmiotu

- Aleksander, T. (1999). Edukacja permanentna. W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* (s. 75–79). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Aleksander, T. (2003). Edukacja ustawiczna/permanentna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1 (s. 985–988): Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Białożył, K. *Edukacja ustawiczna* (w druku).
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder London: Paradigma Publishers.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2007). Uwarunkowania procesu kształtowania świadomości krytycznej – perspektywa pedagogiczna. W: A. Rella, J. Świrko-Pilipczuk, K. Łuszczek (red.), *Edukacja całożyciowa: źródła, doświadczenia, wartości* (s. 138–151). Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Dave, R. H. (1973). *Lifelong education and school curriculum*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Day Ch. (2008). *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, przeł. T. Kościuczuk. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dubas, E. (2008). Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice. W: M. Kuchcińska (red.), *Edukacja do i w starości* (s. 43–62). Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej.
- Gerlach, R. (2007). Ustawiczne kształcenie się w kontekście społeczeństwa wiedzy. W: Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku* (s. 54–76), t. 1. Wrocław: WSHE-WTN.
- Głowacka, M., I. Jarcka I., Girzelska J. (2016). Formy aktywności osób starszych. W: W. Kowalski, A. Włoszczak-Szubzda, M. Głowacka (red.), *Pozytywne aspekty starzenia się* (s. 99–116). Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji.
- Główny Urząd Statystyczny (2016). *Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2014/2015*, www.stat.gov.pl (dostęp: 11.11.2017).
- Halicki, J. (2000). *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Białystok: Wydawnictwo Trans Human.
- Karpińska, A. (2008). Edukacja szkolna podstawą edukacji całożyciowej. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny* (s. 61–68). Warszawa–Radom: Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Korzeniowska, A. H. (2009). *Oczekiwania osób starszych w aspekcie działalności Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Działdowie*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP.
- Kuchcińska, M. (2009). Edukacja przeciw marginalizacji seniorów. *Chowanna*, 2 (33), s. 173–186.

- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, S. M. (w druku). Edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna – wzajemne związki. W: M. Czerepaniak-Walczak, J. Madaliński-Michalak, B. Śliwerski (red.), *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje*, t. 1 (s. 75–90). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwiatkowski, S. M. (2007). Wprowadzenie. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny* (s. 7). Warszawa–Radom: Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Marcinkiewicz, A. (2013). Pozaformalne i nieformalne aspekty edukacji akademickiej. *Ogrody Nauki i Sztuki*, 3, s. 43–56.
- Michalak, J. M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. (2016). *Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za rok 2015*. Warszawa.
- Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku, <https://www.federacja.utw.pl/index.php/baza-utw> (dostęp: 12.11.2017).
- Orzechowska, G. (1999). *Aktualne problemy gerontologii społecznej*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Pallas, A. M. (2000). The effect of schooling on individual lives. W: M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (s. 499–525). New York: Kluwer Academic.
- Pikuła, N. G. (2017). Sukcesy osobiste i zawodowe emerytowanych nauczycieli. Wskazania do doskonalenia czynnych zawodowo nauczycieli. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli* (s. 309–326). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pikuła, N. G. (2016). *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*, wyd. 3. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Półturzycki, J. (2004). Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej. *e-mentor*, 5 (7), s. 47–50.
- Półturzycki, J. (2005). Aktualność problemów edukacji ustawicznej. *Chowana*, 2, s. 17–36.
- Półturzycki, J. (2008). Edukacja ustawiczna w ujęciu Roberta Kidda, Jacques’a Delorsa i Polskiej Strategii z 2003 roku. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny* (s. 69–84). Warszawa–Radom: Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf (dostęp: 10.10.2017).
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2013). *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna. Dyskurs całościowego uczenia się w tle zmian społeczno-ekonomicznych*. W: E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całociowe uczenie się jako wyzwanie dla*

- teorii i praktyki edukacyjnej* (s. 11–36). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Solarczyk-Szwec, H. (2013). Od kanonu przez polifonię do kakofonii znaczeń edukacji ustawicznej. W: E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej* (s. 61–70). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Suchodolski, B. (2003). *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*. Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Szatur-Jaworska, B., Błędowski, P., Dziegielewska, M. (2006). *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Świrko-Pilipczuk, J. (2007). Idea edukacji ustawicznej a samodzielność ucznia. W: A. Rella, J. Świrko-Pilipczuk, K. Łuszczek (red.), *Edukacja całożyciowa: źródła, doświadczenia, wartości* (s. 17–30). Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Szarota, Z. (2009). Seniorzy w przestrzeni kulturalno-edukacyjnej społeczeństwa wiedzy. *Chowana*, 2 (33), s. 77–96.
- Szarota, Z. (2014). Era trzeciego wieku – implikacje edukacyjne. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1 (84), s. 7–18.
- Wiatrowski, Z. (2012). Edukacja ustawiczna – nadal nieokreślona. *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 1 (76), s. 40–43.
- Wróblewska, W. (2006). Konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla auto-edukacji, *e-mentor*, 5 (17), s. 47–52.
- Ziębińska, B. (2010). *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zych, A. A. (2009). *Przekraczając smugę cienia. Szkice z gerontologii i tantologii*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.

Marta Kowalczyk-Walędziak
Uniwersytet w Białymstoku

Użyteczność pracy magisterskiej w procesie kształcenia nauczycieli. (Nie)wykorzystany potencjał?

The Usefulness of Master's Thesis in Teacher Education: a Lost Opportunity?

Streszczenie: W tekście zaprezentowano wybrane wyniki badań dotyczących użyteczności pracy magisterskiej w procesie kształcenia nauczycieli, uzyskane w toku ankietowania 429 studentów kierunków nauczycielskich odbywających studia magisterskie w uczelniach w Polsce, Portugalii, Rumunii, na Łotwie i w Anglii. Z analizy zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że działalność badanych studentów w ramach prac magisterskich, choć mająca charakter akademicki (naukowy), jest pozytywnie oceniana w kontekście użyteczności dla ich (przyszłej) pracy zawodowej, rozwoju osobistego i rozwoju zawodowego. Uzyskane wyniki badań poddano pod dyskusję i zasugerowano kierunki dalszych badań w tym zakresie.

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, praca magisterska, rozwój osobisty i zawodowy nauczycieli, kształcenie nauczycieli oparte na badaniach

Abstract: The aim of this article is to present selected results of a study on student teachers' perspectives of the usefulness of a final thesis work for their (future) practice of teaching. The survey questionnaire was completed by 429 student teachers enrolled in master's programmes in Polish, Portuguese, Romanian, Latvian and English universities. Generally, the surveyed student teachers rated highly the usefulness of their master's thesis work for (future) professional practice and their personal and professional development. The implications and directions for further research are suggested on the grounds of the extrapolated findings.

Keywords: teacher education, master's thesis, teachers' personal and professional development, research-based teacher education

Wprowadzenie

W ostatnich latach w edukacji nauczycieli w wielu krajach na świecie można zauważyć tendencję do tak zwanej akademizacji procesu kształcenia nauczycieli (Buchberger, 2000; Erikson, Frånberg, Kallòs, 2001; Wiłkomirska, 2005; Gołębniak, Krzychała, 2015), przejawiającej się w dążeniach do inkorporacji kształcenia nauczycieli do uniwersytetów oraz podnoszeniu wymagań kwalifikacyjnych do wykonywania tego zawodu do poziomu studiów magisterskich. Ta tendencja jest – z jednej strony – następstwem dynamicznych przemian dokonujących się w szkolnictwie wyższym, z drugiej zaś – stanowi jeden ze sposobów wzmacniania profesjonalizmu zawodowego nauczycieli i statusu tego zawodu w ogóle (np. Dixon, Ward, 2015). Taki sposób kształcenia nauczycieli stwarza możliwość nabywania przez nich umiejętności poruszania się w świecie teorii, wykorzystywania jej do poznawczego oglądu oraz rozumienia i interpretacji faktów, zjawisk i procesów zachodzących w praktyce szkolnej, a także rozwijania ich wiedzy i kompetencji badawczych (Darling-Hammond, 2006; Kwiatkowska, 2008; Michalak, 2010; Sjølie, 2014; Ion, Iucu, 2016). Umiejętności te są niezbędne w praktyce zawodowej współczesnych nauczycieli, na co wskazuje Joanna Madalińska-Michalak (2014, s. 46), pisząc: „odznaczająca się coraz większą złożonością i skomplikowaniem rola zawodowa nauczyciela nie pozwala pojmować uprawiania działalności nauczycielskiej jako praktyki, która może całkowicie abstrahować od teorii”. Przy czym warto podkreślić, że w edukacji akademickiej nauczycieli nie chodzi o kształcenie profesjonalnych badaczy, aplikujących w praktyce procedury badawcze poznane w toku studiów. Ważne jest tu przede wszystkim tworzenie warunków do rozumienia przez studentów teorii i praktyki pedagogicznej, działalności badawczej i praktycznej jako współtworzących się elementów, a tym samym rozwijania postawy refleksyjności, otwartości na zmiany w praktyce zawodowej, gotowości do uczenia się, prowadzenia badań nad własną praktyką oraz badań nad praktyką innych nauczycieli. W związku z tym w programach kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli coraz więcej uwagi przywiązuje się do tych przedmiotów, metod kształcenia czy form pracy, które pozwalają na rozwijanie i doskonalenie wyżej wymienionych umiejętności i postaw studentów (Dobber, Akkerman, Verloop i Vermut, 2012; Linden, Bakx, Ros, Beijgaard i van den Bergh, 2015). Istotną aktywnością w tym zakresie, jak wskazują niektórzy badacze (zob. Ahlstrand, Bergqvist, 2005; Maaranem, 2010; Meeus, van Looy, Libotton, 2004), może być także przygotowywanie przez studentów pracy dyplomowej stanowiącej podstawę do uzyskania tytułu zawodowego magistra.

W procesie kształcenia nauczycieli na studiach magisterskich występuje duża różnorodność zarówno w nazewnictwie, jak i specyfice prac dyplomowych stanowiących podstawę do uzyskania tytułu zawodowego magistra¹. W odniesieniu do pracy dyplomowej o charakterze badawczym stosowane są w krajach europejskich takie określenia jak: „dysertacja”, „rozprawa”, „mała rozprawa badawcza”, „projekt badawczy” (Råde, 2014, s. 145). Jeśli zaś chodzi o charakter prac dyplomowych na kierunkach nauczycielskich, to studenci mogą przygotowywać na przykład raport z odbytej praktyki zawodowej, portfolio, pracę opartą na analizie treści literatury ze wskazaniem jej praktycznych egzemplifikacji czy projekt badań w działaniu (Råde, 2014, s. 145). W tym tekście uwagę skupiam tylko na pracach magisterskich o charakterze empirycznym (badawczym), mających postać pisemnego monograficznego opracowania, wymagającego od studenta – pod kierunkiem promotora – zaplanowania i przeprowadzenia badań. Stawiam tezę, że działania podejmowane przez studentów kierunków nauczycielskich w związku z planowaniem i realizacją badań oraz redakcją i obroną pracy magisterskiej pomimo, że mają charakter naukowy (akademicki), mogą stanowić także ważny element doskonalenia ich (przyszłych) działań profesjonalnych. Tezę tę rozwijam, odwołując się przede wszystkim do wybranych wyników badań własnych przeprowadzonych wśród studentów odbywających studia magisterskie na kierunkach nauczycielskich, wymagające na ich finale złożenia pracy magisterskiej o charakterze badawczym, na uczelniach z Polski, Portugalii, Rumunii, Łotwy i Anglii.

W pierwszej części tekstu prezentuję rozważania teoretyczne dotyczące roli, miejsca i znaczenia pracy magisterskiej w procesie kształcenia nauczycieli oraz dokonuję przeglądu dotychczasowych wyników badań na ten temat. Następnie przedstawiam metodologię badań, po czym dokonuję analizy i omówienia uzyskanych wyników badań oraz wskazuję kierunki dalszych badań w tym zakresie.

Praca magisterska – specyfika, miejsce i znaczenie w procesie akademickiego kształcenia nauczycieli

Pomimo różnic w programach kształcenia nauczycieli na studiach magisterskich w Europie, a tym samym w sposobach przygotowywania prac magisterskich, można wyłonić pewne elementy wspólne, pozwalające bez względu na kontekst odróżnić ten typ działalności studentów od innych zajęć objętych programem studiów magisterskich. Są to:

¹ Jest to związane z dużymi różnicami w organizacji i sposobach kształcenia nauczycieli w różnych krajach europejskich, wynikającymi między innymi z odmiennych interpretacji założeń Procesu Bolońskiego (Zgaga, 2013).

- a) konieczność przeprowadzenia badań na wybrany temat związany z odbywanym kierunkiem studiów;
- b) czas potrzebny na wykonanie pracy magisterskiej – realizacja pracy magisterskiej jest działaniem długofalowym, czasochłonnym, wymagającym wcześniejszego zaplanowania, uczestnictwa w zajęciach dających podstawy do jej przygotowania (na przykład z przedmiotów metodologicznych, z ochrony własności intelektualnej) oraz gromadzenia materiałów pochodzących z wielu źródeł;
- c) indywidualny charakter kontaktu z opiekunem naukowym pracy (promotorem) – przygotowywanie pracy odbywa się pod opieką naukową promotora, najczęściej nauczyciela akademickiego posiadającego tytuł profesora, doktora habilitowanego lub ewentualnie doktora (za zgodą rady wydziału). Studenci wybierają lub zostają przydzieleni do promotora, z którym odbywają spotkania w toku seminariów dyplomowych, konsultacji indywidualnych lub z wykorzystaniem mediów elektronicznych;
- d) ukierunkowanie na realizację złożonych celów – przygotowywanie pracy magisterskiej pełni w systemie kształcenia studentów następujące funkcje:
 - kształcącą – student rozwija i pogłębia wiedzę ogólną zdobytą w toku studiów, wiedzę dotyczącą prowadzenia badań w dyscyplinie studiów; uczy się samodzielnego zbierania materiałów badawczych potrzebnych do pracy, formułowania wniosków, polemiki z innymi stanowiskami, analizy i refleksji nad zrealizowanym działaniem badawczym, ale i nad jego szerszym kontekstem;
 - oceniającą – praca magisterska jest elementem kontroli i oceny na finale studiów magisterskich; jej jakość wskazuje na poziom przygotowania studenta do samodzielnego prowadzenia badań, a w konsekwencji zasadności nadania mu tytułu zawodowego magistra (Todd, Bannister, Clegg, 2004, s. 335; de Kleijn, Mainhard, Meijer, Pilot i Brekelmans, 2012, s. 926–926; de Kleijn, Mainhard, Meijer, Brekelmans i Pilot, 2013, s. 1013).

Praca magisterska o charakterze badawczym ma najczęściej postać pisemnego monograficznego opracowania obejmującego trzy części – teoretyczną, metodologiczną i empiryczną – i podlegającego ocenie promotora i recenzenta. Pozytywna ocena daje podstawę do jej obrony przez studenta. Obrona pracy dyplomowej polega między innymi na przedstawieniu celów badań, sposobów ich realizacji (w tym etycznego wymiaru badań) oraz osiągniętych wyników. Może wiązać się z koniecznością odpowiedzi na pytania związane z jej tematem.

Znaczenie, zasadność i rezultaty działalności studentów kierunków nauczycielskich w ramach przygotowywania prac magisterskich – przegląd dotychczasowych wyników badań

Znaczenie, zasadność i rezultaty zaangażowania studentów kierunków nauczycielskich w przygotowywanie prac magisterskich dla ich (przyszłej) działalności zawodowej relatywnie rzadko stanowią przedmiot zainteresowań badaczy. W literaturze przedmiotu dominują poradniki i przewodniki dla studentów w zakresie efektywnego przygotowywania prac dyplomowych. Warto też dodać, że istniejące badania na ten temat pochodzą głównie z krajów skandynawskich, w których dość mocno rozwinięta jest idea kształcenia nauczycieli opartej na badaniach (zob. Ahlstrand, Bergqvist, 2005; Maaranen, Krokfors, 2007; Maaranen, 2010).

Anders Råde (2014) na podstawie przeglądu dostępnych wyników badań dotyczących doświadczeń studentów kierunków nauczycielskich zaangażowanych w przygotowanie prac magisterskich o charakterze badawczym zauważył, że większość badań w tym zakresie dotyczy postaw studentów wobec działalności badawczej, stanowiącej centralny punkt przygotowywania pracy. Wnioski z tych badań zdaniem autora są na ogół optymistyczne – duża część studentów określała swoje postawy wobec badań realizowanych na potrzeby pracy magisterskiej jako pozytywne. Studenci wskazywali, że zdobywanie pogłębionej wiedzy o elementach procesu badawczego oraz rozwijanie umiejętności krytycznego analizowania treści literatury przedmiotu stanowiły inspirację do prowadzenia badań własnych po ukończeniu studiów, zarówno w ramach studiów doktoranckich, jak i w ich praktyce zawodowej. Ponadto zaangażowanie studentów w działalność badawczą w ramach pracy magisterskiej zwiększało ich zdolność do (auto)refleksji. Interesujące w tym kontekście są także wyniki badań przeprowadzonych przez Katriinę Maaranem i Leenę Krokfors (2007), które wskazują na pogłębienie rozumienia przez studentów związków między teorią i praktyką pedagogiczną jako efektu ich zaangażowania w pisanie pracy magisterskiej. Także badani przez Rachel Jakhelln, Kristin Bjørndal i Gerd Stølen (2017) studenci podkreślali, że przygotowywanie badań w ramach ich prac magisterskich sprzyja osiągnięciu lub rozwijaniu samodzielności i niezależności w ich pracy zawodowej. Podobne wyniki w badaniach opinii studentów na temat użyteczności pracy magisterskiej z punktu widzenia (przyszłej) pracy zawodowej uzyskali między innymi Katrina Maaranem (2010), Helen Dixon i Gillian Ward (2013; 2015).

Jednakże wyniki badań przeprowadzonych przez A. Figena Ersoya i Tubę Cengelci (2008) wskazują, że część studentów negatywnie opisywała swoje doświadczenia wyniesione z przygotowania badań w ramach ich edukacji do zawodu nauczyciela, argumentując, że jest to zadanie skomplikowane, przesycone teoretycznymi odniesieniami, abstrakcyjnymi ideami, bez należytego zakorzenienia w praktyce pedagogicznej.

Podsumowując, analiza dostępnych wyników badań wskazuje, że działania studentów związane z przygotowywaniem pracy magisterskiej i prowadzeniem badań, choć mając wysoce akademicki charakter, pozwalają na zdobycie wiedzy i umiejętności przydatnych w ich przyszłej praktyce zawodowej. Jednakże jak wspominałam, istnieje relatywnie niewiele badań na ten temat, pochodzą one głównie z krajów skandynawskich, w związku z tym za zasadne uznałam przeprowadzenie badań mających na celu poznanie doświadczeń i opinii studentów kierunków nauczycielskich z innych krajów w zakresie użyteczności przygotowywanych prac magisterskich z punktu widzenia ich (przyszłej) pracy zawodowej.

Metodologia badań

Uczestnicy i kontekst badań

Prezentowane badania są częścią projektu badawczego dotyczącego użyteczności studiów magisterskich dla działalności zawodowej nauczycieli i pedagogów realizowanego w pięciu krajach Europy – Polsce, Rumunii, na Łotwie, w Anglii i Portugalii². Kryteria doboru krajów uczestniczących w badaniach to: 1) wszystkie kraje w momencie rozpoczęcia badań były członkami Unii Europejskiej, 2) w grupie krajów biorących udział w projekcie reprezentowane są różne regiony geograficzne Europy (Europa Zachodnia i Środkowo-Wschodnia); 3) we wszystkich krajach toczy się ożywiona dyskusja dotycząca użyteczności akademickiego kształcenia dla doświadczeń zawodowych absolwentów studiów nauczycielskich i pedagogicznych; 4) wspólne zainteresowania badawcze członków zespołu projektowego związane z akademickim kształceniem praktyków pedagogicznych (zob. np. Kowalczuk-Walędziak, Lopes, Menezes, Tormenta, 2017). Badania były prowadzone głównie w uniwersytetach zatrudniających członków zespołu badawczego (wyjątek stanowi Portugalia) w grupach studentów studiów magisterskich na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich.

² Więcej na temat tego projektu, jego uczestników i wyników badań w przygotowywanej publikacji książkowej.

W tym tekście odwołuję się do wybranych wyników badań uzyskanych od 429 studentów³ kierunków nauczycielskich odbywających studia magisterskie wymagające złożenia na ich finale pracy magisterskiej o charakterze badawczym, a dotyczących ich opinii na temat użyteczności przygotowywania tej pracy dla ich (przyszłej) pracy zawodowej. W szczególności uwagę skupiam na wynikach badań w zakresie oceny przez badanych studentów użyteczności pracy magisterskiej w ogóle dla ich (przyszłej) pracy zawodowej, dla ich rozwoju osobistego i zawodowego oraz oceny użyteczności działalności badawczej podejmowanej w ramach pracy magisterskiej dla ich (przyszłej) pracy zawodowej.

Pomimo dużego zróżnicowania programów studiów magisterskich dla nauczycieli oferowanych przez uniwersytety, w których zrealizowano badania, a tym samym sposobu dyplomowania z wykorzystaniem pracy magisterskiej można także wyróżnić pewne cechy wspólne dla tego elementu procesu kształcenia studentów. We wszystkich badanych uczelniach praca magisterska stanowi warunek *sine qua non* uzyskania dyplomu magistra i wymaga zrealizowania przez studenta badań własnych pod opieką naukową promotora. Struktura pracy obejmuje następujące części: wprowadzenie; przegląd literatury; metodologia badań własnych; wyniki badań dyskusja nad nimi; wnioski. Studenci uczą się pisanie pracy magisterskiej w toku zajęć / modułów metodologicznych oraz seminarium dyplomowego. W Polsce, Rumunii i na Łotwie praca magisterska musi być pozytywnie oceniona przez promotora i recenzenta zgodnie z określonymi przez uczelnię kryteriami, a następnie ustnie obroniona przez studenta w toku egzaminu dyplomowego magisterskiego. W Portugalii co najmniej jeden członek komisji egzaminacyjnej musi pochodzić z innej uczelni. W Anglii ustna obrona pracy nie występuje, a podstawą jej oceny są opinie pisemne promotora i recenzenta.

Prezentowane dane zgromadzono od 429 studentów kierunków nauczycielskich przygotowujących prace magisterskie o charakterze badawczym w uczelniach w Polsce (n=134, 31,2%), Łotwie (n=68, 15,8%), Rumunii (n=141, 32,9%), Anglii (n=41, 9,6%) i Portugalii (n=45, 10,5%). W grupie badanych było 93,9% kobiet i 6,1% mężczyzn w wieku od 23 do 60 lat (M=28.81, SD=6.73). 78,3%

³ W badaniach udział wzięło także kilkunastu absolwentów pedagogicznych studiów magisterskich z Portugalii zatrudnionych na stanowisku nauczyciela w różnych typach szkół. Pomimo tego, że wszyscy nauczyciele w Portugalii (od 2007 roku) są zobowiązani do uzyskania tytułu magistra, to nie piszą pracy magisterskiej o charakterze badawczym, lecz przygotowują raport z odbytej praktyki. W związku z tym trudno było uzyskać odpowiednią liczbę studentów kierunków nauczycielskich, którzy przygotowują dysertację. Absolwenci stanowili nieznaczny odsetek badanej grupy, dlatego też są w dalszej części opracowania ujmowani w kategorii „studenci”.

respondentów pobierało naukę w trybie dziennym, 21,7% w trybie zaocznym. Doświadczenie zawodowe od roku do 38 lat na stanowisku nauczyciela posiadało 65,5% badanych studentów. W tym miejscu chcę wyjaśnić, że dość wysoki odsetek studentów posiadających doświadczenie zawodowe wynika między innymi ze specyficznych uwarunkowań kształcenia nauczycieli w krajach i uczelniach objętych badaniami. Na przykład w Rumunii, na Łotwie i w Anglii do zajmowania stanowiska nauczyciela nie jest wymagane posiadanie tytułu magistra. Natomiast w Polsce w badaniach brali udział studenci edukacji wczesnoszkolnej, którzy do zajmowania stanowiska nauczyciela także nie muszą posiadać tytułu magistra. W Portugalii, jak już wspomniałam, wszyscy nauczyciele są zobowiązani do posiadania tytułu magistra, ale nie przygotowują pracy magisterskiej, tylko raport z badań. W związku z tym dla dużej części respondentów w badanych krajach studia magisterskie wymagające na ich finale przedstawienia pracy magisterskiej o charakterze badawczym stanowiły formę doskonalenia zawodowego.

Metoda gromadzenia danych

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Dane były gromadzone za pomocą kwestionariusza ankiety (w wersji papierowej i elektronicznej) zawierającego 29 pytań ujętych w cztery grupy zagadnień: (1) dane demograficzne respondentów; (2) użyteczność studiów magisterskich dla (przyszłej) pracy zawodowej studentów; (3) doświadczenia studentów w toku przygotowywania prac dyplomowych z perspektywy ich (przyszłych) doświadczeń zawodowych; (4) propozycje zmian w programach akademickiego kształcenia nauczycieli i pedagogów. W tym opracowaniu dokonuję analizy odpowiedzi badanych studentów na wybrane pytania zawarte w trzeciej sekcji kwestionariusza, a dotyczące oceny przez badanych studentów: (1) użyteczności pracy magisterskiej w ogóle dla ich (przyszłej) pracy zawodowej, (2) oceny użyteczności przygotowywania pracy magisterskiej dla ich rozwoju zawodowego i osobistego oraz (3) oceny użyteczności działalności badawczej podejmowanej w ramach pracy magisterskiej dla ich (przyszłej) pracy zawodowej.

W tym miejscu chcę podkreślić, że badania zainicjowane w grudniu 2015 roku wciąż pozostają w fazie realizacji. Przygotowanie całego raportu ukazującego w pełni tytułowe zagadnienie wymaga jeszcze kilkumiesięcznej pracy. W związku z tym w tekście prezentuję wstępne analizy wybranych wyników badań bez uwzględniania zależności statystycznych pomiędzy badanymi zmiennymi oraz bez jakościowej analizy treści uzasadnień poszczególnych ocen respondentów.

Ograniczenia metodologiczne prezentowanych badań

Prezentowane w tym tekście badania studentów kierunków nauczycielskich mają pewne ograniczenia, które mogą oddziaływać na uzyskane rezultaty. Przede wszystkim uwagę zwraca zróżnicowanie osób badanych ze względu na posiadane przez nich doświadczenie zawodowe (studenci kierunków nauczycielskich, nauczyciele z różnym stażem pracy). Ponadto, jak wspominałam, badania te są częścią większego projektu badawczego obejmującego studentów studiów magisterskich na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich w uczelniach reprezentowanych głównie przez autorów projektu. W związku z tym nie było możliwości zapewnienia równolicznych grup studentów kierunków nauczycielskich z poszczególnych krajów. Z tych też względów możliwość uogólniania uzyskanych rezultatów badań jest ograniczona. Jednakże, co chcę podkreślić, mogą one stanowić ważny głos w dyskusji na temat użyteczności akademickiego kształcenia nauczycieli (w tym podejmowanej przez nich działalności badawczej) dla ich (przyszłej) praktyki zawodowej.

Wyniki badań

(1) Użyteczność przygotowywania pracy magisterskiej w ogóle dla (przyszłej) działalności zawodowej *badanych studentów*

W toku ankietowania przy użyciu pięciostopniowej skali Likerta poproszono badanych studentów o ocenę użyteczności przygotowywania pracy magisterskiej dla ich (przyszłej) działalności zawodowej. Uzyskane wyniki badań zestawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Ocena użyteczności przygotowywania pracy magisterskiej dla (przyszłej) działalności zawodowej dokonana przez badanych studentów kierunków nauczycielskich

Kontinuum ocen	Wartości punktowe	Ogółem	PL*	PT	RO	EN	LV
Bardzo wysoko	5	159	20	23	83	14	19
Raczej wysoko	4	160	62	17	39	15	27
Trudno rozstrzygnąć	3	58	22	4	7	5	20
Raczej nisko	2	28	17	–	5	6	–
Bardzo nisko	1	21	13	–	7	1	–
Średnia arytmetyczna punktów ocen (M)		3,96	3,44	4,43	4,32	3,85	3,98

*Oznaczenie skrótów wykorzystywanych w tabelach: PL-Polska, PT-Portugalia, RO-Rumunia, EN-Anglia, LV-Łotwa

Źródło: badania własne

Badani studenci kierunków nauczycielskich raczej wysoko ocenili użyteczność przygotowywania pracy magisterskiej z punktu widzenia (przyszłej) działalności zawodowej – średnia arytmetyczna punktów ocen dokonanych przez wszystkich badanych wyniosła $M=3.96$. Prawie trzy czwarte badanych respondentów (74,9%) oceniło użyteczność pracy magisterskiej jako bardzo lub raczej wysoką, 13,6% badanych nie zajęło w tej kwestii jednoznacznego stanowiska (odpowiedź: „trudno rozstrzygnąć”), a 11,5% wskazało na raczej niską lub bardzo niską użyteczność przygotowywania pracy magisterskiej dla ich (przyszłej) pracy zawodowej.

Porównując średnie arytmetyczne punktów ocen dokonanych przez studentów z poszczególnych krajów, można stwierdzić, że relatywnie najwyżej użyteczność pracy magisterskiej ocenili badani studenci z Portugalii ($M=4,43$) i Rumunii ($M=4,32$), nieco niżej studenci z Łotwy ($M=3,98$) i Wielkiej Brytanii ($M=3,85$), a najniżej studenci z Polski ($M=3,44$).

(2) Użyteczność przygotowywania pracy magisterskiej dla rozwoju osobistego i zawodowego badanych studentów

Badanych studentów poproszono także o dokonanie oceny znaczenia przygotowywania pracy magisterskiej dla ich rozwoju osobistego i zawodowego przy użyciu pięciostopniowej skali Likerta. Wyniki badań zostały zaprezentowane w tabeli 2.

Tabela 2. Ocena znaczenia przygotowywania pracy magisterskiej dla rozwoju osobistego i zawodowego dokonana badanych studentów kierunków nauczycielskich

Kontinuum ocen	Wartości punktowe	Ogółem	PL	PT	RO	GB	LV
Rozwój osobisty							
Bardzo wysoko	5	141	29	26	62	7	17
Raczej wysoko	4	169	75	11	50	14	19
Trudno rozstrzygnąć	3	76	21	7	17	12	19
Raczej nisko	2	31	7	1	8	7	7
Bardzo nisko	1	11	1	–	4	1	6
Średnia arytmetyczna punktów ocen (M)		3,93	3,93	4,38	4,12	3,46	3,50
Rozwój zawodowy							
Bardzo wysoko	5	108	16	22	51	5	14
Raczej wysoko	4	164	66	10	52	17	19
Trudno rozstrzygnąć	3	91	32	7	26	10	16
Raczej nisko	2	32	10	3	6	7	6
Bardzo nisko	1	32	10	1	6	2	13
Średnia arytmetyczna punktów ocen (M)		3,66	3,51	4,14	3,96	3,39	3,22

Źródło: badania własne

Z analizy danych zawartych w tabeli 2. wynika, że badani raczej wysoko ocenili użyteczność przygotowywania pracy magisterskiej dla ich **rozwoju osobistego** – średnia arytmetyczna punktów ocen wyniosła $M=3,93$. 72,4% badanych studentów dokonało oceny pozytywnej (odpowiedzi „bardzo wysoko” lub „raczej wysoko”), 17,8% wskazało, że „trudno rozstrzygnąć”, a tylko 9,8% respondentów oceniło tę użyteczność jako raczej lub bardzo niską.

Badani studenci z Portugalii ($M=4,38$) i Rumunii ($M=4,12$) nieco wyżej ocenili znaczenie pracy magisterskiej dla ich rozwoju osobistego w porównaniu z badanymi studentami z Polski ($M=3,93$) oraz z Anglii ($M=3,46$) i Łotwy ($M=3,50$).

Nieco niżej badani studenci ocenili znaczenie pracy magisterskiej dla ich **rozwoju zawodowego**. Średnia arytmetyczna punktów ocen dokonanych przez wszystkich badanych studentów wyniosła $M=3,66$. 63,6% badanych studentów dokonało oceny pozytywnej (odpowiedzi „bardzo wysoko” lub „raczej wysoko”), co piąty badany (21,3%) nie zajął w tej kwestii jednoznacznego stanowiska (odpowiedź: „trudno rozstrzygnąć”), a 14,9% respondentów oceniło tę użyteczność raczej lub bardzo nisko.

Podobnie jak w przypadku poprzedniego pytania badani studenci z Portugalii ($M=4,14$) i Rumunii ($M=3,96$) wyżej ocenili znaczenie pracy magisterskiej dla ich rozwoju zawodowego w porównaniu z badanymi studentami z Polski ($M=3,51$), Anglii ($M=3,39$) i Łotwy ($M=3,22$).

(3) Użyteczność działalności badawczej podejmowanej w ramach pracy magisterskiej dla (przyszłej) pracy zawodowej badanych studentów

Ważnym elementem w przygotowywaniu pracy magisterskiej jest prowadzenie przez studenta badań własnych. W związku z tym badanych studentów kierunków nauczycielskich poproszono przy użyciu pięciostopniowej skali Likerta o ocenę użyteczności działalności badawczej prowadzonej w ramach pracy magisterskiej dla ich (przyszłej) pracy zawodowej. Wyniki badań zestawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Ocena użyteczności działalności badawczej prowadzonej w ramach pracy magisterskiej dla (przyszłej) pracy zawodowej dokonana przez badanych studentów kierunków nauczycielskich

Kontynuum ocen	Wartości punktowe	Ogółem	PL	PT	RO	EN	LV
Bardzo wysoko	5	165	37	26	68	15	19
Raczej wysoko	4	172	56	15	51	20	30
Trudno rozstrzygnąć	3	53	21	3	11	4	14
Raczej nisko	2	24	14	–	5	2	3
Bardzo nisko	1	14	5	1	6	–	2
Średnia arytmetyczna punktów ocen		4,06	3,79	4,44	4,21	4,17	3,90

Źródło: badania własne

Z analizy danych zawartych w tabeli 3. wynika, że badani raczej wysoko ocenili użyteczność działalności badawczej dla ich (przyszłej) pracy zawodowej – średnia arytmetyczna punktów ocen wyniosła $M=4,06$. Ponad trzy czwarte badanych studentów (78,9%) dokonało oceny pozytywnej (odpowiedzi „bardzo wysoko” lub „raczej wysoko”), 12,4% wskazało, że „trudno rozstrzygnąć”, a tylko 8,9% respondentów oceniło tę użyteczność raczej lub bardzo nisko.

Badani studenci z Portugalii ($M=4,44$) relatywnie najwyżej ocenili użyteczność działalności badawczej dla ich pracy zawodowej w porównaniu z badanymi studentami z Rumunii ($M=4,21$), Anglii ($M=4,17$) i Łotwy ($M=3,90$). Nieco niżej użyteczność działalności badawczej dla (przyszłej) pracy zawodowej ocenili studenci z Polski ($M=3,79$).

Uwagi podsumowujące

Celem badań zaprezentowanych w tym opracowaniu było poznanie opinii studentów kierunków nauczycielskich z Polski, Rumunii, Łotwy, Portugalii i Anglii na temat użyteczności przygotowywanych prac magisterskich dla ich (przyszłej) działalności zawodowej. Z badań wynika, że działania podejmowane przez studentów w ramach prac magisterskich, choć mające charakter akademicki (naukowy), są pozytywnie oceniane przez badanych studentów w kontekście ich (przyszłej) pracy zawodowej. Analiza materiału empirycznego pozwala także wnioskować, że przygotowywanie pracy magisterskiej w procesie kształcenia nauczycieli przyczynia się do ich rozwoju osobistego ($M=3,93$) i rozwoju zawodowego ($M=3,93$) i rozwoju zawodowego ($M=3,66$). Optymizmem napawa też fakt, że ponad trzy czwarte badanych studentów (78,9%) dokonało oceny pozytywnej (odpowiedzi „bardzo wysoko” lub „raczej wysoko”) działalności badawczej prowadzonej w ramach ich prac magisterskich dla ich (przyszłej) pracy zawodowej. Można zatem przypuszczać, że badani studenci kierunków nauczycielskich są coraz bardziej świadomi korzyści wynikających z prowadzenia badań własnych dla rozwijania i doskonalenia profesjonalnego działania nauczyciela (Zeichner, 2003; Roberts, Crawford, Hickmann, 2010; Madalińska-Michalak, 2014).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na różnice w rozkładach ocen badanych studentów z Polski, Rumunii, Portugalii, Anglii i Łotwy. Jednakże, co należy podkreślić, te różnice trzeba interpretować z dużą ostrożnością ze względu na relatywnie niewielką grupę respondentów z poszczególnych krajów. Badani studenci z Polski, Anglii i Łotwy byli nieco bardziej sceptyczni co do użyteczności prac magisterskich z punktu widzenia ich (przyszłej) pracy zawodowej

w porównaniu ze studentami z Portugalii i Rumunii. Poszukując wyjaśnienia takiego stanu rzeczy, warto odwołać się do systemu kształcenia nauczycieli w tych krajach. W Anglii nauczyciele nie muszą posiadać tytułu magistra, by rozpocząć pracę w szkole, a ich kształcenie jest bardziej skoncentrowane na zagadnieniach praktycznych. Natomiast w Polsce i na Łotwie wśród studentów kierunków nauczycielskich wciąż zdaje się dominować przekonanie o niewielkiej użyteczności teorii w praktyce pedagogicznej (Palka, 1999; Kwiatkowska, 2008; 2012; Żogła, 2006). Natomiast w Rumunii w ostatnich latach podjęto wiele działań rządowych promujących ideę nauczyciela jako badacza i refleksyjnego praktyka (Sava, 2015; Ion, Iucu, 2016). W Portugalii od 2008 roku ukończenie studiów magisterskich jest wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela we wszystkich typach szkół, przy czym dość dużą uwagę w programach studiów przywiązuje się do wiązania teorii / badań i praktyki pedagogicznej (Flores, Vieira, da Silva i Almeida, 2017). To może zaś powodować nieco większy optymizm u badanych studentów z Portugalii i Rumunii co do użyteczności pracy magisterskiej dla (ich przyszłej) działalności zawodowej.

Reasumując, chcę dodać, że działalność podejmowana w ramach prac magisterskich, choć relatywnie wysoko oceniana przez badanych studentów z punktu widzenia ich (przyszłej) pracy zawodowej, powinna być przedmiotem stałej troski zarówno ze strony promotorów, jak i władz uczelni. Niezbędne w tym zakresie wydaje się większe przywiązywanie uwagi do sposobu prowadzonych seminariów, formułowania tematów prac dyplomowych, kontroli i oceny postępów studenta. Trzeba bowiem pamiętać, że w sytuacji masowości kształcenia seminaria dyplomowe stanowią „ostatni bastion” dla indywidualnej pracy ze studentem (Sajdak, 2013), rozwijania jego potencjału naukowego oraz – na co wskazuje analiza wyników badań tu zaprezentowanych – także osobistego i zawodowego.

Dla uzyskania pełnego obrazu użyteczności działalności studentów w ramach prac magisterskich dla ich (przyszłej) pracy zawodowej niezbędne jest wykonanie pogłębionej analizy ilościowo-jakościowej danych zgromadzonych w projekcie. Dostrzegam także potrzebę kontynuowania badań na ten temat z udziałem studentów z innych krajów, którzy odbywają studia magisterskie na kierunkach nauczycielskich, wymagające na ich finale przedstawienia pracy magisterskiej o charakterze badawczym. Interesujące poznawczo byłoby także porównanie opinii studentów na temat użyteczności innych rodzajów prac dyplomowych przygotowywanych w ramach studiów magisterskich celem podjęcia szerszej dyskusji na temat sposobów dyplomowania i certyfikowania przyszłych nauczycieli.

Literatura przedmiotu

- Ahlstrand, E., Bergqvist, K. (2005). *Thesis in teacher education. Research orientation, professional relevance and student involvement*, https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18147/1/gupea_2077_18147_1.pdf (dostęp: 09.08.2017).
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallós, D., Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Umea: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Campos, B. (2010). Bologna and initial teacher education in Portugal. W: B. Hudson, P. Zgaga, B. Åstrand (Eds.), *Advancing quality cultures for teacher education in europe – tensions and opportunities* (s. 13–32), Umeå: University of Umeå.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, s. 300–314.
- Dixon, H., Ward, G. (2015). The value of masters study to teachers' professional practice: Contradictory discourses within the workplace. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (2), s. 52–65.
- Dobber, M., Akkerman, S., Verloop, N., Vermut, J. D. (2012). Student teachers' collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), s. 609–617.
- Erixon, P., G. M. Frlnberg, D. Kallós (Eds.) (2001). *The role of graduate and postgraduate studies and research in teacher education reform policies within the European Union*. Umeå: The European Network on Teacher Education Policies.
- Ersoy, A. F., Cengelci, T. (2008). The research experience of social studies pre-service teachers: A qualitative study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8 (2), s. 541–554.
- Flores, M. A, Vieira, F., da Silva, J. L. C., Almeida, M. J. (2017). Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna initial teacher education in Portugal. W: M. A. Flores, T. Al-Barwani (Eds.), *Redefining teacher education for the post-2015 era: Global challenges and best practice* (s. 109–124). New York: Nova Science Publisher.
- Gołębniak, B. G., Krzychała, S. (2015). Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, s. 97–112.
- Ion, G., Iucu, R. (2016). The impact of postgraduate studies on the teachers' practice. *European Journal of Teacher Education*, 39 (5), s. 602–615.
- Kleijn, R., Mainhard, T., Meijer, P., Breakdansie, M., Pilot, A. (2013). Master's thesis projects: Student perceptions of supervisor feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (8), s. 1012–1026.
- Kleijn, R., Mainhard, T., Meijer, P., Pilot, A., Brekelmans, M. (2012). Master's thesis supervision: Relations between perceptions of the supervisor–student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 37 (8), s. 925–939.

- Kowalczyk-Wałędziak, M., Clipa, O., Daniela, L. (2017). Do teachers really need a master's degree? Student teachers' perspectives. *Journal of Educational Sciences*, 1 (35), s. 38–58.
- Kowalczyk-Wałędziak, M., Lopes, A., Menezes, I., Tormenta, N. (2017). Teachers pursuing a doctoral degree: Motivations and perceived impact. *Educational Research*, 59 (3), s. 335–352.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowska, H. (2012). Teoriopoznawcze implikacje związku teorii z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli. W: B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele: programowe (nie)przygotowanie* (s. 43–55). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijjaard, D., van den Bergh, L. (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching*, 41 (1), s. 4–18.
- Maaranen, K., Krokfors, L. (2007). Time to think? Primary school teacher students reflecting on their MA thesis research processes. *Reflective Practice*, 8 (3), s. 359–373.
- Maaranen, K. (2010). Teacher students' MA theses – A gateway to analytic thinking about teaching? A case study of finnish primary school teachers, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (5), s. 487–500.
- Madalińska-Michalak, J. (2014). Edukacyjne badania w działaniu: przekraczanie granic między naukowcami i praktykami a tworzenie wiedzy pedagogicznej. W: M. Kowalczyk-Wałędziak, A. Korzeniecka-Bondar, K. Bocheńska-Włostowska (red.), *Twórcze wiązanie teorii i praktyki pedagogicznej. Możliwości, wyzwania, inspiracje* (s. 41–54). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Meeus, W., van Looy, L., Libotton, A. (2004). The Bachelor's thesis in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27 (3), s. 299–321.
- Michalak, J. M. (2010). Supporting a culture for quality improvement in teacher education: Towards a research partnership. W: B. Hudson, P. Zgaga, B. Åstrand (Eds.), *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and opportunities* (s. 69–86). Umeå: Umeå School of Education.
- Palka, S. (1999). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Råde, A. (2014). Final thesis models in European teacher education and their orientation towards the academy and the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 37 (2), s. 144–155.
- Roberts, S. K., Crawford, P. A., Hickmann, R. (2010). Teacher research as a robust and reflective path to professional development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31 (3), s. 258–275.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sava, F. A., Țițu, M. A., Brad, M., Boncuț, M., Bibu, N. A., Maricuțoiu, L. P. (Eds.) (2014). *Analiza bunelor practici în domeniul formării universitarilor în domeniul*

- cercetării [Analysis of the good practices in research training in university].* Timișoara: Editura Eikon.
- Sjøløe, E. (2017). Learning educational theory in teacher education, W: K. Mahon, S. Francisco, S. Kemmis (Eds.), *Exploring education and professional practice. Through the lens of practice architectures* (s. 49–61). London: Springer.
- Sözbilir, M. (2007). First steps in educational research: The views of Turkish chemistry and biology student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 30, s. 41–61.
- Todd, M., Bannister, P., Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: Perceptions and experiences of final year social science students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, s. 335–355.
- Wiłkomirska, A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- van Ingen, S., Ariew, S. (2015). Making the invisible visible: Preparing preservice teachers for first steps in linking research to practice. *Teaching and Teacher Education*, 51, s. 182–190.
- Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P–12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11 (2), s. 301–326.
- Zgaga, P. (2013). The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. *Teacher Development*, 17 (3), s. 347–361.
- Žogla, I. (2006). Leading educators' relearning in a post-Soviet country. *Theory into Practice*, 45 (2), s. 133–142.

Stefan T. Kwiatkowski
Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Kształcenie społeczno-emocjonalne uczniów i nauczycieli w kontekście problematyki migracji

Social and Emotional Education of Students and Teachers in the Context of Migration Issues

Streszczenie: Tekst koncentruje się na problematyce współczesnych migracji, w kontekście dzieci-uchodźców ze szczególnym uwzględnieniem tych spośród nich, które zostały zakwalifikowane do procedury przesiedlenia. Na tle procesu akulturacji przedstawiony został przykład dzieci somalijskich, które po przybyciu do Stanów Zjednoczonych objęte zostały specjalnym programem mającym ułatwić im przejście przez początkowe etapy adaptacji w nowym miejscu pobytu. Tekst zwraca uwagę na kluczową rolę, jaką w tym procesie mają do odegrania nauczyciele (między innymi poprzez tworzenie sprzyjającego akulturacji pozytywnego klimatu sali lekcyjnej), a ponadto zawiera rekomendacje odnoszące się do szerokiego wdrażania w szkołach metod kształcenia społeczno-emocjonalnego skierowanych zarówno do uczniów, jak i do nauczycieli.

Słowa kluczowe: nauczyciel, przesiedlenie, akulturacja, stres, kształcenie społeczno-emocjonalne

Abstract: The text focuses on the issues of contemporary migration, in the context of refugee children, with particular emphasis on those who have been qualified for the resettlement procedure. On the background of the acculturation process, an example of Somali children who, after arriving in the United States, were included to a specially designed program aimed to facilitate their passage through the initial stages of adaptation in the new place of residence is presented. The text highlights the key role the teachers play in this process (inter alia by creating a positive classroom emotional climate), and includes recommendations

for broad implementation of social and emotional learning methods in schools, addressed to both pupils and teachers.

Keywords: teacher, resettlement, acculturation, stress, social and emotional learning

Wprowadzenie

Wraz z upływem czasu katalog powinności współczesnego nauczyciela stale się rozszerza. Uzupełniany jest ze zdumiewającą wręcz regularnością o kolejne elementy wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, których opanowanie staje się po prostu niezbędne z perspektywy efektywnego wywiązywania się nauczyciela z nowych, różnorodnych obowiązków, którym musi na co dzień starać się sprostać. Nauczycielom, którzy żyli i pracowali we wcześniejszych okresach historycznych, mniej lub bardziej oddalonych od niezwykle dynamicznych realiów XXI wieku, wiele z tych obowiązków wydawać by się mogło zbyteczną, utrudniającą wykonywanie kluczowych zadań nadgorliwością. Nie zmienia to jednak w żaden sposób tego, że udokumentowany wynikami licznych badań empirycznych postęp, jaki dokonał się w szeroko pojętym obszarze nauczania (wynikający między innymi z globalnych przemian oraz z ich różnorodnych konsekwencji), jest niedającym się podważyć faktem.

W związku z tym nie można nie zgodzić się z jakże trafną uwagą Henryki Kwiatkowskiej (2008, s. 24), która stwierdziła, że współcześnie obszar działań pedagogicznych widocznie się rozszerza, w konsekwencji nauczyciel musi nabywać coraz to nowe rodzaje zawodowej biegłości, niezbędne ku temu, by mógł on działać z zadowalającą wszystkich zainteresowanych efektywnością w każdej z coraz liczniejszych sfer swojej szkolnej aktywności. Tradycyjne, ujęte w przepisach prawa funkcje każdego nauczyciela – dydaktyczna, opiekuńcza i wychowawcza (Karta nauczyciela, art. 6) – stanowiące rdzeń wszelkich podejmowanych przez niego aktywności, nie tylko nieustannie się rozbudowują, ale także poszerzane są o kolejne funkcje oraz obszary problemowe wymagające od współczesnego pedagoga ustawicznego dokształcania (zarówno na drodze formalnej, jak i pozaformalnej i nieformalnej) i doskonalenia zawodowego, a także angażowania się w specyficzne, odnoszące się do każdego z tych obszarów działania (por. Kwiatkowski, 2017, s. 131–136).

Jednym z niezwykle wymagających zadań, które co prawda w wielu państwach do katalogu powinności nauczyciela należą już od lat, ale w Polsce oraz w niektórych krajach Europy i świata są czymś stosunkowo nowym, a co za tym idzie – jeszcze nie do końca poznanym, są niewątpliwie wszelkie obowiązki

związane bezpośrednio i pośrednio z koniecznością zapewnienia niezbędnej opieki uczniom szczególnej kategorii. Chodzi mianowicie o dzieci i młodzież pochodzące z rodzin, które z rozmaitych, często bardzo odmiennych przyczyn musiały opuścić swój kraj i udać się na emigrację. W niniejszym tekście skoncentrowano się na tych spośród nich, które do wyjazdu zostały zmuszone (wraz z rodzinami lub, co gorsza, samotnie), czyli na dzieciach-uchodźcach (ang. *refugee children*). Rozważania na ten temat osadzono w kontekście roli nauczyciela wobec tej wymagającej szczególnej troski i opieki grupy dzieci. Uwzględniono propozycje szerszego wykorzystania metod właściwych kształceniu społeczno-emocjonalnemu (ang. *social-emotional learning*) w procesie dbania o ich dobrostan psychiczno-społeczny w ramach danej placówki edukacyjnej (do której trafiły na emigracji) oraz zapewnienia zajmującym się nimi nauczycielom niezbędnych umiejętności kluczowych w tym ważnym obszarze ich codziennej działalności.

Kim jest uchodźca? Podstawowe definicje oraz procedury postępowania w kontekście zjawiska dzieci-uchodźców

Z perspektywy poruszanej w tekście tematyki jednym z kluczowych terminów jest przyjęta w Konwencji dotyczącej statusu uchodźców z 1951 roku (znanej jako konwencja genewska) definicja uchodźcy, która w artykule 1., punkcie A, ustępie 1. przyjmuje, że status uchodźcy przyznać można osobie, która „na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem z powodu swojej rasy, religii, narodowości, przynależności do określonej grupy społecznej lub z powodu przekonañ politycznych przebywa poza granicami państwa, którego jest obywatelem, i nie może lub nie chce z powodu tych obaw korzystać z ochrony tego państwa, albo która nie ma żadnego obywatelstwa i znajdując się na skutek podobnych zdarzeń poza państwem swojego dawnego stałego zamieszkania, nie może lub nie chce z powodu tych obaw powrócić do tego państwa”.

Jak wspomniano już we wprowadzeniu, przedmiotem rozważań zawartych w tekście są kwestie związane ściśle z problematyką odnoszącą się do dzieci-uchodźców, dlatego obok przytoczonej powyżej definicji konieczne jest też odwołanie się do podrzędnych w stosunku do niej (jeśli chodzi o obszar tematyczny) objaśnień odnoszących się bezpośrednio do dzieci. Zgodnie z artykułem 1. Konwencji o prawach dziecka Organizacji Narodów Zjednoczonych (1989) dziecko to każda istota ludzka „w wieku poniżej osiemnastu lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletniość”. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w myśl tej definicji także młodzież

do osiemnastego roku życia jest uznawana właśnie za dzieci (w związku z tym wykorzystywany w kolejnych podrozdziałach termin „dziecko” odnosi się także do młodzieży). Z punktu widzenia niniejszego tekstu kluczowe znaczenie ma jednak definicja dziecka zaproponowana przez Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców (ang. United Nations High Commissioner for Refugees – UNHCR), która odnosząc się bezpośrednio do zadań stojących przed ONZ w tym szczególnym obszarze, stanowi: termin „dziecko” odnosi się do wszystkich dzieci, które podlegają kompetencjom UNHCR, włączając w to dzieci poszukujące azylu, dzieci-uchodźców, dzieci-uchodźców wewnętrznych, dzieci powracające i dzieci o statusie bezpaństwowca. Dzieci te znajdują się pod ochroną wysokiego komisarza, a podlegający mu urząd ma za zadanie zapewnić im wszelką niezbędną pomoc (UNHCR, 2011, s. 184).

Nie ulega żadnej wątpliwości, że wszystkie dzieci, niezależnie od kraju pochodzenia czy statusu socjoekonomicznego, wymagają szczególnej opieki, troski i wsparcia. Należy zatem przyjąć, że każde z nich bez żadnych wyjątków scharakteryzować można z pomocą właściwych im trzech fundamentalnych cech oraz wynikających z nich kluczowych potrzeb:

- Dzieci są wrażliwe i podatne na zranienie (krzywdę) – są szczególnie podatne na niedożywienie, rozmaite choroby i urazy fizyczne.
- Dzieci są zależne – potrzebują wsparcia dorosłych, nie tylko w zakresie podstawowym, odnoszącym się do fizycznego przetrwania (zwłaszcza w okresie wczesnego dzieciństwa), ale także w odniesieniu do ich szeroko pojmowanego psychologicznego, społecznego i fizycznego dobrostanu.
- Dzieci się rozwijają – dzieci dorastają w ramach kolejnych etapów rozwojowych, dlatego wszelkie zakłócenia tego procesu w jednym z jego stadiów mogą pociągnąć za sobą negatywne konsekwencje w kolejnych, późniejszych etapach, bazujących na wcześniejszych osiągnięciach. Oznacza to, że w efekcie zaistniałych braków prawidłowy rozwój dziecka może zostać poważnie zagrożony (UNHCR, 1993, s. 1; por. Cieślińska, 2013, s. 102–103).

Podstawowym prawnym instrumentem służącym ochronie praw dzieci jest wspomniana już Konwencja o prawach dziecka (1989), której trzy artykuły można uznać za fundamentalne:

- artykuł 3., który stanowi, że we wszelkich działaniach odnoszących się do dzieci sprawą nadrzędną musi być zawsze najlepsze zabezpieczenie ich szeroko rozumianych interesów;
- artykuł 2., który stanowi, że zawarte w konwencji prawa muszą być respektowane w przypadku każdego dziecka, bez jakiegokolwiek dyskryminacji ze

względem na płeć, język, religię, poglądy (w tym polityczne), pochodzenie społeczne, etniczne czy narodowe, niepełnosprawność, status socjoekonomiczny czy cenzus urodzenia;

- artykuł 12., który stanowi, że dziecko ma prawo do nieskrępowanego wyrażania swoich poglądów we wszystkich sprawach go dotyczących, a poglądy te powinny być przyjmowane z należą im wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości danego dziecka.

Przytoczone powyżej kluczowe elementy Konwencji o prawach dziecka odnoszą się oczywiście do wszystkich dzieci – każde z nich ze względu na wspomniane wcześniej wrażliwość i podatność na zranienie, zależność od innych oraz ciągły proces intensywnego rozwoju wymaga stałej opieki, bardzo pilnej uwagi oraz ustawicznego wsparcia w każdym możliwym aspekcie codziennego funkcjonowania. Jeżeli zatem przyjmiemy, że istnieje powszechna zgoda co do tego, że opisane charakterystyki i prawa właściwe są na przykład dzieciom polskim, australijskim, amerykańskim czy japońskim, to tym łatwiej jest nam zrozumieć, dlaczego ich rówieśnicy dorastający w krajach ogarniętych wojną czy cierpiących z powodu różnych niepokoїв lub klęsk żywiołowych, takich jak Syria, Somalia czy Irak, stanowią szczególną grupę ryzyka. Grupę, której mimo oczywistej równości wszystkich dzieci z punktu widzenia przysługujących im praw należy poświęcić szczególną uwagę i zapewnić wsparcie znacznie dalej idące niż w przypadku dzieci dorastających w krajach, w których panują pokój i przynajmniej względny dobrobyt. Według danych UNHCR na całym świecie około 22.5 miliona osób spełnia obecnie kryteria definicyjne uchodźcy. Ponad połowa z nich (około 11–12 milionów) to osoby poniżej osiemnastego roku życia, czyli nawiązując do przytoczonej wcześniej definicji – dzieci (www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html; por. NCTSN, 2005, s. 2).

W zależności od sytuacji uchodźcy mogą zostać objęci jedną z trzech dostępnych, realizowanych w ramach mandatu UNHCR procedur – tak zwanych trwałych rozwiązań (ang. *durable solutions*). Są to:

1. Dobrowolna repatriacja (ang. *voluntary repatriation*) – uchodźcy z zachowaniem godności wracają do swojej ojczyzny, gdzie gwarantuje im się bezpieczeństwo i na nowo roztacza się nad nimi ochronę / opiekę państwa.
2. Lokalna (miejskowa) integracja (ang. *local integration*) – uchodźcy uzyskują ochronę państwa, które udzieliło im azylu (przyjęło ich bezpośrednio po ucieczce z ojczyzny). Państwo-gospodarz otacza ich opieką i zapewnia im możliwość pełnej prawnej, ekonomicznej i społecznej integracji.

3. Przesiedlenie (ang. *resettlement*) – wybrani (spełniający odpowiednie kryteria) uchodźcy są przenoszeni (przesiedlani) z państwa, które udzieliło im azylu do innego, trzeciego państwa, które zagwarantowało im odpowiedni status wraz z prawem stałego pobytu, a z czasem – do ubiegania się o obywatelstwo. Uchodźcy cieszą się w nim obywatelskimi, politycznymi, ekonomicznymi czy społecznymi prawami podobnymi do tych, jakie właściwe są obywatelom danego państwa (UNHCR, 2011, s. 28, 37).

Należy wyraźnie podkreślić, że wypracowane przez ONZ trzy trwałe rozwiązania wzajemnie się uzupełniają, tworząc kompleksową strategię pomocy uchodźcom. W konkretnej sytuacji osoby odpowiedzialne za podjęcie ostatecznej decyzji muszą kolejno przeanalizować zasadność użycia każdego z nich, by następnie na podstawie dostępnych na temat danego przypadku informacji i zestawieniu ich z ogólnie ustalonymi kryteriami podjąć decyzję co do wyboru najlepszej, najkorzystniejszej z perspektywy danego uchodźcy ścieżki działania. Z perspektywy rozważań zaprezentowanych w niniejszym tekście kluczowe jest ostatnie z przedstawionych rozwiązań, czyli przesiedlenie.

W 2016 roku procedurze przesiedlenia poddanych zostało 189 300 osób (to mniej niż 1% wszystkich zarejestrowanych w tym okresie uchodźców) (www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html). Warto zaznaczyć, że jest to najrzadziej stosowane z trzech dostępnych rozwiązań, które uruchamia się przede wszystkim po to, by zapewnić międzynarodową ochronę, a także zaspokoić specyficzne potrzeby niemogących wrócić do ojczyzny uchodźców, których życie, wolność, bezpieczeństwo, zdrowie czy podstawowe prawa były zagrożone nie tylko na terenie kraju pochodzenia, lecz także w państwie, które udzieliło im azylu (co sprawia, że lokalna integracja nie jest możliwa).

Uchodźstwo dzieci – negatywne konsekwencje psychologiczne w kontekście przesiedlenia

Konflikty czy prześladowania, których nagła erupcja skutkuje w wielu przypadkach koniecznością szybkiego opuszczania przez ludzi ich domów, wsi czy miast, a wreszcie – ojczyzny, rozdzielenie członków rodziny, zerwanie lokalnych, budowanych od pokoleń więzi społecznych, utrudnienia w dostępie do podstawowych zasobów (na przykład wody, żywności, lekarstw), a także bardzo istotny z punktu widzenia tego tekstu, ograniczony dostęp do edukacji (lub jego zupełny brak) i wiele innych czynników, z których szkodliwym działaniem konfrontować muszą się uchodźcy, wywierają głęboki i niezwykle destrukcyjny wpływ zarówno

na ich fizyczny czy społeczny, jak i psychologiczny dobrostan. Jak nietrudno się domyślić, zwłaszcza w kontekście przytoczonych powyżej charakterystyk wspólnych wszystkim dzieciom, jeśli chodzi o zagrożenia dla szeroko pojmowanego dobrostanu, grupą podwyższonego ryzyka są w analizowanym przypadku niewątpliwie dzieci-uchodźcy. Nie można nawet na chwilę zapomnieć o tym, że bardzo prawdopodobne jest, iż wiele spośród nich spędzi całe lub niemal całe dzieciństwo z dala od rodzinnego domu, a często także w separacji od swoich najbliższych. W efekcie w krytycznym dla całego późniejszego życia okresie dorastania mogą one zostać pozbawione rodzicielskiej miłości, niezbędnego każdemu dziecku wsparcia, dającej poczucia bezpieczeństwa bliskości czy wreszcie najbardziej podstawowego poczucia przynależności.

Starając się przybliżyć tematykę zasadniczych problemów, z którymi borykają się na całym świecie dzieci-uchodźcy, nie sposób pominąć wątku stresu (por. Lazarus i Folkman, 1984, s. 19), którego doświadczanie jest nieuchronne w związku z dramatycznymi przeżyciami, których doświadczyła znaczna większość takich dzieci (o ile nie wszystkie). U dynamicznie rozwijającego się, dorastającego dziecka konsekwencje takie jak odczuwanie stresorów powiązanych z ogólnie pojmowaną sytuacją wojny i stałego zagrożenia są dalekosiężne i w znaczącym stopniu wpływają między innymi na procesy:

- rozwoju i konsolidacji struktur osobowości,
- formowania się tożsamości,
- formowania się mechanizmów adaptacyjnych i związanych z szeroko pojmowanym radzeniem sobie (na przykład ze stresem),
- kształtowania się systemu wartości,
- tworzenia mechanizmów kontroli wewnętrznych impulsów (na przykład agresji) (Osofsky, 1999, s. 34–38; por. Zimbardo, Johnson i McCann, 2011, s. 184).

Powyższa lista nie ma oczywiście charakteru zamkniętego, ale wyróżnione w niej elementy powinny stanowić wystarczający dowód na destrukcyjny wpływ stresu i jego korelatów na ogólnie pojmowany rozwój dzieci, które doświadczają go na co dzień, niejednokrotnie w skrajnie wysokim natężeniu.

W pierwszej chwili mogłoby się wydawać, że objęcie dziecka procedurą przesiedlenia położy kres jego cierpieniom i rozlicznym problemom. Nie ma oczywiście żadnych wątpliwości co do tego, że przesiedlenie jest doświadczeniem, które kompletnie zmienia całe dotychczasowe życie poddanej mu jednostki, ale nie można nawet na moment zapomnieć o tym, że o ile z jednej strony jest to proces pozytywny (znika dotychczasowe niebezpieczeństwo, pojawiają się niedostępne

wcześniej zasoby i tym podobne), to z drugiej przesiedlenie jest niezwykle trudnym, wymagającym wyzwaniem, ponieważ uchodźcy bardzo często zostają przyjęci przez państwa znajdujące się bardzo daleko od ich ojczyzny, co pociąga za sobą szereg rozmaitych, niekoniecznie pozytywnych konsekwencji i wynikających z nich trudności.

W związku z wnioskiem, że przesiedlenie nie jest wcale równoznaczne z końcem negatywnych doświadczeń, można podjąć próbę przypisania do jednej z trzech faz – fazy postrelokacyjnej – przez które przejść musi każde dziecko-uchodźca (dotyczy to oczywiście również dorosłych), poszczególnych, charakterystycznych stresorów

Fazy pierwsza (przedemigracyjna; ang. *pre-migration / pre-displacement phase* – czas przed ucieczką z ojczyzny) i druga (migracyjna, ang. *migration phase* – czyli okres pobytu w kraju udzielającym azylu w oczekiwaniu na dalszy rozwój sytuacji najczęściej w różnego typu obozach, w których panują warunki pozostawiające wiele do życzenia) mogą być rozpatrywane łącznie, ponieważ w przypadku osób, które ostatecznie obejmowane są procedurą przesiedlenia, duża część wymienionych poniżej zagrożeń występuje zarówno przed, jak i już po ucieczce z ojczyzny – podczas ich pobytu w państwie, które udzieliło im azylu. Do najpowszechniejszych, a zarazem najpoważniejszych w skutkach doświadczeń związanych z tymi fazami, stanowiących źródło stresu, zaliczyć trzeba z pewnością: zagrożenie życia lub zdrowia (własnego lub innych ludzi), bezpośrednie narażenie na różne formy przemocy (w tym na tortury) lub bycie świadkiem przemocy stosowanej w stosunku do innych ludzi (w tym członków rodziny), oddzielenie od rodziny, konieczność opuszczenia rodzinnego domu, niedożywienie, różnego rodzaju formy wykorzystywania (w tym będące rezultatem handlu ludźmi czy przymusowego werbunku do oddziałów wojskowych lub paramilitarnych), odniesione rany i urazy przy braku należytej opieki medycznej, trudne warunki życia w obozie dla uchodźców czy szeroko pojmowane zaniedbanie (Australian Childhood Foundation, 2011, s. 2; Bronstein i Montgomery, 2011, s. 52–53; Murray, Davidson i Schweitzer, 2008, s. 7; NCTSN, 2005, s. 3).

Faza postrelokacyjna – proces akulturacji oraz związane z nim zagrożenia

W świetle danych przytoczonych w poprzednim podrozdziale, a także badań empirycznych prowadzonych w odniesieniu do analizowanego obszaru, całkowicie zrozumiałe jest, że przeważająca część dzieci wchodzących w trzecią, ostatnią

fazę przesiedlenia – tzw. fazę postrelokacyjną (postprzesiedleńczą, ang. *post-displacement phase*) – w efekcie minionych traumatycznych doświadczeń cierpi z powodu licznych obciążeń psychologicznych, wśród których najpowszechniejsze są:

- zespół stresu pourazowego (zaburzenie stresowe pourazowe – ang. *post-traumatic stress disorder* – PTSD),
- depresja,
- podwyższony poziom lęku,
- zaburzenia psychosomatyczne,
- problemy ze snem,
- podwyższony poziom agresji,
- zaburzenia zachowania,
- ataki paniki,
- zaburzenia odżywiania,
- silne zakotwiczenie w wydarzeniach z przeszłości (uniemożliwiające odebranie się od związanych z nimi zagrażających i negatywnych wspomnień) (American Psychological Association, 2010, s. 26–27; Murray, Davidson i Schweitzer, 2008, s. 6–9; NCTSN, 2005, s. 3).

Kluczowy z punktu widzenia dzieci-uchodźców proces zachodzący w trzeciej fazie przesiedlenia nosi miano „akulturacji” (ang. *acculturation*). To szeroko pojmowana adaptacja (bądź jej brak), swego rodzaju kulturowa, psychologiczna i społeczna zmiana, do której dochodzi w sytuacji bezpośredniego kontaktu przedstawicieli dwóch (lub większej liczby) różnych, autonomicznych i niezależnych grup kulturowych. Z zasady owa zmiana zachodzić powinna w obu grupach, ale w praktyce do zmian o znacznie szerszym zakresie dochodzi w grupie mniejszościowej (niedominującej). Oczywiście proces akulturacji można rozpatrywać także z jednostkowego punktu widzenia. Wówczas należy skoncentrować się na rozmaitych aktywnościach, w które musi zaangażować się dana osoba, by zaadaptować się w nowym środowisku, oraz na różnorodnych problemach, które w trakcie tego procesu może napotkać.

Proces akulturacji może prowadzić do czterech jakościowo odmiennych rezultatów, czyli do:

1. Asymilacji – jest efektem porzucenia własnej tożsamości kulturowej i przyjęcia w jej miejsce nowej, charakterystycznej dla społeczeństwa, w którym dana osoba jako członek grupy mniejszościowej się znalazła.

- 1.1. Integracji – wiąże się z jednej strony z zachowaniem własnej tożsamości kulturowej, a z drugiej – z dążeniem do stania się częścią kultury dominującej poprzez adaptację właściwych jej elementów.
- 1.2. Marginalizacji – wiąże się z zerwaniem kontaktu zarówno z własną, tradycyjną kulturą, jak i z utratą (lub brakiem nawiązania) więzi z kulturą właściwą grupie dominującej.
2. Separacji – jako przeciwieństwo asymilacji wiąże się ona z pozostaniem przy własnej tożsamości kulturowej przy jednoczesnym odrzuceniu elementów charakterystycznych dla kultury grupy dominującej, choć w pewnych przypadkach może być także rezultatem odrzucenia grupy mniejszościowej przez grupę dominującą (American Psychological Association, 2010, s. 30-31; Berry, 1997, s. 9–12; Murray, Davidson i Schweitzer, 2008, s. 8)

Można założyć, że najkorzystniejszym z punktu widzenia przesiedlonego dziecka efektem procesu akulturacji jest integracja, która z jednej strony pozwala mu zachować tak potrzebną przecież więź z własną kulturą i tradycją, z drugiej natomiast umożliwia mu lepsze poznanie i zrozumienie nowej, dominującej kultury, a w rezultacie – bardziej efektywne i dające satysfakcję funkcjonowanie w jej ramach.

Nawiązując do przedstawionej w poprzednim podrozdziale myśli, odnoszącej się do dwoistej natury przesiedlenia, należy wyraźnie zaznaczyć, że kwalifikacja do tej procedury nie stanowi wcale kresu doświadczeń pociągających za sobą wzrost poziomu odczuwanego przez dzieci-uchodźców stresu. Wręcz przeciwnie, na tym niezwykle skomplikowanym etapie w trzeciej, ostatniej w ramach całego procesu przesiedlenia, fazie postrelokacyjnej do rozlicznych skutków stresu doświadczonego wcześniej dołączają zupełnie nowe sytuacje stresogenne, które określane są jako tzw. stres przesiedleńczy (ang. *resettlement stress*). Jego zasadniczym komponentem jest stres akulturacyjny (ang. *acculturative stress*), czyli zbiór wszystkich tych stresorów, którym przesiedlone dzieci muszą stawić czoła w rozmaitych sytuacjach dnia codziennego w zetknięciu z kulturą dominującą, jej licznymi przedstawicielami i charakterystycznymi dla niej, lecz zupełnie im nieznanymi zasadami i prawami. Co prawda owe stresory mają charakter jakościowo inny niż te, które przeważały w ich życiu w poprzednim okresie – nie ma tu choćby zagrożenia życia i zdrowia (poza pewnymi wyjątkowymi przypadkami) – niemniej jednak stres jest dalej obecny w życiu ich oraz ich rodzin i towarzyszy im każdego dnia (przynajmniej w początkowych etapach tego procesu). Nie powinno to dziwić, skoro w dużej części przypadków przesiedlone osoby trafiają do

kompletnie nieznanego sobie miejsca – do kraju, którego kultura, język, zwyczaje, sytuacja polityczna czy wzorce relacji społecznych są zupełnie inne, niż ich własne – te, które znali do tej pory. Ponadto nie można zapomnieć o tym, że proces akulturacji u dzieci przebiega w wielu przypadkach szybciej niż w przypadku ich rodziców czy innych dorosłych bliskich. W efekcie w ich nowych domach stres jest zjawiskiem bardzo często spotykanym i nawet jeśli dziecko radzi sobie z nim całkiem dobrze, to każdego dnia może być świadkiem, jak z powodu różnorodnych trudności cierpią jego rodzice, co stanowi oczywiście kolejne źródło napięć i negatywnych emocji, które należy dodać do już i tak długiej listy wszystkich doświadczonych przez nie trudnych sytuacji (American Psychological Association, 2010, s. 31–32; NCTSN, 2005, s. 4–6; Rogers-Sirin, Ryce i Sirin, 2014, s. 12).

Podsumowując rozważania i wynikające z empirycznych analiz fakty przytoczone powyżej, należy z całą mocą podkreślić, że dzieci, które przeszły tak wiele w czasie poprzedzającym przesiedlenie, w trakcie którego w wielu przypadkach nie mogły liczyć na jakąkolwiek formę pomocy psychologicznej, po przybyciu do swojego, bądź co bądź, nowego i mającego dać im wreszcie poczucie bezpieczeństwa domu, narażone są na ekspozycję na kolejne, nieznanne wcześniej źródła stresu. A zatem istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo, że w efekcie doświadczania przez nie stresu akulturacyjnego występujące u nich już wcześniej psychologiczne konsekwencje chronicznego stresu i traumatycznych doświadczeń (wymienione na początku tego podrozdziału) mogą wręcz ulec nasileniu, co z pewnością przyczynić się może do dalszego, szeroko rozumianego pogorszenia ich dobrostanu. Tym, na co należy w analizowanym obszarze problemowym zwrócić szczególną uwagę, jest kluczowa rola instytucji edukacyjnych, przedszkoli i szkół, czyli miejsc, w których dzieci te będą spędzały dużą część swojego czasu, oraz zatrudnionych w tych placówkach nauczycieli, pełniących jedną z centralnych ról w procesie adaptacji przesiedlonych dzieci-uczniów.

Kluczowa rola szkoły oraz zatrudnionych w niej nauczycieli z perspektywy optymalizacji procesu akulturacji i łagodzenia stresu przesiedlonych dzieci na przykładzie projektu SHIFA

Wiele dzieci dotkniętych przez wojnę oraz przez różnorodne, opisane już wcześniej zjawiska i procesy, które są jej nieuniknionym następstwem, ma utrudniony dostęp do jakichkolwiek form edukacji lub, co gorsza, jest w okresie poprzedzającym przesiedlenie pozbawionych możliwości zaspokojenia najbardziej podstawowych potrzeb w tym zakresie (na przykład w wyniku braku szkół

i nauczycieli w obozach dla uchodźców i tak dalej). Efektem takiego stanu rzeczy jest często edukacyjna przepaść dzieląca dzieci przesiedlone od ich rówieśników, z którymi już po przesiedleniu uczęszczają do jednej szkoły (Women's Commission for Refugee Women and Children, 2004, s. 15). Mimo iż zapewnienie dzieciom przesiedlonym możliwości kształcenia na tych samych zasadach, co pozostałym dzieciom (tak zwane włączenie do kształcenia będące wyrazem integracji bezpośredniej; por. Nowakowska-Siuta, 2015, s. 56–63), jest dla nich niewątpliwie bardzo korzystne i stanowi szansę na lepszą przyszłość, należy mieć na uwadze, że nauka w szkole wiąże się w ich przypadku z rozlicznymi wyzwaniami, którym dzieci te zmuszone są stawić czoła, a które mogą w znaczący sposób przyczynić się do spotęgowania doświadczanych przez nie w procesie akulturacji problemów. Dysponując często jedynie szczątkową wiedzą, muszą one nie tylko pomyślnie zaadaptować się do warunków panujących w szkole oraz do zasad, którymi się ona rządzi (często zupełnie innych od tych, do których przywykły, o ile w ogóle miały szansę uczyć się w okresie poprzedzającym przesiedlenie), ale jednocześnie, patrząc ze znacznie szerszej perspektywy, biorą udział w długotrwałym procesie przyswajania nowego języka, kultury czy wreszcie licznych zasad i reguł obowiązujących w nowym, nieznanym im wcześniej otoczeniu. Kolejnym z kluczowych zadań stojących przed tymi dziećmi jest nauczenie się funkcjonowania w klasach, do których uczęszczają ich rówieśnicy, którzy nie doznali wojny i od zawsze cieszyli się pełnym dostępem do systemu edukacji. Tak duża rozbieżność w dotychczasowych doświadczeniach może stanowić dość istotną barierę w kontekście nawiązania i podtrzymania relacji rówieśniczych. Co istotne – wyzwania stoją oczywiście nie tylko przed dziećmi, ale także przed ich rodzicami, którzy muszą dostosować się do charakterystycznych dla danego społeczeństwa norm i oczekiwań, w tym również tych odnoszących się do roli, jaką powinni oni sprawować w kontekście edukacji ich dzieci. Dla niektórych z nich angażowanie się w pracę szkoły może być z jednej strony czymś zupełnie nieznanym i niezrozumiałym, a z drugiej – może być źródłem stresu. Podobnie jak przesiedlone dzieci mogą odczuwać niezwykle silne napięcie w razie konieczności kontaktu z innymi dziećmi czy z nauczycielami (szczególnie w początkowych etapach akulturacji), tak ich rodzice mogą odczuwać poważny dyskomfort chociażby na myśl o zebraniach rodziców czy rozmowie z wychowawcą ich córki czy syna. W pewnych przypadkach już sama konieczność samodzielnego dojazdu do szkoły może okazać się dla rodzica trudnym doświadczeniem, nie wspominając przy tym o barierze językowej czy kulturowej, którą musi pokonać, by nawiązać relację z innymi dorosłymi zaangażowanymi w edukację jego dziecka.

Powyższy wywód oraz rozważania prowadzone w poprzednich podrozdziałach prowadzą do punktu wyjścia, czyli do doniosłej roli, jaką w stosunku do dzieci przesiedlonych mają do spełnienia placówki edukacyjne, do których trafiają dzieci z tej grupy. Warto w tym miejscu przypomnieć, że prawo do nauki gwarantuje wszystkim dzieciom artykuł 28. Konwencji o prawach dziecka (1989). Nie można pominąć faktu, że w obrębie każdej szkoły czy przedszkola to właśnie wspomniani we wprowadzeniu nauczyciele mają do odegrania kluczową, niedającą się przecenić rolę. Nie ulega żadnej wątpliwości, że to właśnie placówki edukacyjne stanowią jeden z podstawowych obszarów, w których dochodzi do szeroko pojmowanej akulturacji, a z drugiej strony – wiele czynników wiążących się z funkcjonowaniem dziecka w ich obrębie może być źródłem silnego akulturacyjnego stresu (NCTSN, 2005, s. 4–5). Jedną ze stosunkowo nowych ról nauczycieli zatrudnionych w placówkach, do których uczęszcza ta szczególna, wymagająca specjalnej uwagi kategoria dzieci, jest dołożenie wszelkich starań, by proces ten przebiegł w taki sposób, aby przyczynić się do wzrostu ich psychicznego dobrostanu, który możemy zdefiniować jako poznawczą i emocjonalną ocenę własnego życia, obejmującą między innymi doświadczanie przyjemnych emocji, niskiego poziomu negatywnych nastrojów i ogólnie pojmowanego wysokiego poziomu zadowolenia z życia (Cieślińska, 2013, s. 101).

Należy wyraźnie podkreślić, że na przestrzeni ostatnich dekad wypracowano dość dużo różnorodnych, zaprojektowanych specjalnie do pracy z dziećmi metod (uwzględniających oczywiście także rolę, jaką do odegrania mają nauczyciele) mających na celu skuteczne przeciwdziałanie różnymi trudnościami i zaburzeniami, które mogą pojawić się w obfitującym w stres i różnego rodzaju napięcia okresie dorastania. Jako przykład podać można programy prewencyjne (o udokumentowanej skuteczności) ukierunkowane na redukcję ryzyka wystąpienia u dzieci i młodzieży zaburzeń zachowania, przejawów agresji, nadużywania szkodliwych substancji (alkoholu, narkotyków czy innego rodzaju substancji psychoaktywnych) czy szeroko pojmowanej psychopatologii. Mimo że wiele z tych programów nie powstało z myślą o tej specyficznej, dotkniętej traumą grupie dzieci, której dotyczy niniejszy tekst, warto pamiętać, że część z nich może okazać się odpowiednim i skutecznym narzędziem do udzielenia im niezbędnej pomocy (por. NCTSN, 2005, s. 17). Niezależnie jednak od tego, ile sprawdzonych w odniesieniu do ogółu dzieci, efektywnych programów prewencyjnych czy interwencyjnych mamy do dyspozycji, oraz od tego, na ile mogą się one okazać odpowiednie do pracy z przesiedlonymi dziećmi (na przykład czy łatwo je zaadaptować do pracy z grupami mniejszościowymi), należy mieć na uwadze, że jeśli chcemy

zapewnić takim dzieciom kompleksowe wsparcie i opiekę w ramach szkoły (ale wykraczającą przy tym poza jej mury i obejmującą na przykład także ich dom rodzinny czy lokalną społeczność), trzeba przede wszystkim zaprojektować taki program pomocy, który będzie uwzględniał wszystkie newralgiczne dla pomyślnego przebiegu procesu akulturacji obszary. Odpowiednim przykładem takiego skoordynowanego, uwzględniającego kluczowe aspekty skutecznej akulturacji programu wydaje się zaprojektowany i uruchomiony w Stanach Zjednoczonych w pierwszej dekadzie XXI wieku system wsparcia dedykowany szczególnie dotkniętym przez los dzieciom przesiedlonym do tego kraju z Somalii.

Począwszy od ostatniej dekady XX wieku historia Somalii obfitowała w nieproporcjonalnie dużo (jak na tak krótki okres i tak niewielki kraj) wojen rozrywających integralność państwa konfliktów wewnętrznych, pozostawiających po sobie krwawy ślad aktów terroryzmu czy nękańcych jej obywateli klęsk żywiołowych (chodzi przede wszystkim o suszę powodującą głód) (por. CIVIC, 2011, s. 1–23). Nie wchodząc głębiej w szczegółowy opis bardzo burzliwej historii najnowszej tego państwa, lecz mając jednocześnie na uwadze konieczność mocnego podkreślenia tego, przez co w ostatnich latach przejść musieli jego mieszkańcy, w tym – co wymaga wyraźnego zaznaczenia – miliony somalijskich dzieci (które doświadczyły i wciąż doświadczają tam cierpienia, lęku, głodu, przemocy, nie wspominając już o braku poczucia elementarnego bezpieczeństwa) (por. UNICEF, 2016), trzeba odwołać się do tworzonych z niezwykłą skrupulatnością ogólnoświatowych rankingów i przyjrzeć się, jakie miejsca lat zajmuje w nich Somalia. Poniżej zaprezentowano wyniki najnowszych edycji kluczowych klasyfikacji w tym zakresie:

1. Światowy Wskaźnik Pokoju 2016 (Global Peace Index 2016; główne kryterium rankingu – bezpieczeństwo obywateli danego państwa) – 159. miejsce na 163 uwzględnione w skali całego świata państwa (niższy poziom bezpieczeństwa zapewniony mają tylko mieszkańcy Afganistanu, Iraku, Syrii i Sudanu Południowego) (Institute for Economics and Peace, 2016a, s. 11);
2. Światowy Wskaźnik Terroryzmu 2016 (Global Terrorism Index 2016; główne kryterium – aktywność terrorystyczna w danym państwie – im wyższe miejsce w rankingu, tym wyższy jej poziom) – 7. miejsce na 163 uwzględnione w skali całego świata państwa (Institute for Economics and Peace, 2016b, s. 10);
3. Wskaźnik Niestabilności Państw 2016 (Fragile State Index 2016; główne kryterium – stabilność danego państwa z uwzględnieniem rozmaitych

napięć i zagrożeń – im wyższa pozycja w rankingu, tym niższy poziom stabilności) – 1. miejsce na 178 uwzględnionych w skali całego świata państw (FFP, 2016, s. 7).

W kontekście przytoczonych powyżej danych fakt, że około 7–8% (około 881 tysięcy) spośród wszystkich obywateli Somalii przebywa obecnie na uchodźstwie (są uchodźcami zarejestrowanymi w ramach procedur UNHCR), nie powinien zaskakiwać. Dane wskazują, że aż 24% tej grupy to chłopcy w wieku poniżej osiemnastu lat, a kolejne 23% to dziewczęta z tej samej kategorii wiekowej. Zgodnie więc z przytoczoną już w podrozdziale drugim definicją „dziecka” według Konwencji o prawach dziecka Organizacji Narodów Zjednoczonych (1989) około 415 tysięcy somalijskich uchodźców to dzieci (<http://data2.unhcr.org/en/situations/horn>). W latach 2003–2017 ponad 135 tysięcy Somalijczyków (dzieci i dorośli) zostało zakwalifikowanych do procedury przesiedlenia, a około 85% z nich trafiło do Stanów Zjednoczonych (w samym tylko roku 2009 było to niemal 19 tysięcy osób).

Wiele dzieci pochodzących z tych somalijskich rodzin, które decyzją władz po przesiedleniu do Stanów Zjednoczonych zostały osiedlone w rejonie Bostonu, zostało objętych tzw. projektem SHIFA (ang. Supporting the Health of Immigrant Families and Adolescents – Wspieranie Zdrowia Imigranckich Rodzin i Młodzieży), prowadzonym w ramach szerszego, ogólnonarodowego programu Caring Across Communities, którego główną misją jest wspieranie dzieci i młodzieży w procesie akulturacji oraz wspieranie zdrowia psychicznego w placówkach edukacyjnych. Ma on realizować w stosunku do nich trzy zasadnicze cele:

- nawiązanie przyjaznych, partnerskich relacji z somalijską społecznością w Bostonie w celu optymalnego zidentyfikowania jej potrzeb (ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb i problemów, z którymi mierzyć na co dzień muszą się somalijskie dzieci),
- zaangażowanie do szeroko pojmowanej współpracy lokalnych szkół (projekt obejmuje gimnazja – ang. *middle schools*), w których uczą się dzieci przesiedlone z Somalii (kluczowy z punktu widzenia tematyki niniejszego tekstu element tego programu),
- zadbanie o psychiczny dobrostan dzieci z wykorzystaniem specjalnej formy terapii przeznaczonej do pracy z tymi spośród nich, które doświadczyły traumy – tzw. Trauma Systems Therapy (TST – Terapia Systemów Trauma, czyli model interwencji przystosowany w tym przypadku specjalnie do potrzeb somalijskiej mniejszości) (American Psychological Association, 2010, s. 36).

Projekt SHIFA jest modelowym przykładem tego, jak poprzez zintegrowanie różnych form oddziaływań, których rdzeniem są działania podejmowane w ramach szkoły, można starać się zaspokoić kluczowe z punktu widzenia równowagi psychicznej potrzeby dzieci przesiedlonych, cierpiących z powodu minionych doświadczeń, a przy tym wciąż podatnych na dalsze, różnorodne zagrożenia wynikające przede wszystkim z szeroko pojmowanego stresu akulturacyjnego. Projekt ten został stworzony w odpowiedzi na dane, które wskazywały, że pomimo traumatycznych doświadczeń i symptomów zarówno stresu pourazowego (PTSD), jak i wielu innych negatywnych psychicznych konsekwencji typowych dla małoletnich, przesiedlonych uchodźców (ich zwięzły spis przytoczono w poprzednim podrozdziale), przeważająca większość dzieci wchodzących w skład tej konkretnej grupy nie tylko nie otrzymywała, ale przede wszystkim nawet nie starała się szukać jakiegokolwiek profesjonalnej pomocy. Zamiast zgłaszać się do specjalistycznych poradni (a informacje na temat tego, gdzie można szukać pomocy, były dla ich rodzin szeroko dostępne), somalijskie dzieci wolały rozmawiać z osobami, które obdarzyły zaufaniem – do tej grupy zaliczali się, obok rodziców, przede wszystkim ich nauczyciele. Dopiero poinformowany o problemie przez dziecko lub jego rodzica nauczyciel, pełniąc rolę swoistego pośrednika, mógł poprzez kontakt z terapeutą zapewnić dziecku niezbędną pomoc (na przykład umówić je na spotkanie ze specjalistą). Odkrycie tego stanu rzeczy stało się impulsem do stworzenia swego rodzaju platformy, w której skład weszły lokalne władze i organizacje społeczne zapewniające pomoc (w tym zatrudnieni w nich specjalnie przeszkoleni pracownicy socjalni), szkoły wraz z zatrudnionymi w nich nauczycielami, rodzice oraz inne osoby czy grupy zaangażowane w proces szeroko pojmowanego wspierania przesiedlonych dzieci. Partnerstwo wymienionych podmiotów było rozwijane przez kolejne cztery lata, w trakcie których zbierano zarówno ilościowe, jak i jakościowe dane na temat różnych typów stresorów, potrzeb z zakresu zdrowia psychicznego oraz edukacji czy stosunku społeczności somalijskiej do organizacji zapewniających jej wsparcie oraz do uczestnictwa w działaniach terapeutycznych. W efekcie tego procesu projekt SHIFA mógł zostać uruchomiony (Ellis, Miller, Baldwin i Abdi, 2011, s. 74–75).

Z powyższego, dość zwięzłego opisu wynika jasno, że w projekt SHIFA zaangażowanych jest wiele podmiotów, które poprzez ścisłe, wielopłaszczyznowe współdziałanie mają za zadanie zapewnić somalijskim dzieciom możliwie najlepsze warunki szeroko rozumianego efektywnego funkcjonowania – zarówno tuż po przesiedleniu, jak i w dłuższej perspektywie czasowej. Umiejscowienie tej szczególnej inicjatywy na terenie szkoły pozwala nie tylko na jakże istotny,

szeroki dostęp do uczniów (wyrażający się przede wszystkim w możliwości codziennego obserwowania ich zachowań, czynionych przez nich postępów oraz bieżącego reagowania na różnorodne problemy), ale przede wszystkim poprzez zaangażowanie wszystkich uczestniczących w niej specjalistów (w tym oczywiście nauczycieli) umożliwia tworzenie i kształtowanie przyjaznego środowiska, które będzie optymalnie wspierało proces akulturacji przesiedlonych dzieci. Z perspektywy niniejszego tekstu kluczową kwestią jest bez wątpienia bliższe przyjrzenie się centralnemu miejscu, jakie w tym skomplikowanym systemie zajmuje szkoła, ze szczególnym uwzględnieniem roli zatrudnionych w niej nauczycieli. Zadania szkoły można w analizowanej sytuacji podzielić na dwie kategorie (ze względu na stopień uczestnictwa i zaangażowania nauczycieli):

1. Działania realizowane na terenie szkoły, w których nauczyciele biorą udział w sposób pośredni (na przykład poprzez udział w skierowanych do nich szkoleniach czy dzięki stałej wymianie informacji z zaangażowanymi bezpośrednio w te aktywności specjalistami – psychologami i pracownikami socjalnymi – czy też poprzez wymagające szerokiej współpracy i wysokich kompetencji wspieranie efektów ich pracy w trakcie swoich rozlicznych kontaktów z uczniami – tak podczas lekcji, jak i w innych sytuacjach):

- Terapia – należy podkreślić, że dla wielu społeczności uchodźczych zaburzenia psychiczne są wysoce stygmatyzujące i dlatego duża część rodziców, chcąc chronić swoje cierpiące z powodu minionych doświadczeń dzieci, nie decyduje się na szukanie dla nich fachowej pomocy. Najlepszym rozwiązaniem jest w związku z tym zapewnienie niezbędnego w tym zakresie wsparcia na bezpiecznym, kulturowo akceptowalnym przez uchodźców terenie szkoły. Dziecko i tak uczęszcza do szkoły, dlatego prowadzenie terapii w jej obszarze, z punktu widzenia zarówno rodziców, jak i przede wszystkim samego dziecka, niesie mniejsze ryzyko stygmatyzacji.
- Wykorzystywana w ramach projektu SHIFA, prowadzona przez szkolnych psychologów Terapia Systemów Traumatyzacji (TST), ma przede wszystkim za zadanie wspierać efektywną regulację emocji uczestniczących w niej dzieci przy jednoczesnym niwelowaniu negatywnego wpływu, jaki na ich szeroko pojmowany dobrostan (psychiczny, społeczny i fizyczny) wywierają stresory pochodzące ze środowiska społecznego. System Traumatyzacji definiowany jest tu jako specyficzna relacja pomiędzy mającym problemy z właściwą regulacją emocji dzieckiem a jego otoczeniem społecznym, które niedostatecznie wspiera je w procesie wzmacniania owych zdolności regulacyjnych. Zadaniem bazującej na modelu socjo-ekologicznym TST jest zatem wspieranie rozwoju

i funkcjonowania dziecka w kontekście jego środowiska społecznego. Jest ona przeznaczona dla wszystkich tych przesiedlonych z Somalii dzieci, które doświadczyły traumy lub cierpią po przesiedleniu z powodu bardzo silnego stresu akulturacyjnego (na terapię kierowane są przede wszystkim te dzieci, które borykają się z najpoważniejszymi problemami).

- Organizowanie na terenie szkoły cotygodniowych spotkań grup wsparcia dla somalijskich uczniów, ukierunkowanych na wczesną interwencję (ang. *supportive early intervention groups*). Spotkania są prowadzone przez starannie wybranych i przeszkolonych w ramach SHIFA pracowników socjalnych (na bieżąco współpracujących z nauczycielami i dyrekcją), których zatrudnia szkoła. Prowadzących jest zawsze dwoje – jedno z nich musi być Somalijczykiem, podobnie – jedno z nich musi mieć odpowiednie przeszkolenie kliniczne. W każdej grupie jest nie więcej niż ośmiu chłopców / osiem dziewczynek, co umożliwia możliwie najbardziej uważne podejście do każdego z uczestników. Działania grup koncentrują się na: a) rozmowach na temat rozmaitych stresorów, jakich doświadczają dzieci w procesie akulturacji oraz możliwych sposobów radzenia sobie z nimi, b) wzmacnianiu zdolności regulowania emocji, c) identyfikowaniu tych członków grupy, którzy potrzebują dodatkowej pomocy (na przykład skierowania na TST).
- Skierowane do nauczycieli szkolenia (grupowe lub indywidualne) prowadzone w ramach projektu SHIFA, mające zapewnić im między innymi podstawową wiedzę na temat zwyczajów i kultury Somalii, roli traumy i jej wpływu na codzienne funkcjonowanie dzieci czy skutecznych metod działania, jakie podejmować należy w stosunku do naznaczonych traumatycznymi doświadczeniami uczniów.

2. Działania, w które nauczyciele są zaangażowani bezpośrednio i w których pełnią wiodącą rolę:

- Nawiazywanie i podtrzymywanie kontaktu z rodzicami uczniów objętych programem oraz, co równie istotne, angażowanie ich w działalność szkoły (z pomocą innych biorących udział w projekcie specjalistów, na przykład pracowników socjalnych czy dyrekcji szkoły). W związku z ogromną rolą, jaką w procesie akulturacji pełni szkoła, uwzględnienie roli rodziców jest kwestią kluczową, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że to właśnie w trakcie aktywności szkolnych najczęściej dochodzi do identyfikacji rozmaitych problemów, które wymagają fachowej interwencji (na przykład udziału w TST). Ważne jest w tej materii przede wszystkim pokonanie luki kulturowej. Somalijscy rodzice traktują bowiem szkołę i wszystko, co z nią związane, jako

wyłączną domenę nauczycieli i w efekcie nie chcąc się wtrącać i zrazić do siebie wychowawców swoich dzieci, nie przejawiają inicjatywy w kierunku włączenia się w jakiejkolwiek aktywności prowadzone przez placówki oświatowe, nawet jeśli dotyczą one bezpośrednio ich własnych dzieci. To właśnie rolę nauczycieli jest, poprzez umiejętnie poprowadzony dialog i rzetelnie oraz zrozumiale nakreślony plan ewentualnej współpracy (choćby w zakresie udzielania dzieciom codziennej pomocy w nauce), dokonanie zmiany w utartym sposobie myślenia somalijskich dorosłych. Jest to zadanie niezwykle odpowiedzialne, ponieważ świadomość dziecka, że rodzice uczestniczą wraz z nim w procesie edukacji oraz że może ono w związku z tym liczyć na większe zrozumienie i dalej idące wsparcie w rodzinnym domu, jest elementem o kapitalnym znaczeniu w kontekście pozytywnej akulturacji na terenie szkoły (a w efekcie – generalizacji także na inne, pozaszkolne sfery funkcjonowania) (por. Błasiak, 2017, s. 16–18). Nie można przy tym zapomnieć o potencjalnej roli nauczyciela jako swego rodzaju mediatora w sytuacji, w której rodzice, dążący za wszelką cenę do zachowania tożsamości kulturowej i dziedzictwa przodków (separacja jako efekt procesu akulturacji), nie zgadzają się na różnorodne aktywności swojego dziecka, które sprzyjają pogłębianiu tak korzystnej z punktu widzenia jego dobrostanu integracji (jako najbardziej optymalnego rezultatu akulturacji). To właśnie między innymi na nauczyciela spoczywa wówczas obowiązek podjęcia próby wytłumaczenia rodzicom, że zamiast blokować udział swojego dziecka w tym procesie, powinni je w nim wspierać na przykład poprzez przedstawienie im wszystkich pozytywnych konsekwencji integracji w szerszym kontekście radzenia sobie z akulturacją, a w dłuższej perspektywie – większych szans na powodzenie w całym późniejszym życiu. Tego typu rola wiąże się z pewnością z niezwykle odpowiedzialnością – wymaga od nauczyciela rozwiniętych kompetencji interpersonalnych, empatii, wrażliwości i ponadprzeciętnego wycucia.

- Kreowanie szkolnej atmosfery zapewniającej uczniom poczucie bezpieczeństwa i przynależności oraz traktowanie wszystkich uczniów z należyтым szacunkiem. Dyrekcja oraz przede wszystkim nauczyciele powinni sprawić, by somalijscy uczniowie traktowali szkołę jako miejsce, w którym lubią na co dzień przebywać i w którym mogą zawsze liczyć na wsparcie oraz wszelką pomoc (ze strony dyrekcji, nauczycieli czy pozostałych uczniów). A zatem o ile nawiązanie trwałej relacji z rodzicami można potraktować jako cel pomocniczy, o tyle stworzenie pozytywnej więzi z uczniami jest w tym przypadku bez cienia wątpliwości celem pierwszoplanowym. Nie będzie żadnej przesady

w stwierdzeniu, że jeżeli ten element niezwykle złożonego mechanizmu współdziałania wypracowanego w ramach projektu SHIFA zawiedzie, cały program skazany będzie na nieuchronne niepowodzenie. Łatwo to wytłumaczyć na przykładzie terapii. Niezależnie od tego, jak fachowo prowadzona będzie TST, jeżeli nie będzie ona współgrała z codziennymi relacjami nauczyciel–uczeń (czy szerzej: szkoła–uczeń), z pewnością nie przyniesie zadowalających efektów. Jeśli nieumiejętnie postępujący nauczyciele (a często pod ich wpływem także pozostała część uczniów w danej szkole) będą cyklicznie (świadomie lub nieświadomie) prowokowali sytuacje stresujące przesiedlonych uczniów, nawet najlepsza terapia nie poradzi sobie z tak dużą dawką stresu akulturacyjnego (a pamiętać należy, że szkoła nie jest jedynym źródłem sytuacji stresogennych). Z drugiej strony wyniki przeprowadzonych dotychczas analiz dowodzą w sposób niezbity, że szeroko pojmowane, wysokie poczucie przynależności do społeczności szkolnej związane jest ściśle z między innymi zmniejszonym ryzykiem depresji, redukcją symptomów PTSD oraz z podwyższonym poczuciem własnej skuteczności przesiedlonych uczniów. Czynniki te niewątpliwie odgrywają niezwykle istotną rolę w codziennym funkcjonowaniu każdego człowieka, nie wspominając o znaczeniu, jakie mogą odgrywać w przypadku przesiedlonych dzieci (American Psychological Association, 2010, s. 36; Ellis, Miller, Baldwin i Abdi, 2011, s. 75–79; Kia-Keating i Ellis, 2007, s. 37).

Wydaje się, że przytoczone powyżej dane nie zostawiają żadnych wątpliwości co do roli, jaką w procesie akulturacji przesiedlonych somalijskich dzieci odgrywają nauczyciele. Sukces całego programu zależy przede wszystkim od nich – od ich zaangażowania, dobrej woli i rozległej wiedzy. Zestawienie obowiązków nauczycieli związanych z udziałem w opisywanym programie z ich tradycyjnymi funkcjami, o których mowa była we wprowadzeniu, z pewnością mocno wspiera zawartą tam konkluzję o konieczności znacznego rozszerzenia zakresu kompetencji i odpowiedzialności przedstawicieli tej profesji. Rola, która zostaje im przypisana w ramach tego czy innych podobnych programów, nie tylko w niezwykle wyraźny sposób wykracza poza standardową funkcję dydaktyczną, ale także w niedającym się przeoczyć stopniu wpływa na znaczne rozszerzenie wachlarza aktywności podejmowanych w procesie opiekuńczo-wychowawczym. Wystarczy przez krótką chwilę zastanowić się, na ile do udziału w takim programie przygotowani są współcześni polscy nauczyciele. Niczego nie ujmując ich wiedzy, umiejętnościom i kompetencjom społecznym, trudno byłoby zaprzeczyć, że wielu z nich mogłoby mieć duże problemy w odnalezieniu się w pracy z uczniami wymagającymi tak dużej troski i uwagi, wykraczającej daleko poza tradycyjnie

pojmowane, codzienne obowiązki nauczyciela (uwzględniającej także konieczność prowadzenia działań poza terenem szkoły). Wracając jednak do nauczycieli z Bostonu, można przypuszczać, że w pewnych sytuacjach sama chęć pomocy nie jest wystarczająca, a szkolenia oferowane im w ramach projektu SHIFA nie wyczerpują listy działań, które można podjąć, aby jeszcze lepiej przygotować ich do tego trudnego wyzwania, a tym samym wpłynąć na zwiększenie szans przemieszczonych dzieci na skuteczne poradzenie sobie z akulturacją i jej nieodłącznymi wyzwaniami. Warto zatem poświęcić nieco uwagi rozpatrzeniu ewentualności uzupełnienia już funkcjonujących (i, podkreślny, dobrze sprawdzających się w działaniu) procedur o działania, które w nieco dłuższej perspektywie czasowej mogłyby się przyczynić, do uzyskania jeszcze lepszych rezultatów w kontekście udzielania wszechstronnego, wielopłaszczyznowego wsparcia przemieszczonym dzieciom przez nauczycieli oraz szeroko pojmowane środowisko szkolne (lub przedszkolne).

Kształcenie społeczno-emocjonalne jako proces budujący pozytywny klimat szkoły

W ostatnich latach bardzo duży rozgłos zyskuje koncepcja, której korzenie tkwią w trafnym zidentyfikowaniu korzyści wynikających z plastyczności (podatności na kształtowanie i rozwijanie) niektórych z kluczowych właściwości wewnętrznych, a zwłaszcza inteligencji emocjonalnej (wraz z będącymi jej pochodną kompetencjami emocjonalnymi) (por. Madalińska-Michalak i Górska, 2012, s. 81–107) oraz kompetencji społecznych. CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), organizacja zajmująca się popularyzowaniem tej szczególnej formy rozwijania ludzkiego potencjału, definiuje kształcenie społeczno-emocjonalne (ang. *social-emotional learning* – SEL) jako proces, dzięki któremu zarówno dzieci (uczniowie), jak i dorośli (nauczyciele i pozostali personel szkolny, a także rodzice) mogą zdobyć, a następnie efektywnie wykorzystywać w codziennym działaniu wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne niezbędne do kształtowania pięciu kluczowych obszarów, które w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie każdego człowieka, niezależnie od etapu rozwojowego, na którym obecnie się on znajduje. Te obszary to:

- samoświadomość,
- zarządzanie sobą,
- świadomość społeczna,
- umiejętności interpersonalne,

- podejmowanie odpowiedzialnych decyzji (CASEL, 2015, s. 1–2; Kress i Elias, 2006, s. 593–594; por. Kwiatkowski, 2016, s. 122–125).

Kształcenie społeczno-emocjonalne ma na celu przede wszystkim pomoc uczniom w optymalizacji ich szeroko rozumianych osiągnięć szkolnych (a także, już po zakończeniu edukacji, osiągnięć zawodowych) poprzez wzmocnienie niezbędnych w tym procesie kompetencji. Pozytywne rezultaty wdrażania programów z nurtu SEL w szkołach na terenie całych Stanów Zjednoczonych (kraju, który w największym stopniu przyczynił się do położenia fundamentów pod SEL i popularyzowania jego licznych efektów w skali świata) przyniosły skutek między innymi pod postacią prawnego usankcjonowania ich stałego miejsca w tamtejszym systemie edukacji. Wystarczy wspomnieć, że w 2015 roku Kongres Stanów Zjednoczonych uchwalił ustawę Supporting Emotional Learning Act or Academic, Social, and Emotional Learning Act wspierającą postulat trwałego wpisania SEL do standardowych funkcji placówek oświatowych. Wśród wielu korzyści płynących z umiejętnego wdrożenia właściwie dobranego do wieku uczniów, do założonych celów czy do potencjału szkoły programu (lista potencjalnych możliwości jest tu dość duża – por. CASEL, 2013, s. 42–65), na szczególną uwagę zasługują przede wszystkim:

- wzrost kompetencji społeczno-emocjonalnych (na przykład samokontroli czy umiejętności interpersonalnych),
- nasilenie pozytywnych postaw w stosunku do siebie samego oraz w stosunku do innych ludzi (na przykład wzrost częstotliwości prezentowania zachowań prospołecznych),
- nasilenie częstotliwości pozytywnych zachowań społecznych (na przykład częstsza i bardziej owocna współpraca z innymi ludźmi),
- zmniejszona częstotliwość niepożądanych zachowań (na przykład agresywnych),
- obniżenie poziomu negatywnych emocji (niższy poziom lęku, mniej symptomów depresji),
- lepsza regulacja emocji i radzenie sobie ze stresem (wynikające przede wszystkim z większej świadomości własnych procesów emocjonalnych i umiejętności kierowania ich przebiegiem),
- istotnie wyższe osiągnięcia szkolne (lepsze oceny, większa aktywność podczas lekcji i tym podobne) (Payton i in., 2008, s. 6–7).

Zgodnie z przytoczoną powyżej definicją SEL oddziaływania wpisane w poszczególne, zaprojektowane w ramach tej szerokiej inicjatywy programy

skierowane są przede wszystkim do dzieci, ale odnoszą się także do kształcących je nauczycieli, którzy – jeśli mają efektywnie wykonywać wynikające z nich obowiązki – sami muszą dysponować wysokim poziomem kluczowych dla kształcenia społeczno-emocjonalnego umiejętności i kompetencji. Wracamy zatem do jednej z głównych tez niniejszego tekstu, stanowiącej, że katalog biegłości, które powinien opanować współczesny nauczyciel, dalece wykracza poza jego tradycyjnie pojmowane funkcje. Jak wspomniano już wcześniej, to właśnie na nauczycielu spoczywa główna odpowiedzialność za stworzenie podczas prowadzonej przez niego lekcji pozytywnego klimatu emocjonalnego (ang. *classroom emotional climate*), co jest możliwe tylko w sytuacji, w której interakcje pomiędzy nauczycielem a uczniami odznaczają się wysoką jakością. Podstawowym warunkiem jej osiągnięcia jest właśnie wysoki poziom kompetencji społeczno-emocjonalnych samego nauczyciela. Jak podkreśliła Nel Noddings (1992 za: Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson i Salovey 2011, s. 27), cele szkoły związane z nauczaniem nie mogą zostać w pełni zrealizowane, dopóki nauczyciel nie będzie w stanie zapewnić w klasie atmosfery o charakterze wspierającym, zarówno ze społecznego, jak i z emocjonalnego punktu widzenia. Wśród kluczowych korzyści płynących ze stworzenia przez nauczyciela pozytywnego klimatu emocjonalnego znaleźć można:

- poprawienie umiejętności radzenia sobie ze stresem,
- zmniejszenie częstotliwości agresywnych zachowań,
- lepszą adaptację do warunków panujących w szkole i w klasie lekcyjnej,
- wzrost poziomu motywacji,
- większe zaangażowanie w aktywności szkolne,
- nowe obszary zainteresowań i większą przyjemność ze zdobywania nowej wiedzy,
- większe osiągnięcia szkolne (Brackett i in., 2011, s. 27).

Jeżeli przyjmiemy, że wśród nauczycieli i innych specjalistów zajmujących się edukacją oraz pracą z dziećmi i młodzieżą istnieje powszechna zgoda co do tego, że idea kształcenia społeczno-emocjonalnego jest słuszna, a dowody empiryczne wskazują na wysoką efektywność bazujących na niej metod pracy z uczniami (czego efektem jest wspomniany wcześniej odnoszący się do SEL akt legislacyjny amerykańskiego kongresu), to całkowicie naturalna powinna być również konstatacja stanowiąca, że jej założenia powinny być wykorzystywane także w pracy z dziećmi przesiedlonymi. U podstaw SEL tkwi bowiem teza, że każde dziecko ma pełne prawo do uzyskania wszelkiego wsparcia, niezbędnego w procesie urzeczywistniania swojego potencjału. W szerokiej kategorii „dzieci” (żyjących w

krajach cywilizowanych, w których panuje pokój i względny dobrobyt – nie możemy tu zatem na przykład o tych dzieciach, które żyją w rejonach ogarniętych wojną, stanowiących zupełnie inną jakościowo kategorię) trudno znaleźć jakąkolwiek inną grupę, która jak dzieci somalijskie przesiedlone w rejon Bostonu zasługuje na otoczenie przez nauczyciela tak troskliwą opieką, na okazanie im przez niego daleko idącego zrozumienia oraz wkroczenie na wyżyny własnych kompetencji, by był w stanie stworzyć im warunki, w których owe dzieci będą mogły rozpocząć normalne, pozbawione lęku i stresu życie. Wystarczy spojrzeć na wyliczone powyżej kluczowe korzyści płynące z wdrożenia metod kształcenia społeczno-emocjonalnego oraz ze stworzenia w klasie sprzyjającego emocjonalnie klimatu, by dostrzec, jak wiele z nich ma istotne znaczenie z perspektywy opisanej wcześniej pomyślanej akulturacji (na przykład lepsza regulacja emocji czy wzrost umiejętności radzenia sobie ze stresem). Jeżeli więc zgadzamy się co do tego, że ogół dzieci i młodzieży zasługuje na traktowanie zgodne z ideałami SEL, to zasługują na nie tym bardziej te dzieci, które zostały pokrzywdzone przez los, doświadczyły wojny, tułaczki, terroru czy głodu. W ich przypadku uczęszczanie do szkoły, w której idee kształcenia społeczno-emocjonalnego urzeczywistniane są na każdym kroku, jest swoistym być albo nie być, warunkującym poradzenie sobie z traumą i skuteczną, satysfakcjonującą akulturację. Jak widać, centralną postacią jest w tym procesie nauczyciel.

W związku z tym programy takie jak projekt SHIFA powinny zostać rozbudowane o szeroko zakrojone szkolenia z zakresu SEL. Oczywiście nauczyciele biorący udział w analizowanym w poprzednim podrozdziale programie uczestniczą w różnorodnych szkoleniach mających na celu możliwie najlepsze przygotowanie ich do wyzwań nierozzerwalnie związanych z nauczaniem dzieci przesiedlonych, ale pełne uwzględnienie postulatów SEL wydaje się bardzo dobrym dopełnieniem rozwiązań zastosowanych w SHIFA. Ponadto warto zastanowić się nad ewentualnym stworzeniem od podstaw takiego programu, który łącząc w sobie elementy tak SEL, jak i SHIFA, mógłby być stosowany właśnie w tych placówkach edukacyjnych, które mają przyjąć lub już przyjęły w szeregi swoich uczniów dzieci przesiedlone w ramach działań UNHCR. Można założyć, że taki program mógłby pozytywnie wpłynąć na funkcjonowanie następujących grup, które powinny zostać objęte jego oddziaływaniami:

- Przesiedlone dzieci / uczniowie – udział w programie zapewniłby im możliwość kształtowania adaptacyjnych postaw i nabywania umiejętności niezbędnych w procesie szeroko pojmowanego zarządzania swoimi emocjami (na przykład rozumienie emocji czy regulowanie ich natężenia) oraz radzenia sobie ze

stresem, co w sytuacji jego chronicznej postaci wynikającej z ich doświadczeń sprzed przesiedlenia, wzmocnionego potem dodatkowo przez napięcia akulturacyjne, jest kwestią o kluczowym znaczeniu. Można założyć, że w części przypadków wysokie umiejętności z tego obszaru mogłyby sprawić, że terapia nie byłaby konieczna, a nawet jeśli – trwałaby znacznie krócej. Z kolei wszystkie kompetencje składające się na samoświadomość, świadomość społeczną czy umiejętności interpersonalne z pewnością okazałyby się bardzo przydatne i pomocne w procesie nawiązywania pozytywnych relacji w nowym otoczeniu (także poza szkołą), co uznać należy za czynnik trudny do pominięcia z perspektywy akulturacji. Można przyjąć bowiem, że przyjaźń z miejscowymi rówieśnikami oraz wsparcie okazywane przez nich w rozmaitych sytuacjach mogłyby uczynić proces osvajania się z nowym środowiskiem społecznym nie tylko prostszym, ale także znacznie bardziej przyjemnym.

- Rodzice przesiedlonych dzieci – wszystkie kompetencje rdzeniowe SEL wydają się kluczowe także w przypadku członków tej grupy, zarówno z punktu widzenia ich dobrostanu i optymalnej adaptacji do nowych warunków życia, jak i z perspektywy budowania relacji z ich dziećmi, które w codzienności upływającej pod znakiem zmagania w procesie akulturacji (ale także już po jego zakończeniu) potrzebują szerokiego wsparcia, zrozumienia i emocjonalnej bliskości swoich rodziców. Podobnie jak w przypadku projektu SHIFA rodzice angażowani byłoby w stały kontakt ze szkołą oraz zatrudnionymi w niej nauczycielami i pozostałymi specjalistami pracującymi z ich dziećmi. Wydaje się oczywiste, że uwzględnienie ich uczestnictwa w analizowanym szkoleniu byłoby korzystne z perspektywy tego procesu, co w efekcie przełożyłoby się na lepszą współpracę ze szkołą, prowadzącą do stworzenia dzieciom optymalnych warunków do nauki i adaptacji do nowych okoliczności).
- Nauczyciele i pozostali pracownicy szkoły (włącznie z administracją) – wyposażenie nauczycieli w wiedzę na temat kultury, z jakiej wywodzą się przesiedleni uczniowie, oraz panujących w niej zwyczajów czy norm społecznych ma z pewnością znaczenie pierwszorzędne i dlatego w projekcie SHIFA uwzględniono szkolenia z tego zakresu. Wydaje się, że odpowiednim uzupełnieniem byłyby w tym zakresie zaawansowana wiedza, a także wysoce rozwinięte umiejętności i kompetencje społeczne odnoszące się do szeroko pojmowanych emocji (ich przeżywania, wyrażania, rozpoznawania czy reagowania na nie w sposób możliwie najbardziej empatyczny), niezbędne w procesie właściwego zrozumienia przez nauczycieli zarówno minionych doświadczeń ich uczniów (wywierających tak ogromny wpływ na ich codzienne funkcjonowanie), jak

- i tych, które są ich udziałem już po przesiedleniu, a także w procesie adekwatnego reagowania na wyrażane przez ich uczniów emocje. Jak wspomniano już wcześniej, to na nauczycielach spoczywa odpowiedzialność za stworzenie w prowadzonej przez siebie klasie atmosfery bezpieczeństwa, przynależności i bliskości, która jest tak ważna z punktu widzenia dbania o dobrostan oraz o optymalizację osiągnięć wszystkich uczniów, nie tylko tych przesiedlonych. Wydaje się oczywiste, że dodatkowe szkolenia z zakresu kształcenia społeczno-emocjonalnego mają w tym obszarze znaczenie kluczowe i stanowią determinantę powodzenia w tym procesie. Warto w tym miejscu podkreślić, że współczesny nauczyciel często musi wcielać się także w rolę psychologa, ponieważ jego uczniowie, obdarzając go zaufaniem (oczywiście nie dotyczy to wszystkich nauczycieli), z różnymi problemami – od tych związanych ze szkołą począwszy na osobistych, często poważnych, skończywszy, – w naturalny sposób zwracają się właśnie do niego, a nie do rzadko widywanego szkolnego psychologa. Konieczność wcielania się przez nauczyciela w tę rolę jest kolejnym powodem, by ten stale rozszerzał zakres swoich powinności. Nie ulega wątpliwości, że zrealizowanie odpowiednio zaprojektowanego programu kształcenia społeczno-emocjonalnego jest w takich sytuacjach czynnikiem wpływającym niezwykle korzystnie na wszelkie podejmowane przez nauczyciela w analizowanej materii działania. W szkoleniach z zakresu SEL uczestniczyć powinni wszyscy pracownicy szkoły. Tylko bowiem w sytuacji, w której od wszystkich zatrudnionych w niej osób będzie płynął spójny przekaz, można liczyć na pełne powodzenie całego procesu. W przeciwnym wypadku nieumiejętne, wynikające ze złej woli lub zwykłej niewiedzy działania nawet jednego pracownika szkoły sprawić mogą, że akulturacja jednego czy większej liczby przesiedlonych uczniów zostanie znacznie utrudniona.
- Pozostali uczniowie – obok oczywistych korzyści z uczestnictwa w programach SEL, takich jak choćby wyższe osiągnięcia szkolne, wyższy poziom optymizmu, empatii czy poczucia własnej skuteczności, miejscowi uczniowie mogą bez wątpienia wiele zyskać na uczęszczaniu do szkoły o etnicznej różnorodności (na przykład poprzez poznanie innych kultur, co sprzyja choćby walce z uprzedzeniami, czy zyskanie szerszej wiedzy o świecie). Z kolei ich przesiedleni szkolni koledzy z pewnością czuliby się mile widziani w szkole, której uczniów charakteryzuje wysoki poziom kompetencji społeczno-emocjonalnych (jednym z elementów rdzeniowej cechy SEL, jaką jest świadomość społeczna, jest szacunek do odmienności i umiejętność przyjmowania perspektywy innych ludzi czy grup). W takim środowisku szybciej zdobyliby

przyjaciół, co przyczynić by się mogło do wzrostu poczucia przynależności do nowej klasy i szkoły, a w szerszej i nieco dłuższej perspektywie także do danej społeczności czy wreszcie – do całego społeczeństwa.

Podsumowanie

Nawiązując ponownie do zarysowanego we wprowadzeniu tematu przewodniego, należy, odnosząc się do danych i propozycji zawartych w poprzednich podrozdziałach, wyraźnie podkreślić, że proces zawodowego rozwoju nauczycieli ma charakter ustawiczny i wiąże się z koniecznością stałego rozszerzania zasobów wcześniej nabytej wiedzy, opanowywania nowych umiejętności i kompetencji społecznych oraz rozwijania repertuaru ściśle na nich bazujących zachowań. Przykład pracy z dziećmi przesiedlonymi z Somalii bardzo klarownie pokazuje, z jak skomplikowanymi i trudnymi sytuacjami oraz z jak szczególnymi i wymagającymi wyjątkowej opieki uczniami może mieć do czynienia współczesny nauczyciel. Wydaje się zatem oczywistym wnioskiem, że już na etapie studiów pedagogicznych czy – szerzej – wszystkich specjalności przygotowujących do pracy w przedszkolu i szkole uwzględniane powinny być różnorodne typy zajęć (wykłady, ćwiczenia, warsztaty, konwersatoria) ukierunkowane na wzmacnianie kompetencji społeczno-emocjonalnych przyszlých nauczycieli. Skoro w Polsce na etapie rekrutacji nie jest obecnie możliwe zdiagnozowanie poszczególnych cech kandydata na studia (w procesie rekrutacji tego typu informacje nie są brane pod uwagę), a w dłuższej perspektywie – do zawodu, należy uczynić wszystko, co tylko leży w gestii danej uczelni, żeby zadbać o rozwijanie wewnętrznych właściwości, kluczowych z punktu widzenia nauczycielskiej efektywności w szeroko pojętej pracy z dziećmi i młodzieżą. Tylko w takim przypadku organy wydziałów odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli będą mogły z czystym sumieniem nadać poszczególnym ze swoich absolwentów uprawnienia do wykonywania zawodu.

Nawet jeżeli w swojej codziennej praktyce dany nauczyciel nie będzie miał okazji do pracy z dziećmi potrzebującymi wsparcia tak bardzo, jak ma to miejsce w przypadku dzieci-uchodźców z całym bagażem ich negatywnych doświadczeń, to z pewnością wiedza, umiejętności i rozliczne kompetencje nabywane przez niego w trakcie kształcenia społeczno-emocjonalnego okażą się przydatne w niemal wszystkich sytuacjach szkolnych. Zawód nauczyciela jest profesją społeczną, zatem istotą jego wykonywania jest nieustanna praca z ludźmi, a przede wszystkim – z dziećmi. Intensywne kontakty interpersonalne, stała i często niełatwa interakcja z różnymi podmiotami (dyрекcją czy rodzicami), obfitujący w trudne i

niedające się przewidzieć sytuacje standardowy dzień pracy, a także wiele innych czynników – wszystko to sprawia, że każdy nauczyciel, niezależnie, czy zdaje sobie z tego sprawę, czy nie, potrzebuje narzędzi niezbędnych do poradzenia sobie z każdym z tych wyzwań. Wcielenie w życie idei kształcenia społeczno-emocjonalnego, zarówno w stosunku do nauczycieli, jak i ich uczniów, wydaje się remedium na potencjalne trudności, których nauczyciele mogą doświadczać w swojej codziennej pracy.

Literatura przedmiotu

- American Psychological Association (2010). *Resilience and recovery after war: Refugee children and families in the United States*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Australian Childhood Foundation (2011). *Trauma in the context of war and relocation – addressing the needs of refugee students*. Richmond: Australian Childhood Foundation.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied psychology. An International Review*, no. 46 (1)/1997, s. 5–34.
- Błasiak, A. (2017). Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia. *Horyzonty Wychowania*, 16 nr 38, s. 11–26.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, vol. 46.1, s. 27–36.
- Bronstein, I., Montgomery, P. (2011). Psychological distress in refugee children: a systematic review. *Clinical Child and Family Psychological Review*, 4, s. 44–56.
- CASEL (2013). *CASEL guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- CASEL (2015). *CASEL guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Middle and High School Edition*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Cieślińska, J. (2013). Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego kadry kierowniczej placówek oświatowych. *Studia Edukacyjne*, nr 27, s. 95–112.
- CIVIC (2011). *Civilian harm in Somalia: Creating an appropriate response*. Washington, D.C.: Campaign for Innocent Victims in Conflict (CIVIC).

- Ellis, B. H., Miller, A. B., Baldwin, H., Abdi, S. (2011). New directions in refugee mental health services: Overcoming barriers to engagement. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 4, s. 69–85.
- FFP (2016). *Fragile State Index 2016*. Washington, D.C.: The Fund for Peace.
- Institute for Economics and Peace (2016a). *Global Peace Index*. Sydney: Institute for Economics and Peace.
- Institute for Economics and Peace (2016b). *Global Terrorism Index 2016*. Sydney: Institute for Economics and Peace.
- Kia-Keating, M., Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol. 12 (1), s. 29–43.
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r., Dziennik Ustaw z 1991 r. nr 119, poz. 515 i 517.
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku. Dz.U. z 1991 r., nr 120 poz. 526.
- Kress, J. S., Elias, M. J. (2006). School-based social and emotional learning programs. In: W. Damon i R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Volume Four* (s. 592–619). New Jersey: John Wiley and Sons Inc.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, S. T. (2016). Idea edukacji społeczno-emocjonalnej jako narzędzie optymalizujące efektywność procesu kształcenia uczniów i nauczycieli. *Studia z Teorii Wychowania*, 2, s. 109–136.
- Kwiatkowski, S. T. (2017). Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli. W: S. T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 125–158). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Lazarus, R., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Madalińska-Michalak, J., Góralska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Murray, K. E., Davidson, G. R., Schweitzer, R. D. (2008). *Psychological wellbeing of refugees resettling in Australia. A literature review prepared for the Australian Psychological Society*. Melbourne: The Australian Psychological Society Ltd.
- NCTSN (2005). *Mental Health Interventions for Refugee Children in Resettlement*. Los Angeles: National Center for Child Traumatic Stress.
- Nowakowska-Siuta, R. (2015). Racjonalność emancypacyjna w perspektywie porównawczej. W: R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej* (s. 7–108). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Osofsky, J. D. (1999). The Impact of Violence on Children. *The Future of Children*, vol. 9, no. 3, s. 33–49.

- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific research*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Rogers-Sirin, L., Ryce, P., Sirin, S. R. (2014). Acculturation, acculturative stress, and cultural mismatch and their influences on immigrant children and adolescents' well-being. In: R. Dimitrova, M. Bender, M. van de Vijver i J. R. Fons (Eds.), *Global Perspectives on Well-Being in Immigrant Families* (s. 11–30), New York: Springer Science+Business Media.
- UNHCR, Figures at a glance, www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html (dostęp: 29.10.2017).
- UNHCR (1993). *Refugee Children: Guidelines on Protection and Care*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNHCR (2010). *Convention and Protocol Relating to the Status of Refugees*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNHCR (2011). *UNHCR Resettlement Handbook. Division of International Protection*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNICEF (2016). *Situation analysis of children in Somalia*. New York: UNICEF.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1189.
- Women's Commission for Refugee Women and Children (2004). *Global Survey on Education in Emergencies*. Washington, D.C.: Women's Commission for Refugee Women and Children International Rescue Committee.
- Zimbardo, P., Johnson, R. L., McCann, V. (2013). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 1, *Podstawy psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Aleksandra Tłuściak-Deliowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Nauczyciel jako architekt doświadczeń społecznych uczniów w klasie szkolnej¹

Teacher as the Architect of Social Experiences of Students in the School Class

Streszczenie: Nauczyciel ma do odegrania pewną rolę, określoną przez program nauczania i oczekiwania społeczne będące wypadkową dokonujących się przemian cywilizacyjnych. Nauczyciel jest przede wszystkim organizatorem dydaktyczno-wychowawczej pracy klasy w toku lekcji. Zgodnie z tą rolą powinien on być ekspertem w zakresie nauczanego przedmiotu, ale także facylitatorem zarządzającym dynamiką grupy, nie tylko podczas wykonywanych przez nią zadań szkolnych. W tekście dokonano analizy pracy nauczyciela poprzez porównanie go do architekta doświadczeń społecznych uczniów w klasie szkolnej. Obie wspomniane profesje mają interdyscyplinarny charakter, łączący wiele dziedzin nauki i obie są trudne do jednoznacznego zdefiniowania ze względu na mnogość odgrywanych ról i dość złożone zadania. Poprzez przywołanie koncepcji ekologii rówieśniczej przedmiotem rozważań uczyniono także środowisko społeczne klasy szkolnej i jego specyficzne właściwości oraz omówiono czynności nauczyciela związane ze swoistym projektowaniem tego środowiska, na które składają się różne sposoby postępowania.

Słowa kluczowe: nauczyciel, dynamika grupy, ekologia rówieśnicza, rola społeczna

Abstract: The teacher has a specific role to play, which is defined by the curriculum and the social expectations that are the result of civilizational changes. The teacher

¹ Artykuł przygotowano w ramach projektu BSTP 9/17 – I WNP realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

is primarily the organizer of didactic and educational class work during the lesson. According to this role, the teacher should be an expert on the subject, but also a facilitator who manages the dynamics of the group, not only during school tasks. The text analyzes the teacher work by comparing it to the architect of the students' social experience in the school class. Both professions have an interdisciplinary character, combining many areas of science, and both are difficult to define unequivocally due to the multitude of roles played, sometimes with rather complex tasks. The social environment of class and its specific characteristics have also been discussed, by recalling the concept of peer ecology, and discussing the teacher's work related to the specific design of this environment.

Keywords: teacher, group dynamics, peer ecology, social role

Wprowadzenie

Nieustannie i coraz szybciej zmieniająca się otaczająca nas rzeczywistość społeczna przekłada się na wzrost wymagań dotyczących organizacji i funkcjonowania szkoły, która powinna do tej rzeczywistości odpowiednio przygotowywać kolejne pokolenia. Ten stan rzeczy z kolei implikuje kolejne wymagania stawiane nauczycielom. Celem współczesnego kształcenia jest nie tylko zapewnienie uczniom, stosownie do ich możliwości i aspiracji, optymalnego rozwoju umysłowego, który nie powinien już odbywać się według zasady „im więcej, tym lepiej”, lecz raczej koncentrować się na umiejętności racjonalnej selekcji napływających zewsząd informacji (zob. Kupisiewicz, 2012, s. 66–73). Co więcej, nie należy zapominać o sferze społeczno-moralnej, szczególnie istotnej z punktu widzenia tempa przemian cywilizacyjnych. A zatem nauka umiejętnego regulowania własnych emocji, empatyzowania z innymi, budowania pozytywnych relacji interpersonalnych, właściwego i konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, a także rozwijanie świadomości, że ludzkie zachowanie niezależnie od tego, gdzie ma miejsce – czy w tak zwanym świecie realnym czy wirtualnym – zawsze ma swoje konsekwencje i wpływa na innych, powinny składać się na antycypacyjne i holistyczne kształcenie.

W tekście chcę skoncentrować się głównie na sferze społeczno-emocjonalnej i zwrócić uwagę na rolę współczesnego wychowania, bowiem to właśnie jego cele powinny wykraczać poza potrzeby dnia dzisiejszego i nawiązywać do przewidywanych zmian w przyszłości. I choć nie od dziś wiadomo, że szkoła jest nie tylko miejscem nabywania i rozwoju kompetencji poznawczych uczniów, ale także

źródłem i przestrzenią dla wielu ich doświadczeń społecznych, to jednak można odnieść wrażenie, że organizowanie tej sfery we współczesnej szkole zdaje się nie nadążać za zmianami współczesnego świata. Tymczasem jest to znaczące także z punktu widzenia pozytywnej profilaktyki i zapobiegania wielu negatywnym zjawiskom społecznym (zob. Pyżalski, 2017; Ostaszewski, 2014). Idealny stan rzeczy w zakresie wychowania i profilaktyki trafnie odzwierciedlają słowa Waltera B. Robertsa Jr. i Diane Coursol (1996, s. 207), którzy stwierdzili, że najskuteczniejszy program interwencyjny to ten, który nigdy nie musiał być wprowadzony za sprawą efektywnej profilaktyki proaktywnej. Przygotowanie zatem człowieka wszechstronnie rozwiniętego, odpowiedzialnego i potrafiącego poprawnie funkcjonować w globalnym i cyfrowym społeczeństwie, uzupełnione o zbudowanie swoistego systemu odpornościowego (*resilience*) jednostki, jest propozycją nowego ideału wychowawczego (zob. także: Tłuściak-Deliowska, 2018).

Andrzej Cichocki (2009, s. 351) stwierdza, że aby współczesna szkoła mogła spełniać stawiane jej wymagania, „musi się zmieniać, stawać się miejscem, gdzie młodzi ludzie dobrze się czują, pomagają sobie wzajemnie oraz darzą szacunkiem i zaufaniem nauczycieli”. Dla prawidłowego psychospołecznego rozwoju i funkcjonowania uczniowie muszą czuć, że przynależą do grupy i że są przez nią akceptowani. Same osiągnięcia szkolne nie zaspokoją i nie zrekompensują im tej potrzeby przynależności. Celowe i zamierzone zorganizowanie odpowiedniego środowiska społecznego pozostaje w gestii nauczycieli.

Nauczyciel ma do odegrania pewną rolę, określoną przez program i oczekiwania społeczne, będące wypadkową wspomnianych już przemian cywilizacyjnych. Składa się na nią wiele zadań. Nauczyciel jest przede wszystkim organizatorem dydaktyczno-wychowawczej pracy klasy w toku lekcji. Zgodnie z tą rolą powinien on być ekspertem w zakresie nauczanego przedmiotu, ale także osobą udzielającą wsparcia uczniom w sytuacji, gdy tego potrzebują. Chodzi o wsparcie w zakresie mobilizowania uczniów do nauki, udzielania pomocy uczącym się, ale także niezbędne im wsparcie duchowe (por. Janowski, 2002, s. 74–76). By te zadania mogły być przez nauczyciela realizowane, oprócz przygotowania merytorycznego potrzebna jest wiedza o poszczególnych uczniach, o zespole wychowanków, dotycząca całokształtu rodzinnych oraz środowiskowych wpływów wychowawczych (Janowski, 2002, s. 162). Niezbędna jest również wiedza o cyklach życia grupy i rolach, jakie uczniowie przyjmują i mogą przyjmować w grupie. W niniejszym tekście chciałabym się szczególnie skoncentrować na tej sferze i dokonać analizy pracy nauczyciela, postrzegając go jako architekta pozytywnych doświadczeń społecznych uczniów w klasie szkolnej.

Uważam, że porównanie nauczyciela do architekta jest zasadne, bowiem obie te profesje mają interdyscyplinarny charakter, łączą wiele dziedzin nauki i obie są trudne do jednoznacznego zdefiniowania ze względu na mnogość odgrywanych ról, nieraz o dość złożonych zadaniach. W zależności od kraju na przestrzeni dziejów w różnym czasie przedstawiciele tych zawodów spełniali różne funkcje. „Architekt” to pojęcie szerokie, obejmujące managera, idealistę, projektanta kurbatury, wnętrza, znawcę ergonomii, mistrza i ucznia zarazem, a nawet specjalistę od reklamy czy *public relations*. Te wszystkie i jeszcze kilka zadań to czynności, za które odpowiedzialny jest samodzielny architekt. Nie można się nie zgodzić, że tego typu zadania ma do spełnienia również nauczyciel, choć rzecz jasna, materia jego pracy jest nieco inna. W dalszej części przedmiotem rozważań uczynię wpierw środowisko społeczne klasy szkolnej, następnie zaś omówię czynności nauczyciela związane w pewnym sensie z projektowaniem tego środowiska.

Ekologia klasy szkolnej

Klasa szkolna jako grupa społeczna jest zorganizowana dla ściśle określonych celów dydaktycznych i wychowawczych oraz istnieje zawsze w konkretnej szkole i środowisku. „Każdą klasa szkolna jest «inna» od pozostałych, zarówno tych, które były przed nią, jak i tych, które z nią współzyskują w tym samym budynku szkolnym” (Janowski, 2002, s. 55). Jednakże pomimo tej odmienności każdą klasę szkolną można scharakteryzować za sprawą pewnych cech i właściwości społecznych, które kształtują zachowania uczniów, ale też i nauczycieli.

To, co jest charakterystyczne dla każdej klasy szkolnej, to jednoczesność i wielowymiarowość zdarzeń, co oznacza, że wiele spraw dzieje się jednocześnie. Ponadto dla klasy właściwa jest swego rodzaju gwałtowność zdarzeń, którą wyznacza ich intensywność oraz częstokrotna nieprzewidywalność. Cechami charakterystycznymi czynności w klasie są także ich jawność, bowiem klasa jest miejscem publicznym, oraz przeszłość, która przekłada się na zasób wspólnych doświadczeń, utrwalonych zwyczajów i norm (zob: Arends, 1994, s. 123–124). Biorąc pod uwagę te właściwości, można stwierdzić, że środowisko klasy nie stanowi warunków stabilnych, które dałoby się precyzyjnie zoperacjonalizować i zbadać tak, by możliwe było opracowanie gotowych i zawsze pewnych algorytmów postępowania pedagogicznego. Wręcz przeciwnie, w klasie mamy do czynienia z chwilowymi zbiegami okoliczności, w których niezbędne jest błyskawiczne rozpoznanie sytuacji i natychmiastowe podjęcie decyzji o sposobie postępowania przez nauczyciela. Andrzej Janowski (2002, s. 101) stwierdza, że bez

względu na to, jak bardzo nauczyciel jest do tego przygotowany, jego działanie jest raczej wyrazem swobodnego artyzmu niż skutkiem operatywnego zastosowania zdobytej wiedzy. Nie zwalnia to jednak nauczyciela z konieczności zapoznawania się z prawidłowościami kierującymi przejawami życia pedagogicznego i społecznego oraz doskonalenia umiejętności wykorzystania tej wiedzy w praktyce dydaktyczno-wychowawczej.

W tym kontekście przydatna jest orientacja w zakresie „ekologii rówieśniczej”. Koncepcja ekologii rówieśniczej wywodzi się z ekologicznej teorii systemów (Bronfenbrenner, 1979), która opisuje zagnieżdzenie osoby w różnych siedliskach (ang. *settings*) społecznych, takich jak rodzina lub klasa szkolna. Philip C. Rodkin i Ernest V. E. Hodges (2003, s. 385) traktują ekologię rówieśniczą jako część mikrosystemu dzieci i młodzieży, która obejmuje uczniów wchodzących ze sobą w interakcje, wpływających na siebie i wzajemnie się socjalizujących. Dlatego też koncept ten przystaje do szkolnej grupy rówieśniczej i może służyć wyjaśnieniu wielu procesów oraz relacji w niej zachodzących. Ekologia rówieśnicza nie uwzględnia dorosłych, ale pozostaje pod ich wpływem i tą właściwość należy wykorzystać w projektowaniu oddziaływań wychowawczych.

Tak rozumiana ekologia rówieśnicza może być rozpatrywana z punktu widzenia trzech aspektów: (1) bogactwa więzi międzyludzkich, (2) struktury społecznej lub hierarchii statusu oraz (3) wzorów zachowań społecznych uzewnętrznianych przez rówieśników w klasie (zob. Gest i Rodkin, 2011, s. 290; Tłuściak-Deliowska, 2017b, s. 109–117; Tłuściak-Deliowska, 2018). Dla tak pojmowanej grupy społecznej charakterystyczna jest pewna jej dynamika. Oznacza ona proces kształtowania się określonej wspólnoty ludzkiej od momentu powstania grupy poprzez jej rozwój na dojrzewaniu skończywszy. Z dynamiką grupy związane są takie czynniki jak: określenie celów funkcjonowania grupy, podział ról i zadań pomiędzy jej członków, sposoby wyznaczania lidera grupy, rozwiązywania konfliktów w grupie, dzielenia nagród i korzyści i tym podobne. Dynamika grupy może być pozytywna lub negatywna (zob. więcej: Gałajda, 2012; o cechach negatywnego środowiska klasy pisała także: Allen, 2010). Pozytywna dynamika grupy oznacza, że członkowie takiego zespołu ufają sobie nawzajem, pracują w kierunku zrealizowania wspólnego celu i wspólnie odpowiadają za wydarzające się sytuacje. Ten rodzaj dynamiki powinien być zatem docelowym w klasie szkolnej.

Czynności nauczyciela

Dawne, wąskie ujęcie czynności nauczyciela związanych z zarządzaniem klasą szkolną odnosiło się do zagadnienia dyscypliny podczas lekcji i utrzymania jej poprzez odpowiednie zarządzanie „nieodpowiednim” zachowaniem uczniów (Allen, 2010). Skuteczne nauczanie i wychowanie wymagają jednak czegoś więcej niż tylko kontroli zachowań uczniów i ich podporządkowania oczekiwaniom nauczyciela. Dzisiaj zagadnienie kierowania klasą szkolną jest bardziej holistycznym deskryptorem działań nauczyciela w zakresie organizacji środowiska sprzyjającego uczeniu się i wychowaniu oraz budowania społeczności klasowej.

Twierdzenie, że nauczyciel odgrywa kluczową rolę w kreowaniu klimatu klasy szkolnej i klasowych relacjach rówieśniczych, nie jest niczym nowym, jednakże modele koncepcyjne, które precyzowałyby, jakie procesy są w to zaangażowane oraz jakie są relacje między tymi procesami, już tak oczywiste nie są. Ten stan rzeczy po części uwarunkowany jest omówioną wcześniej złożonością i wielowymiarowością sytuacji klasowych, które przekładają się na jednoczesne oddziaływanie na siebie wielu czynników w tym samym czasie. Jednakże zaniechanie podejmowania prób opracowania teorii, kompleksowego modelu i podporządkowanych im strategii badawczych może powodować, że twierdzenia o istotnej roli nauczyciela w projektowaniu doświadczeń społecznych uczniów stają się jedynie pustym sloganem, z którego nie wynika nic, co mogłoby przyczynić się do rozwoju zawodowego nauczyciela.

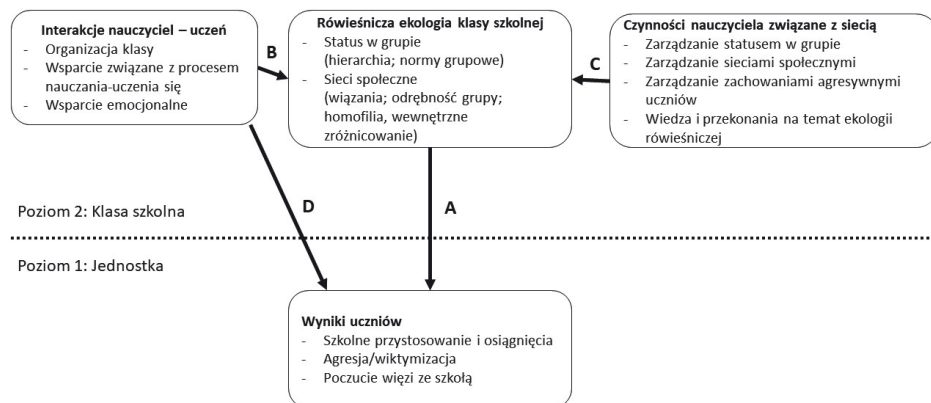
Dotychczas opracowano kilka systemowych modeli ujmujących szkolne środowisko uczenia się w szerszym kontekście oraz wskazujących na czynniki hamujące i sprzyjające procesowi uczenia się. Modele te zostały przywołane i opisane przez Marzannę Farnicką i Hannę Liberską (2014) ze szczególną koncentracją na Culturally Relevant Pedagogy (CRP), który traktuje edukację jako system mający istotny związek ze środowiskiem oraz model odzwierciedlający Brunerowskie (psychokulturowe) podejście do edukacji. Autorki wskazują na kierunki i sposoby działania umożliwiające adekwatne do współczesnych wymagań funkcjonowanie organizacji edukacyjnych skoncentrowanych na uczeniu się.

Biorąc pod uwagę problematykę podjętą w niniejszym tekście oraz analizowany kontekst klasy szkolnej, chciałabym przywołać model, który tego środowiska bezpośrednio dotyczy. Model ten został opracowany przez Scotta D. Gesta i Philipa C. Rodkina (2011) jako efekt zintegrowania dotychczasowych ustaleń dotyczących procesów w obrębie interakcji uczeń–nauczyciel, koncepcyjnego modelu wpływu nauczyciela na dynamikę sieci społecznych opracowanego przez

Thomasa W. Farmera i współpracowników oraz modeli dotyczących ujmowania sieci społecznych w klasie szkolnej. Model ten nawiązuje także do teorii „pola” psychologicznego Kurta Lewina (1943; za: Gest i Rodkin, 2011, s. 288) oraz ekologicznej teorii człowieka Urie Bronfenbrennera (1979).

Głównym założeniem podejścia opracowanego przez Scotta D. Gesta i Philipa C. Rodkina jest stwierdzenie, że nauczyciel wpływa na społeczną dynamikę klasy szkolnej w sposób pośredni poprzez czynności związane z nauczaniem oraz w sposób bezpośredni poprzez aktywne próby kierowania sieciami społecznymi². Co więcej, efekty tych działań mogą być analizowane nie tylko pod względem doświadczeń poszczególnych uczniów, ale także z perspektywy ogólnej organizacji wzorców sieci rówieśniczej.

Schemat 1. Konceptyjny model działań pedagogicznych nauczyciela w klasie szkolnej



Źródło: opracowano na podstawie schematu z pracy Gesta i Rodkina (Gest, Rodkin, 2011, s. 289)

Ekologia klasy rówieśniczej traktowana jest przez autorów modelu jako centralna właściwość klasy szkolnej, co zostało odzwierciedlone środkowym umiejscowieniem tego obszaru na schemacie 1. Właściwości ekologii rówieśniczej na poziomie klasy szkolnej traktowane są jako proksymalne, a zatem jako bliższe i bezpośrednio znaczące dla wyników młodzieży (ścieżka A), przy czym owych wyników nie należy utożsamiać jedynie z osiągnięciami szkolnymi. Właściwości ekologii rówieśniczej z kolei determinowane są czynnościami nauczyciela, do

² Zagadnienie sieci społecznych było przeze mnie analizowane w tekście: Tłuściak-Deliowska A. (2014a). O wykorzystaniu i użyteczności analizy sieci społecznych w badaniu przemocy rówieśniczej w szkole. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 67 (3), s. 147–159.

których należą zarówno czynności nauczania (ścieżka B), jak i czynności powiązanie z sieciami społecznymi (ścieżka C). Czynności nauczyciela generalnie mają służyć przede wszystkim planowaniu i osiągnięciu zakładanych zmian w wiadomościach, umiejętnościach i systemie wartości uczniów, ale także dotyczą dostrzegania, analizowania i repertuaru możliwych decyzji dotyczących sposobów postępowania w sytuacji, w jakiej znajdują się nauczyciel i uczniowie. Czynności podejmowane przez nauczycieli ukształtowane są na bazie przygotowania pedagogicznego, na które składa się wiedza z różnych dyscyplin humanistycznych i społecznych oraz metodyki nauczania, doświadczenie osobiste. Są one także wypadkową przekonań i założeń nauczycieli na temat uczniów i ich zachowań. Te postawy mogą być ułożone na kontynuum, które z jednej strony jest wyznaczone przez przekonanie, że jednostki są z natury „złe” i wymagają restrykcyjnej kontroli, z drugiej zaś strony kontynuum wyznaczone jest przeświadczeniem o „dobroci” jednostek, które muszą być prowadzone przez swojego przewodnika. Miejsce na tym kontynuum będące źródłem postaw nauczycieli wpływa na działania i strategie przez nich wybierane. W zależności od tego, jakie struktury dydaktyczne nauczyciel wprowadzi w klasie i w jaki sposób poprowadzi procesy społeczne, będzie postępował rozwój grupy, a wraz z nim utworzą się normy regulujące społeczny i poznawczy aspekt uczenia się (zob. także: Arends, 1994; Janowski, 2002; Kruszewski, 2009; Cichocki, 2009).

Choć badacze skoncentrowali się na kierunkowych relacjach, które w swym modelu oznaczyli za pomocą strzałek, nie wykluczają oddziaływań dwukierunkowych (dół–góra), będących na przykład efektem zaadoptowania różnych strategii przez nauczycieli w odpowiedzi na dynamikę sieci rówieśniczej w klasie.

Model ten był weryfikowany przez Scotta D. Gesta i Philipa C. Rodkina (2011) w badaniach, które przeprowadzili oni z nauczycielami i uczniami 39 klas szkolnych (15 klas pierwszych, 14 klas trzecich oraz dziesięć klas piątych) w Illinois (USA). Do pomiaru czynności nauczycieli wykorzystano: (1) obserwację bazującą na The Classroom Assessment Scoring System (CLASS), która umożliwia analizę 10 rodzajów wymiarów interakcji nauczyciel–uczeń, (2) skalę postaw i przekonań nauczycieli na temat agresji i odrzucenia uczniów, (3) ankietę dotyczącą uwarunkowań społecznych klasy, w której badani dokonywali pogrupowania twierdzeń według wagi, jaką przywiązują do tych właściwości, dzieląc uczniów na mniejsze grupy – czy to podczas lekcji, czy przy innych aktywnościach szkolnych. W celu zdiagnozowania ekologii rówieśniczej wykorzystano metody socjometryczne (klasyczną metodę socjometryczną Moreno oraz technikę „zgadnij kto?”), dzięki czemu udało się ustalić pozytywne i negatywne powiązania w klasie

oraz hierarchię statusu. Oprócz tego na podstawie powszechności danych zachowań uczniów w klasie określono normy deskryptywne³ i normy wyrazistości (*norm salience*)⁴ charakteryzujące, w jakim stopniu poszczególne zachowanie jest powiązane ze statusem w grupie rówieśniczej. Uzyskane tym sposobem wyniki potwierdziły, że postawy nauczycieli wobec różnych zachowań uczniów są związane ze stopniem lubienia / nielubienia wyrażanym przez uczniów wobec swoich rówieśników. Ponadto czynności i wzorce nauczycieli związane z dzieleniem uczniów na grupy są powiązane z wieloma analizowanymi właściwościami sieci społecznych w klasie, a dostrzegane emocjonalne wsparcie nauczyciela jest istotne dla większego stopnia wzajemności w związkach przyjacielskich uczniów. Badacze stwierdzili, że uzyskane przez nich rezultaty stanowią wstępny, acz obiecujący dowód na potwierdzenie utrzymującego się przekonania o roli „niewidzialnej ręki” nauczyciela w projektowaniu i kierowaniu dynamiką klasy szkolnej (Gest, Rodkin, 2011, s. 295).

Kluczem do dobrej dynamiki grupy jest dbałość o otwartą komunikację i organizowanie sytuacji wymagających współpracy, zachęcających do wspólnego wykorzystania doświadczenia i talentów poszczególnych uczniów. Współpraca i współdziałanie wypierają konkurencję wewnątrz grupy. Umożliwia to docenienie innych uczniów, poleganie na nich oraz opieranie się na ich pomysłach i sugestiach. Ważne jest stworzenie szans na zaangażowanie wszystkich w podejmowanie różnych decyzji dotyczących klasy. Dowodów potwierdzających istotność i potrzebę tego typu oddziaływań oraz sposobów osiągnięcia wspomnianych efektów dostarczają ustalenia wielu badań dotyczących budowania pozytywnego klimatu klasy szkolnej (zob. Cichocki, 2009; Kulesza, 2011). Dbałość o pozytywne interakcje w klasie pociąga za sobą między innymi większą motywację uczniów i zaangażowanie w naukę i społeczne życie klasy. To zaś jest odzwierciedleniem poczucia przynależności do grupy i identyfikowania się z jej zadaniami i celami. Daje również poczucie własnej wartości i satysfakcję, a zatem oprócz wyraźnego zysku grupowego jednostka doświadcza istotnego zysku osobistego.

³ Więcej na temat norm deskryptywnych w tekście: Tłuściak-Deliowska A. (2014b). Normy grupy rówieśniczej regulujące zachowanie się w sytuacji dręczenia szkolnego. *Psychologia Wychowawcza*, 6, s. 25–36.

⁴ Być może moje tłumaczenie jest nieco niezręczne, nie znalazłam jednak lepszego odpowiednika dla tego anglojęzycznego terminu. Jego istotą jest wskazanie zachowań wyrazistych, mających intensywniejsze cechy i dających się określić i odróżnić w zależności od statusu w grupie rówieśniczej.

Uwagi końcowe

Na zakończenie rozważań można skonstatować, że odkąd problematyka klimatu klasy szkolnej, kohezji grupowej i innych zagadnień związanych z dynamiką grupy stała się przedmiotem analiz w kontekście ich znaczenia dla efektywności procesu kształcenia, coraz więcej miejsca zaczęto poświęcać na analizę skutecznych metod zarządzania grupą czy facylitacji wspierającej pozytywną dynamikę klasy szkolnej. Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, doniosła jest rola nauczyciela i projektowanych oraz podejmowanych przez niego działań. Niezbędna jest do tego wiedza na temat procesów zachodzących w grupie rówieśniczej, elementów składających się na nie oraz odpowiednie ich wykorzystanie w organizowaniu sytuacji i warunków, za sprawą których będą one wywoływać pozytywne doświadczenia dla uczniów, takie jak na przykład lepsze wzajemne poznanie się, nawiązanie relacji przyjacielskich, uzyskanie wsparcia społecznego czy wspólne i konstruktywne rozwiązywanie problemów grupowych. Specyfiką i zarazem wyzwaniem pozostaje fakt, że procesy zachodzące w grupie nie zawsze są możliwe do przewidzenia, nigdy nie są zakończone i nie ustają, zatem i czynności nauczyciela w klasie szkolnej z nimi związane składają się na niekończącą się opowieść. I pomimo wielu podobieństw do pracy architekta owa nieprzewidywalność „materii”, którą projektuje i wobec której podejmuje swoje działania nauczyciel, jest dość znaczącą różnicą.

Literatura przedmiotu

- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying and teacher practices. *The Professional Educator*, 34, 1.
- Arends, R. (1994). *Uczymy się nauczać*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cichocki, A. (2009). Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej. W: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.). *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa* (s. 351–367). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

- Farnicka, M., Liberska, H. (2014). Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 67 (3), s. 57–71.
- Gałąjda, D. (2012). Teacher's action zone in facilitating group dynamics. *Lingvarvm Arena*, 3, s. 89–101.
- Gest, S. D., Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 5, s. 288–296.
- Janowski, A. (2002). *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kruszewski, K. (2009). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulesza, M. (2011). *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kupisiewicz, C. (2012). *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Pyżalski, J. (2017). Jasna strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży w korzystne rozwojowo i prospołeczne działania. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 16 (1), s. 288–303.
- Roberts Jr. W. B., Coursol, D. (1996). Strategies for intervention with childhood and adolescent victims of bullying, teasing and intimidation in school settings. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30 (3), s. 204–212.
- Rodkin, P. C., Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: four questions for psychologist and school professionals. *School Psychology Review*, 32, 3, s. 384–400.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2014a). O wykorzystaniu i użyteczności analizy sieci społecznych w badaniu przemocy rówieśniczej w szkole. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 67 (3), s. 147–159.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2014b). Normy grupy rówieśniczej regulujące zachowanie się w sytuacji dręczenia szkolnego. *Psychologia Wychowawcza*, 6, s. 25–36.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2018). Profilaktyka bullyingu: w stronę społeczno-emocjonalnego uczenia się i pozytywnej dynamiki grupy rówieśniczej. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, (w przygotowaniu).
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017b). *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Joanna Wierzejska
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Proaktywność pedagogów szkolnych a ich poczucie sprawowania kontroli w sytuacji pracy

Proactivity of School Guidance Counsellors and Their Sense of Control at Work

Streszczenie: Praca pedagogów szkolnych wymaga nie tylko wysokich kompetencji zawodowych, ale także określonych cech osobowości warunkujących efektywne funkcjonowanie w relacjach z uczniami, ich rodzicami i innymi nauczycielami w środowisku szkolnym oraz zewnętrznymi podmiotami zajmującymi się działalnością pedagogiczno-psychologiczną. Do cech tych zalicza się między innymi proaktywność oraz poczucie umiejscowienia kontroli. Proaktywność pedagogów szkolnych przejawia się w zdolności dostrzegania i wykorzystywania nadarzających się możliwości w kreowaniu środowiska szkolnego tak, aby powstawały optymalne warunki rozwoju wychowanków. Istotą ich proaktywności jest także zdolność inicjowania działania oraz łączenia elementów funkcjonowania jednostki i środowiska. Te aktywne działania pedagogów w istotnym stopniu stymulują poczucie umiejscowienia kontroli (por. Bateman, Crant, 1993; Bandura, 1986; Gliszczyńska, 1991).

Słowa kluczowe: pedagodzy, proaktywność, poczucie kontroli, środowisko szkolne

Abstract: Work of school guidance counsellors requires not only high professional competences but also specific personality traits determining effective functioning in relationships with students, their parents and other teachers in the school environment, as well as with external entities involved in pedagogical and psychological activities. Such qualities include, for example, proactivity and a sense of control location. School counsellors' proactivity is manifested in the ability to notice and make use of the opportunities in creation of the school environment

in order to ensure optimal conditions for students' development. The essence of their proactivity is also an ability to initiate activities and combine elements of functioning of an individual and the environment. These active steps of school counsellors significantly stimulate the sense of control location (comp. Bateman, Crant, 1993; Bandura, 1986; Gliszczyńska, 1991).

Key words: counselors, proactivity, sense of control, school environment

Wprowadzenie w problematykę badań

Według Thomasa S. Batemana i J. Michaela Cranta (1993) proaktywność to postawa, w której człowiek świadomie decyduje o kształcie swojego życia poprzez dokonywane wybory, wpływa na własną sytuację i kształtuje środowisko społeczne, zwiększając szansę odniesienia w nim sukcesu. Najczęściej więc zachowania proaktywne definiuje się jako działania z własnej inicjatywy, które mają na celu zmianę i poprawę własnej sytuacji lub siebie samego (por. Możdzan, 2010, s.53). A zatem człowiek ma zdolność kształtowania środowiska w stopniu przewyższającym zdolność kształtowania jego zachowań przez środowisko (por. Bańka, 2005, s. 7–8). W przypadku pedagogów szkolnych oznacza to, że są oni w stanie w sposób intencjonalny wpływać na różne aspekty środowiska szkolnego, realizować własny program wychowawczy, przejawiać inicjatywę służącą zmianom, które są możliwe dzięki łączeniu wysiłków różnych osób (rodziców dzieci, innych nauczycieli, specjalistów spoza szkoły) i kształtowaniu więzi wykraczających poza formalne przepisy i wyuczone reguły postępowania. A więc proaktywność to kreowanie działań niekonwencjonalnych oraz branie odpowiedzialności za gromadzenie zasobów i udzielanie wsparcia podopiecznym i pozytywnym zmianom środowiskowym, tak aby kształtować optymalne warunki ich rozwoju (por. Lewandowska-Kidoń, Kalinowska-Witek, 2016).

Proaktywność może być rozpatrywana jako konstrukt osobowościowy i kontekstualny. W niniejszych badaniach interesuje nas podejście osobowościowe dotyczące indywidualnych cech osób pełniących role pedagoga szkolnego. Pedagog proaktywny powinien się charakteryzować inicjatywą, zadaniowym podejściem do problemów i trudności oraz odpowiedzialnością za swoje wybory i działania. Przejawiana proaktywność to przede wszystkim skłonność do podejmowania odważnych działań związanych ze zmianami w środowisku szkolnym, umiejętność identyfikowania trudności i problemów uczniów oraz usuwania barier ograniczających efektywne działanie. Proaktywność tym samym daje możliwość

kształtowania swojego środowiska szkolnego, zwiększa szanse na odniesienie sukcesu w pracy wychowawczej z podopiecznymi (por. Schwarzer, Taubert, 1999, s. 87; Bańka, 2005, s. 7–9).

Proaktywność jest więc istotnym wyznacznikiem skutecznej realizacji własnej ścieżki kariery zawodowej pedagogów, świadczącym o ich umiejętności samodzielnego stawiania sobie celów będących wyzwaniem i szansą wykazania się w pracy z dziećmi i młodzieżą, ich rodzicami i innymi nauczycielami (Schwarzer, Taubert, 1999, s. 87). Profil proaktywnego pedagoga wyznaczać będą zwłaszcza takie cechy jak: a) poszukiwanie możliwości zmian, osiągnięcie celu dzięki swoim działaniom i organizacji aktywności; b) ustanawianie efektywnych celów i zorientowanie na zmianę maksymalizującą osiągnięcia w swoim działaniu, poszukiwanie nowych możliwości, angażowanie się w zmianę własnej percepcji jakościowej realizacji celu; c) antycypowanie problemów i podejmowanie środków zaradczych, dokonywanie ewaluacji wyników swoich działań, poszukiwanie czynników, które mogą stanowić dla nich zagrożenie, poszukiwanie możliwości ich zmiany; d) skłonność do podejmowania wielu działań lub wykonywania czynności w odmienny i niekonwencjonalny sposób, przy stałym poszukiwaniu nowych sposobów osiągania zamierzonych celów, co określa takich pedagogów jako „twórczych indywidualistów”, „innowatorów”; e) podejmowanie stale nowych wyzwań, prób, przejmowanie inicjatywy, aby stać się liderami, skuteczne dążenie do osiągnięcia celu mimo pojawiających się przeszkód; f) upór i wytrwałość w realizacji swoich planów, skłonność do zmiany własnej strategii i taktyki działania, gdy wymagają tego okoliczności lub gdy one zawodzą; g) osiągnięcie założonych celów i posiadanie realnych osiągnięć (por. Bańka, 2007).

Jak wynika z przeprowadzonych badań, bycie proaktywnym przynosi wiele korzyści (Ashford i Black, 1996; Morrison 1993; Bateman i Crant, 1993; Crant i Kreimer, 1999, Brissette, Scheier i Carver, 2002; Parker i Sprigg, 1999; Wanberg i Kammeyer-Mueller, 2000). Osoby takie dopasowują swoje środowisko do własnych potrzeb oraz możliwości. Modyfikują metody realizacji, procedury, jak również podział zadań. Wpływają na środowisko pracy tak, by zwiększyć swoją efektywność, mają więc lepsze wyniki. To one częściej poszukują informacji pozwalających bardziej skutecznie rozwiązywać problemy zawodowe i dostrzec możliwości otrzymania wsparcia społecznego. Świadomie planują swój rozwój zawodowy, a jeśli napotykają na przeszkody, dążą do rozwiązania powstałych problemów. Osoby o wysokim poziomie proaktywności mogą przewidzieć zmiany w środowisku pracy. Zabezpieczając się, podnoszą swoje kompetencje i zdobywają dodatkowe kwalifikacje. Proaktywność pozwala jednostce szybciej się

przystosować i efektywnie działać w nowym środowisku zawodowym. Dotyczy to różnych osób podejmujących pracę w kraju lub na rynku europejskim (por. Moździan, 2010, Franczak, 2015). Jak wynika z badań, również młodych pedagogów funkcjonujących w różnych rolach zawodowych cechuje wysoka proaktywność. Stale szukają oni dla siebie szans na powodzenie, dlatego stają się siłą napędową konstruktywnych zmian w realizacji własnej ścieżki kariery i zmian środowiskowych (por. Bera, 2012; Wierzejska, 2014).

Proaktywność w istotnym stopniu koreluje ze skłonnością do przypisywania sobie wpływu na bieg wydarzeń oraz na wyniki własnych działań. Zjawisko to, związane z lokalizacją kontroli, jako pierwszy opisał Julian E. Rotter (1966), wskazując, iż ma ono swoje źródło w społecznym uczeniu się i pobudza do działania. Zdaniem Radosława Ł. Drwala (1977) oczekiwanie związku między zachowaniem a wzmocnieniem będzie zależało od stopnia, w jakim wzmocnienia są warunkowane instrumentalnymi czynnościami człowieka. Dla przewidywania zachowania osoby funkcjonującej w środowisku pracy ważne są nie tyle obiektywne cechy sytuacji, ile sposób, w jaki ona ją postrzega, jakie nadaje jej znaczenie. Jeśli pracownik będzie postrzegał, że wyniki jego działania są zgodne z jego własnym zachowaniem czy jego względnie stałymi właściwościami, wówczas nabierze on przekonania, że jest sam sprawcą zachodzących zmian, co oznacza poczucie kontroli wewnętrznej. Ten stan inspiruje, pobudza do działania, do podejmowania wciąż nowych wyzwań i pokonywania trudności. Natomiast w przypadku przekonania pracownika, że zmiany to wynik przypadku, zrzędzenia losu, łut szczęścia i nie zależną one od przejawianej przez niego aktywności, wówczas następuje zniechęcenie do aktywności, poświęcenia i podejmowania ryzykownych działań. Gdy wyniki działania są interpretowane w taki sposób, mamy do czynienia z poczuciem kontroli zewnętrznej.

A zatem pedagogom szkolnym w podejmowaniu aktywnych działań przez sprzyjać będzie wydatnie ich wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli. Powoduje ono przekonanie o możliwości sprawowania kontroli nad własnym zachowaniem oraz dziejącymi się wydarzeniami w ich środowisku szkolnym i najbliższym otoczeniu zewnętrznym, z którym pedagogzy podejmują współpracę. Pracować więc będą wytrwale, uważając, że są kreatorami zachodzących wydarzeń. Pedagogzy o zewnętrznym poczuciu umiejscowienia kontroli wzmocnień będą zaś uważać, iż wszystko, co się dzieje, to pasmo przypadkowych zdarzeń, zależnych od losu, a nie od ich aktywności i przejawianej inicjatywy. W ich przekonaniu czynniki zewnętrzne mają większy wpływ na ich funkcjonowanie zawodowe i pełnią rolę wychowawczą niż oni sami. W związku

z tym sami mają mały wpływ na zmiany środowiskowe i przejawianą aktywność (por. X. Gliszczyńska, 1984).

Metodologiczne założenia badań

Przedmiotem niniejszych badań uczyniłam proaktywność pedagogów szkolnych, którą analizowałam w kontekście ich poczucia umiejscowienia kontroli. Celem było więc zweryfikowanie zależności między tymi zmiennymi. Na podstawie analizy literatury przedmiotu założyłam, że występuje istotna statystycznie zależność między ogólnym poziomem proaktywności pedagogów szkolnych i ich domenami a poziomem poczucia kontroli i ich analizowanymi wymiarami: poczuciem kontroli w sytuacji pracy i filozofią życia.

Do zebrania materiału badawczego wykorzystałam nieznacznie zmodyfikowaną **Skalę Zachowań Proaktywnych w Karierze (SZPwK)** Augustyna Bańki (2005). Pozwala ona określić „proaktywność ogólną”, która jest skierowana na budowanie schematu własnej osoby skupionej wokół centralnego celu, jakim jest „pozytywny karieryzm”. Ponadto pomaga określić trzy inne czynniki: „proaktywność poznawczą” wskazującą na inicjatywę podmiotu skierowaną na poszukiwanie, proaktywność w nawiązywaniu kontaktów i budowaniu wsparcia oraz proaktywność w budowaniu komfortu psychicznego, który określa inicjatywę podmiotu w zakresie zdolności budowania kapitału społecznego z myślą o wzmacnianiu zdolności radzenia sobie ze stresem i z myślą o możliwości wykorzystania sieci wsparcia do rozwiązywania problemu zatrudnienia (s. 37–38).

Ponadto wykorzystałam **Skalę I-E w Pracy** opracowaną przez Xymenę Gliszczyńską (1990), przeznaczoną do badania poczucia kontroli w sytuacji pracy. Wzorowana jest na Skali I-E Rottera i zawiera 25 par stwierdzeń (opinii) z wymuszonym wyborem – z każdej pary opinii należy wybrać tylko jedną. Skala przeznaczona jest do pomiaru dwóch aspektów poczucia kontroli: zgeneralizowanego poczucia kontroli, który osoba badana wyraża swoim wyborem wśród stwierdzeń o charakterze filozoficznej refleksji. Jest to Podskala określana jako „Filozofia Życiowa” (FŻ). Natomiast druga Podskala (SP) określana jest jako „Sytuacja Pracy” i zawiera stwierdzenia dotyczące poczucia kontroli w jednej tylko, konkretnej sytuacji życiowej dotyczącej pracy zawodowej. Wybory dokonywane przez badaną osobę porównywane są z kluczem, który pozwala ustalić liczbę wyborów świadczących o poczuciu kontroli wewnętrznej. Uzyskany wynik świadczy o nasileniu poczucia kontroli wewnętrznej zarówno na całej Skali I-E, jak i na podskalach FŻ i SP.

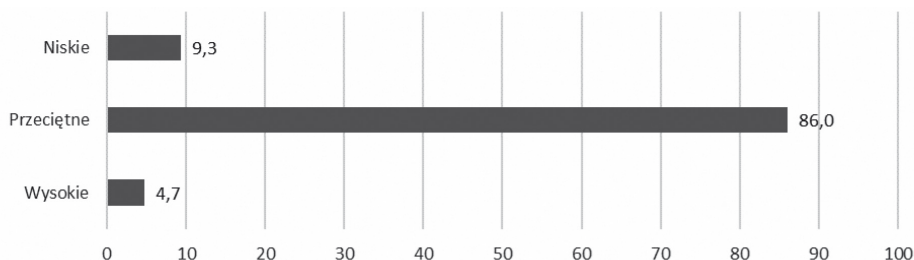
W kwestionariuszu zawarłam również pytania dotyczące czynników demograficzno-społecznych. Do opracowania całości zebranego materiału empirycznego zastosowałam elementy statystyki opisowej i korelacyjnej w celu poszukiwania zależności między badanymi zmiennymi i weryfikacji hipotezy roboczej.

Badania empiryczne przeprowadzone zostały jesienią 2017 roku na terenie województwa lubelskiego, mazowieckiego i podlaskiego. Badaniami objęto 155 pedagogów szkolnych funkcjonujących w różnych środowiskach lokalnych (miejskich i wiejskich). Do badań zakwalifikowano 150 prawidłowo wypełnionych kwestionariuszy. Odrzucono te, które miały braki w odpowiedziach. Wśród badanych 90,0% stanowiły kobiety. Jedynie co dziesiąty respondent (10,0%) to mężczyzna. Pedagog to zatem zawód niemal w pełni sfeminizowany. Średnia wieku badanych pedagogów szkolnych wynosi 39 lat. Co trzeci badany pracuje 8–14 lat (36,0%) lub powyżej 15 lat (36,0%) w tym zawodzie. Osoby z najkrótszym stażem – do siedmiu lat pracy – stanowią 28,0%. Można więc skonstatować, że respondenci są osobami ze znacznym już doświadczeniem życiowym i zawodowym. Wśród badanych 81,3% funkcjonuje w związku małżeńskim lub partnerskim. Pozostałe osoby (18,7%) są stanu wolnego. Ponad połowa badanych (60%) legitymuje się wyższym wykształceniem magisterskim. Pozostali (40%) ukończyli jedynie studia pierwszego stopnia.

Proaktywność badanych pedagogów szkolnych

Badani pedagodzy zostali poproszeni o wyrażenie swoich reakcji, przekonań i odczuć dotyczących określonych zachowań w środowisku pracy, które zostały ujęte w postaci 26 stwierdzeń o charakterze pozytywnym na siedmiostopniowej skali Likerta (Bańka, 2005, s. 40). Uzyskane wyniki dotyczące proaktywności w karierze badanych pedagogów ilustruje wykres 1.

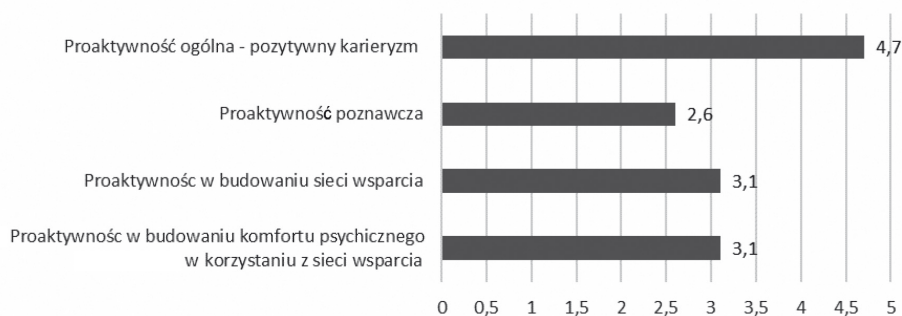
Wykres 1. Ogólny wskaźnik orientacji zachowaniowych badanych pedagogów obliczony na podstawie czterech czynników (dane w %)



Okazuje się, że niemal powszechnie badani pedagodzy szkolni wykazują się przeciętną proaktywnością w swojej karierze zawodowej. Tylko nieliczni charakteryzują się niską (9,3%) lub wyróżniają wysoką proaktywnością (4,7%). Można więc skonstatować, że badane osoby na ogół mają świadomość ograniczonych możliwości kreowania swojej kariery w tradycyjnym jej rozumieniu jako awansu na kolejne szczeble w organizacji, nastawiają się raczej na rozwój swoich kompetencji, doskonalenie warsztatu pracy i gromadzenie doświadczenia zawodowego (por. Bańka, 2005, s. 23). W sposób więc selektywny wykazują inicjatywę i zaangażowanie skierowane na kształtowanie własnej osobowości zawodowej oraz zmiany środowiskowe. Sytuacje określają poprzez pryzmat potrzeb swoich podopiecznych oraz indywidualnych zysków i strat, jakie wiążą się z działaniem i wykazywaną niestandardową aktywnością zawodową.

Kolejne dane ukazują różne sfery przejawianej proaktywności badanych pedagogów (wykres 2). Spośród czterech analizowanych wymiarów proaktywności respondentów najwyższy wynik uzyskała proaktywność ogólna ($M=4,7$). Natomiast wyniki przeciętne odnoszą się do proaktywności w budowaniu sieci wsparcia ($M=3,1$) i proaktywności w budowaniu komfortu psychicznego w korzystaniu z sieci wsparcia ($M=3,1$). Najniższą wartość odnotowano w przypadku badanych pedagogów w zakresie proaktywności poznawczej ($M=2,6$).

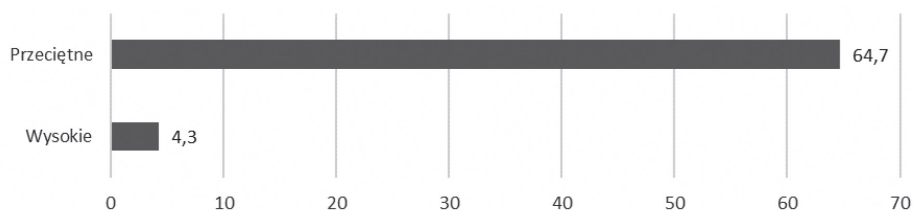
Wykres 2. Struktura czynnikowa zachowań proaktywnych badanych pedagogów (dane na skali od 1 do 7)



Okazuje się, że badani pedagodzy cechują się ponadprzeciętnym zaangażowaniem w zachowania, które mają służyć doskonaleniu ich osobowości i rozwojowi zawodowemu oraz kreowaniu zmian w otoczeniu (wykres 3). Ze szczegółowej analizy proaktywności ogólnej wynika, że nie ma ani jednej osoby w grupie respondentów, która uzyskuje niskie wyniki, a tym samym wykazuje niski „pozytywny karieryzm”. Około 2/3 respondentów (64,7%) uzyskało wyniki przeciętne,

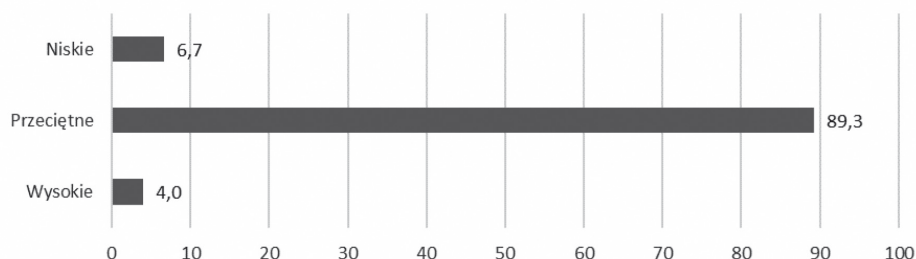
a co trzeci wyróżnia się wysoką proaktywnością ogólną (35,3%). Osoby wyróżniające się wysoką proaktywnością, jeśli widzą w swoich relacjach z otoczeniem coś, co może negatywnie wpłynąć na ich pracę, starają się to zmienić. I nie jest dla nich ważne, jakie są szanse powodzenia, bo jeśli są przekonani o słuszności podjętej sprawy, to realizują podjęte zadania. Nie ma dla nich nic bardziej ekscytującego niż obserwowanie, jak pomysły stają się rzeczywistością. Wciąż poszukują nowych sposobów na zwiększenie szans rozwoju osobistego i efektywności pracy. Z wyprzedzeniem starają się rozpoznać sytuację, zanim zrobią to inni. Jak wynika z analiz statystycznych, najczęściej przeciętne zaangażowanie wykazują pedagodzy w wieku 34–40 lat, a relatywnie wysokie – najmłodszy wiekiem, ci do 35. roku życia ($p < 0,000$). Prawidłowość ta znajduje to potwierdzenie w stażu pracy badanych pedagogów ($p < 0,001$).

Wykres 3. Wyniki uzyskane przez badanych pedagogów na skali „Proaktywność ogólna” (dane w %)



Kolejny wskaźnik określany mianem „proaktywność w budowaniu sieci wsparcia” (wykres 4) uzyskał wynik świadczący jedynie o przeciętnym poziomie zaangażowania badanych osób w zachowania, które służą eksploracji środowiska szkolnego w celu zbudowania sieci wsparcia umożliwiającego zarówno własny rozwój zawodowy, jak i skuteczną realizację programu wychowawczego realizowanego w szkole.

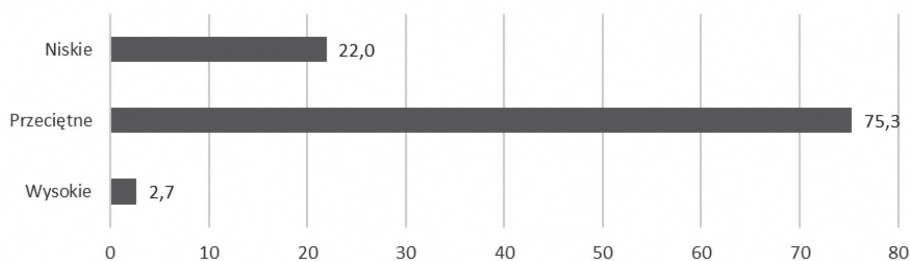
Wykres 4. Wyniki uzyskane przez badanych pedagogów na skali „Proaktywność w budowaniu sieci wsparcia” (dane w %)



Szczegółowe dane wskazują, że aż 89,3% badanych w sposób umiarkowany angażuje się w budowę sieci wsparcia. Bez większego zaangażowania, w sposób dość standardowy starają się oni pozyskać sojuszników w rozwiązywaniu pojawiających się problemów wychowawczych. Raczej sami chcą rozwiązać powstały problem, dlatego na ogół sporadycznie szukają kontaktów, nie wykazują inicjatywy, aby spotykać się z osobami, które mogłyby służyć radą lub pomocą. Czynią tak, jeśli wymusza to sytuacja. Nie są przekonani, że w rozwiązaniu ich problemów zawodowych mogą tak na prawdę w pełni liczyć na innych nauczycieli czy rodziców bądź specjalistów spoza szkoły. Dotyczy to zwłaszcza osób w wieku powyżej 40. roku życia ($p < 0,037$) ze stażem pracy większym niż 15 lat ($p < 0,000$). Takie zachowanie wykazują częściej kobiety niż mężczyźni ($p < 0,000$), osoby z wykształceniem licencjackim ($p < 0,042$). Pełne zwątpienie jest z kolei jednak udziałem nielicznych respondentów (6,7%). O dużych możliwościach budowania sieci wsparcia i podejmowanych działaniach w tym zakresie mówią zaledwie pojedyncze osoby (4,0%). Osoby stanu wolnego częściej niż te pozostające w związkach małżeńskich przejawiają większe zaangażowanie w budowaniu sieci wsparcia ($p < 0,004$).

Podobnie przeciętny wynik uzyskał wskaźnik określający „proaktywność w budowaniu komfortu psychicznego w korzystaniu z sieci wsparcia” badanych pedagogów szkolnych (wykres 5). Jak ustalono, 3/4 badanych pedagogów (75,3%) jedynie w stopniu umiarkowanym kieruje swoje zaangażowanie na kształtowanie osobowości umożliwiające im pełne korzystanie z sieci wsparcia przełożonych, innych nauczycieli, rodziców dzieci czy specjalistów spoza szkoły zajmujących się problemami pedagogiczno-psychologicznymi wśród dzieci i młodzieży. Niskie wyniki w tym zakresie uzyskał aż co piąty respondent (22,0%). Częściej są to mężczyźni niż kobiety ($p < 0,006$). Osoby te najczęściej nie podejmują rozmów z bliskimi osobami o swojej pracy i występujących w niej problemach. Wynika to z zakłopotania, że nie radzą sobie w pracy z problemami, rzadko też są gotowi słuchać wskazówek innych osób (rodziców dzieci, innych nauczycieli czy przełożonych). Jedynie pojedyncze osoby (2,7%) wyróżniają się w tym zakresie aktywnością, są otwarte, starają się rozmawiać o swoich problemach i wsłuchują się w proponowane im rozwiązania.

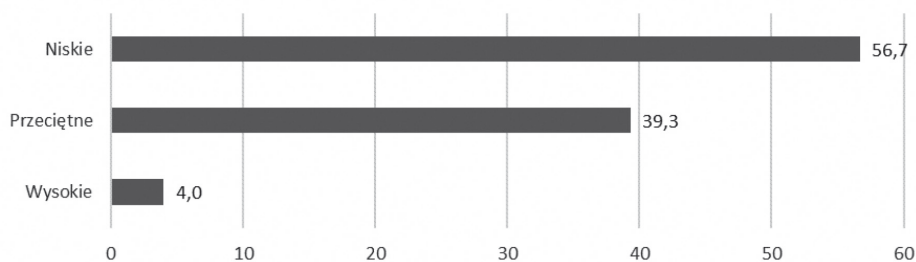
Wykres 5. Wyniki uzyskane przez badanych na skali „Proaktywność w budowaniu komfortu psychicznego w korzystaniu z sieci wsparcia” (dane w %)



Spośród wszystkich analizowanych wskaźników proaktywności w karierze pedagogów najniższe wyniki uzyskali oni na skali proaktywności poznawczej (wykres 6).

Ustalono, że przeważają wyniki niskie (56,7%). Częściej od innych wyniki te uzyskiwały osoby ze stażem powyżej 15 lat pracy ($p < 0,005$). Zdecydowana większość z nich nie nawiązuje kontaktu ze specjalistami spoza szkoły, nie studiuje artykułów i publikacji, które byłyby pomocne w ich pracy wychowawczej. Więcej niż co trzeci badany (39,3%) uzyskał wynik przeciętny w tym zakresie, a jedynie pojedyncze osoby (4,0%) wyróżniają się na tym tle wysoką proaktywnością poznawczą. Można zatem skonstatować, że badani pedagodzy cechują się małym zaangażowaniem i nie wykazują inicjatywy eksplorowania środowiska w celu uzyskania maksimum informacji zwrotnych, które przybliżyłyby ich do stawianych sobie indywidualnie celów rozwojowych oraz do efektywnego rozwiązywania problemów wychowawczych w środowisku szkolnym.

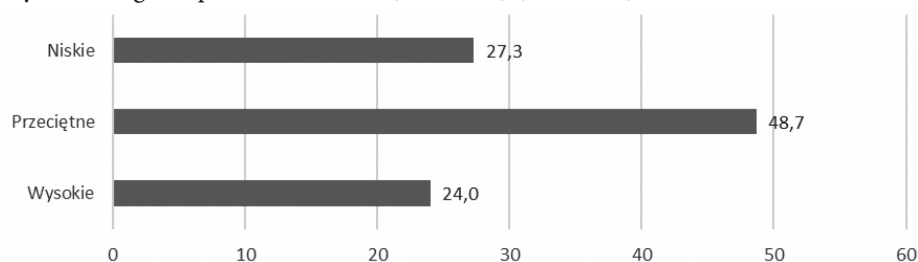
Wykres 6. Wyniki uzyskane przez badanych na skali „Proaktywność poznawcza” (dane w %)



Kolejne analizy zebranego materiału empirycznego (wykres 7) pozwalają stwierdzić, że co drugi badany pedagog szkolny (48,7%) w umiarkowanym

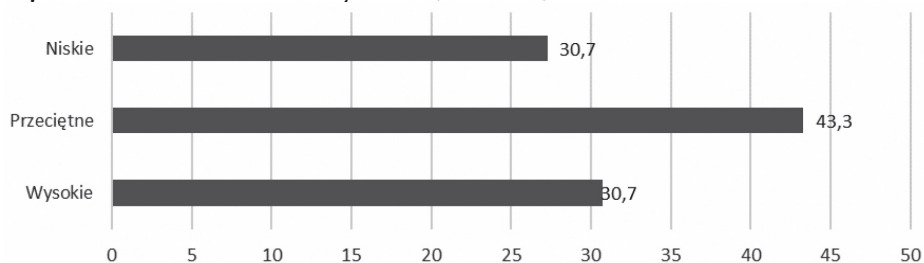
stopniu przejawia skłonność do przypisywania sobie wpływu na bieg zdarzeń i wyniki własnego działania. W odwrotnej sytuacji znajduje się częściej niż co czwarty badany (27,3%). Uważają oni, że efekty ich działań zależą od środowiska zewnętrznego (losu, szczęścia, innych osób). Natomiast kreatorami rzeczywistości wychowawczej w środowisku szkolnym czuje się co czwarty respondent (24,0%). Są to osoby głęboko przekonane, że ich osiągnięcia to nie łut szczęścia, lecz wynik ciężkiej pracy, zaangażowania i przejawianej skuteczności. Najczęściej poczucie wewnętrznej kontroli charakteryzuje pedagogów mających już określone doświadczenie zawodowe (staż zawodowy od 8–15 lat) ($p < 0,004$).

Wykres 7. Ogólne poczucie kontroli (cała skala) (dane w %)



Okazuje się, że znaczna grupa badanych pedagogów (43,3%) przejawia w różnych sytuacjach życiowych na ogół przeciętne poczucie kontroli. Stanowi to ich swoistą filozofię życia i postrzegania swoich szans powodzenia w różnych sytuacjach i kontekstach, jakie niesie codzienność (wykres 8).

Wykres 8. Podskala „Filozofia życiowa” (dane w %)

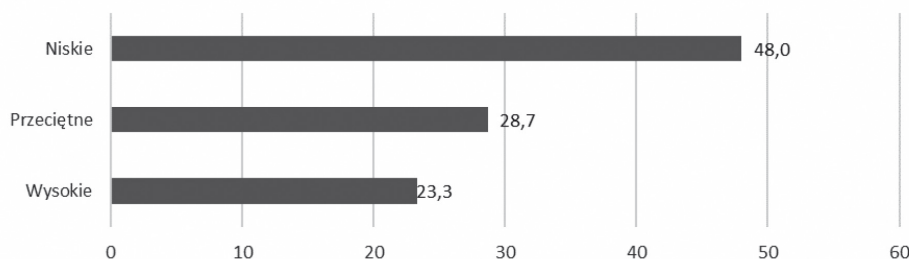


Bez mała co trzeci respondent (30,7%) charakteryzuje się brakiem wiary w możliwość kreowania określonej sytuacji życiowej i zdaje się na dobry los i innych ludzi. Natomiast co czwarty badany (26,0%) bez względu na okoliczności robi wszystko, aby być kowalem swego losu, realistycznie ocenia sytuację i swoje szanse działania, które zależą od jego wysiłku i zaangażowania. Dzięki temu ma poczucie wpływu na rzeczywistość i poczucie sprawstwa. Są to najczęściej osoby

w wieku 35–40 lat ($p < 0,018$) ze stażem pracy od 8–15 lat ($p < 0,002$). Jak ustalono, mężczyźni częściej niż kobiety uważają się za osoby wewnątrzsterowne w każdej sytuacji życiowej ($p < 0,031$).

Ta filozofia życiowa w zderzeniu z konkretnymi problemami pracy ulega jednak zmianie i ma kontekst typowo sytuacyjny (wykres 9).

Wykres 9. Podskala „Sytuacja pracy” (dane w %)



Okazuje się, że wśród badanych osób wyraźnie wzrasta grupa pedagogów przeświadczona o braku poczucia kontroli w konkretnej sytuacji pracy w swoim środowisku szkolnym. Co drugi badany (48,0%) wątpi więc w możliwość kreowania rzeczywistości w środowisku szkolnym, raczej zdany jest na czynniki zewnętrzne lub inne osoby. Możliwości własnego wpływania na bieg spraw w ocenie połowy badanych są niewielkie. W stopniu umiarkowanym wypowiada się o tych możliwościach wpływania na sprawy wychowawcze w środowisku szkolnym częściej niż co czwarty respondent (28,7%). Blisko co czwarty pedagog (23,3%) sygnalizuje z kolei, że w pełni czuje się kreatorem rzeczywistości wychowawczej w swojej szkole, ma wpływ na bieg spraw, jest samodzielny w działaniu i podmiotowo traktowany przez innych nauczycieli oraz przełożonych.

Dokonana diagnoza proaktywności i poczucia kontroli pedagogów szkolnych w środowisku pracy pozwala przejść do kolejnego etapu badań – weryfikacji hipotezy roboczej mówiącej o istotnych zależnościach między badanymi zmiennymi. Uzyskane dane statystyczne dotyczące korelacji tych zmiennych przedstawione zostały w tabeli 1.

Tabela 1. Korelacje między zmiennymi opisującymi proaktywność badanych pedagogów a poczuciem umiejscowienia kontroli (I-E)

Lp.	Zmienne zależne	Korelacja między badanymi zmiennymi		
		Skala I-E Ogółem	Podskala Filozofia Życiowa	Podskala Sytuacja Pracy
1	Ogólny wskaźnik zachowań proaktywnych w karierze pedagogów szkolnych	r = 0,184 p = 0,024	r = 0,079 p = 0,331	r = 0,217 p = 0,008
2	Proaktywność ogólna pedagogów	r = 0,098 p = 0,235	r = 0,075 p = 0,364	r = 0,085 p = 0,301
3	Proaktywność poznawcza pedagogów (w poszukiwaniu informacji)	r = 0,140 p = 0,088	r = 0,231 p = 0,779	r = 0,199 p = 0,014
4	Proaktywność pedagogów w budowaniu sieci wsparcia	r = 0,199 p = 0,015	r = 0,099 p = 0,229	r = 0,222 p = 0,006
5	Proaktywność pedagogów w budowaniu komfortu psychicznego w korzystaniu z sieci wsparcia	r = 0,068 p = 0,411	r = 0,056 p = 0,946	r = 0,112 p = 0,172

Jak wynika z przeprowadzonych analiz statystycznych, potwierdziło się ogólne założenie o zależności między zachowaniami proaktywnymi w karierze pedagogów szkolnych a ich przekonaniem, że są kreatorami rzeczywistości wychowawczej w środowisku i mają poczucie kontroli (sprawstwa). Nie wszystkie jednak domeny proaktywności wykazują istotną zależność zarówno od ogólnego poczucia kontroli pedagogów, jak i analizowanych wymiarów ich poczucia kontroli dotyczących filozofii życiowej oraz sytuacji pracy. Można natomiast stwierdzić, że im wyższe przekonanie badanych pedagogów szkolnych o ich ogólnym poczuciu kontroli i poczuciu wpływu na sytuację w środowisku szkolnym, tym większą przejawiają proaktywność w kreowaniu własnej kariery zawodowej. Należy podkreślić, iż poczucie kontroli w sytuacji pracy powoduje wzrost proaktywności poznawczej polegającej na poszukiwaniu informacji niezbędnych do zwiększenia efektywności pracy, jak również proaktywności w budowaniu sieci wsparcia. Nie stwierdzono natomiast zależności między ogólnym wskaźnikiem zachowań proaktywnych badanych osób a ich filozofią życiową stanowiącą zgeneralizowane poczucie umiejscowienia kontroli oraz między proaktywnością

ogólną a analizowanymi wymiarami poczucia umiejscowienia kontroli, między proaktywnością poznawczą a ogólną skalą poczucia kontroli i podskalą filozofii życia. Nie zachodzą także istotne związki między proaktywnością pedagogów w budowaniu sieci wsparcia a podskalą filozofii życia oraz między proaktywnością pedagogów w budowaniu komfortu psychicznego w korzystaniu z sieci wsparcia a analizowanymi wymiarami poczucia kontroli badanych pedagogów.

Podsumowanie wyników

Przeprowadzone badania pozwoliły zdiagnozować proaktywność pedagogów szkolnych oraz ich poczucie umiejscowienia kontroli, a także zweryfikować zakładaną zależność między tymi zmiennymi. Można zatem skonstatować, że główne założenia hipotetyczne zostały pozytywnie zweryfikowane. Układ stwierdzonych zależności między analizowanymi zmiennymi wskazuje na dominującą rolę poczucia kontroli w sytuacji pracy w kształtowaniu zachowań proaktywnych pedagogów i przejawianego zaangażowania w działania wychowawcze w środowisku szkolnym. Wyraźnie mniejszą rolę odgrywa tu ogólna filozofia życiowa badanych będąca ich zgeneralizowanym poczuciem umiejscowienia kontroli.

Wyniki dotyczące ogólnych zachowań proaktywnych badanych pedagogów oraz analizowane cztery domeny proaktywności wskazują na przeciętny poziom ich zaangażowania zawodowego i przejawianą inicjatywę. Wyraźnie wyższą – jak wskazują dotychczasowe badania – proaktywnością niż pedagodzy szkolni wyróżniają się absolwenci studiów pedagogicznych wkraczający na rynek pracy (por. Wierzejska, 2014, s. 131–140). Sądzić należy, iż może to być uwarunkowane specyfiką środowiska szkolnego w sytuacji reformy oświaty i rolą wyznaczoną pedagogowi szkolnemu, która ogranicza niekiedy jego inicjatywę i podejmowanie przez niego niekonwencjonalnych działań, które mogą być obciążone znacznym ryzykiem. Możliwości awansu pionowego pedagogów szkolnych są również wyraźnie ograniczone, można jedynie wskazać w tym zawodzie na szanse rozwoju merytorycznego i na możliwości stałego wzbogacania własnych doświadczeń profesjonalnych. Jednak jak wykazują badania, w dłuższej perspektywie grozi to rutyną zawodową i spadkiem aktywności. Stąd działania podejmowane przez badane osoby są najczęściej standardowe i nie wymagają tak dużego wysiłku, zwłaszcza, że stanowią one źródło umiarkowanego przekonania o poczuciu kontroli i bezpośredniego sprawstwa. Niepokoić musi przekonanie co drugiego badanego pedagoga, iż ma on mały wpływ na bieg spraw, którymi zajmuje się zawodowo w relacjach z podopiecznymi, we współpracy z rodzicami

i innymi nauczycielami czy zewnętrznymi podmiotami zajmującymi się problemami pedagogiczno-psychologicznymi dziećmi i młodzieżą. Stąd też, jak można sądzić, mała proaktywność poznawcza polegająca na poszukiwaniu informacji o tym, czego oczekuje środowisko szkolne. Prowadzi to najczęściej do unikania problemów i spraw trudnych do rozwiązania. W sytuacjach zaś wymagających interwencji i skutecznych działań podejmowane są przez badanych pedagogów indywidualne wysiłki przy raczej przeciętnym zaangażowaniu w poszukiwaniu wsparcia u innych osób ze środowiska szkolnego lub u zewnętrznych specjalistów. Dostrzega się małą wiarę badanych osób w solidarność zawodową i koleżeńską pomoc w ich środowiskach pracy.

Niniejsze badania i przedstawione wyniki mają jedynie charakter wycinkowej eksploracji i wymagają dalszych pogłębionych analiz różnych aspektów funkcjonowania zawodowego pedagogów szkolnych, tak aby w sposób w miarę pełny określić ich miejsce i rolę we współczesnej szkole po wprowadzeniu reformy oświatowej oraz w procesie wychowawczym realizowanym w ich środowisku szkolnym.

Literatura przedmiotu

- Ashford, S. J., Black J. S. (1996), Proactivity during organizational entry: The role of desire for control, *Journal of Applied Psychology*, 81(2), s. 199–214. DOI: 10.1037/0021-9010.81.2.199.
- Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bańka, A. (2005), *Proaktywność a tryby samoregulacji. Postawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*. Poznań: Studio PRINT-B.
- Bańka, A. (2007), *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: PRINT-B.
- Bateman, T. S., Crant, J. M. (1993), The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates, *Journal of Organizational Behavior*, 14 (2), s. 103–118, DOI: 10.1002/job.4030140202.
- Bera, R. (2012), Adaptacja zawodowa młodych pedagogów, W: A. Dudak, K. Klimkowska, A. Różański (red.), *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów* (s. 147–168). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Brissette, I., Scheier, M. F., Carver, C. S. (2002), The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life

- transition, *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (1), s. 102–111, DOI: 10.1037//0022-3514.82.1.102.
- Drwał, R. Ł. (1978), *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań. Materiały do nauczania psychologii, seria 3*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Franczak, R. (2017), *Młodzi emigranci polscy pracujący w Wielkiej Brytanii. Adaptacja zawodowa a poczucie szczęścia*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Gliszczyńska, X. (1991), *Psychologiczny model efektywności pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gliszczyńska, X. (1984), Konstrukcja kwestionariusza do badania poczucia umiejscowienia kontroli przy pracy, *Przegląd Psychologiczny*, 27 (4), s. 975–991.
- Gliszczyńska, X. (1990), *Skala I-E w pracy*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Lewandowska-Kidoń, T., Kalinowska-Witek, B. (2016), *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Morrison, E. W. (1993), Newcomer information seeking: Exploring types, modes, sources, and outcomes, *Academy of Management Journal*, 36 (3), s. 557–589, DOI: 10.2307/256592.
- Możdżan, B. (2010), *Kariery za granicą absolwentów wyższych szkół zawodowych a ich kompetencje zawodowe* (niepublikowany maszynopis pracy doktorskiej w UMCS). Lublin: UMCS.
- Parker, S. K., Sprigg, C. A. (1999), Minimizing strain and maximizing learning: The role of job demands, job control, and proactive personality, *Journal of Applied Psychology*, 84 (6), s. 925–939, DOI: 10.1037/0021-9010.84.6.925.
- Rotter, J. E. (1966), Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs General and Applied*, 80 (1), s. 1–28, DOI: 10.1037/h0092976.
- Schwarzer, R., Taubert, S. (2002), Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping. W: E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenge* (s. 19–31). London: Oxford University Press.
- Wanberg, C. R., Kammeyer-Mueller, J. D. (2000), Predictors and outcomes of proactivity in socialization process, *Journal of Applied Psychology*, 85 (3), s. 373–385, DOI: 10.1037/0021-9010.85.3.373.
- Wierzejska, J. (2014), *Absolwenci studiów pedagogicznych UMCS na rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wierzejska, J., Karpenko, O. (2015), *Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.