

**Dylematy  
współczesnej  
edukacji**



**Dylematy**  
**współczesnej**  
**edukacji**

pod redakcją  
Krzysztofa Dziurzyńskiego

### **Recenzja**

dr hab. Wojciech Sroczyński, prof. UPH w Siedlcach  
doc. PaedDr. Miroslav Krystoń, CSc., UMB w Bańskiej Bystrzycy

### **Komitet wydawniczy**

dr hab. Magdalena Sitek, prof. WSGE w Józefowie  
mgr Sylwia Ćmiel

**ISBN 978-83-62753-18-5**

© Copyright by Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej  
im. Alcide De Gasperi w Józefowie, Józefów 2012

Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie  
całości lub fragmentów niniejszej publikacji bez zgody wydawcy zabronione.  
Teksty dostępne na stronie <http://www.wsge.edu.pl/pl/biblioteka-i-wydawnictwo.html>

### **Adres redakcji**

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej  
im. Alcide De Gasperi w Józefowie  
05-410 Józefów, ul. Sienkiewicza 2  
tel./faks +48 22 789 19 03  
wydawnictwo@wsge.edu.pl  
www.wsge.edu.pl

### **Redakcja i korekta**

Sławomir Koźlak  
Anna Skowrońska

### **Skład, łamanie, projekt okładki**

Miłosz Ukleja

### **Druk i oprawa**

P.H.U. Multikram

## Spis treści

|   |     |
|---|-----|
| Wstęp .....   | 9   |
| <i>Barbara Antczak</i>  |     |
| Współczesne tendencje tworzenia, dyfuzji<br>i wykorzystania wiedzy? .....   | 13  |
| <i>Janusz Bielski</i>   |     |
| Wychowanie i edukacja w Personalizmie .....   | 32  |
| <i>Marek Borowski</i>   |     |
| Pedagog szkolny – jego kształcenie i rola w procesie oddziaływań<br>wychowawczych .....   | 39  |
| <i>Anna Breś</i>  |     |
| Aksjologiczne kształcenie i wychowanie młodzieży gimnazjalnej<br>w Polsce .....   | 51  |
| <i>Anna Dąbrowska</i>   |     |
| Co dwie szkoły, to nie jedna? Umiejętności językowe uczniów<br>szkół zróżnicowanych ze względu na płeć .....  | 68  |
| <i>Krzysztof Dziurzyński, Małgorzata Kowalska</i>   |     |
| Motywowanie nauczycieli<br>a powodzenie szkolne uczniów .....   | 90  |
| <i>Katarzyna Ferszt-Pilat</i>   |     |
| Badania podręcznikowe w kontekście komunikacji<br>międzykulturowej .....  | 101 |
| <i>Beata Jakimiuk</i>   |     |
| Identyfikacja zawodowa nauczycieli przedmiotów<br>informatycznych .....   | 114 |
| <i>Monika Jurewicz</i>  |     |
| Przedszkole jako instytucja wspierająca działania wychowawcze<br>rodziny wobec dziecka .....  | 134 |
| <i>Małgorzata Kamińska</i>  |     |
| Ciągłość i zmiana w statusie zawodowym społecznym nauczycieli<br>w Polsce w świetle Raportu „O stanie edukacji 2010. Społeczeństwo<br>w drodze do wiedzy” ..... | 153 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Anna Krajewska</i>   |     |
| Karać czy nagradzać. Dylematy współczesnej edukacji .....   | 163 |
| <i>Bożena Krupa</i>   |     |
| Od planu do raportu – ewaluacja w praktyce szkolnej .....   | 175 |
| <i>Tatyana Lipai, Agamail Mammedov</i>  |     |
| Knowledge society: modern progress trends .....   | 196 |
| <i>Dorota Łażewska</i>  |     |
| Zmiany w procesie nauczania – uczenia się – praktyczne rozwiązania<br>i teoretyczne założenia ..... | 203 |
| <i>Alicja Justyna Matusz-Rżewska</i>  |     |
| Ku wyzwaniom ambiwalencji w edukacji .....  | 220 |
| <i>Jarosław Michalski</i>   |     |
| Nauczyciel a kultura zawodowa .....   | 230 |
| <i>Zbigniew Semadeni</i>  |     |
| Problem podręczników do edukacji matematycznej 6-latków .....                                       | 240 |
| <i>Jolanta Skubisz</i>  |     |
| Agresja i przemoc wśród młodzieży szkolnej .....  | 263 |
| <i>Agnieszka Sowińska, Krzysztof Dziurzyński</i>  |     |
| Ryzyko dysleksji u dzieci sześciolletnich. Diagnoza zjawiska<br>i metody wyrównywania .....         | 274 |
| <i>Janusz Tomiło</i>  |     |
| Koniec mitu wielokulturowości? .....  | 298 |
| <i>Agnieszka Woroniecka-Borowska</i>  |     |
| Pedagog specjalny – zbędny luksus czy niezbędny specjalista? .....                                  | 310 |

## Table of Contents

|   |     |
|---|-----|
| Introduction .....  | 11  |
| <i>Barbara Antczak</i>  |     |
| The present tendencies of creating, diffusion and utilization<br>of the knowledge .....   | 13  |
| <i>Janusz Bielski</i>   |     |
| Education in Personalism.....   | 32  |
| <i>Marek Borowski</i>   |     |
| The school educator - his education<br>and part in the process of educational influences .....  | 39  |
| <i>Anna Breś</i>  |     |
| Axiological education and upbringing<br>of junior high school youth in Poland .....   | 51  |
| <i>Anna Dąbrowska</i>   |     |
| Two Schools Better Than One?<br>Linguistic Competence in Single Sex School Students .....   | 68  |
| <i>Krzysztof Dziurzyński, Małgorzata Kowalska</i>   |     |
| Teachers motivation versus student school success.....  | 90  |
| <i>Katarzyna Ferszt-Pilat</i>   |     |
| Textbooks' research in the context<br>of intercultural communication .....  | 101 |
| <i>Beata Jakimiuk</i>   |     |
| Professional identity of IT teachers .....  | 114 |
| <i>Monika Jurewicz</i>  |     |
| Kindergarten as an institution supporting educational<br>activities of the family to a child .....  | 134 |
| <i>Małgorzata Kamińska</i>  |     |
| Continuity and change in professional and social status of Polish<br>teachers in the "Report on the condition<br>of education in 2010. Society on the way to knowledge" ..... | 153 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Anna Krajewska</i>                                      |     |
| Penalize or Reward.  |     |
| Dilemmas of Contemporary Education .....                   | 163 |
| <i>Bożena Krupa</i>  |     |
| From plan to report – evaluation                           |     |
| in school. Practice .....                                  | 175 |
| <i>Tatyana Lipai, Agamail Mammedov</i>                     |     |
| Knowledge society: modern progress trends .....            | 196 |
| <i>Dorota Łażewska</i>                                     |     |
| Changes in the teaching and learning processes –           |     |
| theoretical assumptions and practical solutions .....      | 203 |
| <i>Alicja Justyna Matusz-Rżewska</i>                       |     |
| Towards the challenges                                     |     |
| of ambivalence in education .....                          | 220 |
| <i>Jarosław Michalski</i>                                  |     |
| Teacher and Professional culture .....                     | 230 |
| <i>Zbigniew Semadeni</i>                                   |     |
| The problem with mathematics education textbooks           |     |
| for 6-year olds .....                                      | 240 |
| <i>Jolanta Skubisz</i>                                     |     |
| Aggression and Violence Amongst School Youth .....         | 263 |
| <i>Agnieszka Sowińska, Krzysztof Dziurzyński</i>           |     |
| The risk of dyslexia in children six-years-old.            |     |
| Diagnosis of the phenomenon and methods of alignment ..... | 274 |
| <i>Janusz Tomiło</i>                                       |     |
| End of the myth of multiculturalism? .....                 | 298 |
| <i>Agnieszka Woroniecka-Borowska</i>                       |     |
| Special educator – unnecessary luxury                      |     |
| or need a specialist? .....                                | 310 |



## WSTĘP

Edukacja to pojęcie wieloznaczne, zgodnie z najszerszą definicją to forma praktyki społecznej nastawionej na kształtowanie osobowości i dostarczanie wiedzy, umiejętności i kompetencji pozwalających człowiekowi na życie wśród ludzi i dla ludzi. W tym rozumieniu mieści się w nim i opieka, i wychowanie i socjalizacja i kształcenie, i nauczanie, i uczenie się i samodoskonalenie. Edukacja to wielość działań. Są one niezaplanowane, ale mogą być spontaniczne. A z drugiej strony mogą być zaplanowane i systemowe. Długotrwałe jak i krótkotrwałe. Jednostronne jak i wielostronne. Zatem nie zostanie popełniony błąd, kiedy powiemy, że edukacją jest wszystko to co wzbogaca człowieka i jego poznanie, czyni go pięknym i otwartym na innych ludzi i otaczający świat. A skutkiem jej jest umiejętność funkcjonowania w grupie, wspólnocie i społeczeństwie.

Oddawana do rąk Czytelników monografia jest materialnym dowodem na wieloznaczność edukacji. Konsekwencją szerokiego jej pojmowania jest bogactwo poszukiwań badawczych pracowników naukowych pochodzących z Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie oraz kilkunastu ośrodków z całej Polski. To co ich łączy to niepoohamowana chęć znalezienia odpowiedzi na zasadnicze pytanie o kondycję polskiej edukacji, edukacji realizowanej na różnych etapach – od przedszkola po wyższe uczelnie.

Intencją redaktora zbioru nie było ograniczanie inwencji i kreatywności Autorów. Temat został sformułowany na dużym stopniu ogólnikowości – dylematy współczesnej edukacji. Częściowo po to by móc ujrzeć edukację w różnych rozumieniach i kontekstach.

Dobry wstęp do pracy zbiorowej zawierać powinien zachętę do lektury poprzez zaprezentowanie podstawowych tez i założeń zawartych w poszczególnych artykułach. Ale w przypadku tychże artykułów oznaczało by to konieczność przytoczenia prawie ich całości. Nie zawsze można dokonać skrótu by opowiedzieć o całości. Wydaje się nam, że większą korzyścią dla Czytelnika będzie samodzielna i pełna lektura tekstów i zadecydowanie co jest w nich najbardziej wartościowe.

Opracowanie składa się z dwudziestu jeden artykułów ułożonych w porządku alfabetycznym nazwisk Autorów. Trudno bowiem o bardziej klarowną i sprawiedliwą zasadę ułożenia tekstów w książce. Różnorodność tekstów, ich szerokie spectrum tematyczne nie pozwoliło wyodrębnić jednego czy też kilku wiodących wątków

w zaprezentowanych pracach.

Redaktor niniejszego tomu, oddając go pod wnikliwy osąd Czytelników dziękuje wszystkim Autorom za przygotowane teksty artykułów, wyrażając nadzieję, że ich opublikowanie zaspokoi ich oczekiwania. Lektura niniejszego tomu być może wzbudzi u czytających niedosyt. Mamy taką nadzieję, bowiem nie pretendujemy do wyczerpania wszystkich tematów związanych ze współczesnymi aspektami edukacji. Podchodzimy do nauki jaką uprawiamy i swoich możliwości twórczych z pokorą. Ale wszyscy i Autorzy i redaktor tomu mamy nadzieję, że po ich lekturze zrodzi się u Czytelników pomysł na następny tekst. Jeśli tak się stanie oznaczać to będzie, że cel poznawczy jaki nam wszystkim przyświecał został osiągnięty.

Jednocześnie my Autorzy i redaktor dziękujemy Recenzentom – profesorom Mirosławowi Krystonowi z Uniwersytetu w Bańskiej Bystrzycy i Wojciechowi Sroczyńskiemu z Uniwersytetu Orzyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach za wyrozumiałość i życzliwość oraz wszystkie uwagi, które pozwoliły wyeliminować dostrzeżone przez Nich uchybienia. A Czytelnikom życzymy udanej, pełnej refleksji lektury, która zaowocuje tekstami pełnymi pasji, a które nie znalazły się w tym zbiorze.

*Krzysztof Dziurzyński*

## INTRODUCTION

*Education is a polysemantic concept, and according to the widest definition it is a form of a social practice targeted at shaping of personality and delivery of knowledge, skills and competence which enable living of a man amongst people and for people. Understood that way it encompasses care and raising, and socialization, and education, and learning, and auto-improvement. Education is a plurality of activities. Even though not planned they still can be spontaneous. And at the other hand they can be planned and systemic. Both one-sided and many-sided. Thus it is no mistake to claim that education is everything that enriches a man and his cognition, makes him become fine and open to other people and to the surrounding world. And the effect is an ability to function in the group, community and society.*

*The monograph that is being delivered to the Readers is a material evidence of the polysemantic character of education. The consequence of its wide understanding is an abundance of scientific research carried out by scientific workers of the Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, Józefów and a dozen or so centers throughout Poland. What unites them is an uncontrollable will to find answer to the main question about condition of the Polish education – the one subject to realization at various stages: from kindergarten to college.*

*The intent of the editor of this collection was not the limitation of invention and creativity of the Authors. The subject matter was formulated with a significant degree of generality – dilemmas of the contemporary education – in part to enable seeing of the education in its various understandings and contexts.*

*A good introduction to a collective paper should include encouragement of the reading through presentation of the basic theses and assumptions found in individual papers. But with said authors this would mean necessity of them being quotes in all. It is not always possible that a summary is presented to tell about the whole. It appears to us that the Reader will benefit more from an independent and complete reading of the texts, and deciding what is most valuable in them.*

*This work is composed of twenty one papers presented in alphabetical order of the Authors' names. It is difficult to find more clear and just a rule of placement of texts in a book. Diversity of texts, their wide thematic spectrum, prevented separation of one or a few threads in the presented papers.*

*Delivering it to the Readers for their penetrating judgment the editor of this volume first of all thanks Authors for the prepared texts of the papers, and hopes that*

*publication of the same will satisfy their expectations. Reading of this volume can bring about a feeling of a want in the Readers. We do hope it will be the case because we do not aspire to cover comprehensively all the subjects related to the contemporary aspects of education. We approach with humility the science we practice and our creative abilities. We all, both the Authors and the editor of this volume, do hope the lecturing of these texts will bring about in the Reader the concept of a next text. Should it be the case this will mean that the cognitive goals we were guided by was achieved.*

*At the same time we – the Authors and the editor – thank out reviewers: Prof. Miroslav Kryston of University in Banska Bystrzyca, and Prof. Wojciech Sroczyński of Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny in Siedlce, for their understanding and kindness, and for all remarks which enabled elimination of all inadvertences they saw. And as far as the Readers are concerned we wish Them a full satisfaction, lecturing soaked in reflection, which will bear the fruit of the texts full of passion, the ones which were not included in this volume.*

*Krzysztof Dziurzyński*

# WSPÓŁCZESNE TENDENCJE TWORZENIA, DYFUZJI I WYKORZYSTANIA WIEDZY

## THE PRESENT TENDENCIES OF CREATING, DIFFUSION AND UTILIZATION OF THE KNOWLEDGE

**Barbara Antczak**

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej  
im. Alcide De Gasperi  
w Józefowie

*Wiedza nie opiera się wyłącznie na prawdzie;  
także na błędach.*  
C.G. Jung

**Abstract:** *The main directions of economic, social and cultural changes caused by the rapid development of economy, whose result is the disappearance of some and the appearance of other professions, cause increased demand for employees with higher and higher qualifications. Thus, an important change in the socio-professional life in the 21<sup>st</sup> century is a significant increase in occupational mobility, forced by the development and globalization of the economy, engineering and technology, as well as the disparities between countries. Education systems must address the key skills that make people capable of changing careers, raise their level of understanding of technology, provide the basis for the required competence in an international work environment. The world has entered an era in which the ability to create knowledge, to acquire and process information has become a fundamental way to economic success. Understanding and determining mechanisms of knowledge influence on the transformation and development of the economy is a key issue – especially for knowledge-based economies.*

**Keywords:** *education, knowledge-based economy, knowledge management*

### **Wprowadzenie – edukacja wobec problemów XXI wieku**

Główne kierunki zmian ekonomicznych, społecznych i kulturalnych spowodowane szybkim rozwojem gospodarki, którego rezultatem jest zanikanie jednych i pojawianie się innych zawodów, powodują wzrost zapotrzebowania na pracowni-

ków o coraz wyższych kwalifikacjach. Zatem istotną zmianą w życiu społeczno-zawodowym w XXI wieku jest znaczący wzrost mobilności zawodowej, wymuszony przez rozwój i globalizację gospodarki, techniki i technologii, a także przez dysproporcje występujące między poszczególnymi krajami. Systemy kształcenia muszą uwzględniać takie kluczowe umiejętności, które czynią ludzi zdolnymi do zmiany zawodu, podnoszą ich poziom rozumienia techniki, dają podstawę kompetencjom wymaganym w międzynarodowym środowisku pracy. Współczesny rynek pracy wymaga rozwoju edukacji ustawicznej (*continuing education*). Z hasła o „kształceniu dla życia” przechodzi się do hasła „edukacji przez całe życie” (*lifelong learning*). Edukacja ustawiczna nie jest jeszcze dziedziną, która znalazła należyte uznanie, choć są kraje w istotny sposób zaangażowane w rozwój systemów kształcenia dla dorosłych (np. Finlandia, Szwecja, Niemcy, Stany Zjednoczone). Chodzi więc o to, by każdemu człowiekowi umożliwić uczenie się tego, czego pragnie, tyle, ile uważa za nieodzowne, tam, gdzie mu najwygodniej, wtedy, kiedy mu to odpowiada, jak również w dogodnym dla siebie tempie oraz przy pomocy najbardziej przydatnych metod i środków. Znaną już tezę „uczenia się przez całe życie” zaczyna zastępować się pojęciem „uczącego się społeczeństwa – społeczeństwa edukacyjnego” (*learning society*).

W społeczeństwie tym procesy uczenia się, szkolenia, doksztalcania, zmiany specjalności itp. będą stałą częścią ludzkiej aktywności od najmłodszych lat aż do wieku emerytalnego i znaczna część społeczeństwa będzie zaangażowana zawodowo w procesy edukacyjne.

W Polsce kształcenie dorosłych to domena takich urzędów państwowych jak: urząd pracy, Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz niektóre resorty branżowe i firmy komercyjne (Dziurzyński, Szandrecki, 2012). Szacuje się, że w edukacji dorosłych uczestniczy obecnie w Polsce około 15 proc. populacji będącej w okresie aktywności zawodowej. Jest to skala co najmniej dwukrotnie niższa niż w Europie Zachodniej.

Czasy, w których szkoła, obok rodziny, była główną instytucją dydaktyczno-wychowawczą, kształtującą człowieka, dawno minęły. Dominujący wpływ, szczególnie na młodą osobę, mają grupy rówieśnicze, z którymi ma kontakt nie tylko w szkole, ale przede wszystkim w najbliższym otoczeniu – tam, gdzie mieszka (blokowiska), w klubach, dyskotekach. Rolę wspomagającą ten proces odgrywają oczywiście różne instytucje i placówki edukacyjne, Kościół, radio, telewizja, Internet, kino, teatr, muzea, zakłady pracy itp. Oddziaływanie tych instytucji nie jest ze sobą zharmonizowane ani powiązane z pracą szkoły. Pojawiają się postulaty, aby działalność tę koordynować i podporządkować realizacji wspólnych celów wychowawczych, do których należy wszechstronny rozwój dzieci, młodzieży i dorosłych. Stało się to szczególnie istotne od momentu pojawienia się wspomnianej idei edukacji ustawicznej, uczenia się przez całe życie.

Urzeczywistnienie tych wizji w Polsce, według Cz. Kupisiewicza i Cz. Bana-cha wymaga:

- różnorodności ofert edukacyjnych oraz otwartości na zmieniające się potrzeby społeczne, gospodarcze i kulturalne;
- indywidualizowania dróg edukacyjnych poprzez różnicowanie form, treści i metod zinstytucjonalizowanego kształcenia i doksztalcania ogólnego i zawodowego w systemie oświaty szkolnej i pozaszkolnej, drożnych w układzie pionowym i poziomym;
- ścisłego powiązania szkoły z placówkami oświaty dorosłych, w tym z takimi, jakie – obok metod konwencjonalnych – stosują metody najnowsze, kształcą np. na odległość;
- zbudowania sieci poradni psychologicznych i pedagogicznych, które pomogłyby zainteresowanym osobom w wyborze właściwego kierunku nauki lub pracy zawodowej, a także przekwalifikowaniu się [2].

Nowe myślenie o edukacji musi być umiejscowione w szerokim kontekście wyzwań współczesnego świata – w skali makro, jednocześnie skierowane na aspekty podmiotowe – jakość człowieka, a więc w skali mikro. Są to zatem dwie istotne i zupełnie nowe kategorie:

- kompleksowość w podejściu do uwarunkowań i funkcji edukacji w skali globalnej;
- mikropedagogika, nawiązująca do personalizmu, ustawicznego samo-kształcenia każdej jednostki ludzkiej.

Samą ideę edukacji można określić nie tylko jako strukturę wkomponowaną w określony system przygotowania ludzi do pełnienia różnych funkcji i ról, ale również jako ruch wartości przepływających w dwie strony:

**życie społeczne**  $\longleftrightarrow$  **ludzie**

W takim ujęciu nakładają się na siebie oba wspomniane spojrzenia: w skali mikro i makro.

W krajach wysoko rozwiniętych za najwyższej ceniony kapitał uznaje się wykształcenie społeczeństwa, poziom jego wiedzy i umiejętności, a inwestycje na te cele mają najwyższe priorytety. Należałoby zatem przedstawić kilka charakterystycznych cech systemu kształcenia czołówki krajów rozwiniętych (jednocześnie dostrzegając różnice w stosunku do Polski):

- powszechność średniego wykształcenia, które przekracza 80 proc.; w Polsce około 56 proc. każdego rocznika;
- powszechność wyższego wykształcenia; około 1/3 każdego rocznika młodzieży powinna podejmować studia;
- różnorodność i popularność form wyższego, pozauniwersyteckiego wykształcenia, z którego korzysta 1/3 absolwentów szkół średnich;
- popularność kontynuacji i uzupełniania wykształcenia uniwersyteckiego na studiach doktoranckich, podyplomowych, uzupełniających na innym kierunku;

- rozbudowany system kształcenia ustawicznego, ciągłego doskonalenia swoich umiejętności przez całe aktywne życie zawodowe, przy jednoczesnym zrozumieniu konieczności uaktualniania swojej wiedzy.

Obok postulatu powszechności (demokratyczności) kształcenia kolejnym jest zasada prymatu wartości i umiejętności nad wiadomościami, czyli – „uczenie się, aby wiedzieć”, racjonalnie działać oraz umieć współpracować z innymi – szerokiego profilu kształcenia, a także uczenia się alternatywnego i innowacyjnego.

W raportach opracowanych dla Klubu Rzymskiego wprowadza się podział nauczania na dwie kategorie: tradycyjne oraz innowacyjne.

Obecne systemy oświaty i wychowania – pomimo znacznych różnic między nimi i uwzględniania potrzeb współczesnego rozwoju świata – zalicza się do tradycyjnych. Nadal przeważają w nich założenia przekazywania wiedzy oraz zapewniania nabycia kwalifikacji. Na tradycyjnym systemie oświaty i wychowania ciąży zachowawcze podejście do problematyki celów oświatowo-wychowawczych, a charakterystycznym jest adaptacja szkolnej młodzieży do jej przyszłych obowiązków w dzisiejszym życiu gospodarczym i społecznym. Uczenie się innowacyjne powinno zapewnić zdobycie umiejętności liczenia się z różnymi wariantami procesów rozwojowych oraz przyswojenie metod rozumowania, ułatwiających samodzielne analizowanie możliwości, które wynikają z alternatywnych rozwiązań.

Rozwój nauki i techniki (w tym organizacji), jaki dokonał się w wyniku rewolucji naukowo-technicznej (w tym szczególnie informatycznej) – zasadniczo zwiększył tempo życia, a im wyższy poziom rozwoju nauki i techniki, tym większe zapotrzebowanie na powszechną, intelektualną, ekohumanistycznie motywowaną efektywność twórczą. W rezultacie powinna być realizowana podstawowa zasada trwałego rozwoju według idei „więcej dawać, niż brać”.

Świat wkroczył w epokę, w której umiejętność tworzenia wiedzy oraz pozytywności i przetwarzania informacji stały się podstawową drogą do gospodarczego sukcesu. Jest to możliwe przy harmonijnym rozwoju trzech podstawowych sfer: nauki, edukacji oraz gospodarki.

Ich wzajemne powiązanie tworzy dodatnie sprzężenie zwrotne, dzięki któremu sfery te mogą rozwijać się eksponencjalnie. Poznanie i określenie mechanizmów oddziaływania wiedzy na przemiany i rozwój gospodarki jest kluczowym problemem – głównie dla **gospodarek opartych na wiedzy** (G.O.W.). Termin ten pojawił się ponad piętnaście lat temu, w odniesieniu do branż wykorzystujących nowoczesne technologie (*high-tech*), a w szczególności techniki informacyjne (IT), telekomunikacyjne, jak również innych działów, które wymagają wysoko wykwalifikowanej siły roboczej (np. przemysł samochodowy, maszynowy, chemiczny). Umiejętność wykorzystania wiedzy i informacji staje się kluczowym czynnikiem postępu, a podstawową rolę odgrywają zasoby ludzkie, których wartość określana jest poziomem i jakością wykształcenia.

Według H. Króla Europa weszła w Wiek Wiedzy, co ma istotny wpływ na życie kulturalne, społeczne, gospodarcze. Widoczne są również szybkie zmiany



w systemach kształcenia, modelach życia i stylach pracy. Przez dwa ostatnie stulecia ekonomiści głosili, że gospodarka funkcjonuje dzięki czynnikom produkcji (surowcom, pracy, kapitałowi, ziemi i technologii) [3].

Obecnie mówi się właśnie o gospodarce opartej na wiedzy (*knowledge-based economy*), co oznacza, że produktywność, konkurencyjność i efektywność zależą od stanu wiedzy technicznej, ekonomicznej, organizacyjnej. W tych społeczeństwach najwyższej cenie są aktualne informacje, wiedza i umiejętności. Najbardziej liczy się zdolność ludzi do efektywnego działania oraz korzystania z wiedzy w procesie ciągłych zmian.

### **Gospodarka oparta na wiedzy – szanse i wyzwania**

Próby definicji gospodarki opartej na wiedzy, w ujęciu makroekonomicznym, podjęły OECD i Bank Światowy, twierdząc, że jest ona gospodarką „(...) w której wiedza jest tworzona, przyswajana, przekazywana i wykorzystana bardziej efektywnie przez przedsiębiorstwa, organizacje, osoby fizyczne i społeczności, sprzyjając szybkiemu rozwojowi gospodarki i społeczeństwa”. Natomiast definicja w ujęciu mikroekonomicznym została sformułowana przez A. Koźmińskiego, jako „(...) gospodarka, w której działa wiele przedsiębiorstw, które o wiedzę opierają swoją przewagę konkurencyjną” [3]. Dalsze rozwinięcie tej definicji wprowadza elementy makroekonomiczne, twierdząc, że „(...) wiedza to jest ten nieuchwytny i trudny do skopiowania zasób firmy, na który składają się wszelkiego rodzaju użyteczne informacje, których inni nie posiadają i nie potrafią użytkować. Wiedza jest wynikiem potencjału intelektualnego, a zatem przez budowanie gospodarki opartej na wiedzy będą tu rozumiał tworzenie warunków sprzyjających powstawaniu i sukcesowi przedsiębiorstw, które opierają na wiedzy swoją przewagę konkurencyjną” [4].

W teorii rozróżnia się następujące rodzaje wiedzy [5]:

- encyklopedyczną, obejmującą informacje o faktach (*know-what*);
- kodyfikowaną, opisującą naukowo rozpoznane współzależności (*know-why*);
- praktyczną, dotyczącą umiejętności manipulowania rzeczywistością (*know-how*);
- społeczną, dotyczącą rozkładu kompetencji (*know-who*).

Każda z nich ma inną specyfikę, ze względu na wymiar publiczny i prywatny, a co za tym idzie, interesy ogółu (reprezentowane przez rząd, jak również organizacje pozarządowe) oraz firm są przeważnie sprzeczne, jeśli chodzi o dostęp do wiedzy. W odróżnieniu od towarów materialnych wiedza nie zużywa się, a pozostaje własnością zbywającego, zaś jej wytworzenie może być bardzo drogie, natomiast jej powielenie i udostępnienie kosztuje niewiele (np. programy komputerowe). Ze względu na swoją specyfikę, wiedza wymaga szczególnej ochrony, również prawnej.

Z punktu widzenia organizacji, a w szczególności współczesnego przedsiębiorstwa działającego w warunkach globalizacji, podstawowym problemem, według

B. Wawrzyniaka, „(...) nie jest wiedza sama w sobie, tak czy inaczej definiowana, ale jej zastosowanie w praktyce (...)”. Proponuje on więc analizę w dwóch perspektywach [6]:

- zależności między produkcją wiedzy, jej przesyłaniem i zastosowaniem;
- wykorzystaniem wiedzy istniejącej w tworzeniu nowej.

W zakresie pierwszej z wyróżnionych perspektyw B. Wawrzyniak tworzy **model interaktywny** rozumienia tego procesu. „Zachodzą w nim interakcje różnokierunkowe między wyróżnionymi podstawowymi elementami. Każdy z tych elementów ma także swoich aktorów, którzy wpływają na proces, określony przez nas jako zarządzanie wiedzą” [6].

**Rysunek 1.** Model interaktywny zarządzania wiedzą



Źródło: B. Wawrzyniak [6]

Druga perspektywa akcentuje wykorzystanie wiedzy istniejącej i ma charakter działań krótkookresowych, a tworzenie nowej wiedzy z reguły jest działaniem długoterminowym. Ważne, by te procesy były silnie ze sobą powiązane.

Wiedza warta jest znacznie więcej, niż w minionym okresie. Jak twierdzi W. Gasparski, w krajach rozwiniętych niebawem zaledwie co dziesiąty pracownik będzie się zajmować wytwarzaniem i przemieszczaniem rzeczy, czyli tym, co było kiedyś zajęciem głównym i jest nim nadal w krajach o niskim stopniu rozwoju [7]. Tego typu produktywność wyczerpała się, natomiast na znaczeniu zyskuje wytwórczość pracowników (*knowledge workers*). Według F. Horibe pracownicy wiedzy to ludzie, którzy dla wytworzenia wartości w większym stopniu posługują się głową, niż rękami. Tworzą oni wartość dodaną dzięki pomysłowi, umiejętnościom analitycznym, zdolności do formułowania sądów, umiejętności dokonywania syntez oraz tworzeniu projektów. Korzystają oni, rzecz jasna, z rąk, ale do posługiwa-

nia się komputerem, a nie do dźwigania 50-funtowych worków. Obecnie liczy się szybka wymiana myśli, ciągle szukanie nowych rozwiązań i elastyczne reagowanie na sytuację na rynku. Wiedza ludzi zatrudnionych w firmie staje się nieoceniona. Jest ona rozumiana dość rewolucyjnie, ponieważ to już nie tylko posiadanie informacji i właściwych kompetencji oraz ich wykorzystanie i rozwijanie w odpowiednim czasie, ale także systemy umożliwiające sprawne jej zdobywanie, przetwarzanie i skuteczne stosowanie w konkretnej sytuacji w przedsiębiorstwie.

Produkcja i stosowanie wiedzy (innowacji) wymuszają uczenie się nowych umiejętności przez zaangażowanych w te procesy pracowników. W Raporcie OECD wyraźnie stwierdza się, że nie ma mowy o nowej, opartej na wiedzy gospodarce bez równoczesnego przekształcania jej w gospodarkę ludzi uczących się (*learning economy*) i to ustawicznie (*life-long learning*), gdyż postęp techniczny rozwija się w sposób ciągły i szybki. Zatem społeczeństwo musi być wyposażone w takie umiejętności, które pozwolą na sprostanie wyzwaniom technologicznym, zarówno w sferze prywatnej, jak i zawodowej. Jak twierdzi S. Kwiatkowski, „(...) gospodarka oparta na wiedzy to nie tylko zatrudnienie ludzi z najwyższymi kwalifikacjami, ale po prostu upowszechnienie wykształcenia średniego, a następnie wyższego, to intelektualizacja nie tylko gospodarki, ale całego społeczeństwa” [8].

Przedsiębiorstwa działające w dzisiejszej szybko zmieniającej się gospodarce powinny zadbać, by pracownicy nabrali odpowiednich nawyków, zwanych kulturą uczenia się. Nie da się tego osiągnąć bez prowokowania ludzi do autorefleksji i zastanowienia się nad tym, w jaki sposób wykonują czynności związane z funkcją, jaką pełnią w firmie.

Zdolność błyskawicznego przetwarzania i przekazywania informacji w skali globalnej w ostatnich latach jest faktem. Przyczyną tych dramatycznych zmian były połączone skutki postępów szybkości przetwarzania (mikroprocesorów), konkurencji, innowacji i obniżenia kosztów w globalnych sieciach telekomunikacyjnych. W miarę zmniejszania się przeszkód technicznych (odległość, czynniki geograficzne, koszt), związanych ze zdobyciem i wykorzystaniem wiedzy na temat określonego procesu, umiejętności lub rynku, wiedza ta w coraz większym stopniu staje się, zarówno globalnie jak i lokalnie, kluczem do konkurencyjności. Równocześnie skuteczniejszy przepływ wiedzy i informacji umożliwia, a nawet czyni niezbędnymi, bliższe powiązanie między badaniami czy rozwojem a wdrożeniami i innowacjami, szybsze tempo wdrażania innowacji oraz krótszy cykl życia produktów w wielu istotnych sektorach gospodarki (nawet w sektorach bardziej tradycyjnych, takich jak rolnictwo).

Rozwój gospodarki opartej na wiedzy daje wielkie możliwości, ale też stawia wielkie wyzwania. Dotyczy to wszystkich krajów, ale w szczególności tych, które nadal walczą z ubóstwem i starają się osiągnąć równoważny rozwój, definitywnie odejść od scentralizowanych form organizacji gospodarki. Każdy z tych krajów musi osiągnąć trzy trudne cele:

- opracować wszechstronną, narodową strategię budowy i utrzymania gospodarki opartej na wiedzy;

- strategia musi powstać w wyniku szerokiego procesu uczestnictwa wszystkich najistotniejszych sektorów – w tym sektora prywatnego, środowisk edukacyjnych, naukowych, innowatorów i innych;
- strategia ta musi być następnie konsekwentnie wdrażana.

W otwartej gospodarce globalnej, charakteryzującej się szybkimi zmianami i ogromną konkurencją, opierającą się na zdolności firm i krajów do tworzenia, pozyskiwania i wykorzystania wiedzy, istnieje prawdopodobieństwo powiększenia się różnicy w rozwoju pomiędzy krajami, które dynamicznie reagują na nowe wyzwania, a tymi, które tego nie czynią. Wspomniane różnice szczególnie widoczne byłyby w dziedzinie dochodów, stopy życiowej, zdrowia, edukacji.

Dynamiczne zmiany w gospodarce światowej zmuszają firmy do permanentnego doskonalenia sposobów funkcjonowania. Trzecie tysiąclecie przyniosło raptowne przeobrażenie we wszystkich obszarach aktywności firmy. Podstawowy problem, z którym boryka się większość przedsiębiorstw, polega na tym, jak poradzić sobie w nowej erze – erze informacji, przetwarzania danych, erze wiedzy. W przeciwieństwie do tradycyjnych zasobów materialnych, takich jak kapitał, ziemia, zasoby naturalne, informacja i wiedza mają być także wielkościami zbywalnymi. Mogą powstać w umysłach ludzkich, mogą być tam gromadzone, a czasami zbywalne. Przeciwnie do zasobów materialnych informacja i wiedza rosną, gdy są przechowywane, a pomysły czy umiejętności, które komuś zaprezentujemy, nie pomniejszają jej, ale często ją rozwijają i wzmacniają.

Współcześnie mamy do czynienia z czterema rodzajami przedsiębiorstw:

- produkcyjnym
  - usługowym
  - tworzącym wiedzę
  - przedsiębiorstwem wiedzy tworzącym wartość.
- } tradycyjne

Organizacje oparte na wiedzy charakteryzują się przede wszystkim następującymi cechami:

- wytwarzają produkty bogate w wiedzę (*knowledge rich products*), tj. takie, których ponad 50 proc. wartości stanowi wiedza;
- zatrudniają wysoko wykwalifikowanych i wykształconych specjalistów – pracowników wiedzy (*knowledge workers*), stanowiących trzon wszystkich zatrudnionych;
- o ich wartości rynkowej przesądza wartość kapitału intelektualnego [9].

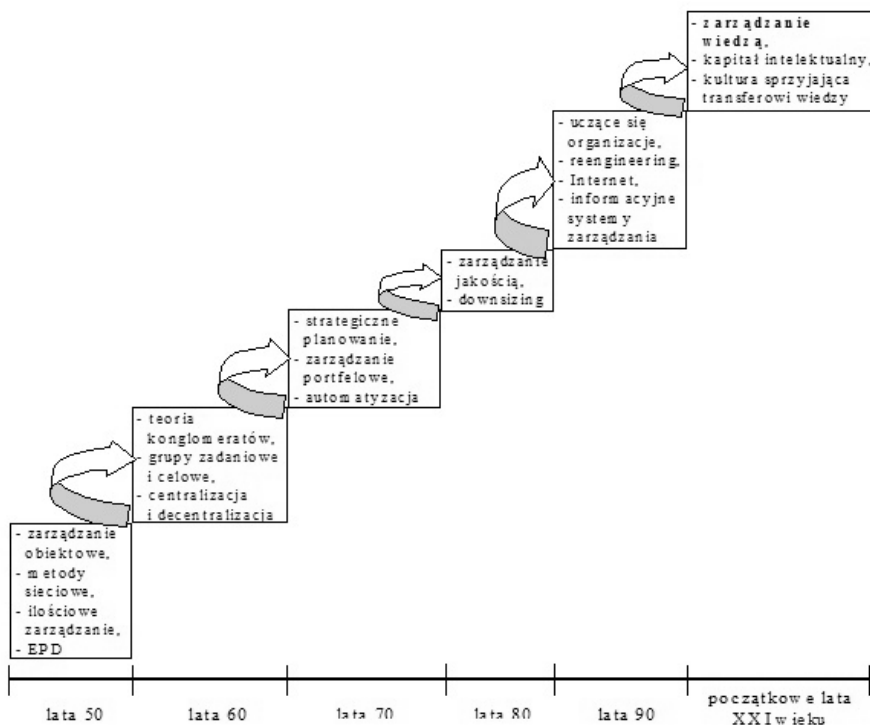
Według J. Kisielnickiego, aby organizacja była konkurencyjna na globalnym i lokalnym rynku, powinna:

- posiadać odpowiednią wiedzę,
- umieć wykorzystać posiadaną wiedzę,

a jednocześnie tak zarządzać wiedzą, aby luka w wiedzy, rozumiana jako różnica między posiadanymi zasobami wiedzy a wiedzą potrzebną do podejmowania decyzji, była jak najmniejsza [10].

Za początek koncepcji zarządzania wiedzą (*knowledge management*) przyjmuje się rok 1987. W Stanach Zjednoczonych doszło do pierwszej konferencji „Managing the knowledge assets into 21<sup>st</sup> century”, zorganizowanej wspólnie przez Uniwersytet Purdue oraz firmę DEC, a w Szwecji zawiązała się tzw. grupa Konrada, która zainicjowała prace nad „zarządzaniem kapitałem intelektualnym” [8].

**Rysunek 2.** Kształtowanie się koncepcji zarządzania wiedzą



Źródło: [11]

Według wielu ekspertów z dziedziny zarządzania jedynym słusznym działaniem zmierzającym do integracji współczesnych kierunków jest ich dzielenie na te, które w swoich działaniach wykorzystują wiedzę (*knowledge intensive*) i te, które się na niej całkowicie opierają (*knowledge based*) [12].

G. Gierszewska zauważa, iż w globalizującym się społeczeństwie wiedza jest zasobem strategicznym, co oznacza, że należy nauczyć się zarządzać czymś, co jest niematerialne [13]. A jeszcze w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku wiedza była identyfikowana ze sferą badań i rozwoju – wiedzą naukowców, gdy używano terminów **wiedza**, **informacja** czy **dane** jako synonimów. Dzięki szybkiemu rozwojowi baz danych, systemów informatycznych i teletransmisji tak rozumiana

wiedza miała wpływ na kształtowanie się gospodarki nowego typu – gospodarki opartej na wiedzy. Organizacje inteligentne, wirtualne, „zwinne”, sieciowe oparte na kluczowych kompetencjach są tymi, które wygrywają w dobie globalizacji na konkurencyjnych rynkach [13].

Z punktu widzenia kształcenia, gospodarka oparta na wiedzy ma stanowić gospodarkę ludzi uczących się. Kształcenie nie jest czystym procesem przekazywania informacji, lecz procesem społecznym, który dokonuje się przez wzajemne oddziaływanie jednostek uczących, co prowadzi do tworzenia **kapitału społecznego**. Na kapitał ten składają się:

- strukturalne powiązanie osoby (organizacji) z innymi osobami (organizacjami);
- wspólne normy zachowania, wymiany i zaufania.

Tworzenie kapitału społecznego, a w szczególności podnoszenie kwalifikacji zawodowych, wzmocnienie konkurencyjności na rynku europejskim oraz zapewnienie zatrudnienia wymagają reorganizacji systemu edukacji.

Zmiany, jakie miały miejsce w Polsce w ciągu ostatnich ponad 20 lat, są znaczące i pozytywnie oceniane w Europie i świecie. Dowodem na tę ocenę jest nasze członkostwo w OECD, NATO i Unii Europejskiej. Oczywiście, można dyskutować, czy decyzje te były podyktowane spełnieniem przez nas warunków ekonomicznych i gospodarczych, czy też względami politycznymi. Problemów, które stają przed naszą gospodarką, jest obecnie więcej niż na początku transformacji, której podstawowym zadaniem było przejście od gospodarki centralnej, planowej i biurokratyzowanej, do gospodarki zorientowanej rynkowo (wprowadzenie planu Balcerowicza: restrukturyzacja sektorów i przedsiębiorstw, naprawa finansów publicznych, wymienialność złotówki itp.). Jednak świat, w którym funkcjonujemy, w czasie naszej transformacji systemowej zmieniał się i nadal tak się dzieje. Pojawiły się nowe wyzwania związane z globalizacją – procesem, który powoduje konieczność drugiej transformacji, równie ważnej jak pierwsza, jednak trudniejszej do przeprowadzenia, ale niezbędnej dla przyszłości Polski. Pierwsza transformacja, rozpoczęta pod koniec lat osiemdziesiątych minionego wieku to **transformacja rynkowa**, druga zaś to proces dostosowany do globalizacji – wielowymiarowy i przebiegający na różnych płaszczyznach (gospodarczych, politycznych i społecznych). Odpowiedzią na globalizację w perspektywie gospodarczej stała się konieczność dostosowań określona jako gospodarka oparta na wiedzy. Specyficzną cechą polskiej gospodarki jest to, że musi ona równocześnie prowadzić dwie transformacje: transformację rynkową i transformację związaną z budowaniem gospodarki opartej na wiedzy. Jest to trudne, jeśli weźmie się pod uwagę opóźnienie cywilizacyjne, uzyskanie większej spójności polskiej gospodarki z opartą coraz bardziej na wiedzy gospodarką „starych” członków Unii Europejskiej. Od sprostania temu wyzwaniu zależeć będzie zmniejszenie różnic w jakości życia w Polsce i krajach Europy Zachodniej oraz status Polski w skali globalnej.

Można postawić zasadnicze pytanie: Czy każdy kraj, każda gospodarka mogą stać się beneficjentami modelu gospodarki opartej na wiedzy? Należałoby dokonać

pewnego rodzaju inwentaryzacji cech charakterystycznych co pozwala sformułować ważne wnioski nie tylko dla Polski, ale i innych krajów postsocjalistycznych. A brzmią one następująco [14]:

1. Wysoki udział zatrudnionych z wyższym wykształceniem w gospodarce. Dolną granicę można przyjąć na poziomie 20 proc.. Takimi krajami są: USA, Holandia, Japonia. Jeżeli wskaźnik ten obniżyć do 15 proc., to do listy dochodzi Kanada, Norwegia i Dania (Polska 12 proc.).
2. Na „gospodarkę opartą na wiedzy” należy spojrzeć z szerszej perspektywy (nie tylko gospodarki i techniki) – z punktu widzenia cywilizacji.
3. Z powyższym wiąże się poziom rozwoju, mierzony wielkością PKB na 1 mieszkańca. Jeśli za wielkość graniczną przyjmie się 20 tys. USD, to w 2009 r. owego pułapu nie przekroczyło żadne z państw Europy Środkowo-Wschodniej.
4. Nakłady na badania i rozwój (B+R) muszą przekraczać 2 proc. PKB. W krajach takich jak Japonia nakłady na B+R wynoszą 3,4 proc. PKB, w USA 2,7 proc., Szwecji 3,6 proc., a w Polsce jedynie 0,6 proc.
5. Zmiana w strukturze zatrudnienia i tworzeniu produktu krajowego brutto. W przeszłości dominujące znaczenia miał przemysł (głównie górnictwo, przemysł przetwórczy i rolnictwo), obecnie zaś usługi. W krajach najbardziej rozwiniętych udział usług w tworzeniu PKB kształtuje się w granicach 65–75 proc., w Polsce 55 proc.
6. Gwałtownie skraca się życie produktu na rynku, a także często zmieniamy zawód w czasie życia produkcyjnego.
7. Powstało wiele nowych zawodów, głównie związanych z nośnikami GOW.
8. Wyższe uczelnie, podobnie jak przedsiębiorstwa, muszą być nastawione na innowacyjność. Czołowe miejsce pod względem wynalazków zajmuje Japonia, USA i Niemcy.
9. GOW musi być gospodarką otwartą, poddaną wpływom i konkurencji międzynarodowej (wiedza staje się uniwersalna), co jest konsekwencją globalizacji.
10. Informacja staje się szybsza i tańsza (głównie dzięki Internetowi).
11. GOW jest produktem współdziałania wielu dyscyplin i licznych naukowców, co powoduje ograniczenie indywidualizmu.

Bardzo istotne wydaje się określenie potrzeb, których spełnienie warunkuje przejście do stadium społeczeństwa wiedzy. Najistotniejsze to:

- rewolucja edukacyjna (nowe techniki i metody nauczania i uczenia się, internetyzacja szkół, rozwijanie teleedukacji);
- umasowienie aspiracji społeczeństwa w zakresie wiedzy.

Rewolucja intelektualna, edukacyjna i aksjologiczna (humanistyczna) to główne, przełomowe cechy społeczeństwa wiedzy.

## Rola edukacji w procesie tworzenia gospodarki opartej na wiedzy

Myślenie o przyszłości ma bardzo wiele punktów odniesienia. Dotyczy to przede wszystkim wzrastającej złożoności struktur gospodarczych, społecznych i politycznych, zbrojeń i rozbrojenia, aspektów globalizacyjnych i ekologicznych, tożsamości kulturowej, ale łączy się jednocześnie z indywidualnym losem ludzi, ich aspiracjami, potrzebami i rozterkami [15]. Okazuje się, że dotychczasowe dokonania stają się przeszkodą dla rozwoju ludzi i świata w nowym stuleciu. Problemy systemów kształcenia polegają na wieloletnim forsowaniu idei „to samo i tak samo dla wszystkich”, która była następstwem upowszechniania się i demokratyzacji oświaty (szczególnie w pierwszej połowie XX wieku). Szkoła opierała się na swoistych „zaletach”:

- punktualności,
- posłuszeństwie,
- umiejętności wykonywania rutynowej, powtarzalnej pracy, „produkującej” pokolenia zuniformizowanej siły roboczej [16].

Ważnym zadaniem edukacyjnym, wynikającym z **informacyjnej eksplozji**, jest przygotowanie człowieka (głównie dzieci i młodzieży) do radzenia sobie z lawinowym napływem różnorodnych informacji, z ich selekcją, przetwarzaniem, przechowywaniem i wykorzystaniem. Istnieje ewidentna potrzeba odejścia od wspomnianego już **encyklopedycznego** – na rzecz **generatywnego** modelu edukacji. O ile w pierwszym z nich dominowała zasada „możliwie dużo informacji, z możliwie wielu dziedzin wiedzy”, to w drugim obowiązuje zasada „tyle informacji, ile potrzeba w danym przypadku”, przy założeniu, że uczący się zostanie przygotowany do samodzielnego zdobywania, selekcjonowania, przetwarzania i przechowywania oraz racjonalnego posługiwania się zdobywanymi wiadomościami i umiejętnościami [2]. Wszystko to powinno być oparte nie tylko na kategorii „wiedzieć, że”, lecz przede wszystkim „wiedzieć, jak” i „wiedzieć, dlaczego”. Ponadto nieodzowne jest odejście od bardzo rozpowszechnionej w szkolnictwie doktryny **podająco-reproduktywnej** na rzecz doktryny sprzyjającej samodzielnemu myśleniu i działaniu uczniów – zwanej **heurystyczną**. W pierwszej dominuje **nauczyciel**, którego rola sprowadza się głównie do przekazywania uczniom wiedzy oraz kontroli stopnia jej opanowania. W drugiej natomiast czołowym podmiotem jest **uczeń**, a nauczyciel pobudza jego inwencję, aktywność i samodzielność, wdrażając go do rozwiązywania problemów teoretycznych, ale przede wszystkim praktycznych.

Edukacji nie należy sprowadzać do nauczania poszczególnych przedmiotów, ponieważ rzeczywistość składa się z problemów, a nie z poszczególnych dyscyplin naukowych. Pierwszorzędnym celem nauczania jest przekazywanie **wiedzy**, ale nie fragmentarycznej, wybiórczej, odseparowanej, lecz wiedzy o świecie, mechanizmach jego funkcjonowania, kojarzeniu zjawisk.

Kolejnym ważnym elementem zmian godnych uwagi, z edukacyjnego punktu widzenia, jest **wzrost roli nauki i badań**, co oznacza zakrojone na szeroką skalę i szybsze, niż kiedykolwiek dotąd, wykorzystanie odkryć naukowych dla potrzeb



gospodarki, życia społecznego, kultury i edukacji. Obserwuje się bezprecedensowe łączenie techniki i technologii z automatyzacją i komputeryzacją we wszystkich dziedzinach aktywności człowieka.

Następna znacząca zmiana w otaczającym świecie to rozbudowa środków masowej komunikacji społecznej. Daje to możliwość bezpośredniej obserwacji istotnych wydarzeń politycznych, społecznych, naukowych i kulturalnych. Wiąże się to z takimi zjawiskami i procesami, jak popularyzacja poglądów i kryteriów ich oceny, oddziaływanie opiniotwórcze na społeczeństwo, rozbudowanie rozmaitych form kształcenia na odległość. To wszystko jest realizowane dzięki umożliwieniu szerokim rzeszom ludzi dostępu do radia, telewizji, komputerów osobistych, a przede wszystkim Internetu. Jak już wspomniano, bardzo istotne dla zdobywających wiedzę (niezależnie, w jakim są wieku) jest, aby mogli uczyć się, czego chcą, gdzie chcą, kiedy chcą, tego, czego pragną, w tempie, jakie im odpowiada. Oczekiwanie te spełnia **nauczanie na odległość** (*distance learning*). Są to formy uczenia się bez stałego i natychmiastowego nadzoru nauczyciela, z których jednak uczący się czerpią korzyści dzięki temu, że pewna organizacja edukacyjna zaplanowała dany kurs, wspomaga i ukierunkowuje ich w kształceniu. Nauczanie na odległość polega, przede wszystkim, na dużej autonomii i samodzielności uczącego się i w związku z tym dużą rolę odgrywa jakość przygotowanych materiałów dydaktycznych.

Nauczanie na odległość nie jest zjawiskiem nowym, gdyż już w 1728 roku w Stanach Zjednoczonych pojawiły się w prasie ogłoszenia o nauczaniu korespondencyjnym. Istotną formą nauczania na odległość są **uniwersytety otwarte**, a najstarszy z nich to brytyjski Uniwersytet Otwarty (*Open University*), który rozpoczął działalność dopiero w 1969 roku, kiedy pozwolił na to rozwój infrastruktury telekomunikacyjnej. Od 1992 roku Uniwersytet ten jest dostępny dla studentów z całej Europy i obecnie jest największą instytucją edukacyjną w Europie.

Stosuje się w nim różnorodne formy kontaktu:

- pocztowy,
- telewizyjny,
- elektroniczny,
- konferencyjny,
- internetowy.

Uniwersytet otwarty jest stosunkowo tanią formą szerokiego doksztalcania obywateli w różnym wieku, z różnym doświadczeniem zawodowym, z różnym wykształceniem formalnym. Ważną, a może nawet decydującą rolę w realizacji zadań tego Uniwersytetu musi spełnić przede wszystkim Internet, w którym:

- umieszcza się materiały dydaktyczne, testy egzaminacyjne;
- wykorzystuje się pocztę elektroniczną do bezpośredniego komunikowania się ze słuchaczami;
- wprowadza się nowe formy wykładów w postaci telekonferencji i wideo konferencji.

Duży wpływ na edukację w danym kraju mają również **kontakty międzynarodowe**. Istotnej roli nabiera znajomość języków obcych, pogłębienie wiedzy historycznej, geograficznej, gospodarczej i poznanie kultury różnych narodów, umiejętność współżycia z ludźmi różnych ras, religii, opcji politycznych – należy uczyć się otwarcia na świat.

Ważnym zadaniem dla edukacji jest też upowszechnienie zasad **wolności, demokracji i tolerancji**, a przeciwstawienie się przejawom fundamentalizmu i ksenofobii. Nawet obecnie obserwuje się w wielu krajach lub regionach krwawe walki i morderstwa na tle rasowym, narodowościowym, czy też religijnym.

Na działalność edukacyjną wpływają też różne **zjawiska pejoratywne**, głównie:

- dewastacja środowiska naturalnego człowieka,
- choroby cywilizacyjne,
- wzrost agresji i przestępczości,
- wzrost zjawisk patologicznych wśród młodzieży (alkoholizm, narkomania).

Wymienione zmiany są typowe dla wszystkich krajów rozwiniętych.

W większości krajów system edukacji nie jest przygotowany do sprostania wyzwaniom, jakie niesie ze sobą rozwój gospodarki, życia społecznego i kultury. Ocena ta dotyczy również Polski, ponieważ należy w szczególności odnotować:

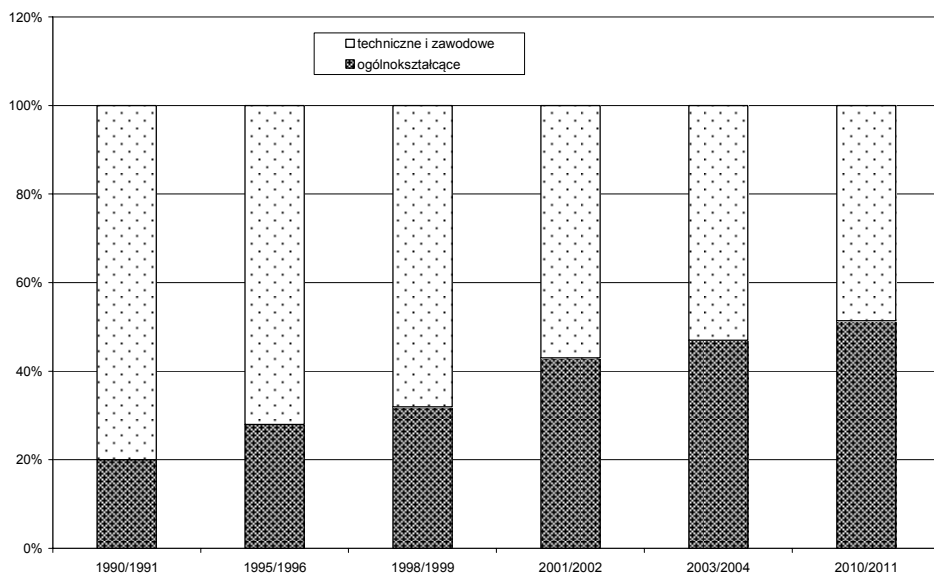
- niskie wskaźniki osób legitymujących się w Polsce pełnym wykształceniem średnim (około 33,6 proc.) i wyższym (około 18,3 proc.), w tym ukazuje się szczególnie złą sytuację ludności wiejskiej;
- niski przeciętnie poziom kwalifikacji, niski poziom płac i negatywną selekcję do zawodu nauczycielskiego;
- nieprzystosowanie programów nauczania do potrzeb współczesności;
- wąsko specjalistyczne kształcenie w szkolnictwie zawodowym oraz słabe powiązanie ze zmieniającymi się szybko potrzebami ogólnego i lokalnego rynku pracy;
- złe proporcje pomiędzy kształceniem ogólnym a zawodowym;
- rosnącą komercjalizację studiów wyższych i w coraz większym stopniu kształcenie na poziomie średnim;
- zbyt mały udział wydatków z budżetu państwa na edukację, tzn. oświatę i szkolnictwo wyższe oraz naukę.

Godne podkreślenia jest jednak to, że w polskiej edukacji do 2020 roku zakłada się osiągnięcie następujących strategicznych celów rozwoju:

- **ilościowego** – zapewnienie skolaryzacji na poziomie maturalnego kształcenia średniego dla około 80 proc. populacji z każdego rocznika, na poziomie studiów wyższych (licencjackich, wyższych zawodowych i magisterskich) 40 proc.;
- **jakościowego** – zbudowanie społeczeństwa wychowującego, przystosowanie systemu szkolnego do zmieniających się potrzeb społecznych, gospodarczych i kulturalnych, wynikających z przeobrażeń dokonują-

cych się w świecie i u nas, rozwój nauki jako czynnika warunkującego właściwą realizację pozostałych celów, intensywny rozwój systemów kształcenia ustawicznego.

**Rysunek 3.** Struktura uczniów w szkolnictwie średnim w Polsce

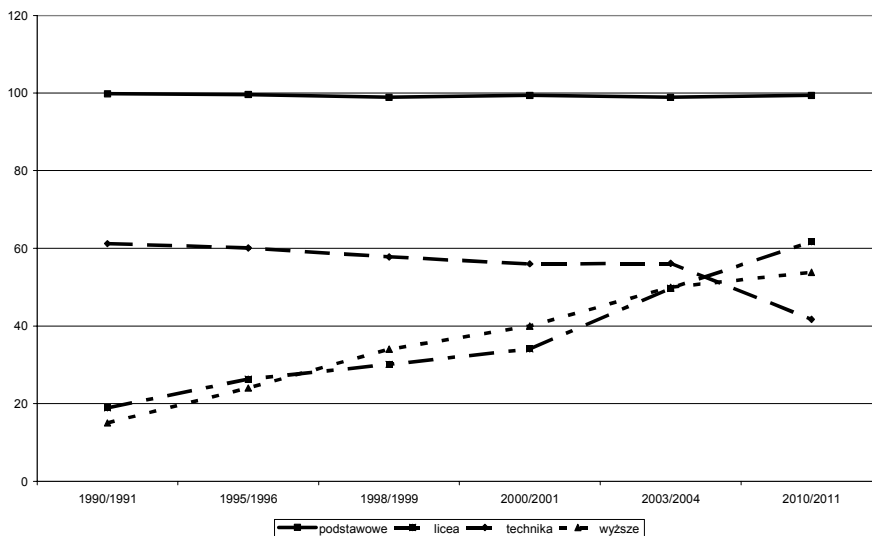


Źródło: Opracowanie własne na podstawie [17, 18]

Proces istotnych zmian w systemach edukacji większości państw europejskich zapoczątkowała Deklaracja Bolońska podpisana dnia 19 czerwca 1999 roku. Proces ten nazywany *Procesem Bolońskim*, w wyniku którego powstały ogólne zasady organizacji kształcenia – Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area*). Działania te są elementem szerszego procesu zmierzającego do realizacji wizji Europy Wiedzy (*Europe of Knowledge*). Deklarację Bolońską podpisało 29 krajów (w tym Polska), natomiast we wrześniu 2003 roku lista państw zwiększyła się do 40 (*Komunikat Berliński*).

Najwyższy współczynnik skolaryzacji brutto w 2007 roku (93 proc.), jak również najwyższy przyrost w badanym okresie osiągnęła Finlandia. W Stanach Zjednoczonych wskaźnik ten utrzymuje się na prawie niezmiennym, wysokim poziomie (75 proc. w 1990 roku, 77 proc. w 1996 roku, 82 proc. w 2007 roku). Polska i inne przedstawione kraje Europy Środkowo-Wschodniej osiągnęły zdecydowanie niższe wskaźniki. Trzeba jednak zaznaczyć, że w roku akademickim 1995/1996 w Polsce wynosił 22 proc., a w 2006/2007 już 51 proc.

**Rysunek 4.** Współczynniki skolaryzacji brutto według typów szkół



Źródło: Opracowanie własne na podstawie [19–23]

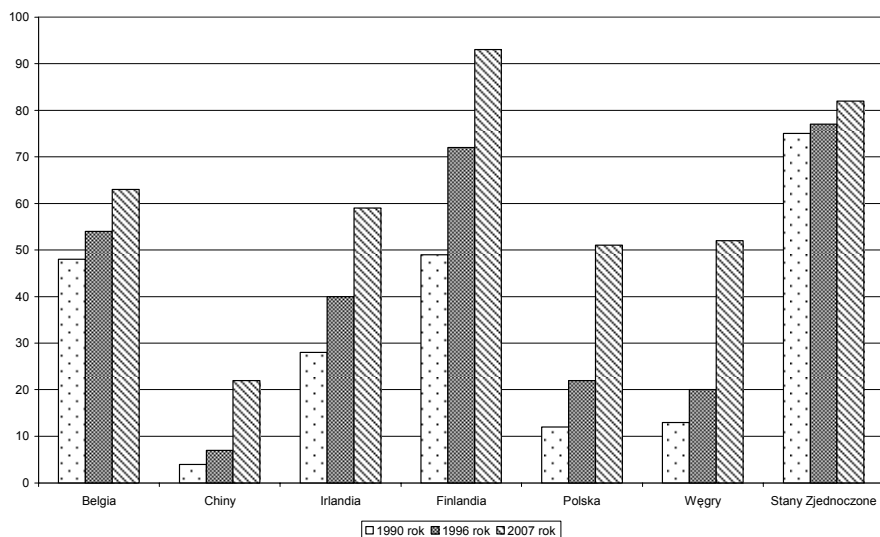
Modelując „szkołę przyszłości”, należy przede wszystkim starać się zniwelować dotychczasowe jej słabości: werbalizm, pasywność, uniformizm, oderwanie się od życia społecznego i gospodarczego, biurokrację, niską efektywność systemu doskonalenia i doksztalcania nauczycieli. Pomimo ogromnych zmian, w tym transformacji ustrojowej oraz podejmowanych prób reformowania i modernizacji szkoły – niewiele się zmienia.

Opinia uczniów o szkole i nauczycielach jest negatywna i dotyczy głównie:

- relacji nauczyciel–uczeń, która nie jest partnerska i podmiotowa, lecz przedmiotowa;
- nieaktualności i sztywności programu szkoły (dominacja kształcenia werbalnego i encyklopedycznego zamiast kształcenia umiejętności praktycznych i kojarzenia zdarzeń);
- niedostatecznego rozpoznawania i realizowania różnorodnych potrzeb młodzieży;
- słabych związków szkoły z życiem (w środowisku lokalnym oraz w zdobywaniu praktycznych doświadczeń życiowych i społecznych);
- niewystarczającego wyposażenia szkół w pomoce dydaktyczne (niebędące w stanie dogonić szybkiego rozwoju nauki i techniki);
- krytycznej oceny postaw i zaangażowania nauczycieli.

W czasach wielkich zmian społecznych i edukacyjnych wyzwań cywilizacyjnych nie jest łatwo być nauczycielem. **Przemiana wartości i stylów życia** pogłębia trudności w pracy pedagogicznej.

**Rysunek 5.** Współczynnik skolaryzacji brutto dla studentów szkół wyższych w wybranych krajach



Źródło: Opracowanie własne na podstawie [24, 25]

Wychodząc naprzeciw nowym oczekiwaniom i walcząc ze słabościami, jakie można zaobserwować w szkole i w najbliższym jej otoczeniu, trzeba zmienić sposób podejścia do niej – jako instytucji usługowej. Należy zacząć stosować różnego rodzaju nowoczesne narzędzia ekonomiczno-organizacyjne, w tym dobór takich instrumentów, które umożliwią funkcjonowanie w nowych warunkach i osiągnięcie sukcesu na konkurencyjnym rynku usług edukacyjnych [26].

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

- [1] Dziurzyński K., Szandeczek K., *Ocena jakości szkoleń funkcjonariuszy policji i jej predykatory*, [w:] Jagiełło E., Matysiuk R., Tyluś U. (red.), *Edukacja wczoraj, dziś i jutro. T. 3, Dyskurs wokół wybranych problemów społecznych i oświatowych*, Siedlce, 2012, s. 176 – 196.
- [2] Kulisiewicz C., Banach C., *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020*, [w:] Kuźnicki L. (red.), *Strategia rozwoju Polski do roku 2020*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2000.
- [3] Król H., *Edukacja dla przyszłości*, Materiały z konferencji *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Polska Fundacja Promocji Kadr Warszawa 2001.

- [4] Koźmiński A., *Jak stworzyć gospodarkę opartą na wiedzy?*, Materiały z konferencji *Strategia rozwoju Polski u progu XXI wieku*, Pałac Prezydencki, Warszawa 18–19 kwietnia 2001.
- [5] Galar R., *Gospodarka oparta na wiedzy i innowacje przełomowe*, [w:] Kukliński A. (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy*, KBN, Warszawa 2001.
- [6] Wawrzyniak B., *Od koncepcji do praktyki zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie*, Materiały z konferencji *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Polska Fundacja Promocji Kadr, Warszawa 2001.
- [7] Gacparski W., *Rola nauki w społeczeństwie przyszłości*, [w:] Karpiński A. (red.), *Polska 2000 plus*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2000.
- [8] Kwiatkowski S., *Przedsiębiorczość intelektualna a trwały rozwój gospodarczy*, [w:] Kołodko G. (red.), *Nowa gospodarka i jej implikacje dla długookresowego wzrostu w krajach posocjalistycznych*, WSPiZ, Warszawa 2001.
- [9] Grudzewski W. M., Hejduk I. K., *Organizacja inteligentna współczesnym narzędziem zarządzania wiedzą*, [w:] Kukliński A. (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy*, KBN, Warszawa 2003.
- [10] Kisielnicki J., *System pozyskiwania i zarządzania wiedzą we współczesnych organizacjach*, [w:] Kisielnicki J. (red.), *Zarządzanie wiedzą we współczesnych organizacjach*, WSHiP, Warszawa 2003.
- [11] Tiwana A., *The Knowledge Management Tool-kit*, Prentice Hall PTR, New Jersey 2000.
- [12] Janiec M., *Wprowadzenie do zarządzania wiedzą*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 2002.
- [13] Gierszewska G., *Budowa strategii zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwach*, [w:] Kisielnicki J. (red.), *Zarządzanie wiedzą we współczesnych organizacjach*, WSHiP, Warszawa 2003.
- [14] Kleer J., *Czym jest G.O.W.?*, [w:] Kukliński A. (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy*, KBN, Warszawa 2003:
- [15] Łukaszewicz R., *Nowe wyzwania edukacji: od inteligencji do wyobraźni*, [w:] Secomski B. (red.), *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 1997:
- [16] Toffler A., *Trzecia fala*, PIW, Warszawa 1997.
- [17] *Mały Rocznik Statystyczny Polski 2001*, GUS, Warszawa 2001.
- [18] *Mały Rocznik Statystyczny Polski 2011*, GUS, Warszawa 2011.
- [19] *Mały Rocznik Statystyczny Polski 2000*, GUS, Warszawa 2000.
- [20] *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2000/2001*, GUS, Warszawa 2001.
- [21] *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2003/2004*, GUS, Warszawa 2004.
- [22] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2003 roku*, GUS, Warszawa 2004.
- [23] *Rocznik Statystyczny 2011*, GUS, Warszawa 2011.
- [24] *Rocznik Statystyki Międzynarodowej*, GUS, Warszawa 2003.

[25] *Rocznika Statystyki Międzynarodowej*, GUS, Warszawa 2009.

[26] Antczak B., *Usługi edukacyjne – rynek taki sam jak inne*, Wydawnictwo WSGE, Józefów 2011.

# KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE W PERSONALIZMIE

## EDUCATION IN PERSONALISM

**Janusz Bielski**

Akademia Humanistyczna  
im. Aleksandra Gieysztora  
w Pułtusk

**Abstract:** *Theoreticians of education think that all changes in education are preceded by a different exercising of the pedagogical theory. Educational reforms are decided by the educational philosophy, a change in the way of thinking being the case in the pedagogical sciences. Social and political transformations do not produce right away the educational changes although to some degree they can stimulate and effect them indirectly. A new political situation can produce stimuli for a new pedagogical thinking, and acceptance of the same.*

*For some time now we are witnesses of the fight between two anthropological concepts concerning personal and social identity of man. Much emphasis is being placed on the personal identity*

*We claim that the goal of the general education is the support and orientation of development of man as a person who functions in reference to the system of values he chose, able to live in the changing system, economic and civilization circumstances. What matters here is development of a person, not just development of a man limited exclusively to the dimension of knowledge and mastering of a possibly wide range of skills. One of the streams seen in the pedagogical thought is the Personalism. And it is the Personalism this paper will discuss.*

**Keywords:** *education, educational reforms, personalism*

### **Wprowadzenie**

Teoretycy wychowania wychodzą z założenia, że wszelkie zmiany edukacyjne poprzedzone są zawsze odmiennym uprawianiem teorii pedagogicznej. Ich zda-



niem, o reformach oświatowych decyduje filozofia edukacyjna, zmiana sposobu myślenia w naukach pedagogicznych. Przemiany społeczne i polityczne nie powodują w prostej linii zmian edukacyjnych, ale mogą je w jakiejś mierze stymulować i wpływać na nie pośrednio. Nowa sytuacja polityczna może dawać impulsy i przyzwolenie dla innego sposobu myślenia pedagogicznego.

Od pewnego czasu jesteśmy świadkami ścierania się w naukach o wychowaniu dwóch antropologicznych koncepcji, dotyczących **osobowej** i **społecznej** tożsamości człowieka. Dziś kładzie się nacisk na osobową tożsamość człowieka.

Obecnie mówimy, że celem kształcenia ogólnego jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju człowieka, jako osoby funkcjonującej w odniesieniu do wybranego przez siebie systemu wartości i zdolnej do życia w zmieniających się warunkach ustrojowych, ekonomicznych i cywilizacyjnych. Chodzi tu o rozwój **osoby**, a nie tylko o rozwój człowieka ograniczony wyłącznie do wymiaru wiedzy i opanowania możliwie dużego zasobu umiejętności. Bo pedagogika należy do tych nauk, które obejmują wiele obszarów istnienia [1, 2].

To, że proponuje się tu kategorię „**osoby**”, wynika z określonego sposobu myślenia w naukach o wychowaniu. Ma to swoją przyczynę i swoje uzasadnienie w **filozofii personalistycznej** [1]. Co do samego pojęcia „**osoby**”, to zdaniem przedstawicieli tej filozofii, osoba to istnienie uformowane wewnętrznie, twórcze, jeśli jest w sobie i dysponuje sobą [3].

Filozofia personalistyczna wywołuje na całym świecie żywe zainteresowanie wielu pedagogów – zarówno teoretyków, jak i praktyków. Personalizm ma wiele odmian i nurtów. Wspólną cechą wszystkich jego odmian jest zainteresowanie sprawami wychowania. Personalizm stał się impulsem dla wielu przemian koncepcji szkoły oraz opracowań dotyczących procesu kształcenia i wychowania.

Obecną reformę edukacyjną w Polsce rozpoczęto właśnie od nowego określenia podstawy antropologicznej szkoły. Pociągnęło to za sobą zmianę założeń kształcenia i otworzyło nowe perspektywy rozwiązania sprzeczności tkwiących w poprzednim systemie edukacyjnym.

Pragnę przypomnieć, że filozofia ta podkreśla autonomiczną wartość człowieka jako osoby, postuluje jej pełną afirmację. Stawia wartość osoby ludzkiej ponad wszelką racją stanu, interesem państwa i instytucjami zbiorowości. Pozwala zachować intymność, wartość i wyjątkowość wolności osobistej oraz szacunek dla człowieka. Głosi niesprowadzalność osoby do jej funkcji w państwie. Pozwala człowiekowi **być samym sobą** [4]. Personalizm zakłada suwerenność poznawczą, decyzyjną i emocjonalną człowieka oraz suwerenne uczestnictwo w wartościach społecznych, kulturowych i absolutnych. Można powiedzieć, że personalizm jest zachwytem nad nieskończoną wartością i godnością człowieka. To nadają osobie wewnętrzności i immanencji [5].

Będąc osobą, człowiek jest kimś jedynym na tej ziemi, kto jest powołany do życia we wspólnocie osób, czyli do istnienia i spotykania się z samym sobą i z innymi osobami w sposób świadomy i wolny.

**Pedagogika personalistyczna** będąca jednym z nurtów współczesnej refleksji pedagogicznej głosi, że człowiek (uczeń) jest istotą zdolną do decydowania i ponoszenia odpowiedzialności za siebie. Że jest czymś więcej niż obiektem dającym się dowolnie kierować i zdolnym tylko do ulegania presji innych. Jest istotą wolną i odpowiedzialną, lecz zarazem wrażliwą na wartości – **prawdę dobro i piękno**.

Co do pojęcia wartości, należy podkreślić ich powiązanie z celami. Wartości nadają głębszy sens celom kształcenia i wychowania, są ich źródłem i zarazem uzasadniają niezbędność ich realizacji. Dzisiaj zwraca się dużą uwagę na potrzebę „edukacji aksjologicznej”, prowadzącej do świadomego wybierania wartości i określania ich hierarchii jako podstawy konstruowania własnej filozofii życiowej, aspiracji życiowych, wzorów osobowych i preferowanych stylów życia.

Filozofia marksistowska, na której w dużej mierze opierał się nasz dawniejszy system edukacyjny, zakładała, że jednostka ludzka jest częścią społeczności, jest jednym z „elementów” w mechanizmie społecznym i że jej osobiste sprawy są mniej ważne od interesu zbiorowości. Oparcie się na takich poglądach i koncentrowanie uwagi na człowieku, jako **jednostce**, częście zbiorowości (kolektywu) i pomijanie jego **wymiaru osobowego** niesie poważne konsekwencje. Może to prowadzić do uniformizmu w kształceniu i wychowaniu, do ograniczenia swobody działania nauczyciela i ucznia, do centralnego sterowania edukacją, do „upolitycznienia” edukacji i człowieka. Wychowawca w takiej sytuacji staje się przekąnikiem, wykonawcą cudzych poleceń i realizatorem narzuconych z góry programów. Te zjawiska, przyjmowane kiedyś o nas jako normalne, tak się wpisały w świadomość nauczycieli, że dzisiaj niektórym trudno przestawić się na inny sposób myślenia i pozbyć się starych poglądów i przyzwyczajzeń.

**Pedagogika personalistyczna** zaleca postrzeganie ucznia jako osoby, która w wyniku swej indywidualności, wolności i autonomii dominuje ponad wszystkim. Istnieje dla siebie i w sobie.

Ale personalizacja to nie tylko zamykanie się w sobie, to również przekraczanie samego siebie, w kierunku wspólnoty, bycia z innymi i dla innych. Człowiek jako osoba nie może aktualizować swych możliwości, nie pozostając w kontaktach z innymi ludźmi. Nigdy nie przestaje być istotą społeczną. Jest bowiem „o tyle bytem w sobie, samodzielnym i zupełnym, o ile jest bytem dla drugiego, czyli bytem społecznym”, pisał prof. M. Krąpiec, personalista. Człowiek może liczyć na konstruktywny rozwój swej osobowej natury tylko dzięki zgodnemu i nacechowanemu szacunkiem i miłością współżyciu z innymi ludźmi [6].

Personalizm uznaje wartość dobra wspólnego za podstawę życia społecznego ale jednocześnie podkreśla, że nie może ono naruszać dobra człowieka jako osoby. **Człowiek jako „osoba” jest wyższym tworem ontycznym niż jakakolwiek społeczność ludzka**. Społeczność ma służyć człowiekowi – osobie, a nie ona ma być niewolniczo podporządkowana społeczności. Sensem życia społecznego jest bowiem wszechstronny rozwój osoby ludzkiej, nad którą nie może być wyższych celów, z powodu których nie może być ona traktowana jako środek. W ujęciu per-

sonalistycznym ucznia uważa się za pierwszy i podstawowy cel w procesie wychowania.

Można tu dla ozdoby przywołać poglądy greckiego filozofa – Protagorasa (z V w. p.n.e.), ojca antropocentryzmu, który mówił, że „człowiek jest miarą wszechrzeczy”. Odnosząc tę maksymę, wypowiedzianą przez starożytnego filozofa w nieco innym kontekście, do dzisiejszej rzeczywistości szkolnej, można powiedzieć, że uczeń jest miarą wszystkich rzeczy, które istnieją w szkole – programów, ustroju szkolnego, treści i metod nauczania, infrastruktury, wszystkiego, co w szkole istnieje, bo to istnieje dla niego.

Pedagogika personalistyczna wymaga od nauczyciela poszanowania godności i intymności ucznia. Uczeń jest zamkniętą jednością, która otwiera się sama. Ma godność i – jak to już zostało wcześniej powiedziane – **jest wartością wyniesioną ponad wszystko**. Poniżanie lub zagłębianie się w osobowość ucznia wbrew jego woli jest nieetyczne.

Uczeń nie może być użyty jako środek do czegokolwiek, do realizacji abstrakcyjnego programu, to program powinien być dla ucznia, a nie uczeń dla programu. Wychowanek nie może też być kształtowany na obraz i zamówienie jakiegokolwiek ideologii. Tak oto w dużym skrócie przedstawiają się założenia koncepcji personalistycznej w pedagogice.

Istotą kształcenia ogólnego, w nowym rozumieniu, jest wspomaganie rozwoju jednostki ludzkiej w kierunku coraz głębszej jej personalizacji. Personalizacja, czyli stawanie się osobą, oznacza tu przede wszystkim rozwijanie podmiotowości wychowanka [6].

Podmiotowość to:

- umiejętność i możliwość kierowania sobą, ciągle tworzenie siebie, związane z głęboką świadomością odpowiedzialności za siebie, za własne życie i zdrowie, za rozwój, za każdy swój czyn;
- umiejętność dokonywania samodzielnych wyborów i przyjmowanie odpowiedzialności za swój wybór;
- przekonanie ucznia o jego zdolności do bycia niezależnym;
- autonomia w działaniu i w wyborze wartości;
- świadomość potencjalnych możliwości twórczych tkwiących w nim samym;
- poczucie własnej godności, i potrzeby sensu godnego życia.

Współczesna antropologia zakłada, że jednym z istotnych atrybutów dojrzałości człowieka jest zdolność do odpowiedniego podejmowania decyzji, czyli dokonywania samodzielnego wyboru, bez przymusu i że w tę umiejętność trzeba człowieka (ucznia) wprowadzić już od bardzo wczesnego wieku. Dąży się do tego, żeby szkoła nie tylko deklaratywnie uwzględniała te zagadnienia i stwarzała ku temu odpowiednie warunki.

Piszę o tym dlatego, żeby uzasadnić sens wprowadzenia w szkole zajęć o charakterze fakultatywnym, dających uczniowi możliwość wolnego wyboru i przygotowujących go do samodzielnego podejmowania decyzji i przyjmowania odpowiedzialności za siebie i za to, co robi.

Najważniejszym celem wychowania jest przygotowanie wychowanka do przyjęcia odpowiedzialności i kierownictwa nad własnym procesem rozwoju. Nowoczesne wychowanie powinno pozwalać na rozwój podmiotowości i indywidualności. Powinno stwarzać możliwości decydowania o sobie, zapewnić wolność wyboru, bo to w pedagogice personalistycznej jest bardzo istotne. To jest istota obecnej reformy edukacyjnej.

Wolność wyboru, wolność od przymusu jest niezbywalnym prawem każdego człowieka, ale nie jest ona równoznaczna z **wolnością wewnętrzną**, która wymaga wysiłku moralnego i opowiedzenia się człowieka za dobrem. Taka wolność to umiejętność samokierowania sobą, to poczucie odpowiedzialności za siebie i za innych, to zdolność moralnego doskonalenia się. Personalizm uznaje potrzebę obu rodzajów wolności: tej zewnętrznej i wewnętrznej, wolności „od” i wolności „do”.

Nie ma sensu przeciwstawiać tych dwóch rodzajów wolności, ale należy zaznaczyć, że ta druga wolność (wewnętrzna) w naszym rozumieniu nabiera coraz większego znaczenia, bo **w rozwoju człowieka jako „osoby” o wiele ważniejsze jest wiedzieć, do czego człowiek wolnym się staje, niż to, od czego się wyzwala.**

Wolność zewnętrzna jest czymś bardzo cennym jedynie dla ludzi dojrzałych i wewnętrznie wolnych. Człowiek niedojrzały i nieodpowiedzialny używa zewnętrznej wolności najczęściej w taki sposób, że wyrządza krzywdę sobie i innym ludziom.

Jeden z celów wychowania fizycznego, który, jak sądzę, powinien być zapisany w podstawie programowej i w programach, winien mieć następującą postać: **„ukształtowanie u ucznia postawy odpowiedzialności za swój rozwój fizyczny, zdrowie i sprawność fizyczną”.**

Rozwój intelektualny i fizyczny jest jedną z najbardziej istotnych właściwości osoby ludzkiej i ma autonomiczny charakter. Oznacza to, iż największą siłą napędową tego rozwoju jest niezawisła motywacja wewnętrzna wyrastająca z poczucia odpowiedzialności za siebie.

Bez autentycznego zaangażowania się wychowanka w swój rozwój, bez ukształtowanej potrzeby zdobywania wiedzy i umiejętności, bez ustawicznego działania dla zachowania zdrowia, prawidłowego rozwoju i sprawności fizycznej nie może on w pełni rozwinąć istniejących w nim możliwości.

Wymuszanie rozwoju motorycznego lub nadawanie mu określonego kierunku przez presję z zewnątrz, przez szkołę lub nauczyciela, bez akceptacji tego, kogo to dotyczy, może przynieść tylko ograniczone skutki. Nikt nie jest do tego uprawniony. Każdy człowiek w zasadzie ma prawo być takim, jakim może i chce być. Dotyczy to zarówno rozwoju intelektualnego, jak i fizycznego, a także sprawności fizycznej i zainteresowań, w tym także zainteresowań związanych z kulturą fizyczną, bo osoba należy do siebie samej, przynależy sobie i nie może być zawłaszczona i uzależniona przez kogoś innego.

Jeśli się zgodzimy, że szkoła powinna respektować prawo wolnego wyboru wartości przez wychowanka, to zadaniem szkoły jest przygotowanie młodego

człowieka do prawidłowego rozpoznania tych wartości, które są akceptowane przez ogół ludzi.

W związku z tym szkoła powinna:

- uświadomić swoim wychowankom potrzebę i możliwości ich rozwoju;
- wskazać na znaczenie takich wartości, jak: zdrowie, wiedza, wysoka sprawność fizyczna, estetyczna budowa ciała – wartości witalnych, bardzo ważnych dla każdego człowieka i zachęcić ucznia do realizowania bądź zachowania tych wartości; wychowanie jest swoistym wprowadzaniem wychowanka w świat wartości i wzbudzaniem wrażliwości na wartości;
- uświadomić konsekwencje, jakie uczeń może ponieść w wyniku zaniedbań w tym zakresie;
- wyposażyć ucznia w środki i informacje, które mu ten rozwój i starania o zdrowie ułatwią;
- wyrabiać krytycyzm i potrzebę ostrożnego obcowania z informacjami, ideami, narzuconymi upodobaniami i propozycjami innych;
- respektować prawo wolnego wyboru wartości przez ucznia;
- udzielać stałej pomocy uczniom w ich rozwoju, poprzez organizowanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych, lekcyjnych i pozalekcyjnych.

Nauczyciel powinien przyjąć w procesie pedagogicznym rolę osoby zyczliwej względem ucznia i z pełnym szacunkiem towarzyszącej uczniowi i wspomagającej go w dążeniu do osiągnięcia celów edukacyjnych, a także rolę osoby modelującej własnym przykładem swojego wychowanka [7–11].

### **Wnioski dla praktyki wynikające z zarysowanej wyżej koncepcji pedagogiki:**

- nauczyciel powinien dostrzegać w uczniu podstawową i naczelną wartość, wyrażać dla niego uznanie i szacunek należne mu jako „osobie ludzkiej”;
- traktować go podmiotowo, a nie instrumentalnie, nie redukować do roli przedmiotu, zaspokajania osobistych zainteresowań, osiągania własnych korzyści, nie poddawać go urzeczowieniu;
- stwarzać mu w procesie kształcenia i wychowania możliwości bycia podmiotem – dokonywania samodzielnych wyborów zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i dobrem osobistym, do decydowania o sobie i przyjmowania odpowiedzialności za siebie;
- nie odmawiać mu prawa do szacunku, wyrażania własnych myśli i uczuć;
- dawać mu do zrozumienia, że jako osoba nie jest też pozbawiony powinności, jakie ma do spełnienia wobec innych osób;
- prowokować ucznia do stawiania sobie pytań, jak postępować, aby realizować się jak najpełniej, i jakie ograniczenia sobie narzucić, aby innym było z nim dobrze [12];
- wysoko cenić w uczniu nie tylko wartości witalne, lecz także rozwój moralny i duchowy, uznawać prymat „być” przed „mieć” – osoby przed rzeczą, etyki przed techniką, miłosierdzia przed sprawiedliwością.

Zakłada się, że w tak zreformowanej szkole nastąpi większe upodmiotowienie ucznia i nauczyciela. Nauczyciel będzie się czuł bardziej odpowiedzialny za swoje

decyzje i działania. Uczeń również będzie bardziej odpowiedzialny za swój rozwój, zdrowie i za siebie.

Stworzone zostaną większe możliwości indywidualizacji w procesie kształcenia i wychowania (poprzez wybór dowolnej oferty programowej lub napisanie przez nauczyciela własnego programu, a także poprzez stworzenie każdemu uczniowi możliwości wyboru zajęć fakultatywnych).

Przyszła szkoła powinna stać się bardziej przyjazna, mniej stresująca i znacznie lepiej zaspokajająca rzeczywiste potrzeby i zainteresowania ucznia.

## **BIBLIOGRAFIA**

## **REFERENCES**

- [1] Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, [w:] Kwieciński Z., Sliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. I, Warszawa 2003.
- [2] Guardini R., *Welt und Person. Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen*. Würzburg 1939.
- [3] Florens d'Arcais G., *Linee di una pedagogia della person*. „Rassegna di Pedagogia. Paedagogische Umaschau”, Padova, 1981, n. 1, s. 54–65.
- [4] Mounier E., *Co to jest personalizm*, „Znak”, Kraków 1960.
- [5] Didier J., *Słownik filozofii*, Wydawnictwo Książnica, Warszawa 1992.
- [6] Krąpiec M., *Kim jest człowiek?*, [w:] Krąpiec M., *Wprowadzenie do filozofii*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1992.
- [7] Maritain J., *Humanizm integralny*, Wydawnictwo Krąg, Warszawa 1981.
- [8] Bielski J., *Nowa koncepcja kształcenia ogólnego w Polsce*, „Lider” 1997, nr 9.
- [9] Bielski J., *Personalistyczna koncepcja reformy edukacyjnej*, „Lider” 1998, nr 10.
- [10] Bielski J., *Wychowanie fizyczne we współczesnych przemianach edukacyjnych*, [w:] Zuchowa K. (red.), *Myśli i uwagi o wychowaniu fizycznym i sporcie*, Wydawnictwo AWF Warszawa 2000.
- [11] Bielski J., *Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego*, Wydawnictwo AWF, Kraków 2005.
- [12] Ossowska M., *Normy moralne*, PWN, Warszawa 2000.

# PEDAGOG SZKOLNY – JEGO KSZTAŁCENIE I ROLA W PROCESIE ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZYCH

## THE SCHOOL EDUCATOR - HIS EDUCATION AND PART IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL INFLUENCES

**Marek Borowski**

Szkoła Wyższa im Pawła Włodkowica  
w Płocku  
Filia w Wyszkowie

**Abstract:** *This paper presents the difficult tasks that are associated with work school counselor in a changing environment with particular emphasis on the life of corruption of youth. His education and general preparation in terms of both pedagogical and personality becomes a challenge to the current system of education. The article is a attempt to show problematic issues related to the role, tasks and training of school teachers for the purpose and tasks attributed to them*

**Keywords:** *educator, social pedagogy, social environment, social influence*

### **Wprowadzenie**

Obraz, jaki budujemy w świadomości innych za pośrednictwem naszych reakcji i sposobów komunikacji werbalnej i niewerbalnej, rzutuje na nasze relacje z nimi. Spostrzeganie społeczne nie jest wolne od różnego rodzaju błędów, uproszczeń, stereotypów, ale nie wolno nam zaniedbać tego, na co my sami mamy wpływ. Wizerunek należy do tych zasobów osobistych jednostki, który w relacjach społecznych decyduje często o ich jakości. Cały system szkolny to splot relacji, które zachodzą na różnych poziomach, w różnych kierunkach między wszystkimi uczestnikami społeczności. Pedagog szkolny jest częścią tego systemu, współtworzy tę sieć relacji, wpływa na jej zasięg i jakość poprzez swoje kompetencje zawodowe i osobiste [1].

Pedagog szkolny to stanowisko nauczyciela powołanego do sprawowania opieki wychowawczej nad młodzieżą w szkole i poza szkołą, oraz do koordynowania współpracy szkoły z domem rodzinnym dziecka. W Polsce to stanowisko wprowadzone zostało w 1975 roku. Do szczególnych zadań pedagoga szkolnego

należą między innymi: dokonywanie okresowej oceny sytuacji wychowawczej w szkole, udzielanie uczniom pomocy w wyborze kierunku dalszej nauki i zawodu, koordynowanie pracy zespołu badającego dojrzałość szkolną, udzielanie rodzicom porad wychowawczych, pomoc nauczycielom w rozwiązywaniu trudności wychowawczych, organizowanie pomocy w likwidowaniu niepowodzeń szkolnych oraz zaburzeń rozwojowych, organizowanie opieki nad dziećmi zaniedbanymi i opuszczonymi [2].

### **Wzór osobowy pedagoga szkolnego**

Na samym początku powinniśmy się zastanowić, czego oczekujemy od pedagoga. Czego oczekują uczniowie, rodzice, nauczyciele i dyrektor? Jakie cechy osobowościowe powinien posiadać pedagog, aby zdobył zaufanie wśród społeczności szkolnej? Oprócz kwalifikacji pedagogicznych i merytorycznych cechy osobowości pedagoga szkolnego w decydujący sposób wpływają na sukces jego oddziaływań w szkole.

Role, jakie pełni pedagog w szkole, są bardzo zróżnicowane: od „strażnika”, „człowieka do wszystkiego” po „trzeciego dyrektora”. Wynika to po części z braku dookreślenia roli pedagoga szkolnego, a wielokrotnie z braku zrozumienia, po co jest taka osoba w szkole. Wyznacznikiem roli pedagoga jest poczucie odpowiedzialności zawodowej, rozumianej jako rodzaj świadomości, zawierającej się w wiedzy o powinnościach wobec otaczającej rzeczywistości. Istnieje co najmniej kilka rodzajów odpowiedzialności (prawna, cywilna, społeczna, moralna), które są mocno osadzone w roli zawodowej pedagoga szkolnego. Budując własny wizerunek, musi on mieć na uwadze zarówno zakres, jak i treść własnej odpowiedzialności. Odpowiedzialność to relacja między działaniem człowieka a rezultatem tego działania, ze szczególnym uwzględnieniem jego skutków [1].

Pedagoga szkolnego powinny cechować przymioty pozwalające mu łatwo nawiązywać kontakty z uczniami i zdobywać ich zaufanie. Poprzez akceptowanie siebie i innych pedagog szkolny daje sygnał uczniom, że jest osobą wiarygodną, przyjaźnie nastawioną do siebie, a więc i do innych. Uśmiech, spokojny głos, mimika twarzy i różnorodny przekaz niewerbalny zaskarbiają pedagogowi zaufanie uczniów. Wszyscy ludzie, a dzieci szczególnie, dobrze czują się w towarzystwie ludzi zrównoważonych, zdecydowanych, których towarzystwo stwarza poczucie bezpieczeństwa. Pamiętać należy, że najczęstszy kontakt z pedagogiem szkolnym mają uczniowie sprawiający problemy wychowawcze, pochodzący z rodzin patologicznych, gdzie często oprócz niezaradności rodziców powszechna jest bieda i przemoc. Takie dzieci w szczególności wymagają kontaktów z osobami reprezentującymi pozytywne wzorce i budzącymi zaufanie. Wszelkie kontakty z uczniami muszą być oparte na ogromnym wyczuciu psychologii i pedagogiki, w oparciu o bogatą, wrażliwą osobowość pedagoga [1].

Nieodzowną jej składową jest mądrość, która zawiera się w:

- umiejętności kontrolowania swojej impulsywności;
- otwartości na pomysły;



- umiejętności badania problemów i współpracy z innymi przy ich rozwiązywaniu;
- umiejętność słuchania;
- podchodzenie do problemów z różnych perspektyw;
- zdolność do przenoszenia pomysłów i doświadczeń z jednej sytuacji na drugą.

Takt i powaga w nawiązywaniu bliższych kontaktów nie tylko z uczniami, ale także z rodzicami i nauczycielami, gwarantuje osiągnięcie założonych celów w pracy pedagoga. Każdy pedagog powinien potrafić utrzymać dyscyplinę w pracy z uczniami. Określenie to dotyczy nie tylko utrzymania porządku podczas zajęć, ale też dyscypliny w organizacji własnej pracy i konsekwencji w realizowaniu określonego planu pracy pedagogicznej. Pedagog szkolny to osoba, która wielokrotnie bywa koordynatorem wielu działań, musi organizować rozmaite spotkania, kontaktować się z wieloma osobami, instytucjami i zabiegać o różne formy pomocy dla uczniów. Wiele dzieci trafiających pod opiekę pedagoga szkolnego to dzieci z problemami, których zdiagnozowanie i rozwiązywanie zależy od wiedzy i umiejętności pedagoga, często wyniesionych ze studiów i popartych doświadczeniem w pracy. Pedagog powinien mieć wiedzę i umiejętności niezbędne do prowadzenia szkoleń dla rodziców i nauczycieli, prowadzenia terapii i mediacji. Na dowód sprawnego prowadzenia swojej pracy pedagog szkolny musi rzetelnie dokumentować swoje działania [2].

Umiejętność rozumienia ludzi i radzenia sobie z nimi jest następstwem mądrego postępowania w kontaktach społecznych. Zdolność do postrzegania emocji własnych i cudzych, rozumienie tych emocji, słabych i mocnych stron swoich i cudzych – te cechy inteligencji emocjonalnej nierozzerwalnie łączą się z cechami pożądanymi u pedagogów szkolnych. Informacje pozyskane tą drogą przez pedagoga szkolnego posłużą mu do kierowania własnym myśleniem i działaniem. Również przewidywanie emocji ucznia przez pedagoga pozwoli na skuteczną pracę i skuteczne zmiany na lepsze dzieci nie radzących sobie w sytuacjach rodzinnych i szkolnych.

Inteligencja emocjonalna pozwala pedagogom lepiej radzić sobie z wymogami i naciskami środowiska. Z drugiej strony dzieci i młodzież w kontakcie z pedagogiem mogą uczyć się nabywać umiejętności unikania zagrożeń związanych z emocjami, z nietrafnym rozpoznawaniem emocji. Problemy wieku dorastania, niepowodzenia szkolne, brak wiary w siebie, zawody miłosne – na konsekwencje tych trudności narażeni są młodzi ludzie w wieku szkolnym. Mądry, inteligentny emocjonalnie pedagog, pomaga radzić sobie skutecznie w tych sytuacjach.

Pośród wymienionych cech najistotniejsze w pracy pedagoga to osobowość, wiedza i umiejętności nabywane wraz z wiedzą w toku różnych praktyk, a także systematycznie gromadzone doświadczenia. Niezbędny w pracy pedagoga jest zawsze zapał i twórczy entuzjazm. Pedagog szkolny o pisanej wcześniej osobowości, przy wykorzystaniu niezbędnych pomocy dydaktycznych i technicznych, może w odpowiedni i skuteczny sposób oddziaływać na dzieci i młodzież.

Obserwując środowisko szkolne przez ostatnie 5 lat, mogę stwierdzić, że cechy osobowościowe pedagoga decydują również o poziomie jego kwalifikacji pedagogicznych. Człowiek sumienny, odpowiedzialny, empatyczny, będzie dążył do zdobycia solidnego wykształcenia i umiejętności do pracy na stanowisku pedagoga. Ludzie, którzy wybierają ten zawód, kierując się motywem pomagania innym, trwają na tym stanowisku w zgodzie z dobrem placówki, w której realizują się zawodowo. W wielu szkołach gabinet pedagoga umieszczony jest niedaleko wejścia do szkoły, aby jak najwięcej osób skierowało swoją uwagę na bardzo ważne w życiu tej placówki miejsce. Jest to znakomity sposób na promocję szkoły i dobrego pedagoga.

### **Zadania pedagoga szkolnego wynikające ze specyfiki szkoły i środowiska lokalnego**

Pierwsi pedagodzy szkolni zostali zatrudnieni blisko trzydzieści lat temu. Początkowo musieli radzić sobie sami, konstruowali plany pracy, podejmowali trudne zadania zgodnie z potrzebami szkoły i z własnym wyczuciem. Samodzielnie poszukiwali własnych form i metod pracy. Wraz z rosnącą liczbą pedagogów ukazywały się ujednoczone wytyczne regulujące organizację pracy, zakres czynności jakie musi wykonywać pedagog oraz prowadzenie dokumentacji potrzebnej w pracy. Na skutek przemian obowiązujące koncepcje ulegały zmianie. Z niektórych zadań zrezygnowano, inne traktowano w sposób dowolny, jeszcze inne podlegały poszerzeniu. Zaczęto odstępować od ujednoczonych wymagań zgodnie z praktyką zmieniającej się wokół nas rzeczywistości. Funkcjonowanie pedagogów szkolnych w ramach systemu oświaty regulują rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej [3].

W praktyce wykształciły się zróżnicowane koncepcje wykonywania funkcji pedagoga [2]. Są to:

1. Koncepcja pracy ukierunkowana na przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym, uwypuklająca pracę dydaktyczno-wyrównawczą, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i wszelką pomoc w zakresie skutecznego realizowania programu szkolnego. Pedagog o tym nastawieniu uczestniczy w tworzeniu systemu pomocy w nauce i stara się ściśle współpracować z poradnią psychologiczno-pedagogiczną w zakresie diagnozy niepowodzeń szkolnych. Pedagog pomaga również uruchomić pomoc koleżeńską dla uczniów klas starszych i sam aktywnie włącza się do pracy wyrównawczej i kompensacyjno-korekcyjnej, prowadząc małe zespoły dzieci ze szczególnymi trudnościami w nauce. Według tej koncepcji pracy, pedagog pełni główną rolę w podnoszeniu poziomu terapii pedagogicznej w szkole, organizując dodatkowe zajęcia i konsultacje z nauczycielami. Czuwa, aby nauczyciele chociaż częściowo likwidowali braki, i sam stara się udzielać pomocy w nauce uczniom klas starszych. W wyjątkowych przypadkach pedagog szuka im zastępczych form ukończenia szkoły, gdzie wymagania są mniejsze

- i połączone z przygotowaniem do pracy. Pedagog stale doskonali się i w swojej pracy stara się upowszechniać nowoczesne metody i pomoce.
2. Koncepcja pracy uwypuklająca działalność interwencyjną, środowiskową i socjalną. Przy takim ukierunkowaniu na pomoc pedagog przede wszystkim załatwia w szkole wiele spraw związanych z sytuacją bytową, wychowawczą i społeczną swoich podopiecznych, aranżując w tym celu spotkania z rodzicami, zarówno w szkole, jak i w domu. Pedagog bada warunki nauki dziecka w domu, interesuje się, czy dziecko jest właściwie odżywiane a w domu jest właściwa atmosfera wychowawcza. Bada, jaki jest stosunek rodziców do dziecka, a dziecka do rodziców. Stara się doradzać rodzicom, jak postępować z trudnym dzieckiem, jak lepiej i skuteczniej wpływać na jego wychowanie i rozwój. Zabiega o środki materialne na pomoc swoim podopiecznym, organizuje dopłaty do dożywiania, szuka tanich miejsc na koloniach i obozach dla swoich wychowanków i stara się o dofinansowanie wszelkich świadczeń socjalnych. W tym celu aktywnie współpracuje z instytucjami i organizacjami, które służą pomocy dziecku i rodzinie, utrzymuje ścisłe kontakty z sądem rodzinnym i policją, oraz z wszelkimi możliwymi placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, profilaktyczno-leczniczymi i resocjalizacyjnymi.
  3. Koncepcja pracy polegająca na przyjmowaniu roli koordynatora i mediatora w sprawach związanych z nauką i wychowaniem, organizowanie masowej działalności profilaktycznej i terapeutycznej. Dokonując wyboru takiego sposobu pracy, pedagog szkolny nastawia się na szybkie ujawnienie i rozpoznanie sytuacji zagrażających dziecku w prawidłowym rozwoju, tkwiących w samym uczniu, jego rodzinie czy wynikających z zaburzeń kontaktów rówieśniczych – stawia diagnozę i organizuje wstępną pomoc. Pedagog koordynuje całość zabiegów społeczno-wychowawczych, w niektórych przypadkach sam podejmuje działania, a w innych jest tylko koordynatorem całości poczynań zespołu ludzi. Pedagog szkolny, decydując się na taki model pracy, musi też inicjować i sam wprowadzać w życie nowoczesne metody profilaktyki masowej. W szczególności profilaktyki uzależnień i AIDS, warsztatowe metody wychowania prorodzinnego i seksualnego, przeciwdziałania wszelkim zjawiskom patologii społecznej [2].

Te trzy podstawowe koncepcje mogą w praktyce występować w rozmaitych wariantach i kombinacjach. Podstawowe grupy zadań ulegają wtedy przemieszczaniu i wzajemnemu przenikaniu. Najczęściej spotyka się w pracy pedagoga szkolnego wariant uniwersalny. Oznacza to, że pedagog szkolny zajmuje się wszystkim, ale za to w ograniczonym zakresie. W konsekwencji tego pedagog szkolny pomaga niektórym uczniom w nauce, wobec innych interweniuje w środowisku, a przy tym

prowadzi działalność profilaktyczną i psychoedukacyjną. Pedagog szkolny o takim nastawieniu zajmuje się praktycznie każdą trudną sprawą szkolną.

Ostateczny przydział zadań dla pedagoga szkolnego ustala dyrektor szkoły kierując się Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [3]. Ponadto o przydziale zadań, jakie ma wykonywać pedagog szkolny, decydują potrzeby szkoły, uczniów i nauczycieli, uwarunkowania środowiskowe i predyspozycje samego pedagoga.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu ujmuje głównie kierunki pracy i zakres współdziałania z instytucjami i organizacjami oraz z osobami współwychowującymi – rodzicami i nauczycielami [3]. W myśl tego dokumentu we wszystkich przydziałach czynności pedagogów szkolnych powinny znaleźć się następujące zadania:

- rozpoznawanie indywidualnych potrzeb uczniów oraz analizowanie przyczyn niepowodzeń szkolnych (bardzo ważne zadanie w odniesieniu do dalszej pracy z dzieckiem w szkole i poza nią);
- określanie form i sposobów udzielania uczniom, w tym uczniom z wybitnymi uzdolnieniami, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, odpowiednio do rozpoznanych potrzeb;
- organizowanie i prowadzenie różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów, rodziców i nauczycieli;
- podejmowanie działań wychowawczych i profilaktycznych wynikających z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki, o którym mowa w odrębnych przepisach, w stosunku do uczniów, z udziałem rodziców i nauczycieli;
- wspieranie działań wychowawczych i opiekuńczych nauczycieli, wynikających z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki;
- planowanie i koordynowanie zadań realizowanych przez szkołę na rzecz uczniów, rodziców i nauczycieli w zakresie wyboru przez uczniów kierunku kształcenia i zawodu, w przypadku gdy w szkole nie jest zatrudniony doradca zawodowy (zadanie istotne szczególnie w przypadku szkół wiejskich, gdzie uczniowie mają niewiele okazji do poznania i wyboru kierunku kształcenia odpowiadającego ich możliwościom i zainteresowaniom);
- działania na rzecz zorganizowania opieki i pomocy materialnej uczniom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej (uczniów wymagających pomocy materialnej i opieki jest coraz więcej, szczególnie w środowiskach wiejskich).

Zadania te należy realizować przy współpracy z rodzicami, nauczycielami i innymi pracownikami przedszkola, szkoły lub placówki, a także poradniami psycho-

logiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, innymi szkołami i podmiotami działającymi na rzecz dzieci, młodzieży i rodziny [2].

Na czym polega pomoc psychologiczno-pedagogiczna?

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest szczególnym rodzajem wzajemnego oddziaływania osoby pomagającej i wspomaganiej. W systemie oświaty pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest w przedszkolach, szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych i placówkach. Korzystać z niej mogą uczniowie, wychowankowie i ich rodzice, a także, w pewnym stopniu, nauczyciele. Polega ona, najogólniej mówiąc, na wspieraniu w rozwiązywaniu problemów związanych z rozwojem dzieci i młodzieży oraz ich edukacją i wychowaniem [4].

Proces wspomaganie obejmuje następujące po sobie trzy etapy:

- diagnozę problemu;
- ustalenie programu pomocy zmierzającego do rozwiązania problemu;
- realizację propozycji naprawczych.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna zakłada wykorzystanie interdyscyplinarnej wiedzy dotyczącej człowieka, a więc psychologicznej, pedagogicznej, a także lingwistycznej, logopedycznej, medycznej, prawnej, socjologicznej. Wiedza ta służy wszechstronnemu rozpoznaniu sytuacji problemowej i udzieleniu adekwatnej pomocy. Profesjonalną pomoc psychologiczno-pedagogiczną świadczą osoby, które ukończyły studia z zakresu psychologii, pedagogiki, logopedii, socjologii, rehabilitacji i resocjalizacji, zatrudnione w różnych resortowych instytucjach oraz organizacjach pozarządowych [4].

W oświacie działania pomocowe podejmowane są przez:

- nauczycieli i wychowawców – wspierających ucznia w rozwoju i udzielających mu pomocy w przypadku trudności w nauce;
- psychologów i pedagogów zatrudnionych w przedszkolach, szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych i placówkach – wspierających wychowawcze działania nauczycieli i rodziców, organizujących oraz wdrażających rozmaite formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów, podejmujących sprawy;
- logopedów zatrudnionych w przedszkolach, szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych i placówkach prowadzących diagnozę oraz terapię dzieci i młodzieży z zaburzeniami mowy;
- innych specjalistów, jak na przykład doradców zawodowych, lekarzy czy pracowników socjalnych, zatrudnionych w poradniach.

Wymienieni wyżej specjaliści organizują i prowadzą na terenie szkół, przedszkoli i poradni psychologiczno-pedagogicznych różne formy pomocy, takie jak:

- wspomaganie wychowawczej funkcji rodziny;
- terapię zaburzeń rozwojowych i zachowań dysfunkcyjnych;
- profilaktykę problemów dzieci i młodzieży;
- wspomaganie efektywności uczenia się;
- rozwijanie umiejętności związanych z komunikacją społeczną;
- prowadzenie edukacji prozdrowotnej;

- zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze;
- zajęcia specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym;
- klasy terapeutyczne;
- klasy wyrównawcze;
- zajęcia psychoedukacyjne dla uczniów i rodziców;
- porady, konsultacje dla rodziców i nauczycieli;
- porady dla uczniów [4].

Ponadto specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznych udzielają specjalistycznej pomocy dzieciom, nauczycielom i rodzicom poprzez działania diagnostyczne, doradcze, terapeutyczne, profilaktyczne i edukacyjne – świadczą również takie specyficzne dla poradnictwa formy pomocy, jak: zajęcia pokazowe, mediacje, grupy wsparcia, warsztaty, szkolenia, superwizje, konsultacje, porady, instruktaże, pomoc merytoryczną, pogadanki, seminaria [4].

Podsumowując, można zaznaczyć kilka najważniejszych aspektów w pracy pedagoga szkolnego. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna, jaką zajmuje się pedagog szkolny, polega w szczególności na:

- 1) diagnozowaniu środowiska ucznia;
- 2) rozpoznawaniu potencjalnych możliwości oraz indywidualnych potrzeb ucznia i ich zaspokajaniu;
- 3) rozpoznawaniu przyczyn trudności w nauce i niepowodzeń szkolnych;
- 4) wspieraniu ucznia z wybitnymi uzdolnieniami;
- 5) organizowaniu różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- 6) podejmowaniu działań wychowawczych i profilaktycznych wynikających z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki, oraz wspieraniu nauczycieli w tym zakresie;
- 7) prowadzeniu edukacji prozdrowotnej i promocji zdrowia wśród uczniów, nauczycieli i rodziców;
- 8) wspieraniu uczniów, metodami aktywnymi, w dokonywaniu wyboru kierunku kształcenia, zawodu i planowania kariery zawodowej oraz udzielanie informacji w tym zakresie;
- 9) wspieraniu nauczycieli w organizowaniu wewnątrzszkolnego systemu doradztwa oraz zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu;
- 10) wspieraniu nauczycieli i rodziców w działaniach wyrównujących szanse edukacyjne ucznia;
- 11) udzielaniu nauczycielom pomocy w dostosowaniu wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych przez nich programów nauczania do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom;

- 12) wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych;
- 13) umożliwianiu rozwijania umiejętności wychowawczych rodziców i nauczycieli;
- 14) podejmowaniu działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych.

Ponadto rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu obliguje pedagoga szkolnego do współorganizowania zajęć dydaktycznych prowadzonych przez nauczycieli nauczania specjalnego dla uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych oraz do udzielania różnych form pomocy psychologicznej i pedagogicznej uczniom realizującym indywidualny program nauki lub tok nauki [3]. Dwa ostatnie zadania dotyczą szkół, w których wymienione formy nauczania występują. Natomiast bezwzględnie wszyscy pedagodzy powinni zwracać szczególną uwagę na przestrzeganie przez szkołę lub placówkę postanowień zawartych w „Konwencji o Prawach Dziecka” [5].

Pomocne w pracy pedagoga szkolnego mogą i powinny być wytyczne w sprawie pracy nauczyciela – pedagoga szkolnego [4]. Wytyczne te ujmują szczegółowe zadania pedagoga szkolnego w zakresie zadań ogólnowychowawczych, profilaktyki wychowawczej, pracy korekcyjno-wychowawczej, indywidualnej opieki pedagogiczno-psychologicznej oraz pomocy materialnej. Pedagodzy szkolni w swych planach pracy wychowawczej uwzględniają dbanie o realizację obowiązku szkolnego przez uczniów. Frekwencja szkolna w sposób istotny wpływa na opanowanie przez ucznia podstawy programowej, a może również być podstawą do nieklasyfikowania ucznia [6].

W swoich planach pracy pedagodzy zawierają rozpoznawanie trudności wychowawczych i dydaktycznych uczniów i roztaczanie opieki nad uczniami trudnymi, niedostosowanymi społecznie, zagrożonymi negatywnym działaniem środowiska. W celu realizacji tych zadań podejmują działania zapobiegające niedostosowaniu uczniów poprzez wykrywanie niekorzystnych zachowań i zmian rozwojowych i negatywnych czynników wychowawczych w środowisku lokalnym uczniów. Jest to możliwe dzięki systematycznym konsultacjom z wychowawcami klas uczniów przejawiających różnorakie zaburzenia i natychmiastowe podejmowanie wszelkich działań o charakterze interwencyjnym. Ważna jest też praca indywidualna z uczniem trudnym, zagrożonym i niedostosowanym społecznie. Przynosi ona spodziewane efekty, jeśli jest poprzedzona rzetelną diagnozą i współpracą z rodzicami poprzez kontakty z domem rodzinnym ucznia. Rodzice muszą być zaangażowani w ten proces, powinni brać udział w spotkaniach z pedagogiem, bywać na wywiadówkach i spotkaniach indywidualnych.

Pedagog w swoim planie pracy uwzględnia współpracę z organami szkoły – dyrektorem, radą pedagogiczną, radą rodziców i samorządem szkolnym. Powinien też uwzględnić współpracę z instytucjami wspomagającymi, z metodykiem pedagogów szkolnych, współpracę z innymi pedagogami. Istotnym elementem planu

pracy jest branie czynnego udziału w szkoleniach i warsztatach oraz dbałość o dokumentację.

Główną formą pracy pedagoga szkolnego jest więc poradnictwo. Dotyczy ono nauczycieli, dzieci i rodziców i polega na pomocy w rozwiązywaniu aktualnych problemów powstających w codziennej pracy z uczniami w szkole.

W dzisiejszych czasach wzrasta zainteresowanie sposobami skutecznej resocjalizacji dzieci i młodzieży. Ma to głównie wpływ na to, że obecnie dzisiejsza młodzież sprawia więcej problemów wychowawczych, jest „trudniejsza” niż dawniej. Co tak naprawdę jest przyczyną zachowań odbiegających od norm społecznych? W jakim stopniu za zachowania „złe” jest odpowiedzialna rodzina, środowisko rówieśnicze czy szkoła? Czy dziecko, które pochodzi z patologicznej rodziny, może normalnie funkcjonować w środowisku szkolnym?

Pedagogika resocjalizacyjna, podobnie jak pedagogika w ogóle, jest taka jak ludzie, którzy ją uprawiają. Rzeczywistość resocjalizacyjna jest poniekąd odzwierciedleniem teorii pedagogicznej, jest bowiem kreowana przez ludzi o określonych przekonaniach, decydujących o tym, co i w jaki sposób jest urzeczywistniane. Ideologia pedagogiczna może być dla praktykującego pedagoga ważniejsza nawet od jego wiedzy, także metodycznej. Decyduje ona, jak pedagog będzie rozumiał i oceniał skuteczność swoich poczynań. Kim jest współczesny pedagog resocjalizacyjny, jakie ma przekonania pedagogiczne, w co wierzy, jakie sobie stawia cele? Przekonania pedagogiczne osób zajmujących się resocjalizacją wynikają już ze sposobu i zakresu identyfikowania się z dyscypliną naukową, której są adeptami. Pedagogika resocjalizacyjna jest po pierwsze, pedagogiką, czyli nauką o wychowaniu i kształceniu, odnoszoną w tym przypadku do osób będących w konflikcie ze społeczeństwem [7]. Resocjalizowanie jest w istocie działalnością pedagogiczną, a zajmujące się nią osoby są w pierwszym rzędzie pedagogami. Te proste z pozoru prawdy niosą tak ważne konsekwencje, jak ta, że do odpowiedzialnego zajmowania się resocjalizowaniem potrzebne jest pedagogiczne wykształcenie o specjalności resocjalizacyjnej. Kluczowy z punktu widzenia oceny skuteczności resocjalizacji jest termin „korzystna zmiana”. Od sposobu odpowiedzi na pytanie, czego owa zmiana dotyczy, możemy rozpoznać, z jaką orientacją mamy do czynienia. Jeśli korzystna zmiana będzie zawężana do kategorii związanych z zachowaniem, takich, jak np. respektowanie prawa, a dokładniej – zachowywanie się w sposób nienaruszający go, wówczas posługujemy się typowo prawnym kryterium skuteczności, jakim jest brak powrotu do przestępstwa. Pedagogika resocjalizacyjna eksponuje korzystne zmiany w zakresie osobowości jako pierwszoplanowe, zaś zmiany w zachowaniu traktuje jako pochodne zmian przeobrażeń w obrębie osobowości. Akcent na osobowość wyróżnia podejście pedagogiczne tak w podejmowaniu istoty resocjalizacji, jak i mierzeniu jej skuteczności. Obszar korzystnych zmian nie da się ograniczyć do sfery zachowania. Można bowiem udawać poprawę i przez jakiś czas powstrzymać się od naruszania norm, a przestępstwa dokonać w odpowiednim momencie. Ponadto oddziaływania resocjalizacyjne ukierunkowane są przeciwieństwo nie tylko na zmianę zachowań, lecz także,



i to w większym stopniu, na zmianę postaw, korygowanie systemu wartości czy zmianę obrazu własnej osoby [7]. Zachowanie się jest wtórne do zmian, jakie chcemy wywołać w postawach i systemie wartości dzieci i młodzieży. Rolą pedagoga jest dokonanie takiej zmiany, co wiąże się z długą pracą z dzieckiem popartą trafnym diagnozowaniem i stosowaniem odpowiednich metod pracy. Zdobywanie zaufania przez pedagoga jest najważniejszą i pierwszoplanową kwestią, ponieważ bez tego wszelkie efekty pracy będą jedynie powierzchowne. Dziecko nieufne nie zrozumie motywów działania pedagoga, nie będzie współpracowało i dążyło do zmiany zachowań, a problem pozostanie nierozwiązany, a co gorsza, może zostać przesłonięty pozorną zmianą zachowań i postaw dzieci.

## **Podsumowanie**

W procesie resocjalizacji w sposób szczególny zaznacza się wpływ cech osobowościowych pedagoga. Jego wiedza merytoryczna jest niezmiernie ważna, ale to, jak on tę wiedzę w procesie resocjalizacji wykorzysta, zależy tylko od jego dyspozycji osobowościowych.

Od pierwszych chwil po zdiagnozowaniu problemu do całego procesu resocjalizacji, do skutków tej resocjalizacji włącznie, zadaniem pedagoga jest doprowadzić do pozytywnej zmiany w myśleniu i zachowaniu swoich podopiecznych. Częste spotkania z rodzicami, szczerze rozmowy, budowanie zaufania, wspierają proces resocjalizacji. Środowisko domowe powinno wspólnie z pedagogiem oddziaływać na dziecko. Jednak nie w każdym domu czekają na dziecko wyrozumiali rodzice, nie każde dziecko ma tych rodziców. Przeważnie problemy dotyczą rodzin trudnych, gdzie proces resocjalizacji musi przebiegać w oderwaniu od środowiska domowego, aby mógł być skuteczny. Pedagog zdany jest wówczas jedynie na swoją wiedzę i umiejętności. Stworzenie atmosfery zaufania i systematyczna praca doprowadza często do pełnego sukcesu – dziecko pokonuje swoje słabości, przyjmuje inny system wartości, postrzega świat oczami optymisty i buduje mocne poczucie swojej wartości. Taka jest właśnie rola pedagoga szkolnego w procesie resocjalizacji, gdzie wartością najwyższą jest dobro dziecka.

## **BIBLIOGRAFIA**

### **REFERENCES**

- [1] Rokicka B., „*Poradnik pedagoga szkolnego*”, Wydawnictwo RABBE, Warszawa 2009.
- [2] *Materiały szkoleniowe*, Studio Edukacyjne Eko-Tur, Niepubliczna Placówka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2006.
- [3] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r.
- [4] *Biblioteczka Reformy*, Ministerstwo Edukacji Narodowej „O pomocy psychologiczno-pedagogicznej”, Warszawa 2001.

- [5] *Konwencja o Prawach Dziecka*, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r., Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 1673.
- [6] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 83, poz. 562 i Nr 130, poz. 906 oraz z 2008 r. Nr 3, poz. 9).
- [7] Bartkiewicz Z., Węgliński A., *Skuteczna resocjalizacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.

# AKSJOLOGICZNE KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ W POLSCE

## AXIOLOGICAL EDUCATION AND UPBRINGING OF JUNIOR HIGH SCHOOL YOUTH IN POLAND

Anna Breś

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

**Abstract:** *The following article aims to cover a major subject of values, value rating and axiological upbringing of junior high school youth in Poland.*

*The key point of axiological education is the process of coming to certain values, the selection of values, developing their hierarchy, living by them, thus, making them reality. The impact of axiological education results in one's fulfillment – a mature personality fully capable of communicating and social interaction. During the period of growing up, called adolescence, values become more and more important, and the process of shaping general life rules, the hierarchy of values in everyday life gets particularly active. Forming a "moral backbone" of a young person takes place during their personal, cognitive, emotional and social development. Since young people at this stage do not have their own autonomy, subjectivity and sense of self-determination, they cannot be left by themselves without a certain role model, to be observed and copied in life. This is where the need for conveying true, tried and tested content stems from. That is a principal task for the school which should promote clear rules, convictions and values, so that young people can grow up and develop their humanity.*

**Key words:** *axiology, moral backbone, personal development*

### **Wprowadzenie**

Wychowanie jest procesem integracji człowieka do wartości. W edukacji wartości tworzą system norm rzutujących na postępowanie zarówno uczniów, jak i wychowawców. Waga i ciężar odpowiedzialności wynikający z kierowania się nimi w szkole jest nie do przecenienia, bowiem taka będzie jakość wychowania, jakie wartości będą przekazywane w treściach, celach i ideałach wychowawczych [1].

Zagadnienie wartości, wartościowania i wychowania aksjologicznego stanowiło i wciąż stanowi przedmiot zainteresowań wielu naukowców z różnych dziedzin nauki.

Z psychologicznego punktu widzenia „wartość dla człowieka stanowi to, co jednostkę pociąga, ożywia, motywuje, ukierunkowuje i egzystencję tworzy we wszystkich jej wymiarach, przejawach i dążeniach” [2]. Wartości są tym wszystkim, co jest godne pożądania, co może być pragnieniem, celem ludzkiego życia. Wartości motywują do podjęcia wysiłku w dążeniu do stawania się osoby jako podmiotu samourzeczywistniającego się. W antropologii kulturowej wartości stanowią podstawę ocen, norm i podwalinę do rozwijania wzorców kulturowych. W ujęciu filozoficznym zakłada się, że każdy człowiek jest podmiotem osobowym, istotą społeczną posiadającą naturę bio-psycho-noetyczną, także istotą wolną, odpowiedzialną i decyzyjną, przekraczającą uwarunkowania i odnoszącą się „ku” komuś lub czemuś. Człowiek sam z siebie potrafi stawiać pytania o cel i sens własnego życia, zapytywać o egzystencję w wymiarze ogólnoludzkiemu [2]. Socjologiczne spojrzenie na wartości pokazuje świat wypełniony nimi jak ogólnymi zasobami, z których jednostka czerpie coś dla siebie, formując własną hierarchię. Za ich pośrednictwem kształtuje pomost dla spotkania się z drugim człowiekiem. Odbywa się to w procesie przechodzenia od wartości ogólnospołecznych poprzez egzystencjalne do podmiotowych, osobistych [3].

Zagadnieniem wartości zajmuje się aksjologia – dział filozofii stanowiący ogólną teorię wartości, (jej nazwa pochodzi od gr. *aksjos* – cenny, godny + *logos* – słowo, nauka) [3]. Stąd przedmiotem zainteresowania w kształceniu i wychowaniu aksjologicznym dzieci i młodzieży jest celowe rozwijanie i doskonalenie rozumienia pojęcia wartości, umiejętności rozpoznawania sytuacji problemowych i przyjęcia właściwej postawy wobec wartości [4]. W edukacji aksjologicznej wartościowanie „stanowi warunek dochodzenia do wartości, wybierania wartości, budowania ich hierarchii, życia według wartości, czyli ich urzeczywistniania” [5]. Rezultatem oddziaływania wychowania aksjologicznego jest „pełna realizacja własnej osoby – dojrzała osobowość zdolna komunikować się i wchodzić w interakcję społeczną” [1].

W okresie dojrzewania, zwanym adolescencją, wartości przybierają znacznie na uwadze, a proces kształtowania się ogólnych zasad życia, czyli hierarchii wartości w codziennym postępowaniu staje się szczególnie aktywny. Okres formowania się „moralnego kręgosłupa” młodej osoby zachodzi w trakcie jej rozwoju osobowego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego. Warto przybliżyć, chociaż w skrócie, najważniejsze cechy charakterystyczne złożonego procesu dojrzewania osobowości człowieka.

### **Rozwój funkcji psychicznych okresu adolescencji**

Wśród psychologicznych teorii poznawczych zorientowanych na to, jak osoba postrzega i rozumie siebie, świat i swoje relacje z ludźmi, ciekawe stanowisko zajmuje teoria *self*. Swoje podstawy teoretyczne czerpie z przymieśń Williama Jamesa, psychologa, prekursora behawioryzmu i psychologii humanistycznej, którego zajmowało ludzkie doświadczanie poczucia własnego „Ja”. W potocznym rozumieniu „Ja” znaczy tyle, co „być sobą”, „być w zgodzie ze sobą”, „zagubić”–

lub „odnaleźć siebie”. William James, wprowadzając pojęcie „jaźni”, dokonał różniczenia na „Ja” – poznające i „Ja” – empiryczne. Pomiędzy nimi dochodzi do ciągłego napięcia, co prowokuje osobę do autorefleksji, a w dalszej mierze do stworzenia własnej koncepcji siebie [6].

Zdolność do autorefleksji, rozpatrywana z punktu rozwojowego, jest decydującym osiągnięciem okresu adolescencji. Młoda osoba zyskuje uświadomioną informację na swój temat, czyli „Ja zreflektowane” na drodze samowiedzy i samooceny, zna bowiem siebie lepiej, dogłębniej niż inni. W oparciu o własne spostrzeżenia oraz społeczny przekaz w stosunku do siebie, jednostka tworzy schematy poznawcze odnoszące się do różnych sfer życia. Powstaje hierarchiczna struktura „Ja” jeszcze niedopracowana i surowa, oparta na niekiedy sprzecznych przekazach i opiniach. Działanie podmiotu w tym wieku jest chwiejne i niespójne, zależy bowiem, oprócz uwarunkowań hormonalnych, od przejawianej aktywności przyjmowanych ról społecznych oraz dokonywania wolnych wyborów [6].

Drugim charakterystycznym zjawiskiem rozwojowym w okresie dojrzewania jest wzrost idealizmu młodzieńczego, zwanego w teorii *self* „Ja idealnym”. Zachodzi rozbieżność między „Ja realnym” i „Ja idealnym”, a swego rodzaju konflikt występujący na tym podłożu jest naturalnym procesem rozwojowym. Natomiast w stosunku do postrzegania własnej przyszłości jednostka posiada w sobie „Ja pożądane i „Ja niepożądane”, czyli wyobrażenie o sobie w kontekście akceptowania lub nieakceptowania własnej osoby [6].

Poszerzanie się funkcji „Ja” wśród młodzieży jest możliwe ze względu na umiejętność abstrakcyjnego myślenia. Daje to poczucie oderwania się od rzeczywistości i przebywania w świecie marzeń, imaginacji o sobie, pozwala formułować odległe plany życiowe, również na temat przyszłego zawodu. To „Ja możliwe” motywuje młodą osobę do działania, spełniania własnych pragnień, a także unikania sytuacji niesprzyjających [6]. Młodzieńcze marzenia są nierzadko górnołotne, niesadzone w podstawach swoich możliwości, ale niewątpliwie nadają charakterystyczny romantyczno-refleksyjny charakter okresu dojrzewania.

Kontynuację teorii *self* stanowi koncepcja narracyjnej tożsamości Dana P. McAdamsa, psychologa osobowości, który mówi, że w okresie adolescencji formuje się tożsamość podmiotu poprzez nadawanie sensu własnym dotychczasowym przeżyciom w postaci narracji. Opis tych doświadczeń może przebiegać w tonie optymistycznym, gdy osoba wychowywała się w rodzinie pełnej miłości akceptacji ze strony rodziców, lub w tonie pesymistyczno-krytycznym w stosunku do swojej biografii. Do pełni narracji należy jeszcze dodać wpływy właściwości biologicznych jednostki, oddziaływania środowiska społecznego (rodziny, przyjaciół i rówieśników, szkoły) i kulturowego (religii, wartości, etyki, obyczajów). Zebrany materiał służy młodej osobie do ustalenia istotnych, zwrotnych punktów jej życia w celu ich zrozumienia. Pojawiają się podstawowe pytania typu: „Kim jestem?”, „Kim się staję?”, „Jaki sens ma życie i śmierć?”, „Czym jest dobro i zło?”, „Czym jest prawda?” Podmiot, dokonując autorefleksji za pomocą operacji formalnych, tworzy osobiste przekonania i system wartości. Z biegiem czasu nar-

racyjna tożsamość przybiera realne kształty w postaci wyboru własnych preferencji moralnych [8]. W dalszej części przedstawiono charakterystyczne cechy rozwoju funkcji psychicznych w okresie adolescencji młodzieży.

## **Rozwój funkcji psychicznych w okresie adolescencji młodzieży gimnazjalnej**

### **Rozwój poznawczy**

Według J. Piageta, następuje „przemiana myśli umożliwiająca władanie hipotezami i rozumowanie operujące zdaniami oderwanymi od konkretnych i aktualnych twierdzeń” [7]. Odbywa się to poprzez wydobywanie aspektów logicznych przy użyciu zasad algebry ogólnej. **Formalne operacje myślowe** świadczą o zdolności do kombinacji w formie odwracalności w stosunku do przedmiotów, klas, relacji, liczb i zdarzeń, również wyobrażonych, ponadto stosowane są kombinacje przerywania, uzupełniania, negacji, odwrócenia, uogólnienia, wzajemności, symetrii przestrzennych, percepcyjnych i ruchowych. **Logiczny kształt sądów** w rozumowaniu stanowi początek myśli hipotetyczno-dedukcyjnej i abstrakcyjnej. Myślenie formalne sięga wszelkich możliwych rozwiązań [7].

W percepcji następuje wzrost pojemności uwagi w celu przetwarzania informacji. Rozwój pamięci sensorycznej do rejestrowania informacji płynących z otoczenia, rozwój pamięci krótkotrwałej potrzebnej do pomieszczenia coraz większej liczby elementów, rozwój pamięci długotrwałej poprzez doskonalenie strategii zapamiętywania i opracowywania zarejestrowanego materiału objawiający się szybką reakcją na bodźce i udzielaniem równie szybkich odpowiedzi na bazie pamięci krótkotrwałej, dostrzeganie złożoności sytuacji i zdolność do autorefleksji [8].

### **Rozwój emocjonalny**

Silne wydzielanie hormonów płciowych wpływa na reagowanie **agresją** lub **lękiem**, to także nasilone odczuwanie negatywnych emocji i popadanie w depresję utrzymującą się przez dłuższy czas zamiast przeanalizowania sytuacji konfliktowej. Wszelkiego rodzaju porażka może silnie zachwiać samooceną, a pierwsze niepowodzenia miłosne sięgają aż po zachowania autodestrukcyjne. Doświadczenie emocji ekstremalnych, gdzie smutek i złość przeplata się z entuzjazmem, radością, ale i niepewnością. Charakterystyczne jest zajmowanie postawy bezstronności w ocenie faktów, młodzi dostrzegają bowiem złożoność relacji w świecie [9].

### **Rozwój osobowości**

**Kryzys tożsamości** – kim jestem, kim się staję? Poszukiwanie odpowiedzi na te podstawowe pytania, następuje czasowe odrzucenie autorytetów i norm, bliższą metodą staje się testowanie życia za pomocą prób i błędów, sprawdzanie różnych opcji życiowych. Eksploracja świata służy do skonstruowania własnej tożsamości, powstające więc wzorce adaptacji zmierzają zazwyczaj w kierunku dominacji, w tym zachowań agresywnych, lub w kierunku nieśmiałości i podporządkowania się innym. Ten okres charakteryzuje się również poszukiwaniami światopoglądowymi, poprzez eksplorację świata duchowego jednostka chce lepiej zrozumieć śmierć i cierpienie ludzkie. Pod wpływem tych poszukiwań w młodej osobie

kształtuje się zdolność do refleksyjnego spojrzenia na przeszłe i aktualne doświadczenia, a w szerszej perspektywie na to, czym jest dobro i zło.

Zachodzi potrzeba **bliskich kontaktów z przyjaciółmi**, kontaktów heteroseksualnych i miłości altruistycznej. Lęk nierzadko utrudnia wejście w sferę intymności i przeważając nad ciekawością izoluje jednostkę, gdzie niespełnione pragnienia zostają zepchnięte w sferę miłości altruistycznej.

**Planowanie działań i odległych celów**, do których młodzież jest zdolna wytrwale dążyć, potrafi już formować własną wizję przyszłości. Z narcystycznego dziecka jednostka zaczyna przekształcać się powoli w osobę dorosłą uwzględniającą wymogi rzeczywistości. Młodzi ludzie stają przed wyborem kariery, która będzie zgodna z ich powołaniem i pozwoli na zaspokojenie potrzeb i odkrywanie własnego twórczego potencjału.

Poprzez kształtowanie osobistych przekonań i systemu wartości jednostka dochodzi do **krystalizacji własnej samooceny** na podstawie samowiedzy o sobie, zyskuje wgląd w indywidualne możliwości i ograniczenia, jednak przekonania o własnej skuteczności nie zawsze są trafne. W związku z tym pewne punkty odniesienia w stosunku do siebie bywają niekorzystne, inne podtrzymują wizerunek własnej wartości poprzez uczestnictwo w życiu rodzinnym i zadania akceptowane społecznie [6].

### **Rozwój społeczny**

Rozwijają się kontakty z rówieśnikami i z płcią przeciwną, które przybierają charakter trwałych relacji interpersonalnych, w tym pierwszych kontaktów seksualnych. Młodzi konfrontują zdobytą wiedzę o wybranym obiekcie idealnym z rzeczywistym. Kształtuje się **światopogląd** obejmujący swym zasięgiem działalność ekonomiczną i polityczną obowiązującą w kraju oraz obraz samego siebie wraz z funkcjonowaniem w rodzinie i odgrywaniem ról społecznych. Młodzież poznaje wartość pieniądza, korzysta z dóbr cywilizacyjnych. Nabywają takich **kompetencji społecznych**: współdziałania, współdecydowania, współodpowiedzialności, tolerancji wobec grup mniejszościowych. To także czas, w którym uczą się samodzielności i włączają się w życie społeczne w swoim kraju [10].

Ważnym uzupełnieniem przedstawionej charakterystyki funkcji psychicznych jest fakt, że rozwój człowieka w ciągu jego życia ma charakter indywidualny oraz że jest modyfikowany różnymi czynnikami:

- biologicznymi (stanem neurofizjologicznym i wyposażeniem genetycznym osoby),
- osobowymi (doświadczeniami i aktywnością osoby);
- środowiskowymi (oddziaływaniem rodziny, rówieśników, szkoły, Kościoła).

Również tempo rozwoju poszczególnych stadiów bywa zróżnicowane, a w kolejnych okresach życia jednostki zachodzi ich zindywidualizowanie. Konkludując, można powiedzieć, że rozwój funkcji psychicznych w okresie adolescencji przebiega według pewnych określonych faz, ale jest modyfikowany czynnikami rozwojowymi mającymi wpływ na indywidualne różnice poszczególnych osób [11]. Nie stanowi to jednak wystarczającego materiału, by dokonał się pełny rozwój rozumowania moralnego. Rozwiązywanie realnych problemów moralnych wymaga

bowiem dodatkowych doświadczeń płynących z rzeczywistości, a nie tylko stosowania operacji umysłowych. Istotą życia moralnego jest zrozumienie, czym jest wspólnota społeczna, nabycie umiejętności wchodzenia w interakcje społeczne poprzez operowanie językiem i symbolem charakterystycznym dla danej kultury, w której wzrasta młoda osoba. Poprzez dialog z drugą osobą jednostka uczy się wyrażać siebie, opisywać indywidualne odczucia płynące z doświadczeń, przyglądać się własnemu postępowaniu. Dopiero efektem tego procesu jest wypracowanie swojej autonomii i świadomości do korzystania z niej w życiu. Pomagają w tym rodzice i wychowawcy, których zadaniem jest wprowadzenie dziecka w świat wartości poprzez tłumaczenie, najlepiej niedyrektywne, kulturowych zasad i ich znaczeń, wyborów, decyzji oraz ich konsekwencji [12].

Dodatkowym czynnikiem, który w znacznym stopniu wpływa na całokształt osobowości jednostki, jest poziom rozwoju moralnego reprezentowany przez nią samą. Zdaniem Jeana Piageta zachodzi izomorfizm pomiędzy rozwojem sądów logicznych a sądów moralnych. Oznacza to, że paralelnie ze zmianami w obszarze operacji myślowych następują odpowiednio zmiany w strukturze sądów moralnych. Piaget wyróżnia dwa zasadnicze stadia, stadium dziecięcej heteronomii, które z czasem przechodzi w stadium autonomii moralnej młodzieży, przy czym oba stanowią jeden proces rozwojowy następujący po sobie w określonym, niezmiennym porządku. Przemiana z operacji konkretnych na myślenie formalne pozwala w tym wieku na dokonywanie wszelkich możliwych przekształceń umysłowych w celu projektowania przyszłości i otwarcia się na nowe wartości. Będąc w stadium autonomii, jednostka zaczyna kierować się własnymi wartościami i zasadami wypływającymi z poczucia obowiązku moralnego. Współdziałając z dorosłymi, młoda osoba nabiera obiektywnego oglądu rzeczywistości w osądzaniu ich działań i zaleceń, dostrzega różnice w poglądach i postawach innych, a co za tym idzie, wielość wyborów. W konsekwencji dochodzi do zaniku jednostronnego szacunku względem dorosłych, a prym wiodą sądy osobiste. Heteronomia ustępuje miejsca autonomii w procesie interioryzacji reguł, oddziaływanie posłuszeństwa maleje na rzecz poczucia sprawiedliwości i wzajemnej pomocy [13].

Teorię rozwoju moralnego Jeana Piageta rozwinął Lawrence Kohlberg, który wyróżnił trzy poziomy rozumowania moralnego:

- moralność przedkonwencjonalną,
- konwencjonalną
- pokonwencjonalną,

W ramach każdej z nich po dwa stadia zmian jakościowych zachodzących w strukturze moralności. Stadia ukazują zmianę perspektywy społeczno-moralnej, jaka się dokonuje na danym poziomie rozwoju jednostki wraz z formowaniem podstaw sądów moralnych. Okres adolescencji odpowiada poziomowi moralności konwencjonalnej, w którym autor wyróżnił stadium „dobrego chłopca” i stadium „spełniania obowiązków” [11]. Dla moralności konwencjonalnej charakterystycznym jest podtrzymywanie dotychczas ustalonego, naturalnego porządku w rodzinie według stereotypowego wypełniania w niej poszczególnych ról, nastą-



wienie na otrzymywanie aprobaty poprzez bycie „dobrym”, okazywanie zainteresowania i troski o innych, wzajemne kierowanie się zaufaniem i szacunkiem. Stadium „spełniania obowiązków” mówi o postawie szanowania autorytetów, wypełnianiu obowiązków i powinności płynących prosto z sumienia lub ich konieczności. Wartościowe jest to wszystko, co służy innemu, czyli społeczeństwu, instytucjom czy grupie bliskich [13].

Podobnie ujmuje to zagadnienie trójwarstwowa społeczna koncepcja wychowania Sergiusza Hessena, rosyjskiego teoretyka wychowania, który wyróżnił warstwy: anomiczną, heteronomiczną i autonomiczną, zwaną również duchową, jako kolejne stopnie moralnego rozwoju człowieka. To właśnie w drugiej warstwie – heteronomicznej, charakterystycznej dla okresu adolescencji, dominuje urabianie młodej osoby na podobieństwo innych członków grupy. Postawa konformizmu uzewnętrznia się poprzez przejęcie języka, zwyczajów, nawyków w celu funkcjonowania w danym środowisku [14].

W świetle opisanych koncepcji rozwoju moralnego właściwe wychowanie aksjologiczne jest długim „procesem wrastania w świat (...) wartości, odnalezienia własnej jaźni jako osobowości” [14]. Dla utrzymania funkcji fizycznych i trwania ludzkiego życia, wartości nie są bezwzględnie konieczne, ale dla jego zdrowego stawania, dojrzewania i ukonstytuowania się są absolutnie niezbędne. Bez nich nie jest możliwe rozwijanie pełni ludzkiej egzystencji [2].

### **Wartości podstawą aksjologicznego programu wychowania w szkole**

Ponieważ młodzież nie posiada jeszcze wykształconej własnej autonomii, podmiotowości i poczucia samostanowienia, nie może być pozostawiona samej sobie bez wzoru do naśladowania w życiu. Wpływa stąd potrzeba przekazywania treści prawdziwych, wypróbowanych i przetestowanych. Jest to główne zadanie szkoły, która powinna propagować jasno określone zasady, przekonania i wartości tak, aby młodzież mogła wzrastać osobowo i rozwijać swoje człowieczeństwo. W *Podstawie Programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów* z 23 grudnia 2008 roku (Dz.U. z 2009 roku Nr 4, poz. 17 ) znajduje się zapis: „Nauczyciele w swojej pracy wychowawczej, wspierając w tym zakresie obowiązki rodziców, zmierzają do tego, aby uczniowie w szczególności: 1. znajdowali w szkole środowisko wszechstronnego rozwoju osobowego (w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym, duchowym), 2. rozwijali w sobie dociekliwość poznawczą, ukierunkowaną na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna w świecie (...) przygotowywali się do rozpoznania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości oraz mieli możliwość doskonalenia się” [15].

W związku z tym istotne jest pytanie – jakie wartości powinny stanowić podstawę aksjologicznego programu wychowania w szkole? Wydaje się słuszne, aby w podstawie aksjologicznej znalazły się wartości o charakterze uniwersalnym, do których zalicza się altruizm, tolerancję, odpowiedzialność, wolność i sprawiedliwość. Dodatkowo w procesie wychowania należy zabiegać o internalizację ta-

kich wartości, jak: prawdomówność, godność człowieka i honor, jak również, czym jest dobroczynność i nieszkodzenie sobie i innym [16].

Na potrzeby edukacji szkolnej dokonano podziału tak licznych wartości na poszczególne kategorie. Wyodrębnia się wartości: materialne, hedonistyczne, witalne, poznawcze, estetyczne, moralne i religijne [17]. Pierwsze z nich, będące połączeniem wartości ekonomiczno-uitylitarnych, mieszczą w sobie m.in. oszczędność, funkcjonalność, użyteczność, wygodę. Wartości hedonistyczne są bezpośrednio związane z cielesnością człowieka i całą paletą emocjonalno-zmysłowych doznań, zarówno przyjemnych, jak i przykrych odczuć. Mówi się tu o emocjonalnej wrażliwości, miłości, seksualności i spontaniczności w tym aspekcie. Do tej grupy zalicza się również wartości ludyczne obejmujące różne formy zabawy wraz z dominującym w tej sferze sportem. Wartości witalne odnoszą się do zdrowia, życia, siły fizycznej. Wartości poznawczo-intelektualne to wytwory ludzkiej myśli, intelektu zawarte w sądach, teoriach, traktujące o prawdzie, pięknie, prostocie czy fałszu. Wartości estetyczne uaktywniają się podczas kontemplacji piękna, w katarskiej funkcji sztuki, w ekspresyjności i oryginalności ludzkiej, w obserwowaniu brzydoty i piękna świata. Wartości moralne decydują o jakości życia i otwierają na potrzeby innych ludzi. Zaliczają się tu m.in. bezinteresowność, godność i skromność. Swoistą podkategorię stanowią tu jeszcze wartości społeczno-narodowe z postulatami równości i sprawiedliwości społecznej. Wartości moralne odgrywają rolę nadrzędną, tworzą fenomen prawa naturalnego i społecznego, kształtują sumienie i osobową godność człowieka. Wartości religijne pogłębiają wymiar ludzkiego życia, gdzie centralnym doświadczeniem staje się zawierzenie w Boga [18].

W związku z tym w wychowaniu do wartości podkreśla się nie tyle wartości materialne, hedonistyczne czy witalne, ile właśnie uniwersalne – biorące swe podwaliny z klasycznej triady, na którą składają się: prawda, dobro i piękno.

Można w tym miejscu zadać pytania: „Czy gimnazjum troszczy się o dobór odpowiednich wartości w postawionych sobie celach kształcenia i przekazuje je uczniom w treściach nauczania?” oraz „Jakimi środkami i sposobami może dysponować gimnazjum, aby osiągnąć cele wychowania ku wartościom?”

Z analizy tekstu *Podstawy Programowej kształcenia ogólnego* wynika, że wartości znajdują swoje miejsce w działalności edukacyjnej i programie wychowawczym szkoły. Przesłanką dla budowania i funkcjonowania programu wychowawczego jest „wspomaganie uczniów w urzeczywistnianiu w swoim młodzięcym życiu szerokiego spektrum wartości: ostatecznych, podstawowych i życia codziennego” [5].

Trafnym sposobem, który stwarza młodzieży warunki do poszukiwania wartości i urzeczywistniania ich w działaniu, jest realizacja zasady integracji wartości w programach wychowawczych danego przedmiotu, np. biologii czy historii. Oznacza to, że nauczyciele przedmiotowi, przy okazji realizowania treści programowych, powinni wzbogacać swoje lekcje o ukazywanie wartości towarzyszących omawianym faktom i zdarzeniom. Służy to integracji nauczania, wychowania

i kształtowania światopoglądu młodych ludzi, a „nauczyciel przedmiotu staje się wychowawcą w każdym momencie procesu dydaktycznego” [5].

Dla przykładu ukazano treści aksjologiczne, które można realizować na lekcjach biologii, chemii czy historii w II klasie gimnazjum. Z analizy programu wychowawczego języka polskiego dla gimnazjum wynika, że zawiera on najszersze spektrum wartości i realizuje je adekwatnie do potrzeb.

W dalszej części przedstawiono własną interpretację idei wychowania ku wartościom w oparciu o program wychowawczy przedmiotów nauczania Krystyny Chałas [5].

**Tabela 1.** Chemia

| <b>CHEMIA</b> temat: <i>Zastosowania chlorków i azotanów</i>   |   |   |
|--|---|---|
| <b>Wartości i aspekty aksjologiczne do realizacji przez nauczyciela przedmiotowego</b>   | <b>Przewidywany efekt w postawie ucznia</b>   | <b>Narzędzia realizacji zadania</b>   |
| dbałość o własne zdrowie, uczciwość, odpowiedzialność, prawa człowieka, oszczędność, funkcjonalność, użyteczność, wygoda, zachwyty nad postępową myślą techniczną człowieka, bezinteresowność, sumienie ludzkie. | wzbudzenie postawy ekologicznej, dostrzeganie niszczycielskiej działalności człowieka, dostrzeganie krótkowzroczności w stosowaniu nawozów sztucznych, zwracanie uwagi na informacje umieszczone na etykietach o stosowanych środkach chemicznych w uprawach roślin | rozmowa, wymiana obserwacji i doświadczeń uczniów na ten temat, odwołanie się do ostatnich doniesień z mediów, dyskusja mająca na celu uświadomienie praw człowieka do jawności wiedzy o użyciu pestycydów w uprawach |

Źródło: Opracowanie własne w oparciu o podręcznik dla gimnazjum dla klasy 2, Kulawik J., Kulawik T., Litwin M., *Chemia Nowej Ery*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2010

**Tabela 2. Biologia**

| <b>BIOLOGIA</b> temat: <i>Efekty niedoboru składników odżywczych w pokarmach</i>   |   |   |
|--|---|---|
| <b>Wartości i aspekty aksjologiczne do realizacji przez nauczyciela przedmiotowego</b>   | <b>Przewidywany efekt w postawie ucznia</b>   | <b>Narzędzia realizacji zadania</b>   |
| dbałość o własne zdrowie i ciało, odnoszenie się w stosunku do siebie z miłością i szacunkiem, uwrażliwienie w kwestii własnego zdrowia i życia oraz troska w tym względzie o najbliższych w rodzinie. | wzbudzenie potrzeby dzielenia się pożywieniem z innymi, świadomość niedoborów żywieniowych na świecie, życzliwość dla innych, włączenie się w akcje charytatywne dla ubogich, współczucie i empatia dla ludzi cierpiących głód, zaangażowanie się w działalność na rzecz przeciwdziałania głodu w swoim kraju i na świecie;<br>to także uruchomienie refleksyjności wśród młodzieży, skłonienie do krytycznej wizji na aktualne problemy żywieniowe świata i chęci tworzenia lepszej przyszłości poprzez zadanie pytania: <i>Jak można to osiągnąć?</i> | rozmowa, wymiana obserwacji i doświadczeń uczniów na ten temat, odwołanie się do ostatnich doniesień z mediów, dyskusja na temat, że dbałość o siebie to nie tylko modna odzież i kosmetyki, ale akceptacja siebie, a prawidłowe odżywianie jest przejawem miłości do siebie. |

Źródło: Opracowanie własne w oparciu o podręcznik do gimnazjum dla klasy 2, Kłos E., Kofta W., Kusior-Wyrwicka M., Werblan-Jakubiec H., WSiP, Warszawa 2009

**Tabela 3.** Historia

| <b>HISTORIA</b> temat: <i>Nowe wyznania w Europie</i>  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Wartości i aspekty aksjologiczne do realizacji przez nauczyciela przedmiotowego</b>   | <b>Przewidywany efekt w postawie ucznia</b>  | <b>Narzędzia realizacji zadania</b>  |
| zagadnienie tolerancji i nietolerancji w stosunku do odmiennych wierzeń religijnych, praworządność, życie w prawdzie, walka ideowa, uczciwość, mniejszości wyznaniowe, prześladowania zwolenników danego odłamu religijnego, kara i nagroda, posłuszeństwo, pokora i bunt, wierność poglądom, równość wyznaniowa | wzbudzenie ciekawości w stosunku do odmiennych religii, ukazanie różnorodności poglądów w obrębie danego tematu, przekonanie o słuszności zrozumienia racji wszystkich stron konfliktu, uruchomienie otwartej i zarazem refleksyjnej postawy wśród młodzieży nad wartościami płynącymi z innych religii, skłonienie do krytycznej wizji na aktualne problemy nietolerancji w świecie, poszerzenie światopoglądu młodych osób, chęć tworzenia lepszej przyszłości poprzez zadanie pytania: „Jak można to osiągnąć?” | rozmowa, wymiana obserwacji i doświadczeń uczniów na ten temat, odwołanie się do ostatnich doniesień z mediów, filmy, dyskusja na temat równości wyznaniowej, tolerancji i przejawach nietolerancji również w innych aspektach |

Źródło: Opracowanie własne w oparciu o podręcznik do gimnazjum dla klasy 2, S. Roszak, *Śladami przeszłość*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2010

W skład następných narzędzi sprzyjających internalizacji wartości u młodzieży wchodzi program wychowawczy szkoły i klasy, program profilaktyczny i oferta zajęć pozaszkolnych. Program wychowawczy w całej swej rozciągłości ma za zadanie integrować treści, metody i zadania wychowawcze z preferowanymi wartościami zapisanymi w statucie, misji i wizji placówki w formie filarów tworzących jego strukturę. Każdy program składa się bowiem z elementów podsystemowych: o wąskim spektrum tematycznym, ścieżek edukacyjnych, przedmiotów nauczania, ważnych wydarzeń w życiu klasy i szkoły, organizacji szkolnych [5].

Gimnazjum jest szkołą, która realizuje szczególnie istotne zadania wychowawcze ze względu na zgrupowanie w niej młodzieży młodszej będącej w trudnym okresie dojrzewania. Do priorytetów wychowawczych zaliczany jest rozwój mo-

ralny i społeczny. W związku z tym strategia wychowawcza danej szkoły powinna odznaczać się indywidualnym podejściem zarówno w stosunku do zróżnicowanych sytuacji szkolnych, jak i młodzieży do niej uczęszczającej. Program wychowawczy ma zawierać w sobie zarówno wytłumaczenie młodym konsekwencji związanych z ich nagannym zachowaniem i karą, jak również uświadamiać, że pozytywne wzorce działania są wartościowe osobowo i społecznie. Ponadto ważnym aspektem strategii może być położenie akcentu na propagowanie zdrowego trybu życia, przedsiębiorczości czy kreatywności młodzieży szkolnej [20]. Uruchomienie tego rodzaju aktywności ucznia wiąże się z wdrażaniem go do samodzielności poprzez podejmowanie decyzji dotyczących kierunku dalszej edukacji, co stanowi jeden z wychowawczych celów gimnazjum, dostosowanych do wieku rozwojowego młodzieży [21].

Myśleniem strategicznym będzie również ustalenie na drodze integracji uczniów, nauczycieli i rodziców spektrum wartości niezbędnych w procesie wzrastania młodzieży w człowieczeństwie. Potrzebne jest tu świadome zmotywowanie i zaangażowanie trzech wymienionych podmiotów [20].

Uzupełnienie dla pracy wychowawczej gimnazjów stanowią tematyczne programy profilaktyczne oraz zróżnicowana oferta zajęć pozaszkolnych. Wprowadzanie tego rodzaju autorskich programów wymusiły nowe realia pracy szkół oraz naturalny tok rozwoju młodzieży gimnazjalnej. Szczególny nacisk położony jest na propagowanie profilaktyki uzależnień oraz przeciwdziałanie przemocy ze względu na zjawisko powszechnej akceptacji wśród młodzieży spożywania używek i tolerowania zachowań odznaczających się przemocą fizyczną i psychiczną rówieśników. Należy tu wspomnieć o fali znęcania się nad słabszymi poprzez umieszczanie w Internecie seks-filmików nakręconych telefonem komórkowym, które naruszają wolność, poniżają godność osobistą młodych osób, a nawet prowadzą do tragedii.

Nie mniej ważnym problemem, z jakim borykają się wychowawcy gimnazjalni, jest niskie morale pracy uczniów w szkole przejawiające się w nieodrabianiu prac domowych, spóźnianiem się na lekcje, wagarowaniem. Lekceważenie obowiązków szkolnych implikuje negatywną postawę wobec pokonywania trudu związanego z nauką szkolną [20].

Pomysłem na ten stan rzeczy może być oferta zajęć pozaszkolnych inteligentnie dobrana do zainteresowań lokalnej młodzieży przyciągająca swoją różnorodną animacją. Mam tu na uwadze organizowanie zajęć propagujących ideę dbania o własne zdrowie i siłę fizyczną oraz uwrażliwiających na wartości estetyczne zawarte w „oczyszczającej” funkcji sztuki.

Wychowanie jest świadomą i celową działalnością ludzką, więc istotnym ogniwem w tym procesie staje się osoba przekazująca wartości. Wszelkie oddziaływania pedagogiczne wymagają od wychowawcy odpowiednich kwalifikacji zawodowych i osobistych.

## **O odpowiedzialności nauczyciela w sposobie przekazywania wartości**

Odpowiedzialność powszechnie rozumianą jako „gotowość do ponoszenia konsekwencji za słowa, czyny i działanie” widzimy w aspekcie sytuacyjnym, gdzie nauczyciel na co dzień w swej pracy podejmuje interwencję pedagogiczną [22]. Ale odpowiedzialność ma również aspekt aksjologiczny, gdyż omawiana wartość łączy się z rzetelnością, obowiązkowością, sumiennością i solidnością. Są to właściwości osobowości człowieka, który kierując się nimi w życiu, urzeczywistnia je, a nie tylko składa deklarację ich potrzeby zaistnienia. Połączenie tych dwóch aspektów ukazuje strukturę wartości, jaką jest odpowiedzialność. Zwiększona wrażliwość moralna w zawodzie nauczyciela nie wystarczy, potrzebna jest autentyczna wiedza o wartościach oraz zamiana jej w kompetencje aksjologiczne „niezbędne do wydawania ocen, formułowania norm i rozstrzygnięcia sporów” [22].

Wobec tego ważny jest odpowiedni dobór zadań lekcyjnych i prac domowych, w których zawarte będą cele wychowania ku wartościom. Jest to zadanie priorytetowe dla nauczycieli, aby troskliwie dobierali materiał służący do przekazu wartości uczniom.

## **O roli języka w przekazie wiedzy o wartościach**

Treści aksjologiczne nie należą do łatwych w przekazie. Proces introcepcji wartości w dużej mierze zależy najpierw od ich zrozumienia, uwrażliwienia osobowości jednostki. Dzieje się to na drodze werbalizacji, podczas budowania dialogu nauczyciela z uczniem. Doświadczony wychowawca wie, że aby nawiązać kontakt ze swoimi wychowankami, powinien mówić językiem naturalnym, zrozumiałym dla odbiorcy. Zadaniem nauczyciela jest umiejętne przełożenie, „przerobienie podawanego materiału na strukturę duchową wychowanka” [23]. W tym krótkim zdaniu, wypowiedzianym przez Bogdana Nawroczyńskiego, zawiera się całkowita powinność działalności wychowawczo-aksjologicznej nauczyciela. Jego zadaniem jest, po pierwsze, przełożenie wiedzy z języka podręcznikowego na język naturalny używany powszechnie przez uczniów oraz, po drugie, elastyczne dostosowanie się do rozwoju wszystkich funkcji psychicznych wychowanków, czyli do ich rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego i osobowości. Jest to zadanie, które od nauczycieli wymaga wiedzy i zrozumienia młodzieży w jej trudnym okresie dojrzewania przypadającym na czas edukacji gimnazjalnej. Natomiast najczęstszym błędem związanym z rolą języka w procesie wychowania jest przekazywanie wiedzy o wartościach w sposób arbitralny jako o normach obowiązujących w społeczeństwie bez dostatecznego zaspokojenia ciekawości młodych odbiorców. W okresie adolescencji u większości młodzieży taka postawa kojarzy się z urabianiem i budzi naturalny sprzeciw w postaci negacji obowiązujących norm społecznych. Prowadzenie dialogu, dyskusji z młodzieżą wymaga umiejętnego używania języka, który może wyrażać treści zadaniowe zarówno jako polecenia, instrukcje, nakazy, oraz jako prośby, wskazówki czy propozycje. Innymi słowy, zadanie do wykonania może stać się zachętą lub przymusem [24]. Nasuwa się wniosek, że w aksjologicznej działalności wychowawczej wyróżniają się dwa typy wycho-

wywania – do posłuszeństwa wartościom, oraz – do internalizacji wartości. Pierwszy typ uczy młodzież konformizmu i myślenia obronnego, co skutkuje obawą przed karą lub poniesieniem szkody. Drugi wzór wychowawczy akcentuje potrzebę upodmiotowienia młodzieży, okazania poszanowania dla indywidualności i godności osobistej. Ponadto uaktywnia wrażliwość moralną młodzieży, by swoim zachowaniem nie szkodziła innym i przyjęła właściwą postawę w sytuacjach społecznych [20].

### **Aktywne formy animacji w nauczaniu ku wartościom**

W ramach skuteczności przekazu wiedzy o wartościach bardzo trafnymi okazują się aktywne formy animacji w nauczaniu młodzieży takie jak: własna decyzja i wybory, argumentacja, realny przykład, doświadczenie historyczne, rodzinne czy osobiste, dyskusja nad pozytywną postawą bohatera z przeczytanej lektury czy obejrzanego filmu lub nad skutkami sprzyjania antywartościom [2]. Więcej przykładów podaje Mieczysław Łobocki, szczegółowo opisując różne techniki oddziaływań wychowawczych [16]. Wśród nich warto wyróżnić bogatą w treść i znaczenie technikę swobodnej ekspresji słownej, zwaną również techniką swobodnych tekstów, do której zalicza się twórczość poetycką i literacką uczniów, prowadzenie gazetki szkolnej wraz z jej wymianą pomiędzy innymi klasami lub między szkołami, wykonywanie wystaw klasowych. Prekursorem tej techniki był Celestyn Freinet, który wychowanie opierał na idei swobodnej ekspresji w samodzielnej pracy dziecka. Omawiana technika to rodzaj autoterapii dla młodzieży niezadowolonej z własnego życia, jak również kompensacji niespełnionych oczekiwań, pragnień czy potrzeb w tym trudnym okresie dorastania. Pisemne utwory odzwierciedlają aktualny stan samoświadomości młodej osoby, jej kształtującego się światopoglądu, zapełniają potrzebę komunikacji, kształtują przeżycia estetyczne i wyobraźnię. Niektóre teksty, przechodząc przez cztery etapy formowania i „obróbki”, w fazie finalnej, mogą być prezentowane uczniom innych klas, gronu nauczycielskiemu i rodzicom [25]. Równie ciekawą techniką jest technika rekreacji kulturalno-rozrywkowej o charakterze czynnym [26]. Opiera się ona na spotkaniach z ciekawymi ludźmi, organizowaniu na terenie szkoły uroczystości lokalnych lub państwowych. To właśnie aktualne uroczystości i wydarzenia państwowe są szczególnym materiałem do dyskusji na godzinach wychowawczych czy zajęciach z wiedzy obywatelskiej. Wynikające z nich problemy moralno-etyczne powinny być wytłumaczone i osadzone w kontekście zaistniałych wydarzeń w celu poszerzenia światopoglądu młodzieży. Wymienione wybrane sposoby postępowania wychowawczego stanowią ukonkretnioną pomoc nauczycielom w przyswajaniu przez młodzież wartości, norm moralnego współżycia i współdziałania w klasie czy grupie społecznej.



## Podsumowanie

Zagadnienie dotyczące kształcenia aksjologicznego młodzieży gimnazjalnej jest bardzo rozległym i bogatym treściowo, stąd niepodobna go opisać w sposób wyczerpujący ze względu na ograniczoną objętość niniejszej publikacji. To, co warte podkreślenia, zawiera się w zadaniu skierowanym do nauczycieli, by rzetelnie tłumaczyli istotę wszelkich wartości, z jakimi młodzież spotyka się na co dzień. Przekaz ten powinien być precyzyjny i jednoznaczny, ma stanowić opozycję w świecie przepełnionym relatywizmem, gdzie wszystko może być względne, również uznawane wartości. Najlepiej cel ten można osiągnąć ucząc według zasady Bogdana Nawroczyńskiego, aby umiejętnie „przerobić podawany materiał na strukturę duchową wychowanków”.

Mając to na uwadze, wszyscy nauczyciele powinni realizować wychowanie aksjologiczne wspierające pełny rozwój człowieczeństwa ucznia. W tym celu należy wykorzystać nie tylko godziny wychowawcze, lekcje religii czy etyki, ale wszystkie zajęcia edukacyjne, zwłaszcza język polski, historię, geografię czy biologię. Wyrazem tego zaangażowania jest dawanie dobrego przykładu poprzez własne postępowanie. Można ująć to zagadnienie w ten sposób, zgodnie ze stanowiskiem M. Łobockiego, „iż koniecznym warunkiem skutecznego wychowania moralnego w szkole są nie tyle słowa, ile czyny nauczycieli zgodne z obowiązującymi wartościami i normami moralnymi” [26].

Praca wychowawcza rozpatrywana w aspekcie rozwoju osobowej hierarchii wartości młodzieży w tym trudnym dla niej okresie wzrastania jest nie lada zadaniem dla pedagogów. Normy społeczne osłabiane są dodatkowo współczesnym liberalnym podejściem rodziców w kwestii wychowania swoich dzieci oraz relatywizmem obyczajowym promowanym przez kulturę masową w mediach [20]. Indyferentyzm wobec wartości staje w opozycji do procesu introcepcji wartości młodzieży poprzez zamazywanie jej wzorców do naśladowania w życiu. Stąd zasadnym jest zintensyfikowanie działań o charakterze aksjologicznym i czynne jego wsparcie ze strony nauczycieli i wychowawców.

W świetle przedstawionej tematyki wychowanie ku wartościom staje się cennym zadaniem i wyzwaniem dla współczesnej edukacji. Przede wszystkim pomaga młodej osobie w jej rozwoju osobistym, kształtuje w niej postawę „być” zamiast „mieć”, jak również przeciwdziała kryzysom tożsamości i poniżaniu godności ludzkiej.

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

- [1] Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, RW KUL, Lublin 2000.
- [2] Popielski K., *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, KUL, Lublin 2009.

- [3] Kołodziński P., Kapiszewski J., *Etyka. Liceum i technikum. Podręcznik*, Ope-ron, Gdynia 2008.
- [4] Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, WUŚ, Katowice 2000.
- [5] Chałas K., *Wychowanie ku wartościom*, Jedność, Lublin–Kielce 2006.
- [6] Oleś, *Rozwój osobowości*, w: B. Harwas–Napierała, J. Trempała (red. nauk.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, tom III, PWN, Warszawa 2010.
- [7] Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, tłum. Zakrzewska Z., Siedmiogród, Wrocław 1999
- [8] Trempała J., *Rozwój poznawczy*, [w:] B. Harwas–Napierała, J. Trempała (red. nauk.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, tom III, PWN, Warszawa 2010.
- [9] Hurme H., *Rozwój emocjonalny*, [w:] B. Harwas–Napierała, J. Trempała (red. nauk.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, tom III, PWN, Warszawa 2010.
- [10] Kowalik S., *Rozwój społeczny*, [w:] B. Harwas–Napierała, J. Trempała (red. nauk.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, tom III, PWN, Warszawa 2010.
- [11] Zimbardo P. G., Ruch F. L., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1998.
- [12] Trempała J., Czyżowska D., *Rozwój moralny*, [w:] B. Harwas–Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, tom III, PWN, Warszawa 2010.
- [13] Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*, tłum. T. Kołakowska, PWN, Warszawa 1967.
- [14] Kotłowski K., *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968.
- [15] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów (Dz.U. 2009, Nr 4, poz. 17).
- [16] Łobocki M., *Teoria wychowania*, Impuls, Kraków 2010.
- [17] Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Edytor, Poznań–Toruń 1994.
- [18] Kowalczyk S., *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*, KUL, Lublin 2006.
- [19] Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, tom I, KUL, Lublin–Kielce 2006.
- [20] Siellawa-Kolbowska K., *Praca wychowawcza w drugim roku działalności gimnazjów*, w: *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2002.
- [21] *Biblioteczka reformy, O wychowaniu w szkole*, nr 13, Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1999.
- [22] Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna. Odpowiedzialność pedagoga*, tom II, WUŚ, Katowice 1995.

- [23] Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Warszawa 1930.
- [24] Trzcieniecka-Schneider I., *O roli języka w kształtowaniu systemu wartości młodzieży*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – Kierunki – Uwarunkowania*, tom I, WUŚ, Katowice 1994.
- [25] Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom I, PWN, Warszawa 2003.
- [26] Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2008.

# CO DWIE SZKOŁY, TO NIE JEDNA? UMIĘJĘTNOŚCI JEZYKOWE UCZNIÓW SZKÓŁ ZRÓŻNICOWANYCH ZE WZGLĘDU NA PŁEĆ

## TWO SCHOOLS BETTER THAN ONE? LINGUISTIC COMPETENCE IN SINGLE SEX SCHOOL STUDENTS

Anna Dąbrowska

Uniwersytet Warszawski

**Abstract:** *The competence of boys and girls differs considerably as regards reading, analyzing and interpreting cultural content, as well as writing and creating own texts. The obligatory annual sixth-grader tests reveal that girls are clearly advantaged in that respect. Moreover, studies on the range and degree of reading interests show that boys are significantly underperforming compared to their girl peers. If the attitude of withdrawal in boys as regards linguistic competence becomes an established pattern, their educational perspectives and cultural activity may decrease considerably, in extreme cases leading to the exclusion of high cultural content. A properly developed language is an indispensable tool in such cultural contacts, after all. Does single sex education belong to a closed historical period, or is it an implementation of modern methods of effective education? Do single sex schools help boys spread their wings in linguistic competence, and allow girls to improve their natural predispositions? The author tries to answer these questions referring to the results of primary school graduation exams.*

**Keywords:** *student, competence, effective education, communication, linguistic skills*

### Wprowadzenie

Umiejętności językowe i sposób komunikacji młodzieży od lat budzą zasłużone zainteresowanie przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych: socjologów, pedagogów, językoznawców, a także rodziców i nauczycieli. Zainteresowanie to zwykle przebiega na dwóch płaszczyznach: krytyczno-postulatywnej oraz opiszowo-badawczej.

Jeśli chodzi o pierwszą perspektywę, język młodzieży wydaje się obiektem permanentnej krytyki dorosłych, niezależnie od tego, jakie pokolenie aktualnie

do młodzieży zaliczymy. Zenon Klemensiewicz, wybitny językoznawca, w 1969 r. napisał: „Ubóstwo słownikowe, prymitywizm i brutalność mowy młodego pokolenia Polaków nie stanowią siły wyrazu języka, lecz jedynie wyrażają jego słabość, dlatego nie mogą być w żadnym wypadku społecznie akceptowane” [1]. Mimo iż słowa te zapisano ponad 40 lat temu, z pewnością podpisałoby się pod nimi wielu rodziców, nauczycieli i wychowawców mających codzienny kontakt z młodzieżą. Głosem krytycznym towarzyszą postulaty dbałości o rozwój i kulturę języka młodzieży, gdyż jest on doskonałym narzędziem wartościowania i wprowadzania w świat wartości.

Druga wymieniona perspektywa dotyczy badania języka młodzieży. W praktyce jednak często opis odnosi się tylko do pewnej jego części – gwary młodzieżowej, czyli komunikacji pomiędzy rówieśnikami z elementami tajności w stosunku do niewtajemniczonych – dorosłych lub osób spoza określonej grupy rówieśniczej. Gwara młodzieżowa to mniej lub bardziej rozpowszechniony – w zależności od środowiska, ale jednak zawsze obecny – sposób komunikowania się młodzieży – niezależnie od czasu i miejsca. Stanowi ona niewątpliwie jedno z barwniejszych i najbardziej dynamicznych zjawisk we współczesnej polszczyźnie. Mimo iż opisywana była już wielokrotnie, ciągle zaskakuje, a opis nadal wydaje się niepełny i – najczęściej – już w chwili jego zakończenia nie do końca aktualny. Język ten ulega nieustannym, dynamicznym przemianom, bardzo nie lubi stagnacji i chyba też nie lubi kodyfikacji. Opisanie słów i zwrotów charakterystycznych dla stylu komunikowania się młodzieży sprawia, że tracą one dla niej na atrakcyjności i stopniowo przestają funkcjonować w młodzieżowym obiegu. Gwara młodzieżowa zawiera dwie ważne cechy, jest kreatywna i ekspansywna. O jej kreatywności świadczy chociażby fakt liczebności słownictwa. Opracowany przez Halinę Zgólkową *Nowy słownik gwary uczniowskiej* zawiera aż 17 tysięcy haseł, lecz nie ma w nim najnowszych, bo po prostu nie można nadążyć za jej twórcami [2]. Jest to język ekspansywny, gdyż daje się zauważyć zjawisko przenikania wielu słów i sformułowań o młodzieżowej proveniencji do społecznego uzusu. Niektóre z nich przejmują nawet osoby o kilkadziesiąt lat starsze od nastolatków. Chociaż to ciekawy badawczo i atrakcyjny dla młodzieży sposób użycia języka, to jednak z całą pewnością nie wyczerpuje całości komunikacji młodzieży i jej umiejętności językowych, a z czasem – wraz z osiągnięciem dorosłości – błędnie i pozostaje tylko wspomnieniem spełniającego pewne funkcje etapu rozwoju kompetencji językowych i komunikacyjnych.

W niniejszym artykule chciałabym potraktować umiejętności językowe młodzieży jako narzędzie i szansę edukacyjną oraz klucz do wartościowych kontaktów kulturalnych w aktualnym i dorosłym życiu. Wysoka kompetencja językowa stanowi doskonałą podstawę odbioru tekstów kultury. Poczucie zrozumienia przekazywanych treści jest ważnym kryterium zainteresowania tematem przez młodego człowieka, czy to w zakresie *stricte* szkolnym – edukacyjnym, czy też w zakresie rozwijania różnorodnych zainteresowań kulturalnych.

Jak w takim razie skutecznie kształtować umiejętności językowe młodzieży, aby miała ona do dyspozycji narzędzie, które pozwoli dynamicznie rozwijać swoją wiedzę i sięgać do treści kultury, bez ograniczeń związanych z niską kompetencją językową? W jakich warunkach edukacyjnych kształcenie językowe jest najbardziej efektywne?

Jednym ze stosowanych współcześnie sposobów podniesienia skuteczności przekazu jest skierowanie go do – w miarę możliwości – jednorodnej grupy odbiorców. Tak jest chociażby podczas nauki języka obcego, gdzie w jednej grupie umieszcza się osoby, które w podobnym stopniu opanowały przedmiot. Przykładem może być także komunikat reklamowy. Reklama najczęściej kierowana jest do konkretnej grupy odbiorców, wnikliwie badane są jej potrzeby, starannie dobierany jest sposób przekazu, aby osiągnąć pożądaną efekt poinformowania, przekonania do danego produktu, idei oraz uzyskania skutku w postaci konkretnego zachowania odbiorcy komunikatu. W szkole ta jednorodność jest realizowana poprzez umieszczenie w jednej klasie uczniów urodzonych w tym samym roku. Uwzględnienie wieku uczniów wydaje się ważne i oczywiste kryterium formowania klas szkolnych. Czy ma znaczenie uwzględnienie również innego istotnego kryterium? Tym kryterium jest płeć uczniów. Czy nauka w klasach lub szkołach niekoedukacyjnych ma znaczenie dla efektów kształcenia? Jak uczniowie uczęszczający do rzadko spotykanych w Polsce szkół przeznaczonych wyłącznie dla dziewcząt lub wyłącznie dla chłopców radzą sobie z nabywaniem umiejętności językowych? Odpowiedzi na te pytania postaram się udzielić, opierając się na wynikach testów uzyskanych przez uczniów Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Strumienie” – szkoły dla dziewcząt oraz Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Żagle” – szkoły dla chłopców. Swoją uwagę skieruję na wyniki uzyskane w zakresie umiejętności językowych przez dziewczęta i chłopców w szczególnym dla nich momencie, ukończenia ważnego etapu w ich edukacji – szkoły podstawowej. Przyjrzę się tu bliżej umiejętnościom czytania, analizy i interpretacji tekstów kultury oraz tworzenia własnych tekstów przez młodzież, czyli kompetencji językowych ocenianych podczas zdawania testów szóstoklasisty. Uwzględnienie wyników sprawdzianów otwiera możliwość odniesienia ich do ustalonych dla tej grupy wiekowej standardów i kryteriów oceny umiejętności, a z drugiej strony pozwala sytuować wyniki wybranej grupy na tle szerszej populacji, gdyż są to jedyne obowiązkowe testy przewidziane dla tej grupy uczniów. Celowo dokonuję rozróżnienia na grupę chłopców i dziewcząt. Kompetencja uczniów w zakresie czytania, rozumienia, analizy i interpretacji treści kultury oraz pisanie i tworzenia własnych tekstów – czyli umiejętności ocenianych w teście szóstoklasisty – znacząco różni się w przypadku dziewcząt i chłopców. Coroczne, obowiązkowe sprawdziany szóstoklasistów wyraźnie pokazują znaczną przewagę dziewcząt nad chłopcami. Podobne wnioski można wysnuć, analizując wyniki międzynarodowych badań osiągnięć w rozumieniu czytanego tekstu, znanych pod nazwą PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) [3]. Jest to badanie przeprowadzane od 1991 roku na reprezentatywnych próbkach dziesięciolatków. W projekcie PIRLS 2006 wśród

40 krajów, które wzięły udział w badaniu, znalazła się również i Polska. Przedmiotem pomiaru było czytanie dla doświadczenia literackiego (teksty literackie) oraz czytanie w celu uzyskania informacji (teksty użytkowe). W trakcie badania uczniowie rozwiązywali test składający się z dwóch części, odpowiadających dwóm wymienionym wyżej rodzajom czytania. W raporcie z badania PIRLS 2006 Krzysztof Konarzewski podkreśla, iż dziewczęta przewyższają chłopców w obu rodzajach czytania, przy czym ta różnica jest większa, jeśli chodzi o czytanie związane z przeżyciem literackim [3].

Przewaga dziewcząt w stosunku do chłopców dotyczy również tych aktywności, w których kluczowe znaczenie mają umiejętności związane z językiem. Przykładem może być czytelnictwo dziewcząt i chłopców. Badania dotyczące zakresu i stopnia zainteresowań czytelniczych wykazują zdecydowanie mniejszą aktywność chłopców w stosunku do rówieśniczek. Utrwalanie się postawy wycofania w zakresie umiejętności językowych chłopców może znacznie obniżać ich perspektywy edukacyjne i aktywność kulturalną, a w skrajnym przypadku prowadzić do wykluczenia w obcowaniu z wysokimi treściami kultury. Odpowiednio ukształtowany język jest przecież niezbędnym narzędziem w tych kontaktach kulturalnych. Czy odrębne kształcenie chłopców i dziewcząt stanowi historyczny, zamknięty etap, czy też jest realizacją nowoczesnych sposobów skutecznego przekazywania wiedzy? Czy szkoły zróżnicowane ze względu na płeć pomagają chłopcom rozwinąć skrzydła w zakresie kompetencji językowych, a dziewczętom – dynamicznie doskonalić naturalne predyspozycje?

### **Język jako narzędzie edukacji i aktywności kulturalnej a sytuacja komunikacyjna współczesnej młodzieży**

Wysoka kompetencja językowa i komunikacyjna jest docenianą umiejętnością we współczesnym życiu społecznym – ułatwia uprawianie wielu zawodów, stanowi istotny element autoprezentacji, poszerza horyzonty myślowe oraz pozwala pełniej korzystać z dziedzictwa kulturowego [4]. Jedno z praktycznych jej zastosowań wiąże się wykorzystaniem jako narzędzia edukacji i aktywności kulturalnej aktualnie i w dorosłym życiu.

Każdy żywy język jest niejednorodny i dynamiczny. Niejednorodny, gdyż składa się z wielu wariantów, a dynamiczny, ponieważ ulega przekształceniom w czasie. Powstało dotąd wiele typologii odmian współczesnej polszczyzny, wśród podstawowych odmian wyróżnianych przez większość autorów możemy przywołać: odmianę ustną i pisaną, odmianę potoczną i oficjalną, staranną i swobodną, artystyczną, naukową i urzędową oraz różne style funkcjonalne [5–8]. Kompetencja komunikacyjna obejmuje następujące umiejętności: korzystanie z wersji zarówno mówionej, jak i pisanej języka, swobodne posługiwanie się językiem potocznym i oficjalnym, bogactwo słownictwa, dostosowanie sposobu komunikowania do sytuacji komunikacyjnej, odczytywanie intencji nadawcy komunikatu, odczytywanie tekstów kultury. Rozwój i poszerzanie się zakresu sprawnego użycia kolejnych odmian języka umożliwia pełne uczestnictwo w komunikacji społecznej

i otwiera możliwości aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym. Przekaz sformułowany w języku zbyt trudnym dla nieprzygotowanego do jego odbioru użytkownika – zniechęca, a często staje się barierą nie do pokonania. Jeśli nastolatek potrafi posługiwać się jedynie potoczną, swobodną odmianą polszczyzny, to staranność, precyzja, metaforyczność innych wariantów języka albo nasycenie nieznanymi mu sformułowaniami będzie dla niego w odbiorze zbyt trudna, a w jego przekonaniu po prostu nudna, bo nie potrafi odczytać innego, odpowiedniego dla tych przekazów kodu. W efekcie brak znajomości tegoż języka ogranicza pole jego aktywności kulturalnej, zniechęca do praktykowania nowych umiejętności językowych, a w konsekwencji może prowadzić do samodzielnego wykluczenia się z uczestniczenia w ważnych, wymagających kontaktach kulturalnych. Nie pomaga również stan współczesnej polszczyzny, zmieniającej się pod wpływem mediów, gdzie język traktowany jest jak towar, bo ma przyciągnąć uwagę odbiorcy. Język jest dynamiczny. Ewoluuje, stając się lustrem przemian kulturowych i społecznych. Jaka jest więc współczesna polszczyzna? Spróbuję krótko wypunktować najważniejsze jej cechy i tendencje rozwojowe:

1. Współczesna polszczyzna charakteryzuje się ekspansją mówionej potoczności oraz znaczącym brakiem innych wariantów języka.
2. Pod wpływem rozwoju nowych mediów zmieniają się kulturowe wzory komunikacji społecznej. Ewoluują one w kierunku ekonomizacji wysiłku związanego z komunikacją (ważna staje się łatwość i wygoda w nawiązaniu kontaktu, skracany i upraszczany jest język przekazu).
3. Przekazowi werbalnemu, zwłaszcza medialnemu, towarzyszy – nasilająca się już od pewnego czasu – wizualizacja, z obrazem dynamicznym, niekiedy wręcz agresywnym, wspartym dźwiękiem doskonałej jakości, którą zapewniają nowoczesne technologie [9].

Tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny często inicjowane i utrwalane są poprzez komunikaty medialne. Zmiany w sposób najbardziej wyraźny dają się zauważyć w języku młodzieży. Jej język jest papierkiem lakmusowym stanu obecnie funkcjonującej komunikacji językowej. Różnorodne media są coraz bardziej poszerzającym się terenem kontaktów językowych młodego pokolenia. Ze względu na wysoki stopień korzystania z nowych mediów oraz kształtujący się dopiero własny styl komunikowania jest to grupa szczególnie wrażliwa na zmiany modelu komunikowania. Media wykorzystują i faworyzują niektóre style komunikacyjne, więc współczesnemu pokoleniu młodzieży coraz trudniej uczestniczyć w całości komunikacji społecznej, ponieważ nie zna wielu różnorodnych kodów komunikacyjnych. Choć dzieci i młodzież zdobywają nowe kompetencje, jak umiejętność sprawnego poruszania się w komunikacji internetowej, czyli językową kompetencję elektroniczną, to jednak obecnie pewne warianty języka są „nadreprezentowane”, inne – zaniedbywane i w związku z tym młody człowiek ma mniejszą szansę na ich poznanie [10]. Aby dziecko w przyszłości mogło jak najpełniej uczestniczyć w komunikacji społecznej, potrzebne jest świadome i umiejętne kierowanie proce-



sem kształcenia jego umiejętności językowych. Jego kompetencja komunikacyjna będzie wykraczała wówczas poza obszar potocznej polszczyzny.

Wychowanie młodego człowieka, również w zakresie nabywania i kształcenia języka oraz kompetencji komunikacyjnej, leży na przecięciu się trzech ważnych rodzajów kontaktów – rodziny i środowiska rówieśniczego, szkoły oraz pośrednich, do których należą środki masowego komunikowania. Stają się one coraz istotniejszym i powszechniejszym w tej grupie wiekowej narzędziem komunikacji, z czasem wypierającym wiele różnorodnych kontaktów „w realu”. Niekiedy wydaje się, że bez dostępu do Internetu albo telefonu komórkowego w rękę młodym ludziom trudno nawiązać i utrzymać przyjaźń. Ten rosnący obszar komunikacji przyzwyczajają młodzież do określonego typu komunikacji, ze swoistymi jej cechami: lapidarnością oraz preferowaniem mówionej, a nie pisanej polszczyzny. Umiejętność rozumienia i posługiwania się językiem w różnych jego wariantach umożliwia korzystanie z dziedzictwa kulturowego, dla którego właśnie język jest „pasek transmisyjny”. Z powodu ubóstwa języka, braku umiejętności posługiwania się np. językiem oficjalnym albo wersją pisaną języka, z wszystkimi jej cechami, można być pozbawionym kontaktu ze znaczną częścią dziedzictwa kulturowego, dla którego pismo stanowi podstawowe narzędzie. Jeśli młody człowiek nie potrafi operować kodem rozwiniętym języka czy – dostatecznie sprawnie – językiem pisanym, może pozostać na marginesie komunikacji zakorzenionej w tradycji kulturowej.

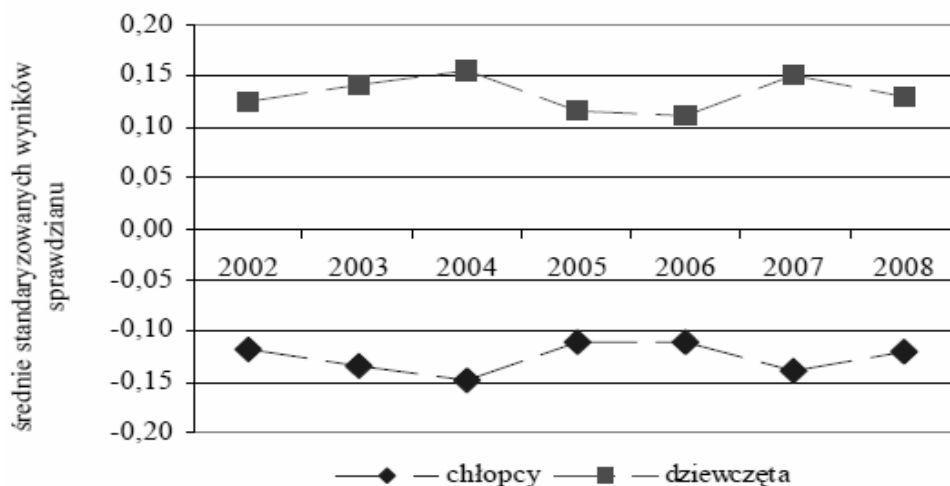
Podsumowując, język współczesnego młodego człowieka jest z jednej strony emocjonalny, nie do końca jeszcze ukształtowany, często świadomie burzący normy komunikacyjne, z drugiej strony – kształtowany przez częste, wypierające inne formy kontaktu, korzystanie z nowoczesnych środków komunikacji zwykle ograniczonej do prostej, potocznej polszczyzny. Nastolatek ma się nauczyć i rozwijać narzędzia umożliwiające wartościowe kontakty kulturalne. Jednym z podstawowych jest nauczenie odpowiedniego języka, dzięki któremu można swobodnie odbierać, rozumieć i interpretować dzieła sztuki. Inaczej pozostaną one niedostępne.

### **Umiejętności językowe dziewcząt i chłopców**

We współczesnym społeczeństwie powszechnie stosowaną praktyką poznania poziomu wiedzy i umiejętności jest sprawdzanie jej za pomocą standaryzowanych testów. Ciekawych spostrzeżeń dostarcza analiza corocznych obligatoryjnych sprawdzianów uczniów kończących szkołę podstawową, która wykazuje znaczną przewagę wyższych wyników wśród dziewcząt.

Wykres 1, przedstawiający wyniki sprawdzianu dla chłopców i dziewcząt z lat 2002–2008, pokazuje, jaki przeciętny dystans dzieli osiągnięcia dziewcząt i chłopców.

Wykres 1. Płeć a wyniki sprawdzianu w latach 2002–2008



Źródło: [www.cke.edu.pl](http://www.cke.edu.pl)

Przedstawione wyniki wyraźnie pokazują słabszą pozycję chłopców w stosunku do dziewcząt. Ta sytuacja naturalnie rodzi pytanie, z czego wynika ta dysproporcja? Podobną tendencję zauważyć można, analizując umiejętności językowe dziewcząt i chłopców. Centralna Komisja Egzaminacyjna informuje: „Analiza wyników dla poszczególnych zadań wskazuje, że dziewczęta lepiej radzą sobie z pisanem. W tym obszarze standardów przeciętny wynik dziewcząt jest o 1 punkt wyższy od średniego wyniku chłopców” [11].

Nie jest to tendencja zauważona jedynie w Polsce. Christina Hoff Sommers na podstawie szeroko zakrojonych badań w Stanach Zjednoczonych stwierdza, że dziewczęta znacznie dystansują chłopców, jeśli chodzi o czytanie i pisanie [12]. Poziom pisanie chłopców z III klasy liceum jest porównywalny do poziomu pisanie dziewcząt z II klasy gimnazjum. Jeszcze mocniej ta różnica podkreślona została we wnioskach sformułowanych na podstawie badań przeprowadzonych na zamówienie Komisji Europejskiej w 31 krajach członkowskich Unii Europejskiej. Dotyczyły one wszechstronnego obrazu kształtowania się umiejętności czytania. Identyfikowały również kluczowe czynniki mające wpływ na naukę czytania i dalszy rozwój tej umiejętności u dzieci i młodzieży w wieku od 3. do 15. roku życia. Opublikowany w czerwcu 2011 roku raport podkreśla, że promocja czytania powinna koncentrować się na grupach szczególnie zagrożonych trudnościami w nauce czytania, takich jak: chłopcy, młodzi ludzie z grup społecznie i ekonomicznie defaworyzowanych lub uczniowie, których język ojczysty jest inny niż język wykładowy w szkole, do której uczęszczają [13].

Chłopcy są więc – jak wynika z raportu – szczególnie zagrożeni trudnościami w nauce czytania. Zaznaczono również, iż większość krajów europejskich ma obecnie sformułowaną politykę dotyczącą promocji czytania, ale kierowana jest ona do ogółu społeczeństwa i często brakuje w niej konkretnych rozwiązań przeznaczonych dla grup z trudnościami w czytaniu. Postuluje się więc specjalne wsparcie w nauce i doskonaleniu umiejętności czytania chłopców.

Tempo rozwoju języka u dziewcząt i chłopców różni się. Dziewczynki zwykle zaczynają mówić wcześniej od chłopców, około 2. roku życia. Zazwyczaj posiadają większy zasób słów, częściej używają bardziej skomplikowanych konstrukcji językowych. Problemy logopedyczne częściej występują u chłopców niż u dziewcząt. Wyraźną różnicę można zauważyć podczas pierwszych lat nauki w szkole. W klasach I–III nauczyciele dużą wagę przywiązują do nabycia przez uczniów różnorodnych umiejętności związanych z rozwojem kompetencji językowej i komunikacyjnej – rozpoczyna się nauka czytania, pisania, poprawnego wypowiedzania się, opisu, konstruowania wypowiedzi, mówienia pełnymi zdaniami. Niemal regułą jest, że w tych dziedzinach dziewczęta osiągają znacznie lepsze wyniki od swoich kolegów z klasy. Należy przyznać, że nauczyciele mają trudne zadanie prowadzenia zajęć dla uczniów o bardzo różnym poziomie umiejętności w tym zakresie. Praktyka pokazuje, że albo poświęcają więcej uwagi chłopcom, aby i oni jak najszybciej nabyli wymagane umiejętności, przez co dziewczynki nie korzystają w pełni z czasu lekcji, albo nauczyciel skupia się na rozwijaniu umiejętności najlepszych uczniów (najczęściej jednak uczennic), przez co chłopcy coraz bardziej pozostają w tyle. Nie jest to też sytuacja motywująca chłopców do dalszej nauki. Znajdują się właśnie w wieku antagonizmu między dziewczętami a chłopcami. Jeśli więc chłopcy wyraźnie widzą, że w stosunku do dziewcząt pozostają w tyle i właściwie ich edukacja w tej dziedzinie rozpoczyna się od reedukacji, niechętnie nadrabiają zaległości, wycofują się. U progu życia szkolnego bardzo potrzebują sukcesu. Jeżeli zdają sobie sprawę ze swoich niższych w stosunku do koleżanek umiejętności językowych, na które nauczyciele w pierwszych latach nauki kładą nacisk, łatwo mogą dojść do wniosku, że sukces szkolny nie jest dla nich.

W następnych latach edukacji w szkole, zdawałoby się, poziom umiejętności językowych między dziewczętami a chłopcami wyrównuje się. Chłopcy, podobnie jak ich koleżanki, czytają, piszą, konstruują coraz bardziej skomplikowane wypowiedzi, jednak chłopcy i dziewczęta różnią się samym podejściem do komunikacji. Dziewczynki właściwie już od pierwszych lat nauki w szkole potrafią rozmawiać ze sobą całymi godzinami, przez co szlifują umiejętności wyrażania własnych myśli, opinii, sądów, wrażeń, pragnień. Rozmowa jest sposobem nawiązania i podtrzymania relacji. Jest to dla nich atrakcyjny sposób spędzenia czasu, podczas gdy chłopców w tym wieku zajmuje raczej aktywność fizyczna. Komunikacja ma tu znaczenie pomocnicze, służy różnorodnym grom i zabawie, np. ustaleniu ich reguł. Ma więc znaczenie funkcjonalne.

Kompetencja językowa dziewcząt i chłopców wydaje się odpowiadać aktywności kulturalnej ściśle związanej z umiejętnościami w tym zakresie. Chodzi

o aktywność czytelniczą. Dziewczęta zwykle więcej i chętniej w porównaniu do chłopców sięgają po książkę. Być może to efekt wspomnianego wcześniej zniechęcenia, ponieważ wypadali słabiej na tle dziewcząt.

Warto przywołać tu wyniki badań, przeprowadzonych w latach 90. dotyczących uczestnictwa młodzieży w kulturze, w szczególności czytelnictwa. Danuta Świerczyńska-Jelonek zauważa: „Czytaniu książek swój wolny czas poświęca znacznie więcej dziewcząt (40 proc.) niż chłopców (10,4 proc.) [14]. Jest to również czynność, która znacznie wyżej lokuje się w strukturze wyborów dokonanych przez dziewczęta – na drugim miejscu, niż przez chłopców – na czwartym. To kolejny dowód, że czytanie książek interesuje przede wszystkim dziewczynki. Ciekawe jest również przytoczenie opinii młodzieży dotyczące czytania książek jako jednego z ulubionych zajęć czasu wolnego. Otóż wśród osób, które czytanie zaliczają do swoich ulubionych czynności aż 73 proc. stanowią dziewczęta, a tylko 26,7 proc. chłopcy. Dziewczęta stanowią aż 89,7 proc. (!) grupy uczniów, którzy bardzo lubią czytać”. Należy tu dodać, że badaniem została objęta młodzież wielkomiejska, wiejska oraz mieszkańcy małego miasta. Można więc mówić o preferowaniu czytania książek przez dziewczęta w stosunku do chłopców niezależnie od miejsca zamieszkania i środowiska. Dziewczęta mają też odmienne od chłopców zainteresowania czytelnicze. D. Świerczyńska-Jelonek podaje: „Obraz czytelnictwa ankietowanych dziewcząt i chłopców jest bardziej zróżnicowany niż ten analizowany w obrębie środowisk. Tylko książki przygodowo-podróżnicze, humorystyczne i przyrodnicze cieszą się zainteresowaniem zarówno dziewcząt, jak i chłopców. Wśród książek najchętniej czytanych przez dziewczęta znajdujemy przede wszystkim powieści dla dziewcząt. Chętnie sięgają one po baśnie, mity i legendy oraz literaturę obyczajową i psychologiczną. Ta tematyka cieszy się niewielkim zainteresowaniem chłopców. Chłopcy natomiast sięgają głównie po: horrory, literaturę sensacyjno-kryminalną, *science fiction*, książki wojenne, fantasy i książki dla dorosłych”. Zainteresowania czytelnicze dziewcząt i chłopców różnią się więc zgodnie z ich potrzebami emocjonalnymi. W przypadku dziewcząt będzie to, najogólniej mówiąc, towarzyszenie losom i przeżyciom bohaterów. Czytelniczki interesuje sposób myślenia, odczuwania i działania bohaterów. W przypadku chłopców wyraźna jest tu potrzeba przygody, awantury, związana z podróżą, wojną, przestępstwem czy nawet zbrodnią a, jak wskazuje autorka, coraz częściej potrzeba horroru, tzn. takiego stanu pobudzenia wyobraźni i emocji, którego może dokonać sekwencja przerażających wydarzeń rozgrywających się w niesamowitych miejscach wśród demonicznych postaci. Poszukują oni w lekturze silnych emocji. Płeć nastolatków jest cechą, która wyraźnie różnicuje motywacje czytelnicze. Dziewczęta zwracają uwagę na chęć przeżycia wstrząsów, książkę traktują jako temat do rozmów, swego rodzaju wzór rozwiązania własnych problemów, chłopcom w czytaniu zależy raczej na przeżyciu silnych emocji. Dziewczęta czytają więcej, bo wyraźniej określają rolę książek w swoim życiu.

Podobne wnioski można wysnuć, analizując najnowsze badania przeprowadzone przez Zofię Zasacką [15]. Badania przeprowadzono w maju 2010 r. na re-

prezentatywnej próbie 1468 gimnazjalistów (15- i 16-latków) z 70 szkół w całej Polsce. Tak jak i we wspomnianych badaniach sprzed kilkunastu lat, daje się zauważyć dużą różnicę w aktywności czytelniczej pomiędzy dziewczętami i chłopcami.

Codziennie lub kilka razy w tygodniu książki czyta 40 proc. dziewcząt a 20 proc. chłopców, natomiast kilka razy w roku lub rzadziej czyta 21 proc. dziewcząt i aż 45 proc. chłopców. Czytanie książek jako swoje hobby traktuje 3 proc. chłopców i 10 proc. dziewcząt. W czasie wolnym czyta książki 81 proc. dziewcząt i 56 proc. chłopców. Lektury szkolne czyta 64 proc. chłopców i 85 proc. dziewcząt. Wśród gimnazjalistów, którzy w trzeciej klasie poza lekturą nie czytali żadnych książek w czasie wolnym i z obowiązku szkolnego jest 4 proc. dziewcząt i 23 proc. chłopców. I wreszcie odpowiedź na pytanie, które częściowo tłumaczy tę dysproporcję – na pytanie: „Czy lubisz czytać?” – „Tak” odpowiedziało 63 proc. dziewcząt i 30 proc. chłopców. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że znacznie łatwiej znaleźć czas na lubiane aktywności, nie dziwi różnica w poziomie czytelnictwa dziewcząt i chłopców. Warto przyjrzeć się wykresom 2, 3 oraz 4.

Wyższa aktywność czytelnicza dziewcząt idzie w parze z ich wyższymi kompetencjami językowymi. Czytanie książek to umiejętności doskonalą, pokazuje nowe perspektywy i spełnia funkcje edukacyjne. Z raportu badań PIRLS 2006 wynika, że dziewczynki wyprzedzają chłopców pod względem rozwoju mowy i czytania [16]. W prawie wszystkich krajach objętych badaniem PIRLS uzyskały one przewagę, tylko w Luksemburgu i Hiszpanii przewaga ta nie osiągnęła istotności statystycznej.

Skoro w klasach szkolnych, prawie zawsze koedukacyjnych, funkcjonują generalnie dwie grupy o różnym poziomie umiejętności w zakresie kompetencji językowych, to pojawia się pytanie, czy odrębne kształcenie dziewcząt i chłopców pozwoliłoby na dynamiczne doskonalenie tychże kompetencji? Biorąc pod uwagę postulaty możliwie jednolitych grup w celu zapewnienia skuteczności przekazu, edukacja zróżnicowana ze względu na płeć mogłaby stanowić realizację nowoczesnych sposobów efektywnego przekazywania wiedzy.

### **Umiejętności językowe uczniów szkół zróżnicowanych ze względu na płeć**

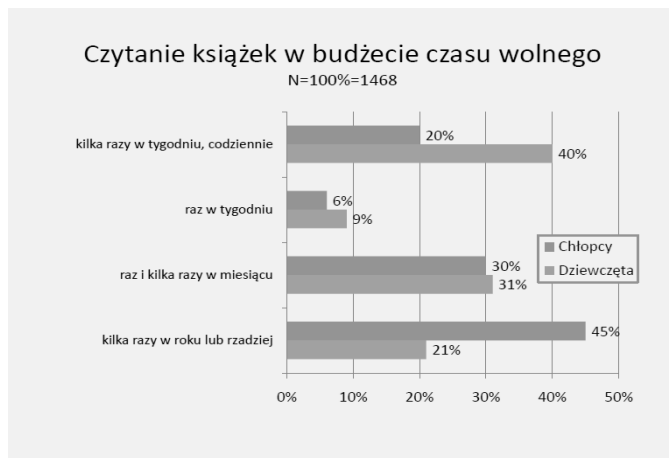
Jak wyglądają umiejętności językowe uczniów szkół zróżnicowanych? Czy edukacja w nich pomaga chłopcom rozwinąć skrzydła, a dziewczętom dynamicznie doskonalic ich naturalne predyspozycje? Czy kontakt w szkole z jednolitym pod względem płci środowiskiem rozwija te ważne umiejętności? W tle pojawia się wreszcie ważne pytanie, na ile wyniki te są konsekwencją edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć, a jakie w tym względzie znaczenie mają inne czynniki, np. indywidualne zdolności, niepubliczna edukacja, środowisko domowe, kontakty kulturalne uczniów, dostęp do mediów czy sposób spędzania wolnego czasu?

**Wykres 2.** Płeć i miejsce zamieszkania gimnazjalistów a czytanie książek w czasie wolnym



Źródło: [www.bn.org.pl](http://www.bn.org.pl)

**Wykres 3.** Czytanie książek w budżecie czasu wolnego



Źródło: [www.bn.org.pl](http://www.bn.org.pl)

**Wykres 4.** Płeć i miejsce zamieszkania gimnazjalistów a przyjemność czytania



Źródło: [www.bn.org.pl](http://www.bn.org.pl)

Korzystając z analizowanych danych, nie jest możliwe udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie, gdyż poza obszarem danych pozostają ważne czynniki, jak sytuacja społeczno-kulturalna badanych i ich szeroko rozumiane kontakty kulturalne. Zagadnienie to jest jednak niezwykle ciekawe i rodzi nowe perspektywy badawcze.

Próby analizy umiejętności językowych uczniów postaram się dokonać, powołując się na wyniki sprawdzianu szóstoklasisty z trzech ostatnich lat – 2009, 2010 i 2011, uzyskane przez uczennice szkoły dla dziewcząt „Strumienie” oraz uczniów szkoły dla chłopców „Żagle”. Pomimo różnych pytań i wątpliwości związanych z testami, korzystam z ich wyników, gdyż są to jedyne obowiązkowe, ogólnopolskie testy sprawdzające wiedzę i umiejętności uczniów na tym poziomie wiekowym, dzięki czemu można usytuować wyniki dziewcząt i chłopców na tle osiągnięć większej populacji uczniów. Dla lepszego zobrazowania przedstawię wyniki testów uczennic „Strumieni” i uczniów „Żagli”, zestawiając je odpowiednio z wynikami uzyskanymi przez dziewczęta oraz chłopców, a także wynikami uzyskanymi przez uczniów szkół niepublicznych, gdyż wymienione szkoły zróżnicowane ze względu na płeć są właśnie szkołami niepublicznymi założonymi i prowadzonymi przez Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny STERNIK. W województwie mazowieckim, w którym działają te placówki, szkoły niepubliczne stanowią około 3,8 proc. wszystkich szkół na tym obszarze. Jak zostanie to przedstawione na wykresach, co roku uczniowie klas szóstych szkół niepublicznych osiągają lepsze wyniki od uczniów uczęszczających do szkół publicznych. Centralna Komisja Egzaminacyjna podaje, że sytuacja ta jest spowodowana między innymi

selekcją uczniów, której dokonują szkoły niepubliczne, zaś szkoły publiczne zobowiązane są do przyjęcia wszystkich dzieci z rejonu [11]. Należy podkreślić, że wymienione szkoły dla dziewcząt i chłopców takiej selekcji nie dokonują. Nie ma żadnych egzaminów wstępnych, które eliminowałyby uczniów o mniejszych zdolnościach

i niższych umiejętnościach. Można przypuszczać, że sytuacja społeczno-ekonomiczna rodziców uczniów szkół niepublicznych jest wyższa niż rodziców dzieci uczęszczających do szkół publicznych i ma to wpływ na wyniki edukacyjne dzieci. Z całą pewnością istotne znaczenie ma także wykształcenie rodziców, aspiracje edukacyjne wobec dzieci, zajęcia pozaszkolne oraz cechy szkoły, jak lokalizacja, program, liczba uczniów czy klimat szkolny, dlatego też w zestawieniu ujęłam ten typ szkół. Porównamy więc wyniki uczniów niepublicznych szkół zróżnicowanych do wyników uczniów niepublicznych szkół koedukacyjnych.

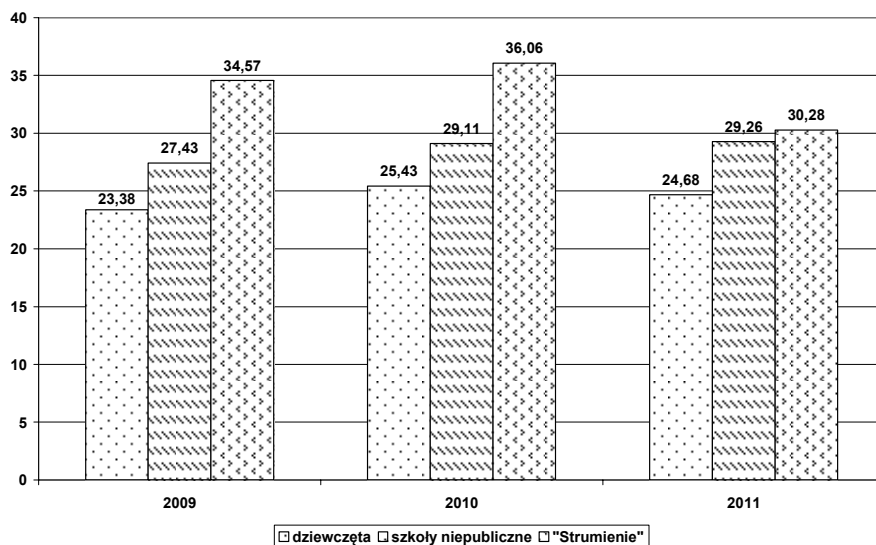
Dokonane zestawienie nie ma znaczenia statystycznego, choć trzeba dodać, że uwzględnione tu zostały wyniki uzyskane przez wszystkich zdających test uczniów szkół „Strumienie” i „Żagle” w danym roku szkolnym, jak również wszystkich szóstoklasistów zdających sprawdzian. Służy ono zarysowaniu obrazu, przedstawieniu wyników uzyskanych przez uczniów szkół zróżnicowanych na tle szerszej grupy rówieśników zdających w tym samym czasie dokładnie te same testy oraz odniesienie uzyskanego przez dziewczęta i chłopców wyniku do maksymalnej liczby punktów możliwych do uzyskania. Przywołane wyniki będą opierać się na wskaźniku średniej punktów uzyskanych przez uczniów dla wykonania konkretnego zadania.

Sprawdzian szóstoklasisty bada rozległy obszar kompetencji humanistycznych i wymaga od zdającego wykazaniem się różnorodnymi umiejętnościami, np. wyszukiwaniem i analizą informacji, interpretacją tekstu literackiego, stosowaniem stylu funkcjonalnego, bogatego słownictwa służącego wyrażeniu ocen. Czytanie i pisanie obejmuje 50 proc. badanych umiejętności! [17]

Przejdę do zaprezentowania wyniku ogólnego oraz wyników uzyskanych przez uczniów w zakresie czytania, analizy i interpretacji tekstów kultury oraz tworzenia własnych tekstów.



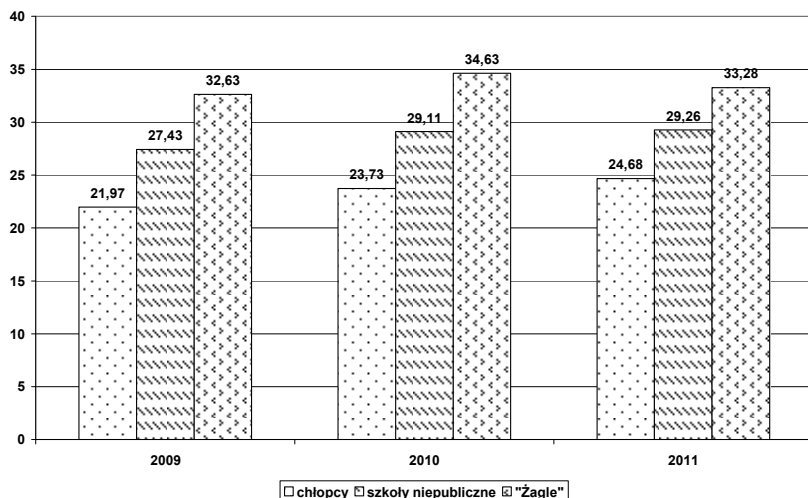
**Wykres 5.** Wynik ogólny sprawdzianu szóstoklasisty uzyskany przez uczennice „Strumieni”



Źródło: Opracowanie własne

Na 40 możliwych do uzyskania punktów uczennice „Strumieni” otrzymały wyniki sytuujące je bardzo wysoko. W każdym z tych zestawień wypadają bardzo dobrze, uzyskując punktową przewagę w odniesieniu do ogółu zdających dziewcząt oraz uczniów szkół niepublicznych (od stosunkowo niewielkiej – 1 pkt – szkoły niepublicznej – 2011 r., poprzez 7 pkt w stosunku do szkół niepublicznych w latach 2010 i 2009, aż do 11 pkt w stosunku do ogółu zdających dziewcząt w latach 2010 i 2009). W zakres wyniku ogólnego wchodzi: czytanie, pisanie, rozumowanie, korzystanie z informacji oraz wykorzystanie wiedzy w praktyce. Warto odnotowania są wyraźnie wysokie wyniki uzyskane przez dziewczęta ze szkoły zróżnicowanej ze względu na płeć. Jak zatem przedstawiają się osiągnięcia chłopców?

**Wykres 6.** Wynik ogólny sprawdzianu szóstoklasisty uzyskany przez uczniów „Żagli”



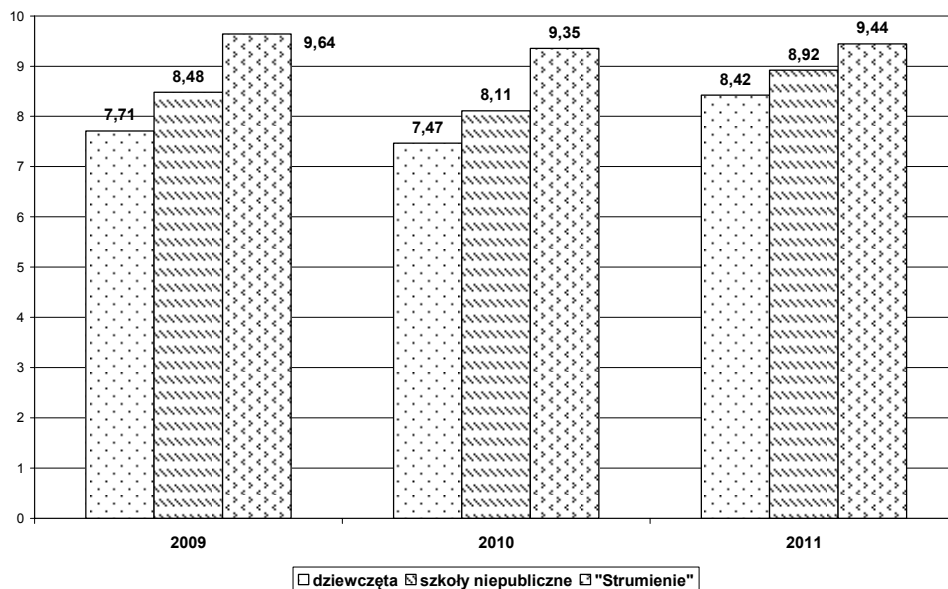
Źródło: Opracowanie własne

Jeśli chodzi o wyniki uzyskane przez chłopców, również daje się zauważyć podobną tendencję. Uczniowie szkoły dla chłopców regularnie w ciągu ostatnich trzech lat uzyskali wyniki wyższe od swoich rówieśników zarówno ze szkół publicznych, jak i niepublicznych (od 4 pkt – szkoły niepubliczne 2011 r. do 11 pkt przewagi w stosunku do ogółu zdających chłopców w latach 2010 i 2009). Biorąc pod uwagę wyniki uzyskane przez uczniów szkół niepublicznych, uwzględnia się osiągnięcia zarówno chłopców, jak i dziewcząt. Odnosząc się do zaznaczonej wcześniej tendencji w uzyskiwaniu przez dziewczęta wyższych wyników od chłopców, różnica, którą uzyskują uczniowie „Żagli” przemawia szczególnie na ich korzyść. Być może więc można by zaryzykować stwierdzenie, że chłopcy dużo zyskują pod względem rozwoju umiejętności językowych, uczestnicząc w edukacji skierowanej wyłącznie do nich.

Jak zostało wcześniej zaznaczone, sprawdzian uczniów kończących szkołę podstawową w zakresie kompetencji językowych bada umiejętności: 1) czytania, analizy i interpretacji tekstów kultury oraz 2) pisania, tworzenia własnych tekstów. Te dwie umiejętności stanowią 50 proc. punktów możliwych do zdobycia przez ucznia w teście (maksymalnie można zdobyć 40 pkt, z czego 10 pkt dotyczy czytania tekstów kultury, a kolejne 10 pkt – tworzenia własnych tekstów).

Przejdę teraz do przedstawienia wyników uzyskanych przez uczniów w zakresie wymienionych umiejętności.

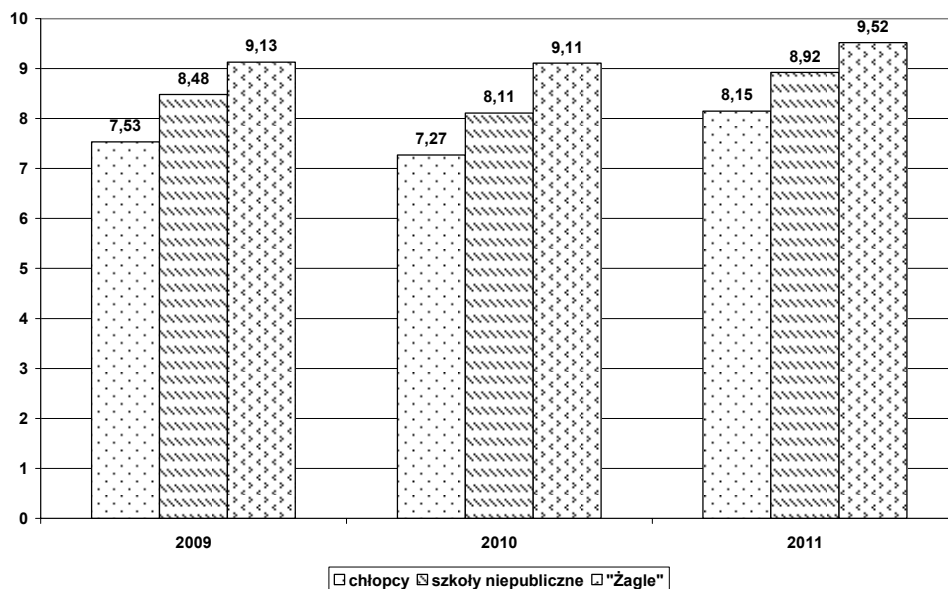
**Wykres 7.** Czytanie, analiza i interpretacja tekstów kultury – wyniki uczennic „Strumieni”



Źródło: Opracowanie własne

Szczególną uwagę należy zwrócić na wyniki uzyskane przez uczennice „Strumieni” (średnia punktów od 9,35 do 9,64) w stosunku do maksymalnej liczby punktów możliwej do uzyskania – 10. Wynik ten pokazuje bardzo dobre opanowanie sprawdzanej umiejętności. W zakresie badanych tu umiejętności widać również w ciągu tych trzech lat przewagę punktową uczennic szkoły dla dziewcząt w odniesieniu do średniej liczby punktów uzyskanej przez wszystkie zdające dziewczęta oraz uczniów szkół niepublicznych.

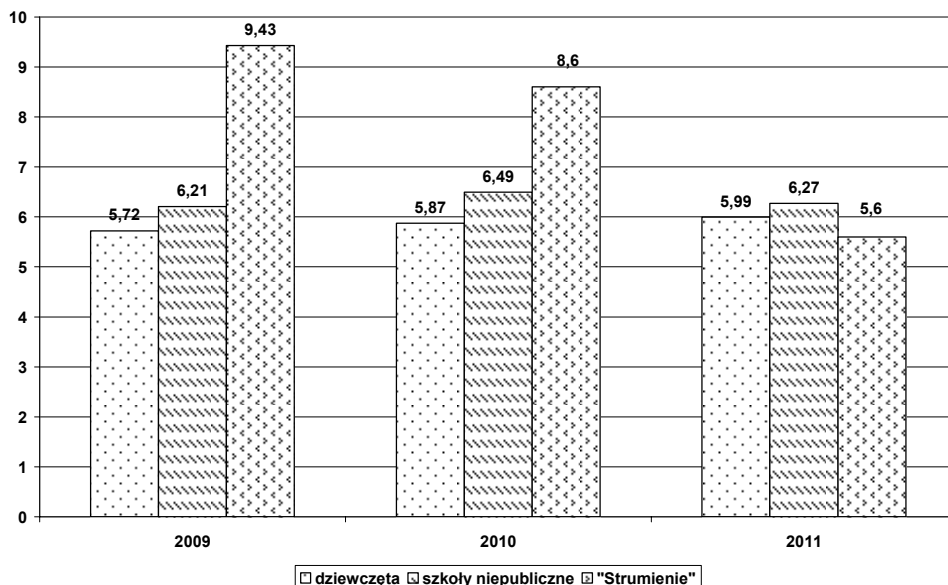
**Wykres 8.** Czytanie, analiza i interpretacja tekstów kultury – wyniki uczniów „Żagle”



Źródło: Opracowanie własne

Podobnie i uczniowie szkoły dla chłopców „Żagle” uzyskali średnią punktów bliską maksymalnej – od 9,11 do 9,56 pkt. W przypadku uczniów szkoły zróżnicowanej również daje się zauważyć regularną w ciągu ostatnich trzech lat przewagę punktową w stosunku do rówieśników – ze szkół publicznych i niepublicznych. Jeśli weźmiemy pod uwagę wyższe kompetencje językowe dziewcząt, to wyższa średnia punktów uzyskana przez uczniów szkoły zróżnicowanej w stosunku do wyników uzyskanych przez uczniów koedukacyjnych szkół niepublicznych przemawia na ich korzyść i świadczy o bardzo dobrym opanowaniu badanych umiejętności.

**Wykres 9.** Tworzenie własnych tekstów – wyniki uczennic „Strumieni”

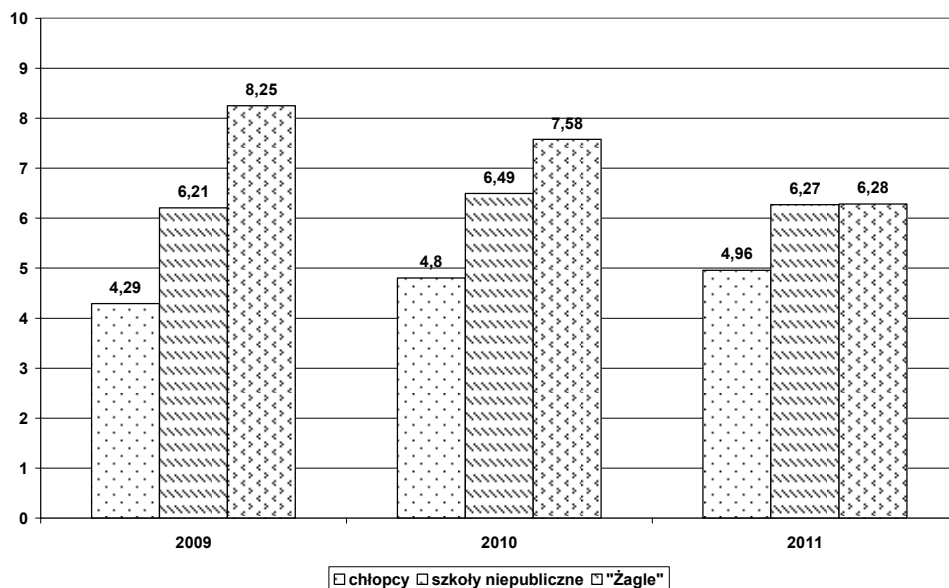


Źródło: Opracowanie własne

Wyniki dziewcząt na przestrzeni ostatnich trzech lat w zakresie pisania i tworzenia własnych tekstów należy uznać za zróżnicowane (od 5,6 do 9,43 pkt). Średnia punktów w zakresie tworzenia własnych tekstów uzyskana przez uczennice „Strumieni” w 2011 r. to jedyny ze wszystkich przywoływanych tu wyników, gdzie uczniowie szkół zróżnicowanych sytuują się poniżej średniej punktów uczniów szkół niepublicznych, a nawet nieco poniżej wyników ogółu zdających dziewcząt (dokładnie taki wynik średniej punktów – 5,6 – uzyskali uczniowie kończący szkołę podstawową w województwie mazowieckim), co z pewnością pokazuje potrzebę doskonalenia tej umiejętności. Trzeba też dodać, że wskaźnik średniej liczby punktów jest wskaźnikiem bardzo wrażliwym na wyniki skrajne, zwłaszcza dotyczy to stosunkowo niewielkiej grupy. Wystarczą dwa lub trzy niższe wyniki, a wówczas średnia punktów dla całej grupy znacznie się obniża. Jednak bardzo dobre usytuowanie się wyników uzyskanych w sprawdzianie szóstoklasisty na tle zastawionych wyników innych uczniów jest domeną dziewcząt i chłopców ze szkół zróżnicowanych ze względu na płeć. Z drugiej strony widać też znaczącą przewagę – prawie 4 lub 3 pkt odpowiednio w stosunku do wszystkich zdających dziewcząt oraz uczniów szkół niepublicznych w 2009 r., a także sporą przewagę (4 i 2 pkt) w 2010 r. Pisanie jest dla szóstoklasistów umiejętnością dużo trudniejszą niż czytanie i analiza tekstów kultury. Głębsza analiza poszczególnych zadań wchodzących w zakres badanej umiejętności przez dziewczęta w 2009 r. pokazuje, że istotne umiejętności – pisanie tekstu na zadany temat i użycie do tego

celu ładnego stylu w przypadku każdej uczennicy zostało ocenione maksymalną liczbą punktów (łatwość – 1,00). Właśnie owo kryterium ładnego stylu wiele mówi o kompetencjach komunikacyjnych, świadczy o stosowaniu stylu odpowiedniego do tematu, formy, adresata tekstu, świadczy również o bogactwie słownictwa. Zwraca uwagę wysoki wynik (łatwość 0,96) oceniający poprawność językową, co oznacza, że dziewczęta bardzo dobrze radzą sobie z tekstem pisanym, potrafią korzystać ze stylu pisanego, ewentualnie zastąpić słowa, których pisowni nie są pewne, co świadczy o znajomości synonimów oraz umiejętnością formułowania poprawnych językowo tekstów. Przywołane wyniki z 2009 i 2010 r. dowodzą bardzo dobrego opanowania umiejętności tworzenia własnych tekstów.

**Wykres 10.** Tworzenie własnych tekstów – wyniki uczniów „Żagli”



Źródło: Opracowanie własne

Tworzenie własnych tekstów w przypadku chłopców ze szkoły „Żagle” odznacza się dobrym poziomem. W każdym roku w ciągu trzech ostatnich lat zachowują przewagę w stosunku do wyników ogółu zdających chłopców i uczniów szkół niepublicznych, choć w 2011 r. w odniesieniu do uczniów szkół niepublicznych ta przewaga jest minimalna. Natomiast wyraźnie wysoki wynik uzyskali uczniowie „Żagli” w latach 2009 i 2010, uzyskując o 4 i 2 pkt lepszy wynik średni w 2009 r. oraz 4 i 1 pkt wyższy w 2010 r. Uzyskane wyniki informują o wysokich kompetencjach chłopców w zakresie umiejętności tworzenia własnych tekstów.

## Podsumowanie

Podsumowując przedstawione wyniki, można zauważyć, że dziewczęta i chłopcy uczęszczający do szkół zróżnicowanych ze względu na płeć uzyskują dobre wyniki w sprawdzianach uczniów kończących szkołę podstawową w zakresie zadań badających ich umiejętności językowe. W większości zadań zbliżają się do maksymalnej liczby punktów, jaką można uzyskać w zakresie danej umiejętności. Wyniki również bardzo dobrze sytuują się na tle osiągnięć ogółu zdających dziewcząt lub chłopców oraz uczniów szkół niepublicznych, którzy w testach zwykle wypadają lepiej niż uczniowie uczęszczający do szkół publicznych. Czy wyniki te uczniowie zawdzięczają edukacji w oddzielnych szkołach dla dziewcząt i chłopców? Jednoznacznie pozytywna odpowiedź byłaby nadużyciem, niemniej jednak przedstawione wyniki z pewnością w dobrym świetle stawiają ten model kształcenia. Brak selekcji uczniów ze względu na zdolności i posiadane umiejętności powoduje, że nie jest to szczególna, wybrana pod tym względem grupa, a ewentualne uzdolnienia byłyby kwestią przypadkową, gdyż podstawowy nabór do szkół przebiega właściwie już na poziomie trzylatków, które trafiają do przedszkola prowadzonego również przez Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny STERNIK, a później stają się uczniami szkół. Jeśli chodzi o umiejętności językowe dzieci, duże znaczenie ma sytuacja społeczno-ekonomiczno-kulturalna rodziców, która wydaje się być tu podobna jak w większości szkół niepublicznych, choć ta kwestia wymagałaby osobnych badań. Przedstawioną w artykule analizę należy potraktować jako początek badania zależności pomiędzy umiejętnościami językowymi młodzieży a typem szkoły, do jakiej uczęszczają dziewczęta i chłopcy. Aby można było wysnuć rzetelne wnioski, potrzebne byłyby dokładniejsze analizy. Ważne mogłyby okazać się analizy regresji, przy kontroli zmiennych statusowych, zarówno w szkołach publicznych, jak i niepublicznych, dokonane na większych próbach. Jest to jednak temat wart badawczego zainteresowania, gdyż jest istotny z punktu widzenia umożliwienia młodzieży optymalnych warunków doskonalenia różnorodnych kompetencji.

Odpowiednio rozwinięte umiejętności językowe mogą być ważnym czynnikiem rozwoju, a nawet sukcesu – najpierw szkolnego, a potem zawodowego. Dzięki nim młody człowiek może się kształcić, rozwijać swoje pasje, aktywnie uczestnicząc w życiu kulturalnym, wreszcie merytorycznie i atrakcyjnie prezentować swoją wiedzę, pracę i umiejętności. Poszukiwanie rozwiązań, które ten rozwój wspierają, stanowi ważny motyw proedukacyjnego wyboru rodziców. Za jeden z jego elementów można uznać obecnie w Polsce decyzję o posłaniu dziecka do szkoły zróżnicowanej ze względu na płeć, która jest niszowa na polskiej scenie edukacyjnej, jest dość wyjątkowa i – jak zdają się pokazywać przedstawione dane – skuteczna.

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

- [1] Klemensiewicz Z., *Ze studiów nad językiem i stylem*, PWN, Warszawa 1969.
- [2] *Nowy słownik gwary uczniowskiej*, Zgółkowa H. (red.), Ossolineum, Wrocław 2003.
- [3] *Raport PIRLS 2006*, [on:] <http://www.cke.edu.pl>.
- [4] Dąbrowska A., *Klasyka języka czy język bez klasy? O kompetencji komunikacyjnej dziewcząt*, [w:] *Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania. III Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej*, EASSE Polska, Warszawa 2011.
- [5] Urbańczyk S. (red.), *Encyklopedia języka polskiego*, Ossolineum, Wrocław 1991.
- [6] Butler D., *Miejsce języka potocznego wśród odmian współczesnego języka polskiego*, [w:] Urbańczyk S. (red.), *Język literacki i jego warianty*, Ossolineum, Wrocław 1982;
- [7] Wilkoń A., *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1987.
- [8] Markowski A., *Polszczyzna końca XX wieku*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1992.
- [9.] Skudrzyk A., *Czy zmierzchni kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- [10] Grzenia J., *Komunikacja językowa w Internecie*, PWN, Warszawa 2006.
- [11] <http://www.cke.edu.pl> .
- [12] Sommers C.H., *Educating Boys and Young Men in the 21<sup>st</sup> Century*, [w:] *Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania. III Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej*, EASSE Polska, Warszawa 2011.
- [13] *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*, [on:] <http://www.eurydice.org.pl/node/84>.
- [14] Świerczyńska-Jelonek D., *Książka w życiu współczesnych nastolatków*, [w:] Przeclawska A., Rowicki L. (red.), *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- [15] Zasacka Z., *Chłopięce i dziewczęce sposoby czytania książek – z ogólnopolskich badań czytelnictwa gimnazjalistów*, [w:] *Sukces w edukacji. Personalizacja nauczania. III Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej*, EASSE Polska, Warszawa 2011.
- [16] *Raport PIRLS 2006*, s. 33, [on:] <http://www.cke.edu.pl>.



[17] Dziurzyński K., *Results of the Test Following 6<sup>th</sup> Grade as an Example of the Practical Diagnosis of the Student Competences*, paper prepared for Educational Meeting in Presov (Slovakia).

# MOTYWOWANIE NAUCZYCIELI A POWODZENIE SZKOLNE UCZNIÓW

## TEACHER MOTIVATION VERSUS STUDENT SCHOOL SUCCSES

**Krzysztof Dziurzyński**

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej  
im. Alcide de Gasperi w Józefowie

**Małgorzata Kowalska**

**Abstract:** *In this paper we will draw attention to the problems linked to the teaching effectiveness – the problems which are seen in motivation of teachers to work. We will attempt to draw attention to the avenues which remain open for headmaster in having his or her teachers become motivated to work. We will quote results of studies which signal needs and expectations of the Polish teacher in this province. The matter of the teaching quality, level of involvement of teachers in delivery of knowledge, and also diagnosing of the problems in teaching are of a substantial importance as far as the level of the knowledge and skills of students are concerned. This contributes to overcoming of the school failure phenomena which manifest themselves in repetition of a school year. According to the education statistical data said repetition in Poland is not as widespread as in other European Union countries but still this does not result from the high level of satisfaction of the students needs in this area while resulting from some organizational-administrative activities of individual schools. Results of the PISA international studies or results of the final exams held after sixth grade of the primary school or the third grade of the lower-level high school show a constant deterioration of the teaching standard. This is where our interest in a teacher comes from, seen as a key person in construction of the students knowledge. We hope that asking questions about motivation of teachers, management of their professional development, will enable our reproducing, even in a fragment, of the complicated mosaic of the difficult relations found in the Polish school space.*

**Keywords:** *teacher, principal, motivation, professional development, TALIS*

W artykule tym zwrócimy uwagę na problemy związane z efektywnością nauczania, które dostrzega się w motywacji nauczycieli do pracy. Postaramy się zwrócić uwagę na możliwości dyrektora szkoły w zakresie motywowania nauczycieli do pracy. Przytoczymy wyniki badań, które ukazują potrzeby i oczekiwania polskich nauczycieli w przedmiotowym zakresie. Kwestia jakości nauczania, poziomu zaangażowania nauczycieli w proces przekazywania wiedzy, ale także w diagnozowanie trudności w nauczaniu ma niebagatelne znaczenie dla poziomu wiedzy oraz umiejętności uczniów. Przyczynia się do pokonywania zjawiska niepowodzeń szkolnych, objawiających się drugorocznością. Drugoroczność w Polsce, w świetle statystyk oświatowych, jest zjawiskiem o mniejszym nasileniu niż w innych krajach Unii Europejskiej, lecz nie wynika to z wysokiego poziomu zaspokajania potrzeb uczniów w tym obszarze a raczej z pewnych działań organizacyjno-administracyjnych poszczególnych szkół. Wyniki międzynarodowych badań PISA czy egzaminów końcowych po 6. klasie szkoły podstawowej lub 3. klasie gimnazjum pokazują stale obniżający się poziom nauczania. Stąd nasze zainteresowanie nauczycielem jako kluczową osobą w konstruowaniu uczniowskiej wiedzy. Mamy nadzieję, że postawienie pytań o motywację nauczycieli oraz zarządzanie ich rozwojem zawodowym pozwoli nam odtworzyć choćby fragmentu skomplikowanej mozaiki trudnych relacji w polskiej szkole.

### **Znaczenie motywacji do pracy nauczycieli dla powodzenia szkolnego uczniów**

Na przełomie lat 60. i 70. XX wieku UNESCO uznało niepowodzenia szkolne za *problem światowy* (M. Remfeld, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, <<http://www.awans.net/strony/dydaktyka/remfeld/remfeld1.html>>. Data dostępu: 30.09.2012). W latach 90. nastąpił w naszym kraju wzrost zainteresowań tą problematyką, a w szczególności przyczynami ekonomicznymi i społecznymi tego zjawiska (H. Czajkowska-Kilianek, Kilianek, 1985).

Niepowodzenia szkolne to „proces pojawiania się braków w wymaganych przez szkołę wiadomościach i umiejętnościach ucznia oraz negatywnego stosunku wobec tych wymagań” (Okoń, 1975; 194).

Na niepowodzenia szkoły wskazują opublikowane w styczniu 2007 r. wyniki Najwyższej Izby Kontroli dotyczące realizacji zadań szkoły w zakresie opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi. Stwierdzono coroczny spadek liczby uczniów, którym udzielono wsparcia w postaci specjalistycznych form kształcenia lub pomocy stypendialnej, w celu rozwinięcia posianych przez nich zdolności intelektualnych. W 57 szkołach (77 proc.) stwierdzono nieprawidłowości polegające na: braku systemowych działań w zakresie opieki i kształcenia tych uczniów, niewykorzystaniu środków finansowych jakie na te cele zostały zapewnione a także nieupowszechnianiu istniejących instrumentów. Powyższe wyniki stanowią negatywną ocenę realizacji zadań przez szkoły w zakresie opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi (*Raport NIK o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*, <<http://www.nik.gov.pl/kontrola/wyniki-kontroli-nik/kontrola,930.html>>. Data dostępu: 30.09.2011).

H. Hamer (Hamer, 2010; 5), mająca za sobą, jak sama podkreśla, długoletnią praktykę w zawodzie nauczyciela, twierdzi, że brak motywacji u nauczycieli jest przyczyną ogólnych niepowodzeń szkolnych, które objawiają się demotywacją uczniów do dalszej nauki, ich frustracją oraz trudnościami wychowawczymi (Surdacka, *Niepowodzenia szkolne wynikające z pracy nauczyciela*, <[http://www.profesor.pl/mat/n13/pokaz\\_material\\_tmp.php?plik=n13/n13\\_b\\_surdacka\\_260805\\_1.php&id\\_m=15654](http://www.profesor.pl/mat/n13/pokaz_material_tmp.php?plik=n13/n13_b_surdacka_260805_1.php&id_m=15654)>. Data dostępu: 30.09.2011). Hamer zaznacza, że z przeprowadzonych przez nią badań wynika wprost proporcjonalna zależność między poziomem motywacji nauczyciela a poziomem motywacji ich uczniów (2010; 18). „Jeśli motywacja nauczyciela jest niska – u uczniów można łatwo zaobserwować niski poziom percepcji, rozproszenie uwagi, niski poziom rozumienia treści i szybkie zapominanie” (2010; 22).

H. Hamer szczególnie krytycznie ocenia tradycyjne metody motywacji uczniów, twierdząc że choć są one skuteczne w stosunku do zamierzeń, to jednak są nieefektywne, hamują rozwój młodych ludzi. Dostrzega potrzebę ich zmiany. Zwraca uwagę na konieczność przekonania nauczycieli do zmiany stylu nauczania i traktowania uczniów. Jednakże jak podkreśla, aby zmiany, które dokonują się w systemie edukacji, mogły przynosić owoce, muszą być zaakceptowane przez nauczycieli. Co oznacza, że nauczyciel musi być efektywnie zmotywowany do zaakceptowania zmian.

Wnioski Hamer zdają się potwierdzać przez innych badaczy zajmujących się tą problematyką. Jak wynika z raportu OECD, który jest podsumowaniem badań dotyczących kwestii zaspokojenia aspiracji i motywacji kadry nauczycielskiej, pozytywne nastawienie nauczycieli jest priorytetem dla twórców polityki oświatowej, ponieważ istniejące dowody wskazują, że jakość pracy nauczycieli stanowi prawdopodobnie główny czynnik wpływający na to, jakie efekty osiągają ich podopieczni. Motywacja nauczycieli jest również ważna w promowaniu reformy szkół. Autor raportu P. Santiago zwraca uwagę, że badania nad motywacją do pracy wykorzystuje się, aby wykazać, w jaki sposób „wewnętrzna” i „zewewnętrzna” motywacja może wpływać na wyniki pracy, takie jak osiągnięcia, satysfakcja i dobrobyt. Analiza ta wykazała, że motywacja stanowi podstawę sukcesu pracy nauczycieli oraz wprowadzania wszelkich usprawnień w szkołach. Okazuje się, że działania nauczycieli muszą wynikać z ich własnej motywacji i akceptacji wartości oraz celów praktyk i regulacji szkolnych, a nawet identyfikacji z nimi ([www.oecd.org/dataoecd/13/5/38141500.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/13/5/38141500.pdf). Data dostępu: 30.09.2011).

### **Zadania dyrektora szkoły w motywowaniu do pracy nauczycieli**

Szkoła jest placówką oświatową finansowaną z budżetu państwa należąca do specyficznej kategorii organizacji, w których niektóre obszary polityki personalnej jak: procedury nadawania stopni zawodowych nauczycielom, system wynagradzania, ocenianie, partycypacja nauczycieli we współzarządzaniu, nagradzanie i karanie, są w znacznej mierze sformalizowane (Sekuła, 2008; 275). Zofia Sekuła, dokonując analizy skuteczności czynników motywowania nauczycieli Zespołu

Szkół Ponadgimnazjalnych, zwraca uwagę, że głównym wyznacznikiem w kształtowaniu polityki personalnej jest Karta Nauczyciela oraz stosowne rozporządzenia. Sekuła zauważa, że, „największą samodzielność ma szkoła w planowaniu doskonalenia nauczycieli”. Jednakże, jak podkreśla autorka, „bardzo dużym ograniczeniem jest budżet szkoły i możliwości finansowania szkoleń, na które można przeznaczyć tylko 1% środków na wynagrodzenia” (Sekuła, 2008; 275).

W systemie oświaty publicznej osobą uprawnioną do dokonywania czynności przysługujących pracodawcy jest dyrektor. Uprawnienie to określa art. 36 ust. 1 Ustawy o systemie oświaty, w myśl którego „Szkołą lub placówką kieruje nauczyciel mianowany lub dyplomowany, któremu powierzono stanowisko dyrektora”, a za zgodą kuratora oświaty (ust. 2), stanowisko to może być również powierzone osobie niebędącej nauczycielem, powołanej przez organ prowadzący. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 października 2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach szkół, określono warunki, jakie musi spełniać osoba kandydująca na stanowisko dyrektora placówki. Kandydat m.in. musi mieć ukończone studia podyplomowe w zakresie zarządzania lub kurs zarządzania oświatą prowadzony przez zakład kształcenia nauczycieli (Adamczyk, Matczak, Gęsicki, 2001; 26).

Dyrektor, oprócz pełnienia funkcji wynikających z zajmowanego stanowiska, musi również „pełnić rolę lidera, menedżera, kreatywnego doradcy i dobrego negocjatora” (Kosińska 1999; 19). Życie organizacji, jak zaznacza Christopher Day, nie ogranicza się wyłącznie do narzędzi, procedur i wyników. Uważa on, że „prawdziwy lider potrafi tchnąć życie w miejsce pracy, napawać ludzi energią i determinacją. Jest gospodarzem i przewodnikiem, który podbudowuje ludzi i ich poczucie własnej wartości. Jego wiarygodność wywodzi się ze spójnej osobowości i wierności wyznawanym wartościom” (2008, s. 174). Lech H. Haber do zakresu obowiązków menedżera zalicza m.in. planowanie i organizowanie pracy, kierowanie podległym personelem, obsada stanowisk, rotacja, podnoszenie kwalifikacji, ocena, awans, prowadzenie działalności motywacyjnej, kontrola i podejmowanie działań korekcyjnych (1998, s. 27).

Funkcja motywacyjna jest nałożona na dyrektorów szkół na podstawie art. 7 ust. 2 Ustawy – Karta Nauczyciela, zgodnie z którym „dyrektor szkoły odpowiedzialny jest w szczególności za:

- dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły;
- realizację zadań zgodnie z uchwałami rady pedagogicznej i rady szkoły,
- podjętymi w ramach ich kompetencji stanowiących, oraz zarządzeniami organów nadzorujących szkołę;
- tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów i wychowanków;
- zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i ich doskonaleniu zawodowym;

- zapewnienie w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych;
- zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę” (<http://isip.sejm.gov.pl/search.jsp>. Data dostępu: 30.09.2011).

Christopher Day podkreśla, że dyrektor odpowiada między innymi za stworzenie, zachowanie i upowszechnienie atmosfery pracy w szkole. Badania nad przywództwem, jakie przeprowadzono w ostatnich latach, koncentrowały się na wartościach – na moralnych celach i narzędziach warsztatu lidera; na roli lidera w tworzeniu „wspólnoty ukierunkowanej na rozwój” oraz na możliwości wprowadzenia przez lidera rzeczywistych zmian dzięki jego szczególnym umiejętnościom „przekształcenia” i „oswabiania”, które są czymś więcej niż zwykłym załatwieniem spraw (Day, 2008, s. 174).

Z publikacji poświęconych skutecznej szkole jasno wynika, że dobry lider nie tylko ukierunkowuje działanie, organizuje je i nadzoruje, buduje więzi ze szkolną wspólnotą i koncentruje swoją uwagę na ludziach, ale również stawia na te wartości i wybiera takie rozwiązania, które zapewnią szkole spójność jej funkcjonowania, aby „cele, które początkowo mogły wydawać się rozbieżne, zaczęły się ze sobą łączyć” (Day, 2008, s. 175). Lider, jak pisze autor, który zagwarantuje czas na regularne dyskusje, krytyczną analizę oraz dzielenie się teoretycznymi i praktycznymi rozwiązaniami w godzinach pracy i poza nimi, umożliwi stworzenie takich kontaktów (Day, 2008, s. 175).

Badanie przeprowadzone w Holandii wskazuje na silny związek między poczuciem własnej skuteczności i rozwojem zawodowym nauczyciela, szkolną atmosferą oraz postępami całej szkoły (Day, 2008, s. 177). Szkoła potrzebuje takiego lidera, który rozumie potrzebę budowania wspólnoty na rzecz rozwoju wszystkich uczniów i pedagogów, funkcjonującej na zdrowych warunkach (Day, 2008, s. 177).

Pierwsze międzynarodowe badanie koncentrujące się na warunkach uczenia się i warunkach pracy nauczycieli w gimnazjach, pokazało, że 75 proc. nauczycieli uważa, iż nie są motywowani do poprawy jakości nauczania. Badanie wskazuje, że zarządzający systemem edukacji mogliby w większym stopniu wspierać nauczycieli i wpływać na poprawę wyników uczniów, jeżeli społeczeństwo, jak i twórcy polityki, w mniejszym stopniu skupialiby się na zasobach edukacyjnych i treściach nauczania, a w większym na efektach uczenia się.

Autorzy projektu jako główny wniosek dla przyszłego kształtowania polityki oświatowej wskazują potrzebę zapewnienia nauczycielom przez władze edukacyjne skuteczniejszego systemu motywowania. „W wielu krajach brak jest powiązań pomiędzy oceną osiągnięć nauczycieli a przyznawanymi im nagrodami oraz uznaniem, jakiego doświadczają, a tam, gdzie związek ten istnieje, często nie jest on wystarczająco silny” (2008).

H. Hamer twierdzi, że na motywację nauczycieli do pracy mają wpływ potrzeby wyższego rzędu do których Maslow zalicza: potrzebę szacunku, samorealizacji oraz potrzebę poznawczą, czyli wiedzy i zrozumienia. W zaspokojeniu tych po-

trzeb uczestniczą przełożeni, dyrektorzy, poprzez dostarczanie podwładnym wyrazów uznania, zwiększanie ich poczucia własnej wartości, zaspakajając ich ambicje zawodowe, umożliwiając dostrzeżenia wymiernych efektów ich pracy i zachęcając do rozwoju np. podnoszenia kwalifikacji (2010; 24). Dyrektor szkoły musi stwarzać takie sytuacje, które motywują do lepszej pracy, ale jednocześnie dają satysfakcję i zadowolenie z dobrze wykonywanych zadań (Kotusiewicz, Koć-Seniuch, Niemiec, 1997; 129–139).

### **Czynniki mające wpływ na motywację do pracy nauczycieli**

Każdy człowiek, jak zauważają A. Czermiński i M. Grzybowski, ma „podobny zestaw potrzeb, różni się jednak od drugiego częstotliwością i siłą ich występowania”. Autorzy podkreślają, że w podobnych sytuacjach, podobne potrzeby są zaspakajane przez różne osoby w różnym stopniu (Czermiński, Grzybowski, 1996; 152). Według nich, jednostka działa nie tylko pod wpływem potrzeb, ujmowanych w sposób uproszczony, ale również istotnym czynnikiem motywacyjnym są preferowane przez nią wartości. Wartości te mają wymiar materialny lub niematerialny, w zależności od indywidualnych oczekiwań i sytuacji. Przy czym autorzy zwracają uwagę, iż „często zdarza się, że dobra atmosfera pracy, uznanie grupy społecznej, czy możliwość samorealizacji są przedkładane nad lepsze wynagrodzenie w środowisku niekoleżeńskim i organizacji nieudolnie kierowanej. Taki stan jest także wynikiem odmienności kulturowych, a także usytuowania w hierarchii organizacyjnej. Dlatego dobierając bodźce w kierowaniu podwładnymi, trzeba uwzględnić zbiorowe i indywidualne preferencje w postaci wartości kulturowych ukształtowanych przez środowisko społeczne pracownika” (Czermiński, Grzybowski, 1996; 153).

Zofia Sekuła zwróciła uwagę, że w Karcie Nauczyciela przewiduje się stosowanie następujących bodźców ekonomicznych dla nauczycieli:

- wynagrodzenie zasadnicze;
- dodatki np. za wysługę lat, motywacyjny, funkcyjny i za uciążliwe warunki pracy oraz dodatek specjalny;
- wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe i zastępstwa;
- nagrody, takie jak nagroda jubileuszowa, nagrody okolicznościowe;
- Fundusz Świadczeń Socjalnych (Sekuła, 2008; 276).

Sprawa wpływu wysokości wynagrodzenia na wzrost motywacji do pracy jest dyskusyjna. Adama Sarapata rozprawia się ze stwierdzeniem mówiącym, że „bodźce ekonomiczne nie są ważne dla pracowników”. Określa je jako mit, a tym samym podważa ówczesnie przeprowadzone socjologiczne badania, na podstawie których ukształtowało się jego zdaniem błędne przekonanie (Sarapata, 1977; 99). Podobnego zdania odnośnie do wpływu płacy zasadniczej na motywację jest H. Hamer, która twierdzi, że choć większość nauczycieli, z którymi rozmawiała, jest zdania, że podwyższenie zarobków znacznie zwiększyłyby ich motywację do pracy, to jednak badania nie potwierdzają takiej hipotezy. Wyjaśnienia tego stanu rzeczy Hamer poszukuje w teorii Masłowa, wskazując, że pieniądze zaspakajają

głównie potrzeby podstawowe, co wpływa na wzrost satysfakcji z pracy, a nie motywacji do pracy (Hamer, 2010; 23).

P. Santiago autor raportu przedstawiającego wyniki badań dotyczących zaspokojenia aspiracji i wzmacniania motywacji kadry nauczycielskiej twierdzi, że płaca jest ważna, jednak polityka dotycząca nauczycieli musi obejmować o wiele więcej niż tylko pensje. Nauczyciele kładą duży nacisk na jakość swoich relacji z uczniami i współpracownikami, na znaczenie wsparcia ze strony dyrektorów szkół, na dobre warunki pracy oraz na szanse rozwoju swoich umiejętności. Ocenianie nauczycieli w celu wprowadzenia ulepszeń może dostarczyć wielu możliwości, aby ich praca zyskała uznanie i szacunek, oraz pomóc zarówno nauczycielom, jak i szkołom w określeniu priorytetów rozwoju zawodowego (Santiago, 2006; 4).

W 2000 roku zmieniono w Polsce system płacy dla nauczycieli. Nowy system kładzie nacisk na samodoskonalenie – podwyższanie kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Jak podaje K. Wojewodziec, prawie połowa nauczycieli osiągnęła najwyższy poziom stopnia awansu zawodowego, co oznacza, że nie mają oni już żadnych zewnętrznych bodźców do dalszego rozwoju. Autor zaznacza, że największym problemem związanym z systemem awansu nauczycielskiego jest brak korelacji między wynikami uczniów a płacą nauczycieli. Dla potwierdzenia tej tezy przytacza wypowiedź Grzegorza Buczyńskiego, dyrektora Departamentu Nauki Oświaty i Dziedzictwa Narodowego NIK, który stwierdził, że „w jednej ze skontrolowanych szkół, która zatrudniała samych nauczycieli dyplomowanych, uczniowie osiągnęli gorsze wyniki podczas egzaminów zewnętrznych niż w tych, które miały gorzej wykwalifikowanych pracowników” (Wojewodziec, 2009).

K. Wojewodziec, analizując szczególnie aspekt systemu motywowania nauczycieli, jakim jest płaca, zauważył potrzebę przeprowadzenia badań, „aby dokładnie zdiagnozować: co w istocie motywuje nauczycieli?”. Jak twierdzi, „przeprowadzone badania sugerują, że są to: autonomia, pasja do pracy z uczniem, poczucie misji i wyjątkowości” (Wojewodziec, 2009).

Wyniki badania przeprowadzonego w 1999 r. w Zespole Szkół Ekonomicznych w Ełku, którego głównym celem była diagnoza stanu systemu motywacji nauczycieli i systemu wynagradzania, wykazały, że najlepszym bodźcem zachęcającym nauczycieli do lepszej pracy jest wynagrodzenie materialne.

Na podstawie dokonanych ustaleń uznać należy, że najskuteczniejszymi bodźcami zachęcającymi nauczycieli do pracy są: dodatek motywacyjny, nagroda dyrektora, uwzględnienie życzeń w tygodniowym rozkładzie zajęć i poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa.

Zofia Sekuła uważa, że „największe i jednocześnie niezaspokojone potrzeby nauczycieli dotyczą szkoleń w zakresie komunikowania się, stosowania metod aktywizujących, doskonalenia umiejętności wychowawczych, diagnozowania potrzeb uczniów i prowadzenia zajęć wychowawczych” (2008; 276).

Problem niezaspokojonych potrzeb szkoleniowych nauczycieli potwierdzają wyniki badania Najwyższej Izby Kontroli przeprowadzonych w 2007 r. Kontrola realizacji celów szkoły w zakresie kształcenia uczniów szczególnie uzdolnionych



wykazała, że zaledwie 7,3 proc. badanych nauczycieli zostało poddanych specjalistycznym szkoleniom umożliwiającym realizację przedmiotowych celów, natomiast 78,3 proc. ankietowanych nauczycieli podało, że nigdy w swojej praktyce zawodowej nie realizowało indywidualnego programu nauczania (Raport NIK, 2007; 5).

W latach 2007–2008 zostały przeprowadzone międzynarodowe badania Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) na temat nauczania, uczenia się i zdobywania wiedzy. Badania zrealizowano na próbie 90 tys. nauczycieli, z czego w Polsce zbadano 3184 nauczycieli (*TALIS Nauczanie-Wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. MEN, IBE, Warszawa 2008, s. 7). Wyniki badań opublikowane w raporcie TALIS wskazują, że prawie 55 proc. (w Polsce około 44 proc.) badanych nauczycieli skarżyło się, na niezaspokojone potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego (TALIS 2008; 21). W świetle przeprowadzonych badań tylko 44 proc., nauczycieli w Polsce jest zwolnionych z opłat w tym zakresie, natomiast ponad połowa nauczycieli w Polsce pokrywa koszty szkoleniowe z własnych środków (TALIS 2008; 22).

W opinii nauczycieli 23 krajów, najczęstszą przyczyną nieuczestniczenia w rozwoju zawodowym jest:

- brak możliwości pogodzenia rozkładu pracy w szkole z zajęciami doskonalącymi (47 proc.);
- brak w ofercie odpowiednich szkoleń (42 proc.);
- obowiązki rodzinne (30 proc.);
- szkolenia są zbyt kosztowne (28 proc.);
- brak wsparcia ze strony pracodawcy (1 proc.) (TALIS 2008; 25).

Jak wynika z raportu, polscy nauczyciele uważają, że główną przeszkodą nieuczestniczenia w większej liczbie szkoleń jest przekonanie, iż działania doskonalące są zbyt kosztowne (51 proc. wskazań, najwyższy wskaźnik w porównaniu z pozostałymi krajami). Następnymi utrudnieniami były:

- niemożność pogodzenia z planem pracy (41 proc.);
- brak odpowiednich szkoleń (39 proc.);
- obowiązki rodzinne (33 proc.);
- brak wsparcia ze strony pracodawcy (12 proc.).

W każdym kraju wystąpiła prawidłowość, polegająca na tym, że nauczyciele, którzy uważali, iż oferta szkoleń, doskonalenia jest nieodpowiednia, byli na ogół tymi, którzy na rozwój zawodowy poświęcali mniej czasu (mniej dni) (TALIS, 2008; 25).

Wnioski z raportu TALIS wskazują ponadto, że pozytywny wpływ na pracę nauczycieli ma ocena i informacja zwrotna otrzymana od szefa. Im większy nacisk kładziony jest na ocenianie konkretnych umiejętności nauczycieli, tym częściej podejmuje on czynności związane z tymi umiejętnościami (TALIS, 2008; 43).

Jak wynika z raportu tylko 47 proc. nauczycieli w Polsce uważa, że innowacyjność w nauczaniu będzie im wynagrodzona, natomiast ponad połowa nauczycieli nie spodziewa się żadnej nagrody w przypadku podwyższenia przez nich jakości

nauczania. Średnio 38 proc. nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu, pracuje w szkołach, w których brakuje wykwalifikowanych pracowników. W Polsce problem ten dotyka jedynie 12 proc. szkół, w Turcji jednak takich braków doświadcza 78 proc. gimnazjów.

Głównym wnioskiem płynącym z raportu TALIS jest potrzeba zapewnienia nauczycielom skuteczniejszego systemu motywowania. Jak wynika z raportu, w wielu krajach nie ma powiązań pomiędzy oceną osiągnięć nauczycieli a przyznawanymi im nagrodami oraz uznaniem.

Zofia Sekuła w studium przypadku nad analizą skuteczności czynników motywowania nauczycieli Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych wykazała, że 80 proc. badanych nauczycieli nie chce, aby ich praca i zaangażowanie były poddawane ocenom rocznym (Sekuła, 2008; 277).

Jak pisze Z. Sekuła trudna sytuacja materialna nauczycieli z badanej szkoły, spowodowana niskimi zarobkami negatywnie wpływa na ich motywację do pracy. 60 proc. badanych nauczycieli uważa za niezbędny do lepszego motywowania wzrost wynagrodzenia zasadniczego, dodatku motywacyjnego, wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe oraz dodatku za wysługę lat, funkcjonalnego i za wychowawstwo. Ponadto, jak wskazuje Sekuła, uznaniowe i niesformalizowane zasady przyznawania dodatku motywacyjnego, pozostawiające dużą swobodę dyrektorowi placówki, sprawiają, że dodatek motywacyjny staje się czynnikiem antymotywacyjnym (2008; 278).

Pomimo dużego niezadowolenia kadry nauczycielskiej z osiąganego wynagrodzenia, zdaniem Z. Sekuły, mają oni silną motywację wewnętrzną i wysokie morale pozwalające właściwie wykonywać pracę i osiągać sukcesy (2008; 281).

## **Podsumowanie**

Praktyka szkolna pokazuje, że dobrze zmotywowani nauczyciele dobrze wykonują swój zawód i osiągają sukcesy. Pozostaje pytanie, czym jest sukces i jaka jest miara osiągnięć nauczycielskich. Czy jest nią kolejny olimpijczyk, a może wysoki wynik uczniów na egzaminie końcowym. Podczas jednego ze spotkań Rafał Piwowski opowiadał o fragmencie swojego badania nad nauczycielami polskimi. Zadał im jedno, ale wiele mówiące pytanie: „Co jest miarą Pana/Pani sukcesu w oczach dyrekcji szkoły?”. I jak sam mówił, odpowiedź go wielce zdziwiła – nauczyciele postawili bowiem na średni wynik ich klasy w testach kompetencji, egzaminach końcowych. Stąd też wyłania się kluczowe pytanie o cele edukacji nowoczesnego państwa europejskiego.

W dobie kryzysu ekonomicznego panującego permanentnie od 2008 roku na wyczerpaniu znalazły się materialne czynniki motywowania nauczycieli. Ogranicza się płace, dodatek motywacyjny. Dyrektorom szkół pozostają inne poza materialne środki motywacji. Polskie i międzynarodowe badania prowadzone w środowisku nauczycieli pokazują, że nie ma powiązań pomiędzy oceną osiągnięć nauczycieli a przyznawanymi im nagrodami i uznaniem dokonań. Potrzebny jest jasny, spójny system motywacji, wynagradzania i awansu nauczyciela oparty

na merytokratycznych i efektywnościowych przesłankach. Jednym z jego elementów powinien być system doskonalenia zawodowego organizowany przy udziale szkół wyższych i opłacany przez państwo ze specjalnego funduszu rozwoju oświaty.

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

- [1] Adamczyk E., Matczak E., Gęsicki J., *Samorządowy model oświaty*, IBE, Warszawa 2001.
- [2] Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. IV, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków 2007.
- [3] Borkowska S., *System motywowania w przedsiębiorstwie*, PWN, Warszawa 1985.
- [4] Czermiński A., Grzybowski M., *Wybrane zagadnienia z organizacji i zarządzania*, WSAiB, Gdynia 1996.
- [5] Day Ch., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, GWP, Gdańsk 2008.
- [6] Derczyński W., Jasińska-Kania A., Szacki J. (red.), *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów socjologii zachodniej*, PWN, Warszawa 1975.
- [7] *Encyklopedia Socjologii. Suplement*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005.
- [8] *Encyklopedia Socjologii. Tom I*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005.
- [9] *Encyklopedia Socjologii. Tom IV*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005.
- [10] Gardawski J., Gilejko L., Siewierski J., Towalski R., red. J. Siemińska, *Socjologia gospodarki*, Difin, Warszawa 2008.
- [11] Griffin R. W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2004.
- [12] Haber L.H., *Management. Zarys zarządzania małą firmą*, Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998.
- [13] Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, VEDA, Warszawa 1994.
- [14] Kopertyńska M. W., *Motywowanie pracowników. Teoria i praktyka*. Wyd. II, Placet, Warszawa 2009.
- [15] Kosińska E., *Dyrektor w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Rubikon, Kraków 1999.
- [16] Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, WPAN, Wrocław 1965.
- [17] Kotusiewicz A.A., Koć-Seniuch G., Niemiec J. (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa–Białystok 1997.
- [18] Król H., Ludwińczyk A. (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006.

- [19] Maslow A., *Motywacja i osobowość*, PWN, Warszawa 2009.
- [20] Masłyk-Musiał E., *Spoleczeństwo i organizacje. Socjologia organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996.
- [21] Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1975.
- [22] Sarapata A., *O zadowoleniu i niezadowoleniu z pracy*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1977.
- [23] Sekuła Z., *Motywowanie do pracy. Teorie i instrumenty*, PWE, Warszawa 2008.
- [24] Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, GWP, Gdańsk 2001.
- [25] Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002.
- [26] Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2005.

### **Źródła prawa**

- [1] Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. 1982 Nr 3 poz. 19, z późn. zm., <http://isip.sejm.gov.pl/search.jsp>.

### **Czasopisma**

Publikator, nr 2, Motywacyjny system wynagradzania nauczycieli.

### **Raporty z badań**

- [1] *Raport TALIS Nauczanie – Wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. MEN, IBE, Warszawa 2008, <http://www.monitor.edu.pl/newsy/wyniki-raportu-talis.html>
- [2] *Raport NIK o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*, <http://www.nik.gov.pl/kontrole/wyniki-kontroli-nik/kontrole,930.html>

### **Źródła internetowe**

- [1] Remfeld M., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, <http://www.awans.net/strony/dydaktyka/remfeld/remfeld1.html>
- [2] Santiago P., *Kadra nauczycielska: Zaspokojenie aspiracji i wzmacnianie motywacji*, [w:] *Podsumowanie analizy polityki oświatowej 2005-2006*. OECD, [www.oecd.org/dataoecd/13/5/38141500.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/13/5/38141500.pdf)
- [3] Surdacka B., *Niepowodzenia szkolne wynikające z pracy nauczyciela*, [http://www.profesor.pl/mat/n13/pokaz\\_material\\_tmp.php?plik=n13/n13\\_b\\_surdacka\\_260805\\_1.php&id\\_m=15654](http://www.profesor.pl/mat/n13/pokaz_material_tmp.php?plik=n13/n13_b_surdacka_260805_1.php&id_m=15654)
- [4] Wojewodzic K., *Abstrakt badań nad systemem motywowania nauczycieli języka polskiego. Płaca nauczycieli uzależniona od wyników. Rozwój systemu awansu nauczycielskiego w oparciu o doświadczenia brytyjskie oraz amerykańskie*, wydanie nr 4/2009, <http://www.trendy.ore.edu.pl/articles/view/142>

# BADANIA PODRĘCZNIKOWE W KONTEKŚCIE KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

## TEXTBOOKS' RESEARCH IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

**Katarzyna Ferszt-Pilat**

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej  
im. Alcide de Gasperi w Józefowie

**Abstract:** *The article shows the social and cultural relevance of textbooks messages. More and more often the present notion is quoted in scientific and social-political literature.*

*However, changes in contemporary societies caused by globalization and enhanced migrations place textbooks and their research as a significant element of European discourse. In the contemporary, increasingly diversified and multicultural Europe identity dilemmas arise. Frequently, they go along with reflection or even discourse about advantageous manners of socialization within education, which would support efforts aimed at defining common multicultural competence i.e. an effective platform of multicultural communication. One of numerous initiatives of this kind is textbook research. Textbooks as educational media form an important area of identity, multicultural and intercultural references, and monitoring their content is fully justifiable. Therefore, the present thesis is: Textbooks research forms a significant factor in the process of specifying multicultural competence, and enhancing communication itself between representatives of different cultures. The present issues falls into the research scope of the Institute for International Textbook Research (Das Georg Eckert Institut fuer international Schulbuchforschung GEI), since they open numerous questions concerning the education system and textbooks' contents, or general socialisation instructions on the European ground.*

**KEYWORDS:** *multicultural society, textbooks' research, social-cultural identity, multicultural and intercultural education*

## Wprowadzenie

We współczesnej, coraz bardziej zróżnicowanej i wielokulturowej Europie narastają dylematy tożsamościowe. Często towarzyszy im refleksja, a nawet dyskurs co do pożądanых sposobów socjalizacji w obszarze kształcenia, które wspomogłyby wysiłki w określaniu wspólnej kompetencji międzykulturowej (efektywnej płaszczyzny wzajemnego porozumiewania się między przedstawicielami odmiennych kultur) [1–2]. Stąd ogromna wręcz popularność badań prowadzonych w ramach takiej problematyki i takich dziedzin, jak: tożsamość, społeczeństwo wielokulturowe, komunikacja międzykulturowa, edukacja międzykulturowa, edukacja wielokulturowa, psychologia międzykulturowa [3–5]. Jedno z wielu takich przedsięwzięć stanowią międzynarodowe badania podręcznikowe. Podręczniki, jako media edukacyjne, są ważnym obszarem odniesień tożsamościowych, wielokulturowych oraz międzykulturowych i w pełni uzasadniony jest monitoring ich zawartości. A zatem teza, towarzysząca niniejszemu wystąpieniu brzmi: Badania podręcznikowe stanowią istotny czynnik w procesie ustalania kompetencji międzykulturowej, a także usprawniania samej komunikacji pomiędzy przedstawicielami odmiennych kultur. Zdecydowanie tak jest – świadczą o tym wysiłki badawcze specjalistów skupionych wokół Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikiem Szkolnym w Brunshwiku, gdzie w połowie lat siedemdziesiątych takie badania zapoczątkowano. (*Das Georg Eckert Institut fuer international Schulbuchforschung GEI*) [6]. Przykłady działań w tym zakresie często będą tu przywoływane.

## Znaczenie podręczników szkolnych

Podręczniki szkolne z kilku powodów zasługują na szczególną uwagę. Pomimo rozwoju multimediów edukacyjnych stanowią one jeden z najważniejszych środków dydaktycznych, choć – jak twierdzą badacze – należy unikać tego maksymalizmu, poprzez określanie ważnych do spełnienia przez to medium zadań [7]. Należy do nich: przekaz nowej wiedzy przedmiotowej, porządkowanie i systematyka wiedzy, całościowe i problemowe przedstawianie zagadnień, kształtowanie nowych oraz utrwalanie już posiadanych nawyków i umiejętności uczniowskich, szczególnie nawyku systematycznej kontroli [8]. Podręcznik szkolny to również podstawowy środek dydaktyczny, przy pomocy którego uczniowie budują swój pogląd na świat i to niezależnie od poziomu, stopnia oraz rodzaju i typu edukacji szkolnej. Zatem podręczniki obok tego, że są łatwo dostępną i podstawową pomocą naukową dla ucznia oraz nauczyciela, posiadają również znaczenie społeczne. Od przekazywanych poprzez nie treści zależy w dużej mierze kształtowanie postaw młodego człowieka wobec przeszłości oraz wyrosłej na jej gruncie terażniejszości. Jest to więc potencjalny czynnik wzmacniający lub osłabiający poczucie jednostkowej tożsamości. Poza tym przekazy podręcznikowe to zawartość specyficznych treści identyfikacyjnych dla danej grupy, a przede wszystkim jej młodych członków-ucniów. Zaznaczę, że szczególne znaczenie mają tu podręczniki do nauczania literatury i języka ojczystego, historii oraz geografii, a także w nowym kontekście

wielokulturowości europejskiej, podręczniki do nauki języka niemieckiego oraz wiedzy o społeczeństwie, wiedzy obywatelskiej. Zamieszcza się w nich więcej treści światopoglądowych, tożsamościowych, socjalizacyjno-wychowawczych, takich jak: wartości, normy, symbole kulturowe, wzory postępowania, wytwory kulturowe, postacie czy wzory osobowe. Według Leona Dyczewskiego w podręcznikach szkolnych „każde społeczeństwo zamieszcza sylwetki osób najbardziej znaczących, jedne z nich podając młodemu pokoleniu jako wzorce do naśladowania, inne zaś jako przykład, czego nie powinno się czynić” [9]. Ponadto usystematyzowana wiedza podręcznikowa zaznajamia młodego człowieka nie tylko z dziejami i cennymi wytworami własnej grupy, ale ukazuje również wiedzę o innych kulturach, narodach, o mniejszościach narodowych, a raczej sposób interpretacji roli innych społeczeństw i ich dziedzictwa kulturowego. Przywołany tu „sposób interpretacji” jest bardzo ważny wśród wytycznych ministerialnych, które w wielu państwach nakreślają ramy programowe, niezbędne dla obudów podręcznikowych. Jak wskazuje Jerzy Nikitorowicz, jasne określenie kierunków polityki edukacyjnej w zakresie programów nauczania oraz treści podręcznikowych stanowi niezbędny aspekt dla edukacji wielokulturowej w promowaniu postaw tolerancji i akceptacji [10].

Na kartkach podręczników różnych przedmiotów mogą być lansowane negatywne stereotypy, uprzedzenia, wzajemne wrogie obrazy. Przenoszone do głów i serc młodych ludzi – umacniają się przez pokolenia i implikują powstawanie, funkcjonowanie, a często usztywnianie się barier we wzajemnych kontaktach międzykulturowych. Dla przykładu, Ewa Nasalska na podstawie analizy zawartości wybranych polskich i niemieckich podręczników do historii najnowszej, dowiodła, że specyfika przekazu w obydwu typach podręczników stanowi ogromną barierę, ponieważ w przekazie pamięci przeszłości akcentowane są przez każdą ze stron krzywdy własnego narodu doznane od strony przeciwnej [11]. Różnorodność barier międzykulturowych, a także możliwość ich przekraczania, dostrzegli badacze z Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikiem Szkolnym w Brunszwiku (GEI) i zainspirowali prace badawcze nad programami szkolnymi w różnych krajach. Ta intuicja przerodziła się w poszukiwanie i ustalanie wzajemnej kompetencji międzykulturowej na bazie wspólnych zaleceń podręcznikowych, na początku poprzez spotkania bilateralne, następnie wielostronne.

### **Określenie kompetencji międzykulturowej i jej znaczenie w badaniach podręcznikowych**

Komunikacja międzykulturowa (komunikowanie międzykulturowe) odsyła do faktu porozumiewania się przedstawicieli odmiennych kultur, przy czym zarówno odmiennosc, jak i sam akt porozumiewania można pojmować bardzo szeroko [12]. W niniejszym wystąpieniu odwołuję się do klasycznego rozumienia, odnosząc ten rodzaj komunikacji społecznej do problematyki narodowej i etnicznej, a przez wzgląd na taką formę przekazu, jak podręcznik zarówno do procesu komunikowania interpersonalnego, jak i masowego. Grupy i przedstawiciele różnych grup kul-

turowych mogą komunikować się więc przy pomocy podręczników szkolnych zarówno w sposób pośredni, jak i bezpośredni. Jako że uczniowie, zapoznając się z treściami podręcznikowymi, mogą osiąść pewną niezbędną wiedzę w sposób pośredni – poprzez opanowanie wiedzy kulturowej, ale i językowej (edukacja wielokulturowa), a na tej podstawie wykształcić w sobie podstawową kompetencję do komunikowania się z przedstawicielem odmiennej kultury (edukacja międzykulturowa), co z kolei mogą wykorzystywać już w bezpośredniej międzykulturowej komunikacji interpersonalnej. Podobnie badacze przekazów podręcznikowych mogą w sposób pośredni i bezpośredni oddziaływać na tworzenie niniejszej kompetencji.

Zatem podstawową kategorią, wokół której skupiają się rozważania teoretyczne, a także starania pragmatyczne, jest kompetencja międzykulturowa, czyli mówiąc krótko: efektywna płaszczyzna wzajemnego porozumiewania się. Niniejsza propozycja zakłada spotkanie dwu (lub więcej) kultur istniejących uprzednio, ale bez dominacji jednej nad drugą i bez zatarcia cech charakterystycznych dla tych kultur. Różnorodność kultur jest w tym paradygmacie przesłanką wzbogacenia kontaktu oraz jego partnerów, a niezbędnym składnikiem zdolność do wytworzenia postawy tolerancji i akceptacji. Warunkiem koniecznym wytworzenia się owej specyficznej kompetencji komunikacyjnej jest ugruntowana świadomość własnej tożsamości społeczno-kulturowej osób kontaktujących się. Badacze tej problematyki twierdzą, że efektywna komunikacja z odmiennymi kulturowo zależy, przede wszystkim od stopnia znajomości własnego centrum kulturowego, a tym samym świadomości własnej i grupowej tożsamości społeczno-kulturowej. Aby poznać innych – odmiennych, muszą najpierw zapytać, kim jestem ja? Inne ważne elementy to motywacja do komunikowania się z odmiennym – innym oraz pewien stopień wiedzy na temat jego kultury, a także umiejętności praktycznego wykorzystania posiadanych informacji [13–15].

Upowszechnianie przez media edukacyjne, w tym podręczniki, wytworów artystycznych i cennych wytworów kultury materialnej dodatnio może wpływać na kształtowanie tożsamości społeczno-kulturowej uczniów oraz na budowanie pozytywnych sądów na temat odmiennych-innych kultur. Takie wytwory stanowią najczęściej sferę odniesień pozytywnych. Dla Andrzeja Szpocińskiego, badacza, który dokonał obszernych analiz polskich podręczników humanistycznych – kultura artystyczna „innych”, doświadczana jako dziedzictwo – jest sferą odnoszenia się do innych, w której relacje pozytywne zdecydowanie dominują nad negatywnymi. Dziedzictwo artystyczne, w odróżnieniu od dziedzictwa politycznego, zbliża grupy odległe i osłabia negatywne doświadczenia wzajemne grup [16]. Pozwala również na zapoznanie się z dorobkiem grupy odmiennej – innej oraz pośrednio z elementami jej centrum kulturowego. Inni – obcy postrzegani przez pryzmat kultury artystycznej i cennych wytworów materialnych stają się innymi – bliskimi. Poprzez podziw dla kultury artystycznej „innych”, rodzić się może również inny typ bliskości, a mianowicie osoby o dwóch innych narodowościach podziwiający obiekt architektoniczny lub rzeźbę znajdującą się w obcym dla nich kulturowo i etnicznie



kraju, mogą doświadczać takiego samego bądź podobnego zachwytu, choć mogą te dzieła interpretować inaczej, nadawać im inne znaczenia. Mogą podzielić się wrażeniami, wspólnie spróbować odpowiedzieć na pytanie: dlaczego się zachwy-  
cam danym obiektem kultury artystycznej i dlaczego chcę go chronić? Doskona-  
łym przykładem tego typu zachowań są wszystkie krajowe i międzynarodowe  
agendy zajmujące się ochroną obiektów kultury i zabytków. Najbardziej znaną  
o zasięgu światowym jest UNESCO. W wymiarze kultury uniwersalnej stanowią  
one dorobek i „majątek” wielu pokoleń. Spełniają funkcję integrującą przeszłość  
z terażniejszością i przyszłością nie tylko w obrębie pamięci społecznej danej gru-  
py narodowej, ale również innych grup. Choć oczywiście grupie, która je wytwor-  
zyła, są najbardziej bliskie i zrozumiałe.

Jednakże podręczniki mogą być nosicielami treści nasyconych negatywnie,  
a także błędnych stereotypów i atrybucji. Ich treści domagają się w wysokim stop-  
niu monitorowania. Od lat trwają wysiłki i współpraca różnych komisji do opraco-  
wywania podstawowych zaleceń w tym obszarze. Zapewne, gdyby nie istniała taka  
potrzeba, nie organizowano by spotkań, konferencji i wzajemnych trudnych pro-  
jektów badawczych.

### **Ustalanie kompetencji międzykulturowej w ramach dwustronnych komisji podręcznikowych**

W ramach Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikiem Szkolnym  
(GEI) od lat 50. XX wieku, powołanych zostało wiele dwustronnych form współ-  
pracy. Trzy projekty zostały już zakończone: niemiecko-francuski (I), niemiecko-  
-japoński i niemiecko-holenderski. Natomiast pięć z nich działa dotychczas.  
W celu ukazania ich osiągnięć w obszarze działań wielokulturowych, zostaną scha-  
rakteryzowane w dalszej części opracowania.

Pierwszy z nich to aktualny niemiecko-francuski dialog podręcznikowy (II)  
[6]. Jest on niejako kontynuacją klasycznego projektu, zapoczątkowanego w 1951  
roku (niemiecko-francuski projekt dotyczący podręczników I). Ideą przewodnią  
tych spotkań było wzajemne poznanie się oraz poszukiwanie dróg porozumienia,  
poprzez wyjaśnianie we wzajemnych stosunkach antypatii, konfliktów, nieufności,  
będących rezultatem trzech wzajemnych wojen. Był to z pewnością długofalowy  
program formułowania i realizacji. Począwszy od ekspertów i specjalistów, którzy  
wzajemnie poznawali się dzięki kontaktowi bezpośredniemu, byli twórcami tak  
zwanej „trzeciej kultury”, kończąc na młodych pokoleniach, które w trakcie socja-  
lizacji historycznej, dzięki treściom edukacyjnym, w sposób usystematyzowany  
nabywały wzajemną wiedzę wolną od stereotypów ideologiczno-propagandowych  
[17]. Rezultatem niniejszej pracy była więc zmiana wzajemnych międzykulturo-  
wych odniesień. Obecnie, według badaczy wzajemnych relacji francusko-  
-niemieckich panuje przekonanie, że Francuzi i Niemcy posiadają wiele pozytyw-  
nych stereotypów na swój temat. Jednak tak na prawdę niewiele o sobie wiedzą.  
W latach 80. XX wieku zapoczątkowano nową serię spotkań niemiecko-  
-francuskich. Obrazowi Francuzów i Niemców postrzeganych medialnie, przez

pryzmat dobrego partnerstwa w procesie Integracji Europejskiej, przeczą jednak rzeczywiste relacje na poziomie członków tych dwóch społeczeństw. Nie należą one do łatwych. Obecny projekt skupia się na próbach i analizach umiejscawiających stosunki francusko-niemieckie w szerszym kontekście europejskim.

Następnym klasycznym i kontynuowanym do dziś przykładem stosunków bilateralnych jest Niemiecko-Polska Komisja ds. Podręczników [6]. Powołana została z inicjatywy polskiej komisji UNESCO oraz niemieckiej komisji UNESCO. Zawiązała się na początku lat 70. XX wieku i do dziś nieprzerwanie służy, jako orędownik pojednania i wzajemnego porozumienia pomiędzy Polakami i Niemcami, poprzez rewizję treści podręcznikowych i wytycznych programowych do nauki historii i geografii. Historia i wzajemne waśnie tych sąsiadujących państw należą do najtrudniejszych stosunków. Tym samym nie łatwo jest uzgadniać w tym przypadku kwestie sporne. Jednak badacze i nauczyciele często odbywają wzajemne dwustronne konferencje, na bazie których konstruowane są specyficzne zalecenia, co do modyfikacji polskich i niemieckich wytycznych programowych, a przede wszystkim treści podręcznikowych. Odbyło się już prawie 40 tego typu spotkań, na terenie specyficznych miejsc w obydwu krajach. Początkowe prace komisji skupiały się na wyjaśnianiu, analizie i zaleceniach, dotyczących interpretacji przeszłości. Od połowy lat 90. XX wieku są podejmowane tematy określające wyzwania dla obydwu krajów w szerszym kontekście europejskim oraz wielokulturowym. Przykładowe tematy są następujące: Wzajemna egzystencja i sąsiedztwo Niemców, Polaków i Żydów, Od granic do granic regionów, Narodowość jako wartość w obydwu krajach, Polska w UE. Oprócz powyższych przywoływane są tematy–symbole, przykładowo: Wypędzenia–Przesiedlenia–Wysiedlenia. Osiągnięcia Komisji Niemiecko-Polskiej są udokumentowane w wielu publikacjach, na przykład *Deutschland und Polen im zwanzigsten Jahrhundert*.

Inny przykład obrazujący zaangażowanie we współpracę bilateralną to Niemiecko-Czeska Komisja ds. Podręczników [6]. Jej początki sięgają do 1967 roku, kiedy to została powołana dzięki niemieckiej i czesko-słowackiej komisji przy UNESCO. Pierwsze uzgodnienia dotyczyły takich kwestii w podręcznikach historycznych, jak: reformacja, ruch husycki, Wiosna Ludów 1848. Była to krótka współpraca, ponieważ wydarzenia w Pradze w 1968 roku przerwały ją na dziesięciolecie. Dopiero od 1987 wznowiono rozmowy w Komisji Niemiecko-Czechosłowackiej, natomiast od 1994 funkcjonuje Niemiecko-Czeska Komisja ds. Podręczników. Jej zainteresowania skupiają się, przede wszystkim wokół idei państwa narodowego i jego interpretacji w szkolnych podręcznikach historycznych obydwu państw.

Innym przykładem wzajemnej komunikacji międzykulturowej jest Niemiecko-Rosyjski Projekt dotyczący Podręczników [6]. W roku 1980 rozpoczęto nieśmiało próby podjęcia wzajemnej współpracy pomiędzy Rosją Sowiecką a RFN. Ich przedstawiciele spotkali się w celu rozmów, dotyczących wzajemnych analiz i ustaleń w obszarze takiego przedmiotu, jak geografia. Spotkania historyków z obydwu krajów były możliwe dopiero od 1991 roku. Badacze ze strony rosyjskiej

stali się bardziej otwarci. Odrzucono historię w jej ortodoksyjnej wersji marksistowsko-leninowskiej oraz pojawiły się dążenia do badania i ujawniania prawdy historycznej (skrywane i tajemnicze kulisy paktu Hitler–Stalin i jego dodatkowy protokół Ribbentrop–Mołotow). Od końca lat 90. XX wieku dotychczasowa wzajemna współpraca skupia się na problematyce socjalizmu (w swej narodowej i realnej wersji) i jego obrazowi w podręcznikach rosyjskich i niemieckich, ale także innych państw. Jest to kwestia o tyle zasadnicza, bo wiąże się z totalitaryzmem dwudziestowiecznym. W odmiennej wersji pojawił się on właśnie w obydwu tych państwach.

Dzięki Instytutowi Georga Eckerta w latach 50. XX wieku bilateralną współpracę podjęli przedstawiciele strony niemieckiej oraz japońskiej (Niemiecko-Japoński Projekt dotyczący Podręczników). Powodem były względy ideologiczne, związane z okresem Zimnej Wojny. Niniejsza współpraca nie jest aż tak ścisła, jak w przypadku wcześniej omówionych partnerstw. Jednak na początku lat 90. XX wieku odbyły się dwie konferencje, poświęcone problematyce modernizacji i industrializacji oraz ich wpływowi na środowisko, w podręcznikach historycznych i geograficznych. W latach 50. XX wieku nieformalnie podjęto komunikację wzajemną pomiędzy stroną niemiecką oraz holenderską. W latach dziewięćdziesiątych opracowano i prowadzono wzajemny projekt (Niemiecko-Holenderski Projekt dotyczący Podręczników). Powodem były badania ankietowe, które ukazały negatywny obraz Niemiec wśród holenderskiej młodzieży. W 1997 roku program ten zakończono, a jego osiągnięcia omawiane były w ramach dwóch konferencji. Pierwsza z nich poświęcona była merytorycznym uwagom, omawiano stereotypy i uprzedzenia oraz negatywny obraz Niemiec w holenderskich podręcznikach. Druga stawiała sobie cele bardziej pragmatyczne i dotyczyła metodyki badań podręcznikowych.

Ostatnia przedstawiana tu inicjatywa zalicza się już do działań XXI wieku. Mam na myśli Niemiecko-Białoruski Projekt ds. Podręczników. Jest to wyzwanie, przede wszystkim dla białoruskich naukowców i historyków. Białoruś ze swoją młodą państwowością, nie posiada własnych podręczników historycznych, ani nawet tradycji historiograficznej. Wspólny projekt, afiliowany również przez GEI, pozwala na stworzenia nowoczesnego podręcznika historycznego. Projekt jest inspirowany przez pedagogiczne wytyczne sformułowane przez UNESCO oraz Radę Europy, a uwzględniające następujące postulaty: budowa wzajemnego zaufania pomiędzy narodami, ochrona mniejszości, unikanie wrogich obrazów, umacnianie pokoju.

Zatem, jak ukazują przykłady, ideą przewodnią tych spotkań od zawsze było wzajemne poznanie się oraz poszukiwanie dróg porozumienia, poprzez wyjaśnianie we wzajemnych stosunkach antypatii, konfliktów, nieufności, będących rezultatem różnych nieporozumień i dalszych animozji. Niniejsze kwestie przywoływane były podczas częstych konferencji, w których uczestniczyły obydwie strony [6]. Był to z pewnością długofalowy program formułowania, realizacji oraz rewizji treści podręcznikowych. Począwszy od ekspertów i specjalistów, którzy wzajemnie

poznawali się dzięki kontaktowi bezpośredniemu, byli twórcami, przywoływanej tu kompetencji międzykulturowej, kończąc na młodych pokoleniach, które szczególnie w trakcie socjalizacji historycznej i geograficznej, dzięki treściom edukacyjnym, w sposób usystematyzowany nabywały wzajemną wiedzę. Wolną coraz bardziej od stereotypów i sądów w wysokim stopniu negatywnych oraz ideologiczno-propagandowych. Zatem z całą odpowiedzialnością można rzec, że rezultat niniejszej współpracy to zmiana wzajemnych międzykulturowych odniesień szczególnie na gruncie europejskim.

### **Promowanie wielokulturowości oraz zasady akceptacji „Innego” w podręcznikach szkolnych**

Obok podstawowych celów badawczych, określonych jeszcze przez twórcę tej placówki – Georga Eckerta, a „ucieleśnionych” w postaci komisji dwustronnych, przy Instytucie realizowane są projekty, nastawione na promowanie zagadnień związanych ze społeczeństwem wielokulturowym „ (...) zmienił się charakter działalności Instytutu. Stał się międzynarodowy i podejmuje nie tylko projekty dwustronne z niemiecką stroną prowadzącą. Instytut zdobył pozycję neutralnego mediatora i jest odpowiedzią na światową potrzebę takiej mediacji”. Jest to stwierdzenie Simone Lässig – od 2006 roku dyrektorki GEI [17]. Tego rodzaju zadania badacze i naukowcy związani z placówką podejmują obecnie wszędzie tam, gdzie funkcjonują skomplikowane sąsiedzkie relacje, obfitujące w konflikty. Przykładowo są to propozycje w ramach projektów dotyczących społeczeństw postkonfliktowych, znajdujących się w procesie transformacji. Od lat dziewięćdziesiątych obejmują one swoim zainteresowaniem Kraje Bałtyckie, Europę Południowo-Wschodnią, byłe państwa ZSRR, a także konflikty na Bliskim Wschodzie – między Izraelem a Palestyną [6]. Podjęto próby mediacji dotyczących programów edukacyjnych pomiędzy Koreą i Japonią. Inne nowe projekty mają związek z wyzwaniem i zagrożeniami globalizacyjnych, a także nowymi pytaniami dotyczącymi samego społeczeństwa niemieckiego – imigrantów, uchodźców i mniejszości zamieszkujących obszar tego państwa. Ich realizację coraz bardziej specyfikują nowe media, które zdecydowanie ułatwiają opracowywanie podstawowych zaleceń i programów nauczania odnośnie powyższych kwestii. Przywołajmy tu przykład oferty, opracowanej dla nauczycieli historii. Pomysłodawcami są GEI oraz wydawnictwo Cornelsen z Berlina. Chodzi o multimedialne materiały lekcyjne, pod tytułem „Historia nacjonalizmu”, a dostępne na stronie internetowej [www.gei.de](http://www.gei.de).

W ramach wielu projektów realizowanych przy wspomnianej placówce, wyróżnić można propozycje natury bardziej ogólnej, jak na przykład kwestia obrazu Europy w podręcznikach szkolnych lub wielokulturowości kontynentu europejskiego i jej specyfiki czy wreszcie bardzo skomplikowane zagadnienie migracji w obrębie Europy. Projekty realizowane przez Instytut, dotyczą również problematyki o węższym zakresie. Są to konkretne propozycje – np. uzgodnienia dotyczące wzajemnego wizerunku w treściach podręcznikowych określonych regionów europejskich (Bałkany, kraje bałtyckie). Często te szczegółowe projekty są inicjowane

lub wspierane merytorycznie przez GEI, natomiast przedstawiciele i badacze z poszczególnych regionów podejmują samodzielne kroki w obszarach edukacyjnych, przy ustalaniu głównych ścieżek i treści podręcznikowych. Jedną z nich była inicjatywa podjęta i realizowana w latach 1997–2000 przez GEI, współfinansowana przez Fundację Volkswagena. Dotyczyła nowych ustaleń dla podręczników historycznych, geograficznych i wiedzy o społeczeństwie w byłych państwach ZSRR. Podjęto tu szeroką współpracę z naukowcami, autorami podręczników i politykami z takich państw jak: Ukraina, Białoruś, Mołdawia, Gruzja i Azerbejdżan. Innym przykładem może być powstanie Centrum Podręczników w Wilnie, wspierane przez GEI oraz Fundację Roberta Boscha. Jest to miejsce międzykulturowych spotkań oraz integracji pomysłów badawczych w krajach Regionu Bałtyckiego oraz sąsiadujących. W celu poznania i zrozumienia rozbieżności we wzajemnych obrazach, zorganizowano wiele międzykulturowych spotkań, poświęconych analizie potencjalnych wątków spornych w ramach systemów edukacyjnych Europy południowowschodniej. W ramach programu uczestniczyli przedstawiciele z: Albanii, Bośni-Hercegowiny, Bułgarii, Chorwacji, Kosowa, Macedonii, Rumunii, Serbii i Czarnogóry oraz Słowenii. Wspólnie z Radą Europy prowadzony jest projekt o nazwie: „Obraz innych – odmiennych w ramach historycznych zajęć lekcyjnych”. Obejmuje on następujące cele: po pierwsze uwzględnienie w programach szkolnych zróżnicowania kulturowego i religijnego europejskich społeczeństw. Po drugie poprzez popieranie takich wartości, jak tolerancja, otwartość, prawa człowieka i demokrację dążyć do wzajemnego zrozumienia oraz wzrostu zaufania pomiędzy odmiennymi kulturami („Wiele obrazów jeden los?” – w jaki sposób uczyć historii w wielokulturowych społeczeństwach. 2. Obrazy obcości i własne obrazy społeczeństw w kontekście globalizacji 3. Obraz innych w sytuacjach konfliktowych).

W ostatnich dziesięcioleciach istotną problematyką, również na gruncie europejskim, stały się migracje ludności. Ten fakt akcentuje wagę wielokulturowości, migracji, tożsamości, edukacji i komunikacji międzykulturowej w codziennych zmaganiach wielu społeczeństw oraz jednostek, którym przyszło funkcjonować w odmiennych, czasem zupełnie nieznanym im systemach społeczno-kulturowych. W porównaniu do typowych imigracyjnych społeczeństw, takich jak: USA, Kanada, Australia, na kontynencie europejskim, gdzie długa jest tradycja państw narodowych trudno jest budzić świadomość odmienności, odrębności i wielokulturowości w pozytywnym, budującym świetle. Jest to proces trudny i żmudny, ale jak pokazują działania przywoływanego tu Instytutu wspólnie, na bazie wzajemnej międzykulturowej współpracy możliwe jest opracowanie i stosowanie wzajemnej kompetencji międzykulturowej w interesującym obszarze.

Obecny profil Instytutu Georga Eckerta nie ogranicza się tylko do spraw europejskich oraz najbliższego sąsiedztwa, ale określa również sąsiedztwo dalsze, to znaczy sąsiedztwo kontynentów. W ramach tej placówki podejmuje się swoiste próby właściwego zrozumienia wzajemnych obrazów i ich przedstawień w szkolnych materiałach, właśnie w odniesieniu do kontynentów. Jest to o tyle trudne,

że odległość geograficzna oraz kulturowa często okazują się barierą nie do przebycia. Dla przykładu: odmienne rozumienie konfucjańskich wartości, niezwykle istotnych w kulturach Wschodu. W takich projektach szczególne zadania są wyznaczane komunikacji międzykulturowej, a podstawą jest solidna wiedza wielokulturowa. Mowa tu szczególnie o projektach pozaeuropejskich. Obejmują one doświadczenia z partnerami z Azji, USA oraz Kanady, Afryki, Ameryki Południowej. Wśród wielu inicjatyw warto zaakcentować wzajemne ustalenia i prace, dotyczące treści w podręcznikach krajów azjatyckich: Chin, Korei Południowej, Japonii, Wietnamu, Tajwanu. Są to społeczeństwa, w których dokonuje się obecnie rewizji systemów edukacyjnych, a także podręczników i ustaleń w obszarze geografii, historii, nauk społecznych. Dbą się o to, aby autorzy mediów edukacyjnych ekspozowali nie tylko dzieje własne o charakterze narodowym, ale uwzględniali w najbliższym regionie sąsiadów i ich dzieje, a także szersze konteksty (europejski, globalny).

W centrum zainteresowania naukowców z Instytutu Georga Eckerta znalazła się również problematyka sporów wokół podręczników regionu Południowej Azji. Okazuje się, że ich treści są wysoce zideologizowane, upolitycznione. Brak im neutralności i obiektywizmu w przedstawianiu faktów, a systemy szkolne oraz podręczniki wykorzystywane są do innych celów, niż edukacyjne czy samokształceniowe źródło informacji i wiedzy. Przykładowo mówi się o wysoce partyjnym i politycznym określaniu treści podręcznikowych w Bangladeszu, o islamizacji podręczników w Pakistanie, w Sri Lance o narrację historyczną w podręcznikach walczą wpływy buddyjskie i hinduistyczne. W Indiach z kolei system szkolny i treści podręcznikowe instrumentalizuje się politycznie, w kierunku upowszechniania określonych modeli społeczeństwa. Zarówno w tym przypadku, jak i poprzednich przykładach, dotyczących edukacyjnych kwestii spornych w Azji Wschodniej, Instytut Georga Eckerta i jego badacze podejmują się mediacji, często na prośbę elit z niniejszych obszarów. Służą również pomocą merytoryczną, dydaktyczną, a także systemem stypendialnym.

Z perspektywy mediacyjnej ciekawy jest również projekt izraelsko-palestyński. GEI patronuje jako moderator próbom porozumienia i odideologizowania konfliktu na Bliskim Wschodzie, podejmowanym na gruncie naukowo-badawczym. W celu prowadzenia wzajemnych ustaleń i badań, przede wszystkim w obszarze edukacji, przedstawiciele strony palestyńskiej i izraelskiej powołali inicjatywę istic międzykulturową o nazwie PRIME (*Peace Research Institut in the Middle East*). Projektem tym zainteresowana jest również Komisja Europejska. Na jej prośbę GEI przygotowuje dokumentację współpracy izraelsko-palestyńskiej w prezentowanym obszarze działań edukacyjnych, organizuje warsztaty, wydaje publikacje poświęcone edukacji.

Inny, bardzo aktualny wielokulturowo program opracowywany w ramach GEI, poświęcony jest sprawom islamu. Chodzi tu o jego interpretację i przedstawienie w programach oraz podręcznikach europejskich. Dofinansowanie projektu otrzymano z Fundacji Agha Khan.

## Podsumowanie

Wielokulturowość to istotna cecha współczesnych społeczeństw, która wymaga stałej współpracy instytucji, elit, specjalistów i wszystkich osób zainteresowanych ustaleniem efektywnej kompetencji międzykulturowej. Szczególnego znaczenia nabierają tu społeczne i kulturowe badania przekazów podręcznikowych z różnych systemów społeczno-kulturowych. Niniejsze zagadnienie, niestety zbyt rzadko jest przywoływane w literaturze naukowej oraz publicystyce. Jednak zmiany i procesy we współczesnych społeczeństwach, powodowane przez globalizację i wzmożone migracje, umieszczają obecnie podręczniki szkolne oraz ich badania, jako istotny element dyskursu europejskiego, a nawet globalnego. Podstawę rozważań wyznacza tu na pewno sporna współcześnie kwestia wspólnych europejskich podręczników oraz pytania wokół następujących punktów: Jakie informacje powinni posiadać uczniowie na temat historii, geografii, kultury, sztuki, literatury, polityki oraz o różnorodnych strukturach Europy? W jaki sposób podczas zajęć oraz w podręcznikach przekazywać fakty oraz „wrażliwe”, budzące emocje tematy? Jednoznaczna odpowiedź jest trudna, natomiast z pewnością obecny europejski system kształcenia i wychowania nie może pomijać kwestii wielokulturowości tego kontynentu. Dlatego ogromne znaczenie należy przypisać tu badaniom porównawczym zawartości podręczników szkolnych niezależnie od ich specyfiki przedmiotowej. Analizami komparatystycznymi powinny być objęte zarówno podręczniki humanistyczne, do nauki języków czy nawet przyrodnicze i matematyczne. Jako że jak wykazała socjolog prof. Barbara Szacka, nawet polskie podręczniki z przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych do nauki matematyki w najmłodszych klasach szkoły podstawowej zawierały elementy indoktrynacji politycznej [18]. Analogicznie takie podręczniki również mogą stanowić źródło stereotypów, uprzedzeń oraz innych barier we wzajemnych kontaktach międzykulturowych. Bariery tego typu szczególnie trudno jest pokonywać. Jest to proces trudny i żmudny, ale jak pokazują działania przywoływanego tu Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikiem Szkolnym im. Georga Eckerta w Brunszwiku – na bazie wzajemnej międzykulturowej współpracy jest możliwy. Dzięki badaniom przekazów podręcznikowych z różnych obszarów kulturowych w ramach tego Instytutu wytworzył się specyficzny model konstruowania kompetencji międzykulturowej. Natomiast działalność badaczy i specjalistów z różnych państw, skupionych wokół niego wskazuje, że badania podręcznikowe są niezbędne dla współpracy zmierzającej do określenia efektywnych podstaw edukacji wielokulturowej oraz samej komunikacji międzykulturowej.

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

- [1] Chromiec E., *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- [2] Grzybowski P.P., *Edukacja europejska. Od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- [3] Dyczewski, L., Wadowski D. (red.), *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach*, Wyd. KUL, Lublin 2009.
- [4] Dyczewski, L., Szulich-Kałuża, J., Szwed R. (red.), *Stalość i zmienność tożsamości*, Wyd. KUL, Lublin 2010.
- [5] *Tożsamość i komunikacja*. Szulich-Kałuża J., Dyczewski L., Szwed R. (red.), Lublin: Wyd. KUL 2011.
- [6] Becher, U.A.J., Riemenschneider R. (red.), *Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig*, Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung 2000.
- [7] Okoń, W. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Akad. „Żak”, Warszawa 2000.
- [8] Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki*, WSiP, Warszawa 2005.
- [9] Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1993.
- [9] Kapciak, A., Korporowicz L., Tyszka A. (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*, Instytut Kultury. Instytut Socjologii UW, Warszawa 1996.
- [10] Nikitorowicz, J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, TRANS HUMANA, Białystok 2001.
- [11] Nasalska E., *Polacy i Niemcy – obraz sąsiedztwa w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Trudne sąsiedztwa. Z socjologii konfliktów narodowościowych*, Jasińska-Kania (red.), A, Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar 2001.
- [12] Mikułowski-Pomorski J., *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, UNIVERSITAS, Kraków 2007.
- [13] Gudykunst W., Mody, B., *Handbook of international and intercultural communication*, Thousand Oaks: Sage Publications 2002.
- [14] Ferszt-Piłat K., *Niejednoznaczna rola etnocentryzmu w komunikacji międzykulturowej*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL”, Lublin 2008 z. 1.
- [16] Szpociński A., *Inni wśród swoich. Kultura artystyczne innych narodów w kulturze Polaków*, ISP PAN, Warszawa 1999.
- [17] Wywiad z Simone Lässig, *Zwischen Vorurteilen und Völkerverständigung – das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung*. Köln, on: V8 verlag.online-redaktion@goethe.de.



[18] Szacka B., *Polska dziecięca*, Instytut Socjologii UW, Warszawa 1987.

# IDENTYFIKACJA ZAWODOWA NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW INFORMATYCZNYCH

## PROFESSIONAL IDENTITY OF IT TEACHERS

**Beata Jakimiuk**

Katolicki Uniwersytet Lubelski  
Jana Pawła II

**Abstract:** *IT teacher performs many tasks connected not only with their didactic and pedagogical tasks but also many specific tasks connected with the subject they teach. Above all he or she should take care for the proper equipment and security of a computer room where the classes take place. Moreover, an IT teacher also has to bring up to date their computer science knowledge, their familiarity with the new trends in IT, programs and tools. Among his tasks the counseling other teachers who use IT technologies in teaching. Professional identification of IT teacher is not only the adaptation to the work environment but also being part of the behaviour, norm and value system of the given school, which serves the improvement in work conditions, methods and effects. IT teachers have the strongest impact on society's adaptation to conscious use of new technologies. Therefore the recognition of factors determining their professional identification and consequently their work quality, is so important. The article familiarizes the notion of professional identification, work environment, professional tasks and duties of IT teachers and presents the analysis of the conditions of shaping the IT teacher's identity.*

**Keywords:** *IT teacher, teacher's identity, professional identification, teacher's professional tasks, teacher's work environment*

### **Wstęp**

Jednym z realizowanych obecnie kierunków działań pedagogicznych jest rozwój społeczeństwa informacyjnego, które powinno być przygotowane do świadomego i krytycznego posługiwania się środkami technologii informacyjnej. Rozwój Internetu oraz powszechne stosowanie nowych technologii powoduje, że do każdego człowieka dociera olbrzymia liczba zmieniających się przekazów. Następstwem masowego stosowania nowych technologii są zmiany w procesie komunikowania się, związane z dominacją obrazów nad tekstem i słowem mówionym. Powoduje

to tworzenie się nowej jakości zachowań i nawyków. Jednocześnie występuje marginalizacja działań skierowanych na rozwój myślenia krytycznego oraz działań skierowanych na sferę moralną uczniów. Może to stworzyć warunki do powstania odhumanizowanego środowiska społecznego [1]. Przedstawione zjawiska są też przyczyną przeobrażeń zachodzących w procesie kształcenia i wychowania [2]. Wobec tych zdarzeń odpowiedzialna praca nauczycieli przedmiotów informatycznych, którzy mają największy wpływ na przysposobienie społeczeństwa do świadomego korzystania z nowych technologii jest jednym z najważniejszych wyzwań systemu edukacji.

W prezentowanym artykule przedmiotem analizy jest tożsamość zawodowa nauczycieli przedmiotów informatycznych. Celem badań jest ukazanie czynników mających wpływ na identyfikację zawodową nauczycieli przedmiotów informatycznych, a w konsekwencji na jakość wykonywanej przez nich pracy. Przyjętą metodą badań jest analiza literatury dotyczącej zagadnień, powiązanych z identyfikacją zawodową nauczycieli informatyki.

Na temat poczucia tożsamości oraz tożsamości nauczyciela powstało wiele interesujących opracowań, żadne z nich jednak nie podejmuje zagadnienia dotyczącego identyfikacji zawodowej nauczyciela przedmiotów informatycznych [3–7]. Uzasadnia to realizację badań, dotyczących analizy tego tematu, w tym przybliżenie pojęcia identyfikacji zawodowej, środowiska pracy, zadań i obowiązków zawodowych nauczycieli przedmiotów informatycznych oraz czynników utożsamiania się z zawodem nauczyciela przedmiotów informatycznych.

### **Pojęcie identyfikacji zawodowej**

Identyfikacja zawodowa może być rozumiana jako proces towarzyszący rozwojowi człowieka lub jako efekt tego rozwoju w postaci odnalezienia się w roli społecznej i zawodowej. Identyfikacja jest „utożsamianiem się danej osoby lub grupy społecznej z inną osobą, grupą społeczną albo ideą. Łączy w sobie aspekty poznawcze i emocjonalne” [8]. Pozwala na określenie tego, co jest najbardziej znaczące dla danej osoby lub grupy oraz umożliwia przedstawienie charakterystyki danej osoby lub grupy. Jest procesem, w którym osoba upodabnia się do kogoś innego, przejmuje jego cele i zachowania. Identyfikacja pozwala pośrednio na częściowe zaspokojenie aspiracji zawodowych, szczególnie jeśli mamy do czynienia z sytuacją, kiedy występuje znaczna różnica między poziomem tych aspiracji a poziomem ich osiągnięć i pojawia się zbyt mało szans na zrealizowanie ważnych celów zawodowych.

Identyfikacja zawodowa ma związek z kwalifikacjami i kompetencjami zawodowymi. Kwalifikacje zawodowe mogą występować na pięciu poziomach, które w układzie hierarchicznym prezentują stopień złożoności i trudności zadań zawodowych i związanych z nimi wymagań. Zawód nauczyciela można zaliczyć do najwyższego, piątego poziomu kwalifikacji, ponieważ wykonuje on zadania złożone oraz podejmuje strategiczne decyzje, związane z pełną odpowiedzialnością za pracę i rozwój innych osób, wymagające umiejętności diagnozowania, analizo-

wania, prognozowania, planowania, wdrażania nowych pomysłów [9]. Pojęcie tożsamości zawodowej nauczyciela, szersze niż pojęcie roli zawodowej, najlepiej oddaje złożoność pracy nauczyciela i oczekiwań społecznych wobec tego zawodu. Tożsamość obejmuje to, co w człowieku stałe i niepowtarzalne i to, co w nim jest różne i zmienne; to, co się staje. O sile tożsamości decyduje nie tylko to, co w niej jest trwałe i niezmienne, ale to, że jej cechą jest otwartość na zmiany i elastyczność w dokonywaniu wyborów [3]. Tożsamość dotyczy świadomości siebie, autorefleksji, natomiast rola zawodowa, związana jest z normami zadaniowymi, zasadami awansowania, normami dotyczącymi relacji społecznych w środowisku pracy, używania specyficznego języka itp. i obejmuje zarówno obowiązki, jak i uprawnienia nauczycieli [10]. Jednym z warunków dobrego wypełniania roli zawodowej jest osiągnięcie własnej indywidualnej tożsamości zawodowej, a także ciągłe dokonywanie nad nią refleksji. Jej celem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o sens zawodu nauczyciela w dzisiejszym świecie, zastanawianie się nad sensem zasad i regulacji, związanych z wykonywaniem tego zawodu, nad zadaniami i obowiązkami zawodowymi wobec uczniów, rodziców, innych nauczycieli, dyrekcji, miejsca pracy i środowiska lokalnego. Efektem refleksji nad własną rolą zawodową jest możliwość poprawy lub zmiany metod postępowania, sposobu myślenia, a w konsekwencji rozwoju osobistego i zawodowego.

Zdaniem Krystyny Chałas tożsamość nauczyciela można określić jako „kompetencję do działania edukacyjnego” lub jako „dynamiczną wizję siebie, realizowaną w działaniach edukacyjnych” [4]. Rozwój tożsamości to poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: kim jestem? Dla nauczyciela szczególne znaczenie ma odpowiedź na pytanie: jakim jestem nauczycielem? Jakie są moje cechy charakteru, zainteresowania, zdolności, wartości, zasady, normy oraz postawy? Jakie cele kształcenia są dla mnie najważniejsze? Jakie działania podejmuję, aby realizować wszechstronny rozwój ucznia? Jak jestem postrzegany przez uczniów, rodziców, innych nauczycieli, dyrektora? Co wnoszę w życie społeczności szkolnej? Kim chcę być? [4]

Przejęcie od stawania się nauczycielem do działania w zawodzie wymaga osiągnięcia przynajmniej podstawowej tożsamości zawodowej. Ukształtowana tożsamość zawodowa służy nie tylko identyfikowaniu siebie w kontekście pracy, ale dostarcza bardziej ogólnej interpretacji działań i doświadczeń własnych i innych. W takim rozumieniu tożsamość zawodowa to nie tylko samookreślenie, ale także sposób definiowania świata z perspektywy i poprzez wykonywaną pracę. Oznacza też określenie zakresu i jakości tworzenia relacji z innymi uczestnikami procesu edukacji. Poprzez kontakty z innymi nauczyciel kształtuje tożsamość, nie tylko dowiadując się, jaki powinien się stać, ale także jakim być nie powinien. Tak rozumiana tożsamość zawodowa nie jest stanem, ale procesem zachodzącym w kontekście wzajemnych oddziaływań osób, spotykanych w środowisku pracy.

Tożsamość zawodową nauczyciela określa stopień identyfikowania się z zawodem i miejscem pracy oraz zadowolenie z pracy. Pełna identyfikacja zawodowa występuje, gdy nauczyciel traktuje swoją pracę i zawód jako podstawę swojego

życia – jednak taka postawa w skrajnym przypadku może się przerodzić w pracoholizm. Identyfikacja prawidłowa to utożsamianie się z zawodem w wymiarze pozwalającym dostrzec inne wartości i uczestniczyć w życiu rodzinnym i społecznym. Identyfikacja częściowa występuje wtedy, gdy nauczyciel traktuje sprawy zawodu i szkoły na równi z innymi obszarami swojego życia osobistego. Dotyczy sytuacji i zachowań świadomie selekcjonowanych, co oznacza, że nauczyciel z pewnymi właściwościami swojej pracy wiąże się silnie, a z pewnymi nie wiąże się wcale. Uświadamia on sobie pewne konieczności lub dostosowuje się do większości. Stopień identyfikacji nauczyciela z zawodem ma wpływ na jego postawę i wyraża się w zaangażowaniu emocjonalnym w pracy, uznawaniu celów i zasad wspólnego działania, utożsamianiu interesu własnego z interesem szkoły, odpowiedzialności za prawidłowe funkcjonowanie szkoły. Przy pełnej identyfikacji nauczyciel troszczy się o jakość pracy i ma poczucie godności zawodowej. Identyfikacja częściowa sprawia, że nauczyciel jest dobrym wykonawcą poleceń, nie przejawia jednak aktywności i inicjatywy. Brak identyfikacji z zawodem występuje wtedy, gdy nauczyciel traktuje wykonywanie zawodu jedynie jako źródło dochodu. Sytuacja taka sprawia, że nauczyciel myśli tylko o sobie i unika trudnych sytuacji. Jest skłonny do zmiany pracy pod warunkiem, że przyniesie mu ona korzyści materialne [11].

Identyfikacja z zawodem zależy od czynników obiektywnych i subiektywnych. Należą do nich: przygotowanie zawodowe, zdolności, możliwości wywiązywania się z obowiązków, funkcja zajmowana w szkole, organizacja warunków do osiągnięcia dobrych wyników i zadowolenia z wykonywanej pracy, system wynagradzania zgodny z rzeczywistym zaangażowaniem się, stwarzanie szans rozwoju i dochodzenia do mistrzostwa. Identyfikacja zawodowa sprzyja stabilizacji zawodowej, która w sensie obiektywnym dotyczy sytuacji uznania nauczyciela przez przełożonego za odpowiedniego do pracy w swoim zawodzie; w sensie subiektywnym nauczyciel sam uznaje, że wykonywana praca odpowiada jego kwalifikacjom, możliwościom i aspiracjom. Prawidłowa sytuacja jest wtedy, gdy odczucia przełożonego i nauczyciela pokrywają się. Stopień identyfikacji z zawodem ma bezpośredni wpływ na postawę zawodową nauczyciela, wyrażającą się w utożsamianiu siebie z pełnioną funkcją oraz w odpowiedzialności za prawidłowe funkcjonowanie i rozwój szkoły, w której pracuje [11].

Tożsamość zawodowa nauczyciela może być rozumiana jako stan samookreślenia, który jest wypadkową wpływów i oddziaływań środowiska pracy. Na tożsamość zawodową może wpływać status społeczny zawodu nauczyciela, który zależy od tego, czy wiedza dotycząca zakresu zadań i obowiązków zawodowych nauczyciela jest powszechnie znana; czy znane są problemy tego zawodu i kontekst pracy. Dlatego warto przeprowadzić analizę środowiska pracy oraz zadań i czynności zawodowych, a także wizerunku nauczyciela w społeczeństwie, co pozwoli na zrozumienie procesu kształtowania tożsamości zawodowej nauczyciela przedmiotów informatycznych.

## Środowisko pracy nauczycieli przedmiotów informatycznych

Przy analizie warunków pracy nauczyciela przedmiotów informatycznych należy wspomnieć o wszelkich czynnikach występujących w miejscu pracy, które mają istotne znaczenie dla jakości pracy nauczycieli. Należą do nich: usytuowanie szkoły, architektura budynków i pomieszczeń, wyposażenie pracowni informatycznej, atmosfera w pracy, relacje z uczniami, nauczycielami, rodzicami i przełożonymi, czas pracy, zadania i obowiązki, organizacja pracy w szkole [12]. Trzeba też wziąć pod uwagę specyfikę nauczanego przedmiotu i związane z tym konsekwencje.

Edukacja informatyczna jako jeden z elementów przygotowania młodych osób do efektywnego funkcjonowania na rynku pracy występuje na każdym etapie edukacyjnym. Kompetencje informatyczne są też jedną z kategorii kompetencji kluczowych dla kształcenia ustawicznego [13]. Obejmują podstawowe umiejętności w zakresie wykorzystywania komputerów do pozyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i współpracy za pośrednictwem Internetu. Również jednym z celów Strategii Informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej była informatyzacja społeczeństwa, która zakładała powszechną umiejętność posługiwania się komputerem, zapobieganie wykluczeniu informacyjnemu oraz zwiększenie informatycznego przygotowania zawodowego [14]. Powodzenie wszelkich zamierzeń w zakresie budowania społeczeństwa informacyjnego, wdrażania elementów technologii informacyjnej i edukacji informatycznej w szkołach zależy przede wszystkim od nauczycieli.

Nauczyciele przedmiotów informatycznych stanowią dość liczną grupę zawodową. W roku szkolnym 2009/2010 było zatrudnionych 24 716 nauczycieli, których główną specjalnością nauczania była informatyka; ponadto 5441 nauczycieli informatycznych przedmiotów zawodowych, którzy wraz z nauczycielami przedmiotów ekonomiczno-handlowych i mechanicznych stanowią jedną z największych grup nauczycieli przedmiotów zawodowych. Kwalifikacje do nauczania przedmiotu informatyka posiadało 38 786 nauczycieli, przy czym zanotowano nadmiar nauczycieli z kwalifikacjami do nauczania informatyki – wynosił on ponad 14 tysięcy osób. Jednocześnie obliczono wskaźnik zgodności nauczanego przedmiotu z wyuczoną specjalnością (obliczono go, dzieląc liczbę nauczycieli uczących danego przedmiotu zgodnie z wyuczoną specjalnością przez liczbę wszystkich nauczycieli uczących danego przedmiotu) na poziomie 57,5 proc. dla przedmiotu technologia informacyjna, co oznacza, że przy nadwyżce nauczycieli z uprawnieniami do nauczania informatyki około 2,5 tys. osób z inną specjalnością prowadziło zajęcia komputerowe i informatykę w szkołach [15].

W ostatnich latach w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego zrealizowano wiele projektów, które poprawiły stan wyposażenia szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych i policealnych oraz centrów kształcenia praktycznego i ustawicznego w sprzęt komputerowy [16]. Można więc założyć, że kształcenie informatyczne w Polsce odbywa się w przygotowanych, specjali-

stycznych pracowniach. Jest to szczególnie ważne, ponieważ nowa podstawa programowa nauczania zawiera zapis o obowiązku kształcenia uczniów w zakresie pracy z komputerem i stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych od I klasy szkoły podstawowej. Po zakończeniu I klasy uczeń posługuje się komputerem w podstawowym zakresie: uruchamia program, korzystając z myszy i klawiatury, a także stosuje się do ograniczeń dotyczących korzystania z komputera, a uczeń klasy III wyszukuje i korzysta z informacji, przegląda strony internetowe, tworzy teksty i rysunki, ma świadomość niebezpieczeństw wynikających z anonimowości kontaktu i podawania swoich danych [17]. Kolejny etap nauczania, gdzie uczniowie poznają podstawowe zasady posługiwania się komputerem i technologią informacyjną to klasy IV–VI. Uczeń wykorzystuje komputer i jego oprogramowanie do poszerzenia wiedzy, wspomagania realizacji zagadnień z przedmiotów szkolnych i dziedzin wiedzy, posługiwania się Internetem i pocztą elektroniczną, rozwijania swoich zainteresowań, przestrzegania zasad etycznych i prawnych [17].

W kolejnych etapach edukacyjnych cele kształcenia informatycznego dotyczą bezpiecznego posługiwania się komputerem, korzystania z sieci komputerowej oraz komunikowania się. Uczniowie powinni wyszukiwać, gromadzić i przetwarzać informacje z różnych źródeł, opracowywać przy pomocy komputera teksty, rysunki, dane liczbowe, motywy, animacje, prezentacje multimedialne. Powinni rozwiązywać problemy i podejmować decyzje z wykorzystaniem komputera oraz podejścia algorytmicznego. Powinni stosować technologie komputerowe do poszerzania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin oraz do rozwijania zainteresowań. Powinni też mieć świadomość społecznych aspektów rozwoju i zastosowań informatyki.

W trzecim etapie edukacyjnym, na poziomie gimnazjum, uczeń przygotowuje się do aktywnego i odpowiedzialnego życia w społeczeństwie informacyjnym w ramach przedmiotu informatyka. Tworzy prostą stronę internetową zawierającą tekst, grafikę czy hiperłącza przy pomocy edytora stron.

W kolejnym etapie edukacyjnym kształcenie informatyczne realizowane jest obecnie na przedmiocie technologia informacyjna, który jest przedmiotem ogólnokształcącym, obowiązkowym w każdym typie szkoły ponadgimnazjalnej. Po wprowadzeniu nowej podstawy programowej dla szkół ponadgimnazjalnych treści te będą realizowane w zakresie podstawowym na przedmiocie informatyka. Na tym przedmiocie uczniowie opanują umiejętność świadomego, sprawnego i bezpiecznego posługiwania się komputerem i jego oprogramowaniem oraz przygotowują się do aktywnego stosowania nowych technologii w życiu codziennym.

W zasadniczej szkole zawodowej obowiązuje podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół ponadgimnazjalnych w zakresie podstawowym [18]. W zakresie rozszerzonym kształcenie informatyczne realizowane jest na zajęciach z informatyki. Uczeń przygotowuje się do świadomego wyboru kierunku i dalszego kształcenia informatycznego oraz zyskuje zdolność do samodzielnego korzystania z komputera dla realizacji części zadań edukacyjnych oraz innych celów po-

znawczych. W zakresie treści programowych uczeń projektuje relacyjną bazę danych, tworzy aplikację bazodanową, opisuje mechanizmy związane z bezpieczeństwem danych, dobiera algorytmy do rozwiązania problemu i zapisuje go w określonej notacji, stosuje podstawowe algorytmy klasyczne [19]. Kształcenie informatyczne w rozszerzonym zakresie realizowane jest też na przedmiotach zawodowych w szkołach ponadgimnazjalnych, takich jak liceum profilowane i technikum. Przykładem może być liceum profilowane o profilu zarządzanie informacją, w którym na przedmiotach ogólnozawodowych uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności informatyczne w blokach tematycznych: wyszukiwanie, selekcjonowanie i gromadzenie informacji; przetwarzanie informacji oraz upowszechnianie informacji [20]. W szkołach ponadgimnazjalnych technologia informacyjna jest też wykorzystywana do realizacji treści edukacyjnych na przedmiotach zawodowych i ogólnokształcących. Ostatnią grupę przedmiotów stanowią informatyczne przedmioty zawodowe realizowane w technikum oraz szkole policealnej, kształcących w zawodzie technik informatyk. Obecnie cykl kształcenia w tych placówkach kończy się zewnętrznym egzaminem, potwierdzającym kwalifikacje zawodowe zgodnie z opracowanym standardem wymagań egzaminacyjnych dla zawodu. W cyklu nauczania realizowane są następujące przedmioty informatyczne: systemy operacyjne i sieci komputerowe, oprogramowanie biurowe, programowanie strukturalne i obiektowe, urządzenia techniki komputerowej, multimedia i grafika komputerowa oraz zajęcia specjalizacyjne, wśród których przewidziane są do wyboru: systemy zarządzania bazami danych, komputerowe wspomaganie projektowania, grafika komputerowa, techniki multimedialne oraz eksploatacja sprzętu komputerowego [21].

Analiza celów i treści kształcenia informatycznego prowadzi do wniosku, że zawodzie nauczyciela przedmiotów informatycznych występuje bardzo wysoki stopień zróżnicowania ze względu na nauczany przedmiot, typ szkoły i etap edukacyjny. Niezależnie od kryteriów różnicujących wszyscy nauczyciele wobec wyzwań współczesnych czasów są zmuszani do nieustannego podnoszenia swoich kompetencji. Stąd ta grupa zawodowa bardzo licznie bierze udział w różnych formach doskonalenia, konferencjach, kursach, warsztatach, studiach podyplomowych, czyli uczy się przez całe życie. Jest to warunek niezbędny rozwoju osobowości zawodowej, który prowadzi do profesjonalnych działań edukacyjnych. W zawodzie nauczyciela nie można mówić o pełnych kompetencjach zawodowych, ponieważ wobec zmieniającego się świata jego kwalifikacje przeważnie wymagają uzupełnienia. Nauczyciel, mimo pozorów stałości i stabilności działa w niepowtarzalnych sytuacjach edukacyjnych, w których posiadane kompetencje mogą okazać się niewystarczające. Nauczyciel nie może poddać się rutynie, musi być ciągle otwarty na nowe zdarzenia i wykraczanie poza to, kim jest i co umie. Praca nauczyciela oznacza nie tylko przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim oddziaływanie na ucznia poprzez swoją osobowość, która wymaga nieustannego rozwoju i jest częścią jego kompetencji. Dlatego nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z tego, jak ważna w jego życiu zawodowym i osobistym jest refleksja nad



własną pracą i kształtowanie tożsamości zawodowej. Nauczyciele coraz wyraźniej dostrzegają, że ich kwalifikacje uzyskane na studiach stanowią dopiero początek drogi prowadzącej do osiągnięcia wysokiej jakości działań dydaktyczno-wychowawczych i rozwoju osobowości zawodowej.

Jednym z czynników mających wpływ na kształtowanie tożsamości zawodowej jest prestiż zawodu nauczyciela. Ciekawe jest to, że z jednej strony zawód nauczyciela od wielu lat cieszy się nieustannie wysokim uznaniem społecznym [22], a z drugiej jest obiektem powstawania wielu negatywnych stereotypów. Jednym z nich jest mit krótkiego czasu pracy nauczyciela. To przekonanie powoduje powstanie wielu krytycznych ocen, które wynikają głównie z tego, że czas, który nauczyciele poświęcają na bezpośrednią pracę z uczniami jest krótszy niż czas pracy osób wykonujących inne zawody. W efekcie wywołuje to uprzedzenia i negatywne emocje, a czasem nawet działania, mające na celu zaszkodzenie nauczycielom. Przy czym nie wszyscy wiedzą, że tygodniowy wymiar pracy nie zawsze wynosi 18 godzin i jest różny dla różnych stanowisk nauczycielskich, np. pensum nauczycieli bibliotekarzy wynosi 30 godzin tygodniowo, a w Karcie Nauczyciela jest zapis mówiący o tym, że czas pracy nauczyciela w pełnym wymiarze godzin nie może przekraczać 40 godzin tygodniowo [23].

Zdaniem wielu nauczyciele to nieudacznicy, którzy nie potrafią znaleźć sobie lepiej płatnej pracy, a z drugiej strony mamy opinie, że i tak zbyt dużo zarabiają. Nie sposób też nie zauważać ogólnej krytyki, która odnosi się do wysiłku, jaki nauczyciele muszą wkładać w swoją pracę. Powtarzana jest opinia, że nauczyciele skończyli łatwiejsze, nauczycielskie lub pedagogiczne kierunki i są niedouczeni. W ten sposób ta grupa zawodowa podlega kategoryzacji z całym zestawem negatywnych cech, które automatycznie przypisywane są każdemu nauczycielowi.

Stereotypy wprowadzają generalizację najważniejszych własności zawodu nauczyciela, przez co każdy, kto identyfikuje się z tą grupą zawodową ma przypiętą etykietkę i z czasem może zacząć wierzyć, że prezentuje charakterystyczne dla stereotypu cechy. Może to skutkować tym, że nauczyciel nie będzie podejmował żadnych odważnych działań w celu poprawy warunków pracy, ponieważ będzie obawiał się krytyki ze strony uczniów, rodziców, dyrekcji i opinii społecznej. Może też przynieść efekt w postaci koniunkturalizmu i marazmu całego środowiska nauczycielskiego, a w konsekwencji prowadzić do braku refleksji nad własnym zawodem.

Przy analizowaniu warunków pracy nauczyciela należy wspomnieć o stresie, który może towarzyszyć nauczycielowi prawie przez cały czas, ponieważ jest to praca w warunkach niezwykle trudnych. Nauczyciel jest w sytuacji nieustannego poddawania się ocenie ze strony innych i często znajduje się w sytuacjach stanowiących wyzwanie dla jego umiejętności, kompetencji, a nawet poglądów i zachowań. Zdarza się, że musi reagować w sytuacji wymagającej podjęcia szybkiej decyzji w wydarzeniach konfliktowych. Ponadto jest stale obciążony wielką liczbą informacji, koniecznością bycia aktywnym i jednoczesnym wykonywaniem wielu zadań. Wszystkie te sytuacje powodują napięcia, których konsekwencją może być

wywołanie różnych zaburzeń w funkcjonowaniu organizmu oraz zmniejszenie sprawności działania. Praca nauczyciela zależy nie tylko od jego wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim od intelektu, emocji, umiejętności nawiązywania i podtrzymywania więzi z innymi ludźmi. Nie ma idealnych narzędzi pracy dla nauczyciela, ponieważ najważniejsze narzędzie, na które może liczyć stanowi jego własna tożsamość zawodowa.

Kształtowanie poczucia identyfikacji zawodowej związane jest z rozwijaniem kompetencji. Kompetencje zawodowe mają zaś bezpośredni wpływ na jakość i sposób wykonywania przez nauczycieli powierzonych im zadań. Decydują o właściwym funkcjonowaniu w grupie, budowaniu odpowiednich relacji z uczniami, pracownikami szkoły czy rodzicami. Kompetencje osobowościowe to umiejętności zapewniające skuteczność realizacji celów w sytuacjach szkolnych podczas kontaktów z innymi ludźmi. Dzięki nim nauczyciele są w stanie w pełni wykorzystywać własny potencjał, specjalistyczną wiedzę i zawodowe doświadczenie. Warto bowiem mieć świadomość, że każdy z nauczycieli współpracuje z ludźmi i pracuje dla ludzi. To właśnie kompetencje nauczycieli decydują ostatecznie o możliwościach skutecznego wykonywania zadań zawodowych i wykorzystania swoich kwalifikacji.

### **Zadania i obowiązki zawodowe nauczycieli przedmiotów informatycznych**

Zadanie zawodowe to „logiczny etap pracy w ramach zawodu, układ czynności zawodowych, powiązanych jednym celem działania, kończący się określonym wytworem, usługą lub decyzją” [24]. Zadania nauczyciela przedmiotów informatycznych można określić poprzez analizę podstaw programowych oraz programów nauczania przedmiotów informatycznych w kolejnych etapach kształcenia. Klasyfikacja zadań zawodowych według funkcji szkoły prowadzi do wyodrębnienia zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

Zadania dydaktyczne nauczyciela przedmiotów informatycznych związane są z zaplanowaniem, organizowaniem i realizacją procesu nauczania – uczenia się tak, aby zapewnić osiągnięcie celów edukacji informatycznej. Mają na celu pogłębienie wiedzy i rozwijanie umiejętności posługiwania się sprzętem komputerowym, stosowania jego funkcji, korzystania z usług systemu operacyjnego, pracy w sieci lokalnej i globalnej, rozwiązywania problemów przy pomocy programów użytkowych. Można do nich zaliczyć: zaplanowanie i prowadzenie zajęć lekcyjnych odpowiednio do realizowanych celów; prowadzenie informatycznych kół zainteresowań; podstawową obsługę komputera: systemu operacyjnego, aplikacji i urządzeń; instalowanie i konfigurowanie programów i urządzeń komputerowych; posługiwanie się językiem angielskim, w szczególności słownictwem informatycznym; obsługę programów komputerowych do tworzenia i edycji tekstów, do tworzenia i edycji grafiki, do wykonywania obliczeń, do tworzenia i przeszukiwania baz danych; obsługę sieciowych systemów operacyjnych oraz korzystanie z usług sieciowych i internetowych; zabezpieczenie komputera przed utratą danych i niepożąda-

nym dostępem; korzystanie ze współdziałania aplikacji oraz wykorzystanie multi-mediumów; pisanie własnych programów komputerowych.

Zadania wychowawcze dotyczą zamierzonego i świadomego wpływu na wychowanka podejmowanego w celu jego wszechstronnego rozwoju i przygotowaniu go do życia według przyjętych w społeczeństwie wartości, z uwzględnieniem zagadnień etycznych, związanych z korzystaniem z technologii informacyjnej. Należą do nich: przestrzeganie nakazów prawnych i norm moralnych przy korzystaniu z nowych technologii; rozpoznanie uzdolnień i zainteresowań uczniów; organizowanie pracy zespołowej przez realizację projektów grupowych; analizowanie tendencji w rozwoju informatyki; dążenie do rozwoju i wzbogacania wiedzy informatycznej; wdrażanie uczniów do wykorzystania wiadomości i umiejętności w sytuacjach typowych i wymagających rozwiązywania problemów oraz do radzenia sobie w trudnych sytuacjach zawodowych; korzystanie ze środków i narzędzi technologii informacyjnej w sposób krytyczny i odpowiedzialny; motywowanie uczniów do pracy; tworzenie relacji interpersonalnych przez komunikowanie się i współpracę w zespole; zdobywanie umiejętności autoprezentacji i nabywanie pewności siebie przez prezentowanie wyników własnej pracy; kształtowanie samodzielności, odpowiedzialności i zdyscyplinowania przy wykonywaniu zadań, chęci stałego doskonalenia zawodowego oraz dążenia do rozwoju i wzbogacania własnej osobowości.

Zadania opiekuńcze dotyczą dbałości o bezpieczeństwo i higienę pracy przy komputerze. Wśród tych zadań można wyróżnić: zapewnienie poczucia bezpieczeństwa w czasie lekcji; wyeliminowanie zagrożeń psychicznych i fizycznych dla zdrowia, wynikających z nadmiernego lub niewłaściwego korzystania ze sprzętu i oprogramowania.

Przez cały okres swojej pracy zawodowej nauczyciel realizuje również zadania badawcze, dotyczące działań związanych z diagnozą i analizą procesu nauczania – uczenia się. Można do nich zaliczyć analizę efektów kształcenia oraz frekwencji, a także poszukiwanie rozwiązań dydaktycznych, metodycznych, organizacyjnych, technicznych. Zadania badawcze jako integralny element pracy nauczyciela obejmują między innymi: identyfikację potrzeb i możliwości uczniów – rozpoznanie, zaspokajanie i rozwijanie; określanie mocnych i słabych stron swojej pracy; ewaluację zrealizowanych treści programowych; zbieranie informacji dotyczących skuteczności metod nauczania i wychowania stosowanych na lekcji; analizę działań wychowawczych prowadzonych przez nauczycieli, pedagoga, psychologa oraz dyrekcję szkoły; opracowywanie statystyk dotyczących efektów kształcenia na tle własnej oraz innych szkół; opracowywanie statystyk dotyczących wyników sprawdzianów oraz innych ocen otrzymywanych przez uczniów; analiza postępów w nauce u uczniów oraz frekwencji; zdobywanie wiedzy dydaktycznej, metodycznej oraz z zakresu organizacji pracy przez samodzielne poszukiwania oraz uczestnictwo w szkoleniach, kursach, studiach podyplomowych. Dla nauczyciela przedmiotów informatycznych istotna jest ponadto inwentaryzacja istniejących zasobów sprzętu i oprogramowania; poznawanie aktualnych standardów dotyczących sprzę-

tu oprogramowania oraz kierunków rozwoju nowych technologii. Nauczyciel przedmiotów informatycznych musi się zmierzyć z koniecznością ciągłego doskonalenia się w dziedzinie nowych technologii, zdobywania aktualnej wiedzy i nowych umiejętności.

W pracy nauczyciela przedmiotów informatycznych na każdym etapie kształcenia pojawiają się też zadania organizacyjne. Nauczyciel przedmiotów informatycznych musi zmierzyć się z różnorodnością sprzętu i oprogramowania komputerowego w szkolnych pracowniach. Ponadto realizując treści nauczania, ma tak zorganizować pracę na lekcji, aby uczniowie nie mieli możliwości włączania komunikatorów internetowych, gier komputerowych i innego oprogramowania, które odwracają uwagę uczniów od realizowanego tematu. Jego zadaniem jest więc dobór sprzętu, oprogramowania oraz metod zabezpieczeń pracowni przed niepożądanym dostępem z zewnątrz i niewłaściwym użytkowaniem w szkole. Wśród zadań organizacyjnych, które realizuje nauczyciel, można wymienić: zapewnienie optymalnego sprzętu i oprogramowania do realizacji treści programowych i możliwości uczniów; ustalenie czytelnych i zrozumiałych zasad korzystania z pracowni; współpraca z osobami odpowiedzialnymi za edukację – z dyrekcją szkoły, rodzicami, urzędnikami z organu prowadzącego i nadzorującego oraz z innymi nauczycielami; organizowanie działań dotyczących popularyzacji stosowania i rozwoju technologii informacyjnych; wykorzystywanie możliwości pozyskiwania środków na unowocześnienie sprzętu i oprogramowania [25].

Zadania zawodowe nauczyciela przedmiotów informatycznych są podstawą do wyznaczenia struktury standardu kwalifikacji zawodowych, którą tworzą wiadomości, umiejętności i cechy psychofizyczne nauczyciela przedmiotów informatycznych [26]. Standard kwalifikacji stanowi poziom wymagań podstawowych w zakresie wiedzy, umiejętności oraz postaw dotyczących kompetencji nauczyciela przedmiotów informatycznych.

Analiza elementów składowych standardu kwalifikacji zawodowych wskazuje na różnorodność wykonywanych zadań dydaktycznych oraz umożliwia identyfikację wiadomości i umiejętności nauczyciela przedmiotów informatycznych. Na podstawie badań można stwierdzić, że stanowisko nauczyciela przedmiotów informatycznych obejmuje znacznie szerszy zakres zadań zawodowych niż zakres obowiązków, opisanych w Karcie Nauczyciela, związanych z dydaktyczną, opiekuńczą i wychowawczą funkcją szkoły [25].

Nauczyciel przedmiotów informatycznych w każdym etapie edukacyjnym realizuje zadania dydaktyczne, opiekuńcze, wychowawcze, organizacyjne i badawcze; jednak liczba tych zadań zależy nie tylko od etapu edukacyjnego, ale również od wymagań stawianych nauczycielowi przez innych uczestników procesu edukacji, czyli uczniów, rodziców, innych nauczycieli, pracowników organu nadzorującego i prowadzącego, a przede wszystkim przez dyrekcję szkoły. Często wykonuje dodatkowo wiele innych zadań zawodowych, między innymi pełni funkcję doradcy innych nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjnej i funkcję administratora szkolnej strony internetowej.

W każdym etapie edukacyjnym nauczyciel powinien posiadać wiadomości i umiejętności z zakresu informatyki, w tym związanych z nowymi technologiami oraz kierunkami ich rozwoju, wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, wiadomości z zakresu bhp, organizacji pracy i statystyki, a także znajomość procedur i metod pozyskiwania środków na sprzęt i oprogramowanie. Znajomość języka angielskiego, który określa wiele pojęć informatycznych, jest niezbędna w wyższych etapach edukacyjnych – począwszy od gimnazjum. Kolejne etapy edukacyjne wymagają od nauczyciela posiadania coraz większej liczby umiejętności i coraz szerszej wiedzy; przy czym wiadomości i umiejętności nauczyciela informatyki w gimnazjum są zbliżone do wiadomości i umiejętności nauczyciela informatyki w zasadniczej szkole zawodowej. Należy zauważyć, że wiadomości i umiejętności nauczyciela informatyki będą ulegały modyfikacji ze względu na szybki rozwój technologii komputerowej i komunikacyjnej, w wyniku którego zmieniać się będą treści programowe dotyczące nauczania przedmiotów informatycznych.

Z zawodem nauczyciela wiążą się wielkie oczekiwania społeczne. Przypisuje się mu zadania, które „powinno podjąć całe społeczeństwo” [27]. Dlatego istotnym zadaniem staje się określenie standardów kwalifikacji zawodowych nauczyciela, który w dzisiejszych czasach ma postawione nowe wymagania wynikające ze zmieniającej się sytuacji, musi być tłumaczem i przewodnikiem w odniesieniu do wiedzy o świecie. Jest skazany na budowanie mądrości rozumienia świata i odpowiedzialności za rozwój innych. Pedagog to ten, który ma prowadzić „ku wyjściu z siebie do zadań i do innych ludzi, do ich własnej wartościowości po to, by zrozumieć świat, odnaleźć miłość i solidarność, umieć kierować sobą” [28]. Nauczyciel musi też zmierzyć się z sytuacją zwiększonej mobilności zawodowej i z tym, że każdy będzie zmuszony zmieniać lub podwyższać kwalifikacje zawodowe wielokrotnie w ciągu swojego życia zawodowego. Jest to wysiłek ciągłego podejmowania nowych wyzwań, odnalezienia się w sytuacji, gdy występują nagle zmiany. Przygotowanie wychowanków do radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości jest jednym z najważniejszych zadań w pracy nauczyciela. Aby mógł on sprostać tym wyzwaniom, musi być odpowiednio do tego przygotowany i musi mieć odpowiednio ukształtowaną własną postawę i tożsamość zawodową.

Nauczyciel ma wielki wpływ na kształtowanie się osobowości i moralności ucznia. Obok zachowań wyuczonych i kontrolowanych przez siebie nauczyciel zawsze wywiera wpływ, którego źródłem jest osobowość. Rozwój osobowości nauczyciela różni się jednak od rozwoju tych, którzy zawodowo nie zajmują się edukacją, gdyż jego stawanie się osobą nie jest wyłącznie czymś prywatnym, ale jest czymś, co należy do przygotowania zawodowego [29].

Nauczyciel powinien być inspiratorem działań społecznych i kulturalnych podejmowanych przez uczniów, dlatego sam musi interesować się wydarzeniami kulturalnymi, swobodnie poruszać się po świecie współczesnych wydarzeń, mieć jednoznaczną postawę, ale nie hamować kształtowania się własnych opinii u uczniów. Jeśli jednym z działań pedagoga wobec wychowanków ma być wdrażanie do uczestnictwa w kulturze, to sami pedagodzy muszą być otwarci na to,

co się w kulturze dzieje, wiedzieć, jakie nowe kompetencje kulturowe są niezbędne, jakie pułapki czyhają na naiwnego wychowanka, ale też na niekompetentnego wychowawcę. Nauczyciel powinien też umieć dyscyplinować uczniów, pokazywać im wartość pracy, będąc jednocześnie osobą, do której mają zaufanie i która jest ich doradcą. Edukacja eliminująca wysiłek, niemająca nic wspólnego z trudem pracy, zakładająca ograniczanie stresu i napięcia „nie jest funkcjonalna względem zadań życia, jakie człowiek musi podejmować w skomplikowanym świecie” [30].

Nauczyciel jest specjalistą w zakresie merytorycznej wiedzy z przedmiotu, którego naucza. Musi być jednak krytyczny wobec swojej dyscypliny, ciągle zadawać pytania o zasadność podstawowych problemów i ich rozwiązań. Pedagog to nie tylko ktoś, kto wyuczył się określonej wiedzy, ale też ciągle przekracza tę wiedzę, kto kroczy drogą ku mądrości i etyce do samodzielnego rozumienia świata, odkrywania drugiego człowieka i do pomagania mu w rozstrzygnięciu najważniejszych dylematów moralnych. Nauczyciel oprócz wiedzy merytorycznej musi posiadać cechy psychofizyczne, niezbędne przy wykonywaniu tego zawodu, do których można zaliczyć „empatię, szacunek, elastyczność ról, orientację na wiedzę, postawę interakcyjną, kierowanie interakcyjne, tolerancję dla niejednoznaczności, ale też znajomość języków, umiejętności komunikacyjne i prezencję” [28].

Zdaniem R. Kwaśnicy nauczyciel powinien posiadać również kompetencje praktyczno-moralne oraz kompetencje techniczne. Do kompetencji praktyczno-moralnych można zaliczyć: kompetencje interpretacyjne, kompetencje moralne i kompetencje komunikacyjne. Kompetencje interpretacyjne to zdolności rozumiejącego odnoszenia się do rzeczy, ludzi i do siebie samych w aktach samorefleksji. Kompetencje moralne nie są wiedzą o normach i nakazach moralnych, są natomiast zdolnością do prowadzenia refleksji moralnej. Wyrażają się w pytaniach o prawomocność moralną naszego postępowania, wymagają namysłu nad własnym postępowaniem, ale jednocześnie nie mogą ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i prawie do wyboru własnej drogi. Kompetencje komunikacyjne nauczyciela to zdolność do bycia w dialogu z innymi i sobą samym, przy czym nie chodzi jedynie o umiejętności przekazywania sobie wiadomości, ale o zdolności empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji danej osoby, o zdolność krytyki jako poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań i zachowań oraz postawa nakazująca przedstawiać własny punkt widzenia jako ofertę myślową, a nie jako gotową odpowiedź. Do kompetencji technicznych nauczyciela należą: kompetencje postulacyjne (normatywne), kompetencje metodyczne i kompetencje realizacyjne. Na kompetencje postulacyjne składają się umiejętności opowiadania się za takimi czy innymi celami oraz umiejętność identyfikowania się z nimi. Kompetencje metodyczne to umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności. Kompetencje realizacyjne to umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celu. Pozycję nadrzędną mają kompetencje praktyczno-moralne, ponieważ wszystkie użyte cele, metody i środki mogą być zastosowane dopiero po akceptacji praktyczno-moralnej [29].

Efektywne realizowanie różnorodnych zadań i obowiązków jest możliwe przy utożsamianiu się z czynnościami zawodowymi, warunkami i kontekstem pracy. Identyfikacja zawodowa jest udziałem samego nauczyciela, jego chęci i refleksji nad swoją pracą. Wykonywanie zawodu nauczyciela przedmiotów informatycznych wymaga nie tylko wiedzy merytorycznej i metodycznej oraz wielu specjalistycznych umiejętności, ale również ukształtowanej tożsamości zawodowej, która należy do kompetencji zawodowych nauczyciela i ma zasadniczy wpływ na jakość pracy.

### **Czynniki utożsamiania się z zawodem nauczyciela przedmiotów informatycznych**

Tożsamość zawodowa nauczyciela kształtuje się w ciągu całego życia zawodowego, dlatego można zastanowić się, kiedy następuje i od czego zależy identyfikacja z zawodem nauczyciela przedmiotów informatycznych. Kompetencje formalne, dające uprawnienia do podjęcia pracy zawodowej stanowią podstawę do rozpoczęcia kariery zawodowej, ale w tym momencie tożsamość zawodowa nie jest jeszcze ukształtowana. Często początkujący nauczyciel mierzy się z sytuacją poczucia niekompetencji, a czasami bezradności i przerażenia. W tym okresie weryfikuje wiedzę i umiejętności zdobyte na uczelni z realną pracą w zawodzie. Mimo że formalnie jest nauczycielem przedmiotów informatycznych, zdaje sobie sprawę, że w swojej pracy musi zdobyć jeszcze wiele nowych doświadczeń i umiejętności. Zarówno rozpoczęcie pracy zawodowej, jak i jej zmiana, np. zmiana szkoły, etapu edukacyjnego, a nawet początek roku szkolnego wymagają udzielenia odpowiedzi na wiele pytań dotyczących wymiarów aktywności zawodowej. Przede wszystkim należy sobie odpowiedzieć na pytania dotyczące posiadanych kompetencji zawodowych. Refleksja powinna dotyczyć zarówno wiedzy, umiejętności, jak i cech osobowości oraz postaw. Obowiązki zawodowe nauczyciela przedmiotów informatycznych dotyczą głównie pracy z komputerem, która wymaga specjalistycznych umiejętności, ale też przygotowania teoretycznego z zakresu informatyki. Może okazać się, że wiedza i umiejętności zdobyte podczas studiów nie są wystarczające i należy podjąć dodatkowe szkolenia. W pracy nauczyciela bardzo ważne są relacje z ludźmi, których spotyka w pracy: nauczycielami, z przełożonymi, uczniami i ich rodzicami. Nauczyciel powinien aktywnie wejść w te relacje, powinien je współtworzyć i podejmować takie działania, aby zawsze były one jak najlepsze. Musi radzić sobie z różnorodnością osobowości i stylów działania, nie zatracając własnej autonomii. W pracy nauczyciela przedmiotów informatycznych zdarzają się sytuacje, kiedy musi pracować sam, np. przygotowując projekt, prezentację itp., oraz sytuacje, kiedy pracuje w zespole nauczycieli. Trudno sobie wyobrazić, że nauczyciel na początku swojej drogi zawodowej nie będzie popełniał błędów i doskonale radził sobie z różnymi wydarzeniami w pracy. Aby tak było, potrzebny jest czas, doświadczanie różnych sytuacji, podejmowanie wyzwań, a przede wszystkim własna aktywność, chęć działania i rozwiązywania problemów. Wynika z tego, że tożsamość zawodowa nauczyciela przedmiotów informa-

tycznych kształtuje się podczas wykonywania różnych zadań i obowiązków zawodowych, jednak trudno jest powiedzieć, jak długo jest formowana. Zależy to od ilości i rodzaju wykonywanych czynności zawodowych, ale przede wszystkim od samego nauczyciela, od jego refleksji nad pracą i ciągłego dążenia do rozwoju. Poprzez wykorzystanie swoich kompetencji interpretacyjnych nauczyciel nadaje sens wszystkiemu, co dzieje się w jego otoczeniu, a rozwój tych kompetencji ma wpływ na pragmatyczną skuteczność jego działań [31]. Nauczyciel pracuje w zmieniającej się rzeczywistości i aby mógł efektywnie funkcjonować w zawodzie, musi ciągle dokonywać jej interpretacji. W pracy nauczyciela występują sytuacje niepowtarzalne, w których nie zawsze można wykorzystać sposób działania, który sprawdził się w innej sytuacji [32].

Rozwój identyfikacji zawodowej nauczyciela przedmiotów informatycznych zależy od tego, czy nauczyciel utożsamia się ze specyfiką swojego zawodu i warunkami, w jakich przyszło mu pracować. Istotnym wskaźnikiem identyfikacji zawodowej są też obszary podejmowanych aktywności. Nauczyciel przedmiotów informatycznych jest najczęściej opiekunem pracowni, w której prowadzi lekcje. Do jego obowiązków należy dbałość o odpowiednie warunki pracy, konserwację sprzętu, uaktualnianie programów. W ten sposób dba o komfort pracy dla siebie i uczniów, co stanowi jeden z czynników utożsamiania się z zawodem. W tym obszarze wyrazem utożsamiania się ze swoim zawodem może być podejmowanie kolejnych działań, które mają na celu poprawienie warunków nauki. Przejawem identyfikowania się z zawodem mogą być też aktywności nauczyciela w innych obszarach szkolnej rzeczywistości. Dotyczy to przede wszystkim wspierania i rozwijania wiedzy i umiejętności swoich uczniów, np. organizowanie konkursów, turniejów, zachęcanie do korzystania z nowych technologii, pomoc uczniom słabszym i uzdolnionym, organizowanie wycieczek przedmiotowych, zachęcanie uczniów do współtworzenia strony internetowej, utrwalania ważnych wydarzeń szkolnych w postaci prezentacji multimedialnych, organizowanie wystaw pokazujących efekty pracy uczniów itp. Znaczącą rolę pełnią tu wzajemne związki między nauczycielem a uczniami, które stanowią prawdopodobnie najważniejsze źródło kształtowania tożsamości zawodowej nauczyciela. W relacji z uczniem nauczyciel dowiadyuje się, jakim jest nauczycielem i czy jest w stanie odpowiedzieć na potrzeby i oczekiwania ucznia.

Ważnym obszarem utożsamiania się z zawodem nauczyciela są doświadczenia, które były w przeszłości udziałem jego pracy. Wpływają one na treść aktualnych doznań i decydują o posiadanej wizji siebie. Nauczyciel utożsamia się nie tylko z tym, kim był, ale też z tym, kim chce być. W procesie kształtowania tożsamości nauczyciela istotną rolę pełni perspektywa czasowa. Reprezentacje przeszłości, teraźniejszości lub przyszłości w strukturach poznawczych wyznaczają sposób odbioru świata i funkcjonowania w zawodzie. Tożsamość wyznaczona czasem przeszłym „uzewnętrznia się odtwarzaniem minionego doświadczenia, rekonstrukcją przeszłości, wiernością względem znanych i wypróbowanych sposobów działania, niechęcią wobec wszelkich nowości, definiowanie każdej sytuacji przez znane



i prawomocne struktury pojęciowe” [33]. W tym przypadku im bardziej zmienia się otoczenie pracy nauczyciela, tym bardziej negatywnie podchodzi on do zmian i tęskni za ustabilizowaną przeszłością. Jeśli nauczyciel sam podejmuje działania prowadzące do zmian i kontroluje przebieg spraw dla siebie ważnych, to nostalgia za przeszłością nie ma wpływu na kształtowanie jego tożsamości [33]. Tożsamość zdominowaną czasem teraźniejszym, wieloma zdarzeniami życia codziennego określa tendencja do zachowania obecnego stanu. Nauczyciel o tym rodzaju tożsamości nie ma dystansu do zdobytego doświadczenia. Tożsamość wyznaczona czasem przyszłym ma charakter perspektywiczny, twórczy i innowacyjny. Dla nauczyciela o tym rodzaju tożsamości rzeczywistość pedagogiczna jest światem konstruowanym, a nie odtwarzanym [33].

Silna identyfikacja zawodowa nauczyciela przedmiotów informatycznych jest możliwa, jeśli nauczyciel jest związany ze swoją profesją przez całe życie zawodowe, co łączy się ze stabilnym zatrudnieniem i wyznacza perspektywę własnego miejsca w zawodzie. Wiąże się to z ustaleniem koncepcji wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów informatycznych oraz określeniem możliwości swojego rozwoju i rozwoju własnych uczniów.

Przełomowym etapem w kształtowaniu tożsamości zawodowej nauczyciela są sytuacje kryzysu i zobowiązania. Efektem kryzysu jest podejmowanie decyzji, a zobowiązanie powoduje realizację podjętego wyboru [3]. Obecność tych elementów w rozwoju tożsamości nauczyciela jest podstawą do wyodrębnienia rodzajów tożsamości. Tożsamość osiągnięta jest efektem wnikliwego rozpoznania przez nauczyciela samego siebie, własnych możliwości i warunków działania. Ten typ tożsamości jest charakterystyczny dla nauczyciela, który rozwiązał sytuację kryzysu, jest zaangażowany w konkretne działania i zna odpowiedź na pytanie: „Kim jestem?” Cechą tożsamości moratoryjnej jest długi okres poszukiwania, eksperymentowania, próbowania własnych sił i możliwości. Nauczyciele z taką tożsamością nie mogą zdecydować się na dokonanie wyboru, a jeśli podejmą decyzję, najczęściej nie dochodzi do jej realizacji. Tacy nauczyciele przechodzą kryzys tożsamości, nie potrafią jednak wyciągnąć konstruktywnych wniosków. Tożsamość nadana pojawia się w sytuacji nauczycieli, którzy nie byli zobligowani do podejmowania określonych zadań, albo nie miały takiej okazji. Z tego powodu nie pojawił się u nich okres sprawdzania swoich możliwości. Nauczyciele z tym typem tożsamości identyfikują się z ludźmi mającymi autorytet, ponieważ poprzez utożsamianie się z nimi rozwiązują problem odczuwalnego kryzysu tożsamości. Tożsamość rozproszona kształtuje się wtedy, gdy nauczyciel nie znalazł się w sytuacji nacisku zewnętrznego ani wewnętrznego, które zmusiłyby go do podjęcia konkretnych wyborów. Tożsamość takich nauczycieli to zbiór różnych i niekoniecznie spójnych pomysłów na życie osobiste i zawodowe, które jednak nie zostają zrealizowane [3].

Najbardziej pożądanym stadium rozwojowym tożsamości zawodowej jest tożsamość osiągnięta. Nauczyciel przedmiotów informatycznych z tym typem tożsamości jest autonomiczny w działaniu i względnie niezależny od wpływów ze-

wewnętrznych. Problemy pojawiające się w pracy traktuje jako wyzwanie, co pozwala mu na sprawdzenie swoich kompetencji i odnalezienie własnego sposobu rozwiązania. Tacy nauczyciele mają dojrzałość osobową, są przygotowani do planowania i realizacji swojego rozwoju zawodowego. Są świadomi tego, kim są i kim chcą być. Wyraźnie określona tożsamość pomaga im w tworzeniu dobrych relacji z uczniami i innymi osobami. Nie czują się zagrożeni, ponieważ wiedzą, że potrafią radzić sobie w sytuacjach konfliktowych. Wyrazem tożsamości osiągniętej nauczyciela przedmiotów informatycznych jest nieustanna refleksja nad własną pracą, która prowadzi do podejmowania działań zawodowych, a także umożliwia radzenie sobie ze zmiennymi sytuacjami szkolnymi i dynamicznym rozwojem nowych technologii.

### **Podsumowanie**

Identyfikacja zawodowa nauczycieli informatyki oznacza utożsamianie się z zawodem nauczyciela, a także z grupą zawodową nauczycieli tego przedmiotu. Poprzez utożsamianie się z pełnioną rolą zawodową nauczyciel określa swoje miejsce w społeczeństwie. Tożsamość zawodowa nauczyciela jest budowana w relacjach z innymi i kształtowana podczas pracy w szkole. Identyfikacja zawodowa nauczyciela przedmiotów informatycznych łączy teorię z praktyką. Jest subiektywnym czynnikiem wyznaczającym jakość pracy nauczyciela. Daje podstawy do krytycznej analizy dotychczasowych form i metod kształcenia. Rozwój tożsamości zawodowej nauczyciela przedmiotów informatycznych wymaga otwartego podejścia i gotowości do zmian. Jednym z warunków rozwoju jest bycie refleksyjnym praktykiem, a to oznacza nieustanne doksztalcanie w dziedzinie teorii nauczanego przedmiotu, poszukiwanie lepszych metod nauczania, nabywanie nowych umiejętności i stałą ciekawość poznawczą nie tylko w zakresie wiedzy i działalności praktycznej, ale przede wszystkim zainteresowania drugim człowiekiem. Mimo że rozwój kompetencji zależy od modyfikowania posiadanych wiadomości, umiejętności, postaw i przejawia się w sposobach zachowania w sytuacjach praktycznych, to jednak nie można go odnosić wyłącznie do technicznych aspektów działania. Kształcenie informatyczne, które opiera się w dużej mierze na umiejętnościach praktycznych i odbywa się głównie w pracowniach komputerowych, nie byłoby możliwe bez wprowadzenia teoretycznego. Nauczanie przedmiotów informatycznych wobec szybkiego rozwoju nowych technologii wymaga od nauczyciela nieustannego doksztalcania się i nabywania nowych umiejętności. Jest to podstawowa cecha zawodu nauczyciela przedmiotów informatycznych, a jego identyfikacja zawodowa wymaga akceptacji specyficznych warunków środowiska pracy, zadań i obowiązków zawodowych. Jednak ta akceptacja i utożsamianie się z pełnioną rolą zawodową są możliwe tylko po refleksji nad własną pracą.

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

- [1] Siemieniecki B., Lewowicki T., *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- [2] Juszczyk S., *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- [3] Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- [4] Chałas K., *Jak określić tożsamość nauczyciela – ważny problem reformującej się szkoły*. Biblioteka Wirtualna: <http://www.tnn.pl/tekst.php?id=452>
- [5] Jawłowska A., *Wokół problemów tożsamości*, Wydawnictwo LTW, Warszawa 2001.
- [6] Gałdowa A., *Tożsamość człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- [7] Bajkowski T., Sawicki K., *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne: wyzwania dla edukacji XXI wieku*, Trans Humana, Białystok 2001.
- [8] Encyklopedia PWN, lista haseł, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/4008495/identyfikacja.html>.
- [9] Kwiatkowski S. M., Woźniak I., *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych – projektowanie i stosowanie*, Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003.
- [10] Chełpa S., *Kwalifikacje kadr kierowniczych przedsiębiorstw przemysłowych. Kierunki i dynamika zmian*, Akademia Ekonomiczna im. O. Langego, Wrocław 2003.
- [11] Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000.
- [12] Szalkowski A., *Rozwój personelu*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 2002.
- [13] Figel J., *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy odniesienia*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2007.
- [14] *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do 2010 roku*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003.
- [15] Zarębska J., *Nauczyciele we wrześniu 2009. Stan i struktura zatrudnienia*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- [16] <http://www.efs.gov.pl>
- [17] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 159, poz. 992), załącznik nr 2 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (Dz. U. Nr 4, poz. 17).

- [18] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 159, poz. 992), załącznik nr 5 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla zasadniczych szkół zawodowych (Dz.U. Nr 4, poz. 17).
- [19] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 159, poz. 992), załącznik nr 4 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego (Dz.U. Nr 4 poz. 17).
- [20] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w profilach kształcenia ogólnie zawodowego (Dz.U. Nr 50, poz. 451).
- [21] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 lipca 2010 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: elektromechanik, górnik eksploatacji otworowej, korektor i stroiciel instrumentów muzycznych, krawiec, mechanik precyzyjny, pszczelarz, technik górnictwa otworowego, technik informatyk, technik rachunkowości i zegarmistrz, Załącznik nr 8 – Podstawa programowa kształcenia w zawodzie technik informatyk symbol cyfrowy 312[01] (Dz.U. Nr 154, poz. 1033).
- [22] Badania CBOS (2009). *Prestiż zawodów*. BS/8/2009.  
[http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K\\_008\\_09.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_008_09.PDF).
- [23] Karta Nauczyciela, Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. (Dz.U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 ze zm.), art. 42 ust. 2 pkt. 2 lit. a i lit. b, ust. 3a, 3b, 3c, Ustawa z 21 listopada 2008 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2009 r. Nr 1, poz. 1) – art. 5.
- [24] Kwiatkowski S., *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2005.
- [25] Jakimiuk B., *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli przedmiotów informatycznych*, [w:] Bis D., Ryś J. (red.), *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe – wybrane aspekty*, Wydawnictwo Studio Format, Lublin 2010.
- [26] Kwiatkowski S., Sepkowska Z., *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 2000.
- [27] Lewowicki T., *Niektóre tendencje w zakresie kształcenia nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” 1985, nr 5.
- [28] Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.

- [29] Kwaśnica R. *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika tom 2. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- [30] Kwiatkowska H., Kwiatkowski S., Siemak-Tylikowska A. (red.). *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- [31] Gaś Z., *Profilaktyka w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2006.
- [32] Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- [33] Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.), *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP, Warszawa 2003.

# PRZEDSZKOLE JAKO INSTYTUCJA WSPIERAJĄCA DZIAŁANIA WYCHOWAWCZE RODZINY WOBEC DZIECKA

## KINDERGARTEN AS AN INSTITUTION SUPPORTING EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE FAMILY TO A CHILD

**Monika Jurewicz**

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego  
w Warszawie

**Abstract:** *Family and preschools are fundamental to educational young child. The family made the educational process and the impact of a natural nursery are institutional. Environmental cooperation on the line nursery – family enables the comprehensive development of the child. Forms of cooperative preschools and home visits should be varied and adapted to the characteristics and needs of different social groups. The main objective of this study the author made the diagnosis of the expectations of parents of young children in the family support and educational activities for preschools. The study was conducted using the method of diagnostic survey, as part of which used a survey technique The studies were included in the parents of preschool children in the province of Mazovia.*

**Keywords:** *preschool education, family, educational environment, children in preschool*

### **Wprowadzenie**

Współcześnie proces rozwoju dzieci przebiega w warunkach z wielu przyczyn bardzo złożonych. Dotyczy to wszystkich sfer kształtowania się osobowości i przygotowania młodego pokolenia do życia. Obserwowane trudności wychowawcze są najczęściej wynikiem sytuacji stwarzanych przez samych dorosłych. Należą do nich: zaniedbanie dziecka, zły przykład, niewłaściwe metody wychowawcze. Nie bez znaczenia są również zmiany, jakie dokonują się we współczesnej rodzinie. Odchodzenie od rodziny typu patriarchalnego determinuje nowe role i zadania, jakie spoczywają na członkach rodziny.

Współczesna rodzina to najczęściej rodzina mała, dwupokoleniowa, opierająca się z reguły na równoprawności kobiety i mężczyzny. Troska o dobrobyt material-

ny rodziny staje się priorytetem samym w sobie. W grę wchodzi tu nastawienie na ciągłe poszerzanie stanu posiadania dóbr materialnych i korzystanie z nich do granic możliwości. Koncentracja na zabezpieczeniu dobrobytu materialnego przyczynia się do utrwalania i poszerzania na coraz szerszą skalę „konsumpcyjnego stylu życia” z całą jego hierarchią wartości.

Współczesna rodzina traci stopniowo wiele funkcji charakterystycznych dla rodziny patriarchalnej, wiele z nich podlega przekształceniom. Funkcje opiekuńcze, wychowawcze, rozrywkowe przejmują różnorodne instytucje oświatowo-wychowawcze.

Określenie funkcji przedszkola wobec rodziców, możliwe do realizacji przez nauczycieli, zawarte zostało w koncepcji Danuty Waloszek.

Pierwszą z nich jest wspomaganie działań wychowawczych rodziców. W zakresie tej funkcji Danuta Waloszek wyodrębniła:

- informowanie rodziców (systematyczne) o zachowaniu się dzieci w przedszkolu (osiągnięcia, powodzenia, próby);
- zbieranie informacji o zachowaniu się dzieci w domu (dominujące zachowania itp.);
- przekazywanie wiedzy pedagogicznej dotyczącej, dziecka, jego potrzeb, możliwości, powinności.

Drugą funkcją wyodrębniającą zakres działań przedszkola wobec rodziców jest integrowanie zabiegów wychowawczych, a w niej:

- uzgadnianie sposobów reagowania na bodźce, zadania, wymagania w domu i przedszkolu;
- uzgadnianie rodzaju, kierunku, zakresu działań wychowawczych wspólnie realizowanych w przedszkolu i w domu, uzupełnianych w domu;
- wspólne z rodzicami opracowanie warunków do rozwoju wyobraźni, do eksperymentowania, swobodnego doświadczania życia przez dziecko;
- włączanie rodziców w wychowanie dzieci poza domem (spotkania z dziećmi, prezentacje własnych zainteresowań, pasji, zawodu);
- włączenie rodziców w zagospodarowanie, aranżację wnętrza przedszkola, głównie sal i terenu zabaw.

Trzecia z funkcji dotyczy wspierania rodziców poszukujących sposobów zmiany relacji między dziećmi. Chodzi tu o:

- zapoznanie z możliwościami współistnienia z dziećmi;
- informowanie o prawach w dziedzinie oświaty;
- wspólne i indywidualne działania rodziców, nauczycieli i dzieci;
- poszukiwania przyczyn „złych zachowań” dzieci i sposobów reagowania na nie;
- organizowanie doradztwa metodycznego, psychologicznego, pedagogicznego (w miarę potrzeb).

Przedstawiony wielopłaszczyznowy i obszerny zakres funkcji postawiony przed przedszkolem w jednej tylko dziedzinie jego działalności (współpraca, współdziałanie i współistnienie nauczycieli i rodziców dzieci przedszkolnych) daje

szanse pełnoprawnego, wartościowego, odpowiedzialnego i opartego na nowych podstawach, w nowych dla nas czasach, udziału rodziców w organizowaniu warunków działania dzieci w przedszkolu.

W czasach, w których i rodzice i nauczyciele stworzą każdemu dziecku możliwości harmonijnego życia w środowisku warunkującym jego rozwój jako osoby [1].

### **Założenia i metoda badań**

Głównym celem podjętych badań była diagnoza oczekiwań rodziców małych dzieci w zakresie wspomagania działań wychowawczych rodziny przez przedszkole. Osiągnięciu tego celu miały służyć następujące problemy badawcze:

1. Jak rodzice oceniają działalność przedszkola jako instytucji wspomagającej oddziaływania wychowawcze rodziny?
2. Jaki jest poziom współpracy przedszkola z rodziną w zakresie zintegrowanych i skoordynowanych działań wychowawczych?
3. Czy istnieje zależność pomiędzy liczbą posiadanego potomstwa a oczekiwaniami rodziców w zakresie działalności opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej przedszkola?

Badania zostały przeprowadzone przy użyciu metody sondażu diagnostycznego, w ramach którego wykorzystano technikę ankiety.

Dane pochodzące z kwestionariuszy stanowią podstawę analizy prezentowanych wyników badań w zakresie badania przeprowadzono od stycznia do marca 2011 roku na terenie województwa mazowieckiego. Zastosowano metodę celowego doboru próby. Badaniami zostali objęci rodzice dzieci w wieku przedszkolnym.

Ogółem w badaniu uczestniczyło 123 rodziców, w tym ojcowie dzieci w wieku przedszkolnym stanowili nieco ponad 11 proc.

Jak wynika z analizy zebranych danych, badani respondenci to w większości kobiety w wieku od 26–45 lat. Szczegółowe dane dotyczące wieku badanych rodziców ilustruje wykres 1.

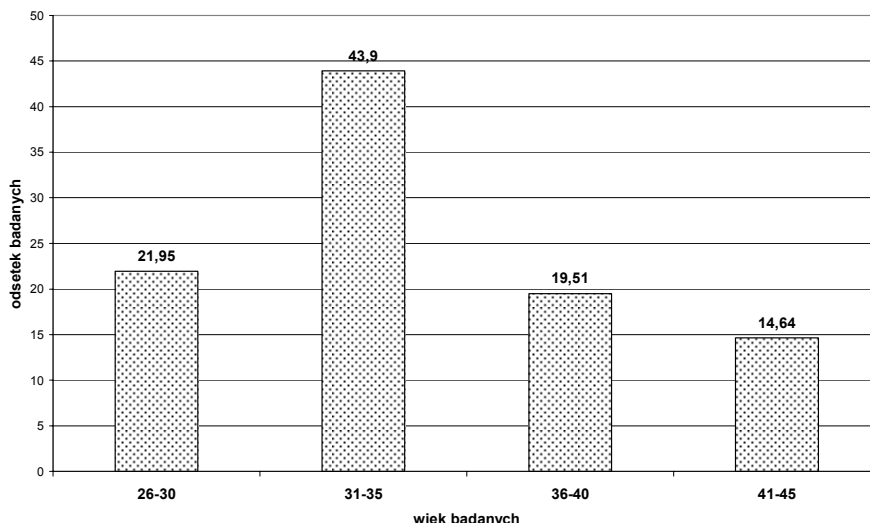
Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że ponad 56 proc. badanych rodziców legitymuje się wykształceniem wyższym, 39 proc. wykształceniem średnim oraz nieco ponad 5 proc. wykształceniem zawodowym.

Ze względu na potrzeby dzieci w wieku przedszkolnym istotny jest charakter pracy rodziców. Czy rodzice pracują zawodowo, czy też zajmują się gospodarstwem domowym? Ile godzin spędzają poza domem?

Z zamieszczonych danych wynika, że 96 proc. respondentów pracuje zawodowo, to znaczy ma stałe godziny lub nienormowany czas pracy, pracę zmianową lub pracuje poza domem.



**Wykres 1.** Wiek badanych rodziców. Rozkład procentowy



Źródło: Badania własne

Autorkę pracy interesowała również struktura rodziny rozumiana jako liczba i jakość jej członków. Wpływ struktury rodziny na poziom rozwoju dziecka rozpatrywano z punktu widzenia wielkości rodziny, liczby rodzeństwa oraz zatrudnienia rodziców. W wielu opracowaniach przewija się stwierdzenie, iż koronnym warunkiem prawidłowych stosunków w środowisku rodzinnym jest typ rodziny, tzn. czy jest to rodzina pełna oraz czy dziecko wychowuje się w rodzinie własnej czy też rodzinie zastępczej.

Przeważająca część badanych zadeklarowała, iż posiada rodzinę pełną, tylko 10 proc. wskazało na rodzinę niepełną oraz nieco ponad 2 proc. rodzinę zrekonstruowaną. Analiza danych obrazujących wielkość rodziny wykazała, iż przeważa typ rodziny trzyosobowej (2+1) to jest prawie 47 proc., nieco ponad 41 proc. badanych wskazało na rodzinę czteroosobową i tylko 12,19 proc. zadeklarowało rodzinę pięcioosobową (2+3).

Badanym rodzicom postawiono pytanie: „Jak oceniają swoje warunki ekonomiczne?” Badani mieli do wyboru pięć odpowiedzi:

- a. bardzo dobre warunki ekonomiczne,
- b. dobre warunki ekonomiczne,
- c. zadowalające warunki ekonomiczne,
- d. słabe warunki ekonomiczne,
- e. zdecydowanie złe warunki ekonomiczne.

Analiza uzyskanych danych wykazała, że dominują rodziny mające dobre warunki ekonomiczne (49 proc.) oraz zadowalające warunki ekonomiczne (39 proc.). Oznacza to, iż w większości przypadków rodzice są w stanie zaspokoić podstawowe

we potrzeby swoich dzieci. W grupie rodziców, którzy określili swoją sytuację ekonomiczną jako bardzo dobrą znalazło się nieco ponad 7 proc. badanych. Na skrajnym biegunie znalazło się prawie 5 proc. badanych, którzy znajdują się w niekorzystnej sytuacji ekonomicznej. Respondenci określili swoje warunki jako stan pomiędzy słabymi a zadowalającymi warunkami ekonomicznymi. Należy zaznaczyć, iż wszystkie odpowiedzi respondentów mają wyłącznie charakter subiektywny. Określając poziom swoich warunków, respondenci kierowali się wyłącznie własnymi odczuciami.

Analizując zespół czynników warunkujących poziom rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, uwzględniono również warunki mieszkaniowe. Wiadomo bowiem, że do prawidłowego rozwoju i funkcjonowania dziecka niezbędne jest stworzenie w miarę optymalnych warunków do pracy, zabawy i wypoczynku.

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że prawie 85 proc. dzieci posiada własny pokój oraz nieco ponad 14 proc. badanych dzieli pokój z innymi członkami rodziny. Najczęściej badani deklarowali, iż dzieci dzielą pokój ze starszym lub młodszym rodzeństwem.

W celu poznania opinii rodziców na temat priorytetowych funkcji przedszkola poproszono badanych o wytypowanie dwóch najważniejszych – ich zdaniem – zadań współczesnego przedszkola.

Z analizy zebranych danych wynika, iż wśród ogółu badanych rodziców prawie 69 proc. uważa, iż priorytetowym zadaniem przedszkola jest zapewnienie opieki na czas nieobecności rodziców. I tylko 37 proc. badanych stwierdza, że koronnym zadaniem przedszkola jest wspieranie rodziny w działaniach wychowawczych wobec dziecka.

W grupie rodziców, dla których priorytetowym działaniem przedszkola jest zapewnienie opieki na czas nieobecności rodziców, równoległe – jako druga odpowiedź – pojawiły się następujące obszary pracy przedszkola: prawie 45 proc. badanych wskazało na zadania związane z dostarczaniem możliwości kontaktów z rówieśnikami, nieco ponad 40 proc. na przygotowanie do nauki w szkole. I tylko nieco ponad 25 proc. na wspieranie rodziców w realizacji funkcji wychowawczej rodziny.

Znamienny jest fakt, iż o ile ogółem rodzice nisko ocenili wartość wspierania przez przedszkole rodziny w działaniach wychowawczych wobec dziecka (37 proc. badanych), o tyle 52 proc. rodziców jednaków uważa, iż jest to priorytetowe zadanie przedszkola!

W dalszej kolejności badani wskazywali na takie zadania, jak: dostarczanie możliwości kontaktów z rówieśnikami – 46 proc., przygotowanie do podjęcia nauki w szkole – 41 proc. oraz wspieranie działań wychowawczych rodziny wobec dziecka – 36 proc.

Można przypuszczać, iż rodzice jednaków mają mniejsze doświadczenie w wychowaniu dzieci, ale i też ze względu na liczbę potomstwa są silnie skoncentrowani na swoim dziecku. Jak wynika ze szczegółowej analizy danych rodzice jednaków to osoby w wieku pomiędzy 26 a 40 rokiem życia, legitymujące się

głównie wyższym wykształceniem. Z jednej strony to rodzice młodzi, z drugiej zaś prawie co czwarty badany mieści się w wieku pomiędzy 36. i 40. rokiem życia. Jak wynika z literatury przedmiotu, coraz częściej rodzice wychowujący dzieci traktują swoje role w sposób bardziej intencjonalny i zasadniczy. Niejednokrotnie także mają poczucie sprawstwa podejmowanych działań, nadają im właściwą rangę wśród innych ról małżeńskich i rodzinnych. To może oznaczać większą świadomość społeczną polskich rodziców. Na potwierdzenie wspomnianej hipotezy można przywołać zainicjowaną przez rodziców akcję społeczną przeciwko obniżeniu wieku szkolnego.

Jak zauważa P. Kowalczyk, oddolne inicjatywy rodziców, wsparte możliwościami Internetu wykreowały dwa ośrodki informacyjne. Akcja „Ratuj Maluchy” zorganizowana przez małżeństwo Elbanowskich z Legionowa i portal „Forum Rodziców”, inicjatorami, którego byli M. Majewska-Kokoszka i S. Matczak [2]. Szczegółowe dane na temat priorytetowych funkcji przedszkola przedstawia tabela 1.

**Tabela 1.** Funkcje przedszkola w opinii badanych rodziców. Rozkład liczbowy i procentowy

| Zadania przedszkola                           | Ogółem<br>N =123 |              | Rodzice jedynaków<br>n = 57 |              |
|---|------------------|--------------|-----------------------------|--------------|
|   | Liczbowo         | %            | Liczbowo                    | %            |
| Zapewnia opiekę na czas nieobecności rodziców | 84               | 68,29        | 36                          | 63,16        |
| Wspiera rodzinę w wychowaniu dziecka          | <b>45</b>        | <b>36,59</b> | <b>30</b>                   | <b>52,63</b> |
| Dostarcza możliwości kontaktów z rówieśnikami | 57               | 46,34        | 27                          | 47,37        |
| Przygotowuje do podjęcia nauki w szkole       | 51               | 41,46        | 27                          | 47,37        |
| Inne  | 3                | 2,44         | –                           | –            |

Źródło: Badania własne

Zgodnie z założeniami niniejszej pracy, traktującymi środowisko wychowawcze w szerokim ujęciu, przedszkole sklasyfikowano jako kluczowy element tego środowiska. Oddziaływania przedszkola mają charakter instytucjonalny, podporządkowany określonym w podstawie programowej priorytetowym celom wychowania przedszkolnego.

Przedszkole jest zazwyczaj pierwszą instytucją, pod opiekę której rodzice oddają swoje dziecko. To także moment, w którym dochodzi do konfrontacji pomiędzy dotychczasowym stylem oddziaływań wychowawczych preferowanych przez rodziców a modelem pracy dydaktyczno-wychowawczej realizowanej na terenie placówki. Niewątpliwie współpraca obu środowisk przyczynia się do tworzenia optymalnych warunków do wszechstronnego rozwoju dziecka.

Jak zauważa E. Siarkiewicz, jednym ze sposobów wspomagania działań wychowawczych rodziny jest poradnictwo w przedszkolu występujące w dwóch formach:

- a) poradnictwo w węższym znaczeniu – interakcja nauczyciela jako doradcy i rodzica jako radzącego się, porady oraz wskazówki typu: co zrobić, jeśli dziecko mnie nie słucha – to głównie działania o charakterze jednostronnym i odrębnym;
- b) poradnictwo w szerszym znaczeniu – działania optymalizujące, naprawcze lub korekcyjne prowadzone przez nauczyciela, rodzica, współpraca pomiędzy podmiotami i wzajemne informowanie się o wynikach [3].

Jak wykazała szczegółowa analiza zebranych danych, prawie 88 proc. ogółu badanych rodziców uważa, że przedszkole wspiera rodziców w przezwyciężaniu trudności związanych z wychowaniem dzieci. Tylko nieco ponad 12 proc. respondentów uważa, że przedszkole w niewielkim stopniu wspiera rodzinę w realizacji działań wychowawczych wobec dziecka. Być może tak wysoka ocena w zakresie wspierania rodziny w przezwyciężaniu trudności wychowawczych wynika z faktu, że tylko 14 proc. badanych rodziców wskazało, iż mają problemy wychowawcze ze swoimi pociechami. Jak wykazała szczegółowa analiza, większość badanych byli to rodzice legitymujący się wykształceniem średnim i tylko 4 badanych miało wykształcenie wyższe. Równocześnie prawie 76 proc. respondentów zadeklarowało, iż nie mają żadnych problemów wychowawczych. Warto również zwrócić uwagę na grupę 12 rodziców (10 proc. badanych), którym trudno było określić, czy mają problemy wychowawcze. W grupie tej odnotowano 8 osób z wykształceniem wyższym zawodowym lub magisterskim oraz 4 rodziców z wykształceniem średnim. Tu prawdopodobnie mogła pojawić się wątpliwość natury merytorycznej, jakie zachowania mieszczą się w kanonie norm rozwojowych, a jakie mogą sugerować problemy wychowawcze.

W celu uszczegółowienia wypowiedzi rodzicielskich poproszono badanych o wskazanie konkretnych typów problemów wychowawczych. Jak wykazała analiza, ponad 47 proc. badanych zwraca uwagę na problemy dotyczące zachowania dziecka. Prawie 36 proc. wskazuje na trudności związane z kształtowaniem nawyków i przyzwyczajzeń dziecka. Nieco ponad 17 proc. lokuje problemy wychowawcze w zakresie rozwiązywania konfliktów z rówieśnikami.

Kolejną kwestią, którą poruszono w badaniach, był sytuacja trudnych w wychowaniu dzieci. Poproszono badanych o określenie, czy są takie sytuacje, w których czują się bezradni wobec swoich dzieci. Jak wykazały wyniki badań, nieco ponad 17 proc. respondentów wskazało na takie sytuacje. Zastanawia fakt, iż prawie 22 proc. wszystkich badanych oraz 32 proc. rodziców z jednym dzieckiem trudno wypowiedzieć się w tym zakresie. Szczegółowe dane przedstawia tabela 2.

**Tabela 2.** Czy są sytuacje, w których czuje się Pan/Pani bezradny(a) wobec zachowania swojego dziecka

| Opinie badanych   | Ogółem<br>N =123 |       | Rodzice jedynaków<br>n = 57 |       |
|-------------------|------------------|-------|-----------------------------|-------|
|                   | Liczbowo         | %     | Liczbowo                    | %     |
| Tak               | 21               | 17,07 | 9                           | 15,79 |
| Nie               | 75               | 60,98 | 30                          | 52,63 |
| Trudno powiedzieć | 27               | 21,95 | 18                          | 31,58 |

Źródło: Badania własne

Współpraca środowiska przedszkolnego z rodzinnym może obejmować wielorakie płaszczyzny. Należy zaliczyć do nich zarówno wspomaganie działań wychowawczych rodziców, integrowanie środowisk życia dziecka, jak również wspieranie rodziców poszukujących nowych sposobów komunikacji z własnymi dziećmi. Niewątpliwie należy zaznaczyć, iż współcześnie od nauczyciela wymaga się wielu często złożonych kompetencji. Z jednej strony funkcje wychowawcze pełnione przez nauczyciela wymagają od niego jednoczesnego wykorzystania kompetencji poznawczych, krytycznych, interpretacyjnych, decyzyjnych jako ekwiwalentnych sobie i jednakowo nieodzownych w prowadzeniu wychowanka, z drugiej zaś strony nie mogą mieć charakteru statycznego, poddawane są bowiem permanentnym transformacjom. Stąd też liczne sytuacje wychowawcze, które mogą być źródłem niepewności zawodowej nauczyciela. Z wielu badań prowadzonych przez autorkę wynika, że prawie 53 proc. badanych nauczycieli edukacji przedszkolnej i prawie 39 proc. nauczycieli edukacji szkolnej wskazało kontakty z rodzicami jako czynnik niepewności zawodowej! Mimo iż widoczna jest różnica w wyborach pomiędzy nauczycielami edukacji przedszkolnej i szkolnej, to jednak niepokoi fakt, iż dla tak dużej grupy pedagogów kontakty z rodzicami stanowią kluczowy składnik niepewności zawodowej. Jak zauważa C. Christopher, studentów kierunków pedagogicznych uczy się, jak mają pracować z uczniami, ale rzadko się im mówi o problemach współpracy z rodzicami [4].

W świetle przytoczonych danych można zatem pokusić się o stwierdzenie, że skoro dla tak dużej grupy nauczycieli kontakty z rodzicami są jednym z kluczowych czynników rodzących niepewność, to wychowawcy starają się ograniczyć ten obszar pedagogicznej działalności do niezbędnego minimum. Podobne stwierdzenia odnajdujemy w pracach M. Mendel. Autorka, diagnozując orientacje przyszłych nauczycieli wobec rodziców i członków lokalnej społeczności w Polsce i USA, ustaliła, że amerykańscy studenci o wiele łatwiej niż polscy operowali swą retoryką partnerstwa, sprawniej rysowali schematy współdziałania, powiązań, oddające ich teoretyczną i praktyczną wiedzę w tym zakresie [5].

Zdaniem A. Basińskiej, jednym z wielu czynników warunkujących jakość relacji nauczyciel–rodzic może być dogmatyczne przeświadczenie pedagoga o własnej nieomyślności, o posiadaniu monopolu na bycie kompetentnym w sprawach edukacji dziecka [6].

Jak wykazują wyniki moich badań, aż 97 proc. rodziców uważa, że jest systematycznie informowana o zachowaniu się dzieci w przedszkolu. Ponadto respondenci wskazywali, że przekazywana przez nauczycieli informacja jest rzetelna i wyczerpująca. Tylko nieco ponad 2 proc. rodziców sygnalizuje, iż jest informowana wyłącznie o niepowodzeniach dziecka.

Wyniki prowadzonych badań wskazują również, że rodzice pozytywnie oceniają jakość kontaktów z nauczycielami. Więcej niż połowa badanych określiła jakość relacji z nauczycielami jako dobre. Równocześnie odnotowano różnice w zakresie bardzo dobrej oceny relacji rodziców z nauczycielami w grupie respondentów z jednym dzieckiem oraz badanych z więcej niż jednym dzieckiem na korzyść tych pierwszych. Szczegółowe dane na temat oceny poziomu kontaktów z nauczycielami przedstawia tabela 3.

**Tabela 3.** Jakość relacji z nauczycielami w opinii badanych rodziców. Rozkład liczbowy i procentowy

| Poziom relacji                      | Ogółem<br>N =123 |       | Rodzice jedynaków<br>n = 57 |       |
|-------------------------------------|------------------|-------|-----------------------------|-------|
|                                     | Liczbowo         | %     | Liczbowo                    | %     |
| Bardzo dobry poziom kontaktów       | 33               | 26,83 | 21                          | 36,84 |
| Dobry poziom kontaktów              | 84               | 68,29 | 36                          | 63,16 |
| Trudno powie-<br>dzieć              | 6                | 4,88  | –                           | –     |
| Niezadawalający<br>poziom kontaktów | –                | –     | –                           | –     |
| Bardzo zły po-<br>ziom kontaktów    | –                | –     | –                           | –     |

Źródło: Badania własne

Jak wykazały wyniki wielu badań, nauczyciele udzielają rodzicom porad dotyczących:

- a) problemów opiekuńczych związanych głównie ze zdrowiem i bezpieczeństwem dziecka oraz z czynnikami warunkującymi prawidłowy rozwój dziecka;
- b) problemów wychowawczych dotyczących zachowania dziecka, z kształtowaniem się jego osobowości, z nawykami i przyzwyczajeniami wynikającymi z powstawania sytuacji konfliktowych pomiędzy rodzeństwem w domu lub rówieśnikami w grupie przedszkolnej;
- c) problemów dydaktycznych wynikających z permanentnego przygotowania dziecka do kolejnego etapu edukacyjnego, tzn. przygotowania do podjęcia nauki w szkole, kształtowania gotowości szkolnej w zakresie gotowości społecznej, emocjonalnej, gotowości do nauki czytania i pisanie oraz gotowości w zakresie umiejętności matematycznych;

- d) problemów rodzinnych związanych z zajmowanym przez dziecko miejscem w strukturze rodziny, charakterem relacji rodzinnych, jakością funkcjonowania rodziny [6].

Zdaniem Danuty Waloszek, edukacja dzieje się dzięki działaniu wszystkich podmiotów i wszystkiego, co dziecko otacza tu i teraz. Działania te formułują człowieka jako osobę i członka wspólnoty [7]. Dlatego też tak ważne staje się pytanie o charakter i zakres tych działań.

Podstawą integracji działań wychowawczych powinna być szeroko rozumiana podmiotowość wszystkich członków wspólnoty edukacyjnej, to znaczy podmiotowość dziecka, podmiotowość nauczyciela, podmiotowość rodzica. Można by przywołać znaną koncepcję dialogu M. Bubera opartą na „otwarciu się na innych”.

Zdaniem M. Nowickiej-Kozioł, podmiotowość – tożsamość jest tutaj tworzona w interakcji, gdyż zachodzi tu autokreacja połączona z kreacją określonych relacji dwupodmiotowych. Podstawowym warunkiem prawdziwej rozmowy jest zarówno gotowość do otwierania się na partnera oraz akceptacja jego niepowtarzalnej indywidualności. Niebagatelnego znaczenia nabiera również szczerłość w wypowiedzaniu swych myśli połączona z delikatnością i szacunkiem dla rozmówcy. Kolejnym kluczowym warunkiem jest rezygnacja z chęci imponowania, dążenia do efektywnych wypowiedzi, dbałość o formę, a nie o treść [8].

Poszukując odpowiedzi na pytanie o jakość kontaktów na linii nauczyciele–rodzice, myślę, że w wielu wypadkach mamy jednak do czynienia wyłącznie z przekazywaniem informacji na temat dziecka, a nie z autentycznym dialogiem równoprawnych partnerów. I tak moje doświadczenia na linii rodzice–nauczyciele wskazują, że kontakty z nauczycielami – w których uczestniczyłam – nade wszystko odnosiły się do sfery funkcjonowania dziecka jako ucznia. Nauczyciele przekazywali rodzicom informacje o ocenach szkolnych dziecka, o jego pracy na lekcjach, problemach wychowawczych, planowanych wycieczkach, czy też działaniach ogólnoszkolnych. Dominującą formą kontaktu z rodzicami są niestety zebrania, rzadko spotkania, które ze względu na charakter wyznaczają określony układ ról. Z przykrością stwierdzam, iż charakter tych i tak dość mocno sformalizowanych kontaktów w ostatnim czasie osiągnął swoje apogeum. Otóż nauczyciel ograniczył przekaz informacji do rozdania kartek z ocenami dziecka. Następnie oznajmił: „jeżeli ktoś ma jakieś pytania lub problemy to zaprasza do rozmów indywidualnych”. A wymiar dialogu nauczyciela ze mną ograniczył się do lakonicznego pytania: „Skończyła już Pani?” I tak zakończyło się zebranie z rodzicami.

Dobrze zorganizowana współpraca przedszkola z rodzicami sprzyja integracji działań wychowawczych. Dzięki niej przedszkole osiąga dobre wyniki w pracy wychowawczo-dydaktycznej i opiekuńczej, a rodzina ma wsparcie w rozwiązywaniu problemów związanych z wychowaniem dziecka.

Niewątpliwie także kluczowym zagadnieniem w zakresie jakości oddziaływań jest podmiotowość w interakcji nauczyciel–dziecko. Podmiotowość człowieka można określić jako pewien system wewnętrznych przekonań i odczuć, uruchamiający szereg mechanizmów regulacyjnych [9].

Zdaniem Danuty Waloszek poziom efektywności oddziaływań wychowawczych wzrasta w określonych warunkach, tj.:

- a) nie należy ograniczać, lecz ukazywać ograniczenie czasowo-przestrzenne, nie należy zakazywać, lecz ukazywać zagrożenia, przestrzegać, pokazać, jak ominąć, wyjaśnić;
- b) nie należy nauczać i pouczać, lecz prowokować do uczenia się (doświadczenia), w różnych okolicznościach;
- c) nie wyręczać, lecz namawiać do samodzielności i doceniać wysiłek w tym zakresie;
- d) nie należy oceniać wypowiedzi, lecz dawać przykład poprawności w porozumiewaniu się;
- e) nie należy mówić, że „tego nie umiesz”, lecz wskazywać na to, co „już umiesz”;
- f) nie należy dyscyplinować dzieci, lecz uczyć je „sposobu bycia w grupie”, sztuki obcowania z ludźmi, ukazywać konsekwencje;
- g) nie należy formułować samemu zadań czy ofert edukacyjnych, lecz włączyć w ten proces dzieci;
- h) nie należy bać się, że dziecko czegoś nie potrafi, lecz zaufać, że umie, że potrafi;
- i) nie należy mówić, że „tak musi być”, lecz „może tak być”, docenić pomysły dzieci, ich punkt widzenia świata;
- j) nie mówić, że dziecko źle coś zrobiło, lecz pokazać inną drogę rozwiązania zadania [7].

W literaturze przedmiotu formy współpracy nauczycieli z rodzicami są klasyfikowane według wielorakich kryteriów. Między innymi wyróżnia się podział ze względu na:

- a) liczbę uczestników – formy zbiorowe, indywidualne, mieszane;
- b) stopień pośredniości kontaktów – formy bezpośrednie (zebrania, konsultacje, wizyty domowe), formy pośrednie (korespondencja, tablice ogłoszeń);
- c) realizowane cele.

Podział form współpracy na podstawie kryterium realizowanych celów pozwala wyróżnić następujące typy kontaktów:

- a) rozmowy indywidualne nauczyciela z rodzicami – dostarczają informacji na temat rozwoju dziecka i warunków rozwojowo-wychowawczych;
- b) odwiedziny nauczyciela w domu rodzinnym dziecka – umożliwiają bezpośrednie poznanie wszystkich domowników, przyczyniają się do zbliżenia emocjonalnego między nauczycielem a rodzicami, badania sondażowe – prowadzone w formie ankiet lub wywiadów z rodzicami są cennym źródłem informacji o dziecku oraz ułatwiają poznanie oczekiwań rodzica [10].



W celu poznania opinii rodziców na temat współpracy przedszkola ze środowiskiem rodzinnym zapytałam badanych o preferowane formy kontaktów.

Jak wykazała analiza zebranych danych, najbardziej oczekiwaną przez badanych rodziców formą współpracy są kontakty indywidualne z rodzicami, wskazało tak prawie 93 proc. badanych rodziców. W dalszej kolejności pojawiły się kontakty grupowe, odnotowano prawie 87 proc. odpowiedzi oraz kontakty zbiorowe, wskazało tak nieco ponad 68 proc. ogółu badanych.

Szczegółowa analiza wykazała, iż w zakresie kontaktów indywidualnych rodzice głównie preferują indywidualne rozmowy z nauczycielami w wyznaczone dni, nieco ponad 51 proc. badanych oraz codzienne kontakty na terenie przedszkola, odpowiedziało tak prawie 49 proc. badanych. Okazuje się, że rodzice nie preferują kontaktów drogą elektroniczną. Tylko 2 spośród 123 badanych rodziców oczekuje takiej formy kontaktów! Równocześnie należy zauważyć, że tylko 19 proc. badanych wskazało kontakty telefoniczne jako oczekiwaną formę współpracy przedszkola z rodzicami. To może oznaczać, że pomimo ciągłego zabiegania i braku czasu rodzice nadal oczekują bezpośrednich kontaktów z nauczycielami. Można by także przypuszczać, że w oczekiwaniach rodziców współpraca z nauczycielami ma nieco szerszy wymiar aniżeli tylko powiadamianie rodziców na temat funkcjonowania ich dziecka.

Kolejną preferowaną przez respondentów formą kontaktów są kontakty grupowe – wskazało tak prawie 87 proc. badanych. Szczegółowa analiza wykazała, że w zakresie kontaktów grupowych rodzice najwyżej cenią partnerskie działania na rzecz dzieci i przedszkola. Odnotowano prawie 93 proc. takich odpowiedzi! W dalszej kolejności zanotowano współdziałanie rodziców w organizowaniu imprez okolicznościowych. Odpowiedziało tak prawie 42 proc. rodziców. W obliczu przytoczonych danych nasuwa się wręcz pytanie, po co rodzice są w przedszkolu?

W świetle założeń reformy oświatowej rodzice powinni być współodpowiedzialni za przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego. Któż, jak nie oni, najlepiej znają swoje dzieci, dlatego też stają się pierwszymi, najważniejszymi wychowawcami i równocześnie kompetentnymi specjalistami. Z pedagogicznego punktu widzenia wydaje się wręcz nieodzowne rzetelne poznanie możliwości i potrzeb dziecka, bowiem tylko takie podejście może przyczynić się do podnoszenia efektywności pracy przedszkola. Tymczasem, jak wykazuje praktyka edukacyjna, rodzice w przedszkolu są włączani głównie w działalność kulturalno-oświatową, tzn. udział w spotkaniach okolicznościowych, np. z okazji Dnia Matki, Dnia Babci i Dziadka, Dnia Rodziny. Rzadko kiedy udział rodziców w życiu przedszkola ma wymiar spontaniczny i bezpośredni. Sami rodzice zwracają uwagę, iż nie zawsze ich pomysły związane z aktywnym włączeniem się w codzienną pracę przedszkola zyskują akceptację i aprobatę ze strony grona pedagogicznego. Równocześnie warto zauważyć, że tylko nieliczni rodzice mają możliwość aktywnego uczestniczenia w pracy przedszkola, w tym współdecydowania w sprawach dotyczących rodzaju, kierunku, zakresu działań wychowawczych. Z reguły rodzice są informowani

o tym, jak – zdaniem nauczycieli – należy postępować z dziećmi w domu lub nad czym jeszcze popracować.

Partnerskie działania na rzecz dzieci i przedszkola to rodzaj współpracy, wynikającej z dobrowolnego udziału równoprawnych podmiotów oddziaływań wychowawczych. P. Kowolik zwraca uwagę, iż skuteczną współpracę nauczycieli i rodziców warunkuje przestrzeganie określonych zasad, tj.:

- a) zasada pozytywnej motywacji – obie strony muszą mieć świadomość celowości podejmowanej dobrowolnie współpracy;
- b) zasada partnerstwa – obie strony czują się równoważnymi partnerami współdziałania i są tak samo odpowiedzialne za wychowanie dzieci;
- c) zasada wielostronnego przepływu informacji – dwie strony porozumiewają się poprzez różne kanały informacji, prezentują różne punkty widzenia;
- d) zasada jedności oddziaływań;
- e) zasada aktywnej i systematycznej współpracy – obie strony stale i czynnie angażują się w wykonywanie zadań [11].

Punktem wyjściowym współpracy nauczyciela z rodzicami – zdaniem K. Siedleckiej – powinno być zdecydowanie odejście od pouczeń i strofowania rodziców [12]. Natomiast W. Żlobicki wykazał, na podstawie własnych badań, że poczucie podmiotowości rodziców jest czynnikiem niezwykle istotnym. Im silniejsze poczucie podmiotowości u rodziców, tym wyższy poziom współdziałania z przedszkolem. Jeśli poczucie podmiotowości u rodziców jest na niskim poziomie, tym częściej jest widoczny brak zaangażowania rodziców w sprawy przedszkola [13].

Jednocześnie M. Łobocki wymienia niezbędne okoliczności skutecznej kooperacji nauczycieli i rodziców. Zalicza do nich:

- a) partnerskie relacje łączące nauczycieli i rodziców;
- b) wspólne uzgadnianie celów przez rodziców i nauczycieli;
- c) swobodna wymiana opinii o rodzinie i szkole;
- d) wyświadczenie sobie konkretnych usług przez nauczycieli i rodziców.

C.J. Christoper zwraca uwagę, iż współpraca ta będzie możliwa tylko wówczas, jeżeli nauczyciele będą proponowali rodzicom różne formy pomocy. Ważne jest, żeby wychowawcy zachęcali rodziców do podejmowania działań i równocześnie okazywali im cierpliwość. Rodzic powinien mieć poczucie, że jest kimś ważnym i mile widzianym w środowisku przedszkola. Osobami, które mogą również współuczestniczyć w życiu przedszkola, są dziadkowie lub inni krewni dziecka [4].

Trzecim spośród wyróżnionych przez respondentów rodzajem kontaktów są formy zbiorowe. Szczegółowa analiza wykazała, że badani oczekują w ramach kontaktów zbiorowych spotkań dotyczących zagadnień związanych z zasadami pracy przedszkola. Wskazało tak 87 proc. badanych. W dalszej kolejności pojawiło się zapoznanie rodziców z treścią programu wychowawczo-dydaktycznego przedszkola, odpowiedziało tak prawie 80 proc. I tylko 41 proc. respondentów oczekiwałoby spotkań o charakterze merytoryczno-szkoleniowym. Podane wyniki potwierdzają obserwacje autorki pracy. O ile rodzice aktywnie uczestniczą w spotka-

niach, które pełnią rolę zebrań organizacyjno-informacyjnych, o tyle można zauważyć niewielki udział rodziców w warsztatach lub spotkaniach szkoleniowych. Szczegółowe dane na temat preferowanych przez badanych form współpracy przedstawia tabela 4.

Kolejnymi obszarami, które poddałam weryfikacji, była działalność opiekuńcza, wychowawcza i dydaktyczna przedszkola oraz opinie rodziców dotyczące oczekiwań wobec przedszkola w zakresie realizacji wyżej wymienionych funkcji.

Jedną z kluczowych funkcji przedszkola jest troska nad zdrowiem, bezpieczeństwem dzieci i przygotowaniem do szkoły oraz pomoc pracującym rodzicom w zapewnieniu fachowej opieki nad dzieckiem, na czas ich nieobecności.

Szczegółowa analiza zebranego materiału badawczego pozwala stwierdzić, że zapewnienie bezpieczeństwa oraz fachowa opieka nad dzieckiem stanowi – dla ponad 95 proc. ogółu badanych i 100 proc. rodziców z jednym dzieckiem – najważniejsze zadania przedszkola w ramach realizacji funkcji opiekuńczej. Wobec doniesień, jakie płyną z ust wielu wychowawców, zaskakuje, że nikt z badanych nie wskazał potrzeby wydłużenia czasu pracy przedszkola. Jednocześnie należy zauważyć, że tylko nieco ponad 24 proc. badanych oczekuje od nauczycieli pomocy dla swoich dzieci przy spożywaniu posiłków.

Ze względu na wyniki badań świadczących o niskim poziomie umiejętności samoobsługowych dzieci w wieku przedszkolnym, takie opinie rodziców mogą jedynie napawać optymizmem. Szczegółowe dane na temat oczekiwania rodziców wobec przedszkola w zakresie realizacji funkcji opiekuńczej przedstawia tabela 5.

A jakie są oczekiwania badanych rodziców w zakresie realizacji funkcji wychowawczej przez przedszkole?

Działalność wychowawcza przedszkola ma na uwadze, zdaniem A. Klim-Klimaszewskiej, wszechstronny rozwój dzieci i przygotowanie do szkoły [14]. Jak wynika ze szczegółowej analizy, prawie 61 proc. badanych wskazało na wpajanie dziecku zasad i reguł współżycia w grupie społecznej. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że prawie 95 proc. rodziców jednakowoż wskazało na to zadanie przedszkola!

Zarówno badania empiryczne, jak i typowe obserwacje pedagogiczne potwierdzają, że brak rodzeństwa ma niewątpliwie istotny wpływ na rozwój jedynaka. K. Litwińska zwraca uwagę, że dominacja kontaktów z dorosłymi nad rówieśnikami w okresie wczesnego dzieciństwa może być przyczyną przejmowania zainteresowań nieadekwatnych do wieku. Ponadto uważa się, że nadmierna opieka i zainteresowanie ze strony najbliższych mogą wpływać na specyficzne kontakty jedynaka z rówieśnikami, tzn. trudności w umiejętności współżycia, współdziałania czy dzielenia się [15].

**Tabela 4.** Preferowane formy współpracy z rodzicami w opinii badanych. Rozkład liczbowy i procentowy

| Formy współpracy z rodzicami   | Ogółem<br>N =123 |       | Rodzice jedynaków<br>n = 57 |       |
|--|------------------|-------|-----------------------------|-------|
|  | Liczbowo         | %     | Liczbowo                    | %     |
| <b>Kontakty indywidualne</b>   | 114              | 92,68 |                             |       |
| Codziennie kontakty na terenie przedszkola                                   | 60               | 48,78 | 30                          | 52,63 |
| Indywidualne rozmowy z rodzicami w wyznaczone dni                            | 63               | 51,22 | 24                          | 42,11 |
| Kontaktów poprzez pocztę elektroniczną                                       | 3                | 2,49  | –                           | –     |
| Kontaktów telefonicznych   | 24               | 19,51 | 9                           | 15,79 |
| Inne   | 3                | 2,44  | 3                           | 5,26  |
| <b>Kontakty grupowe</b>  | 107              | 86,99 |                             |       |
| Współdział rodziców w organizowaniu imprez okolicznościowych                 | 51               | 41,46 | 21                          | 36,84 |
| Partnerskie działania na rzecz dzieci i przedszkola                          | 114              | 92,68 | 48                          | 84,21 |
| <b>Kontakty zbiorowe</b>   | 84               | 68,29 |                             |       |
| Organizowanie spotkań merytoryczno-szkoleniowych                             | 50               | 40,65 | 21                          | 36,84 |
| Zapoznanie rodziców z treścią programu wychowawczo-dydaktycznego przedszkola | 98               | 79,67 | 48                          | 84,21 |
| Zapoznanie rodziców z zasadami pracy przedszkola                             | 107              | 86,99 | 50                          | 87,72 |

Źródło: Badania własne

**Tabela 5.** Oczekiwania rodziców wobec przedszkola w zakresie realizacji funkcji opiekuńczej. Rozkład liczbowy i procentowy

| Zadania przedszkola              | Ogółem   |       | Rodzice jedynaków |        |
|----------------------------------|----------|-------|-------------------|--------|
|                                  | Liczbowo | %     | Liczbowo          | %      |
| Pomoc przy posiłkach             | 30       | 24,39 | 15                | 26,32  |
| Wydłużony czas pracy przedszkola | –        | –     | –                 | –      |
| Zapewnienie bezpieczeństwa       | 117      | 95,13 | 57                | 100,00 |
| Fachowa opieka                   | 117      | 95,13 | 57                | 100,00 |
| Inne                             | –        | –     | –                 | –      |

Źródło: Badania własne

W dalszej kolejności badani wskazali na następujące zadania przedszkola: nieco ponad 58 proc. oczekuje od przedszkola wdrażania zasad kulturalnego zachowania się, nieco ponad 51 proc. badanych spodziewa się kształtowania u dzieci umiejętności dobrego współdziałania i współpracy w grupie, prawie 37 proc. zwraca uwagę na działania związane z reagowaniem na przejawy agresji. Kolejny raz odnotowano niewielką grupę rodziców (nieco ponad 19 proc.), którzy oczekują od przedszkola wsparcia w zakresie wychowania dzieci. Zauważono, że badani rodzice w znikomym stopniu oczekują od przedszkola działań na rzecz kształtowania pozytywnego stosunku dzieci do środowiska przyrodniczego. Tylko 12 proc. ogółu rodziców wskazało tą odpowiedź oraz nie odnotowano żadnej odpowiedzi w grupie rodziców jedynaków!

Jak zauważa E. Gruszczyk-Kolczyńska, są rodzice, którzy zadziwiająco dobrze troszczą się o wszechstronny rozwój swoich pociech, ale niepokojąco zwiększa się liczba dzieci, którym rodzice poświęcają zbyt mało czasu. Ponadto rodzice coraz mniej uwagi poświęcają na kształtowanie u dzieci nawyków właściwego komunikowania się z innymi oraz zgodnego współdziałania w grupie, dbania o ład i porządek w swoim otoczeniu a także poszanowania przyrody i własności społecznej [16]. W świecie zróżnicowanym kulturowo, ekonomicznie, środowiskowo wręcz naturalną staje się potrzeba kształtowania postaw tolerancji. „Inność” uznaje się za immanentną cechę społeczeństwa XXI wieku. Tymczasem, jak wykazały badania, tylko 27 proc. respondentów oczekuje od przedszkola kształtowania postaw tolerancji! Szczegółowe dane na temat oczekiwań rodziców wobec przedszkola w zakresie realizacji funkcji wychowawczej przedstawia tabela 6.

**Tabela 6.** Oczekiwanie rodziców wobec przedszkola w zakresie realizacji funkcji wychowawczej. Rozkład liczbowy i procentowy

| Zadania przedszkola   | Ogółem   |       | Rodzice jedynaków |       |
|---|----------|-------|-------------------|-------|
|   | Liczbowo | %     | Liczbowo          | %     |
| Wpajanie dziecku zasad i reguł współżycia w grupie społecznej           | 75       | 60,98 | 54                | 94,74 |
| Kształtowanie umiejętności dobrego współdziałania i współpracy w grupie | 63       | 51,22 | 30                | 52,63 |
| Reagowanie na przejawy agresji  | 45       | 36,58 | 21                | 36,84 |
| Kształtowanie postaw tolerancji   | 33       | 26,83 | 12                | 21,05 |
| Kreowanie pozytywnego stosunku do środowiska przyrodniczego             | 15       | 12,20 | –                 | –     |
| Wyrabianie samodzielności   | 42       | 34,15 | 24                | 42,11 |
| Wdrażanie zasad kulturalnego zachowania się                             | 72       | 58,54 | 30                | 52,63 |
| Wspieranie rodziców w wychowywaniu dzieci                               | 24       | 19,51 | 15                | 26,32 |
| Inne  | –        | –     | –                 | –     |

Źródło: Badania własne

Kolejne pytanie, które skierowano do badanych, dotyczyło oczekiwań rodziców wobec przedszkola w zakresie realizacji funkcji dydaktycznej.

Działalność dydaktyczna przedszkola przejawia się w procesie kierowania uczeniem się dzieci w różnych sytuacjach i okolicznościach, z uwzględnieniem ukierunkowanej pracy nad przygotowaniem dzieci do podjęcia nauki w szkole. W praktyce działalność opiekuńcza, wychowawcza i dydaktyczna są ze sobą ściśle zintegrowane. Daje się to zauważyć w rozlicznych formach pracy z dziećmi, takich jak: zabawa, zajęcia, uroczystości, imprezy, czynności samoobsługowe czy prace użyteczne [14].

Szczegółowa analiza zebranych danych pozwala stwierdzić, że dla przeważającej grupy badanych rodziców (to jest prawie 76 proc.) najważniejszym zadaniem realizowanym przez przedszkole powinno być przygotowanie dziecka do kolejnych etapów edukacji. Jednocześnie warto wskazać na różnicę, jaką odnotowano pomiędzy wyborami wszystkich rodziców a opiniami rodziców jedynaków, na korzyść tych drugich. W dalszej kolejności pojawiły się indywidualizacja procesu dydaktycznego (ponad 54 proc. odpowiedzi) oraz pomoc dziecku w usamodzielnianiu się (prawie 49 proc. wskazań). Niepokój może budzić, że tylko 15 proc. badanych wskazało na rozwijanie zainteresowań i talentów dziecka! Szczegółowe dane na temat oczekiwań rodziców wobec przedszkola w zakresie realizacji funkcji dydaktycznej przedstawia tabela 7.

**Tabela 7.** Oczekiwania rodziców wobec przedszkola w zakresie realizacji funkcji dydaktycznej. Rozkład liczbowy i procentowy

| Zadania przedszkola                                   | Ogółem   |       | Rodzice jedynaków |       |
|---|----------|-------|-------------------|-------|
|   | Liczbowo | %     | Liczbowo          | %     |
| Przygotowanie do kolejnych etapów edukacji            | 93       | 75,61 | 48                | 84,21 |
| Dobre przygotowanie do realizacji obowiązku szkolnego | 36       | 29,27 | 15                | 26,32 |
| Pomoc dziecku w usamodzielnianiu się                  | 60       | 48,78 | 21                | 36,84 |
| Indywidualizacja procesu dydaktycznego                | 67       | 54,47 | 18                | 31,58 |
| Rozwijanie zainteresowań i talentów dziecka           | 18       | 14,63 | –                 | –     |
| Inne  | –        | –     | –                 | –     |

Źródło: Badania własne

## Podsumowanie

Reasumując, można wskazać, że współpraca przedszkola z rodzicami jest istotnym warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka. To od poziomu tej współpracy zależy nie tylko to, co ma wymiar bezpośredni, terażniejszy, ale przede wszystkim to, z jakim nastawieniem wobec kooperacji na linii przedszkole–rodzice prze-

chodzimy na kolejne etapy naszej drogi edukacyjnej. Kontakty nauczycieli i rodziców mogą generować wieloraką aktywność zarówno pod względem charakteru, orientacji, zasięgu, stopnia natężenia, wymiaru czasowego czy preferencji w zakresie metod i form.

Analiza przeprowadzonych wyników badań pozwala stwierdzić, że:

1. Spośród wielu funkcji realizowanych przez współczesne przedszkole rodzice najwyżej cenią możliwości zapewnienia specjalistycznej opieki na czas nieobecności rodzica;
2. Kooperacja przedszkola z rodziną w ramach zintegrowanych i skoordynowanych działań wychowawczych powinna mieć profil partnerski i nade wszystko powinna bazować na kontaktach indywidualnych nauczycieli z rodzicami;
3. Szczegółowa analiza zebranego materiału badawczego pozwala stwierdzić, że zapewnienie bezpieczeństwa oraz fachowa opieka nad dzieckiem stanowi, dla ponad 95 proc. ogółu badanych i 100 proc. rodziców z jednym dzieckiem, najważniejsze zadania przedszkola w ramach realizacji funkcji opiekuńczej;
4. Rodzice oczekują od przedszkola w zakresie realizacji funkcji wychowawczych głównie przygotowania dzieci do właściwego współżycia w grupie rówieśniczej poprzez wpajanie zasad i reguł społecznych. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, iż prawie 95 proc. rodziców jednaków wskazało na to zadanie przedszkola;
5. Działalność dydaktyczna przedszkola, zdaniem większości badanych, powinna być skierowana wokół takiej aktywności, która przyczyni się do lepszego przygotowania dzieci do kolejnych etapów edukacji;
6. Wyniki prowadzonych badań wskazują, że rodzice pozytywnie oceniają jakość kontaktów z nauczycielami. Więcej niż połowa badanych określiła jakość relacji z nauczycielami jako dobre.

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

[1] Waloszek D., *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym, założenia, treści i organizacja*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1994.

[2] Kowalczyk P., *Rodzice jako pierwsi nauczyciele. Partnerzy, petenci czy zło konieczne?*, [w:] Waloszek D. (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2010.

[3] Siarkiewicz E., *Ostatni bastion czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Impuls, Kraków 2000.

- [4] Christopher C., *Nauczyciel–rodzic skuteczne porozumiewanie się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- [5] Mendel M., *Orientacje nauczycieli polskich i amerykańskich wobec współpracy ze środowiskiem*, [w:] Jankowski D. (red.), *Szkoła w społeczności lokalnej*, Wyd. UAM, Kalisz 2003.
- [6] Basińska A., *Dialog rodziny i szkoły w tworzeniu warunków dla optymalnego rozwoju dziecka*, [w:] Dąbrowa E., Jankowska D. (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wyd. APS, Warszawa 2009.
- [7] Waloszek D., *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1998.
- [8] Nowicka-Kozioł M., *Koncepcje podmiotowości w interakcji – M. Buber a H. G. Gadamer*, [w:] Nowicka-Kozioł M. (red.), *Wybrane aspekty podmiotowości w wychowaniu*, WSPS, Warszawa 1999.
- [9] Werpechowski S., *Podmiotowość w interakcji nauczyciel–uczeń w szkole specjalnej*, [w:] Nowicka-Kozioł M. (red.), *Wybrane aspekty podmiotowości w wychowaniu*, WSPS, Warszawa 1999.
- [10] Nowosad I., *W poszukiwaniu warunków współpracy nauczycieli i rodziców*, [w:] M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra 2004.
- [11] Kowolik P., *Dialog i współdziałanie szkoły z domem rodzinnym*, [w:] Głazewski M. (red.), *Współprzeźnienie edukacji, Szkoła–rodzina–społeczeństwo–kultura*, Kraków 2005.
- [12] Siedlecka K., *Moje nauczycielskie doświadczenia – osiągnięcia i trudności ze współpracy z rodzicami*, [w:] Konieczna A. (red.), *Optymalizacja sytuacji szkolonej uczniów – różnorodne wymiary współpracy z rodzicami*, APS, Warszawa 2010.
- [13] Żłobicki W., *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000.
- [14] Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, PIW, Warszawa 2005.
- [15] Litwińska K., *Jedynaczki i jedynacy w świetle badań psychologicznych*, [w:] Rostowska T., Jarmołowska A. (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, Warszawa 2010.
- [16] Gruszczyk-Kolczyńska E., *Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna – wprowadzone zmiany oraz ich konsekwencje. Raport eksperta Ministra Edukacji*, [w:] Ogrodzka-Mazur E. (red.), *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*, Impuls, Cieszyn–Kraków 2010.



# CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA W STATUSIE ZAWODOWYM I SPOŁECZNYM NAUCZYCIELI W POLSCE W ŚWIETLE „RAPORTU O STANIE EDUKACJI 2010. SPOŁECZEŃSTWO W DRODZE DO WIEDZY”

## CONTINUITY AND CHANGE IN PROFESSIONAL AND SOCIAL STATUS OF POLISH TEACHERS IN THE “REPORT ON THE CONDITION OF EDUCATION IN 2010. SOCIETY ON THE WAY TO KNOWLEDGE”

**Małgorzata Kamińska**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa  
w Płocku

**Abstract:** *In June 2011, presents the results of research and analysis on Polish education. The report on the state of education in 2010. Society through the knowledge there were a number of important and necessary quantitative and qualitative data on the operation of some areas of our education. Research results were confronted with other reports of pan-European and global level. There was also a study on the Polish teachers. This article is an attempt to present a summary of this information, supplemented by subjective conclusions and opinions of the author.*

**Keywords:** *quality of education, condition of education, condition of teachers labour*

### **Wprowadzenie**

Funkcjonowanie nauczycieli w Polsce od jakiegoś czasu jest poddawane permanentnej dyskusji i analizie. Poszukuje się odpowiedzi na wiele nurtujących pytań. Jaki powinien być współczesny nauczyciel? Czy i jak poprawiać edukację nauczycielską? O jakie relacje nauczycieli i uczniów powinniśmy zabiegać? Ile czasu powinien spędzać nauczyciel w szkole? Czy i jak powinny zmienić umiejętności i wiedza nauczycieli? Pytań rodzi się coraz więcej, odpowiedzieć na nie jest coraz trudniej. Dylemat naczelny to, czy i na ile, w jakim zakresie powinna nastąpić modyfikacja funkcjonowania zawodowego i społecznego, nauczycieli oraz czy

i w jakim stopniu zachować to, co sprawdzone i daje rezultaty. Aby ocenić i zweryfikować w jakiś sposób ten dylemat, sięgamy do analiz i diagnoz edukacyjnych, ukazujących aktualne potrzeby, oczekiwania, trudności i bariery środowiska nauczycielskiego. Sięgamy również po propozycje zmian, które są naturalnym efektem ewaluowania rzeczywistości w perspektywie społeczno-kulturowej, ekonomicznej i politycznej. Takim opracowaniem jest *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*. Raport zawiera szereg danych ilościowych i jakościowych opartych o badania różnorodnych instytucji i organizacji badawczych i statystycznych. Sporządził go 50-osobowy zespół pod przewodnictwem prof. Michała Federowicza w Instytucie Badań Edukacyjnych. Wyniki zaprezentowano podczas I Kongresu Polskiej Edukacji 5 – 6 czerwca 2011 roku w Warszawie. Badania były współfinansowane przez Unię Europejską ze środków EFS w ramach projektu „Entuzjaści edukacji”.

Podobne choć dotyczące innych grup nauczycieli opisy i wnioski wyprowadzili R. Piwowarski z zespołem (2008) oraz K. Dziurzyński z zespołem (2010). Pierwszy z nich opisuje nauczycieli szkół gimnazjalnych, drugi natomiast nauczycieli dzielnicy Warszawy. Do lektury obu tych raportów odsyłam Czytelników jako interesującej implementacji narzędzi pomiarowych kondycji stanu nauczycielskiego.

Autorzy Raportu podkreślają, że *jego głównym celem jest wzmocnienie szerokiej publicznej debaty zarówno na temat samej edukacji, jak i jej znaczenia w działaniach rozwojowych. (...) Czas najwyższy, by zacząć systematycznie porządkować naszą wiedzę na temat edukacji, a także szeroko dyskutować nad stanem i kierunkami jej zmian, włączając w to wszelkie zainteresowane środowiska i wzmacniając dialog wokół edukacji* (2011; 3).

W Raporcie znajdziemy wyniki badań i analiz na temat polskiej edukacji, z uwzględnieniem badań międzynarodowych i kontekstu rynku pracy, spójności społecznej i zmian demograficznych. Zgromadzone dane obejmują okres od 2000 roku. Cały materiał podzielono na następujące zagadnienia:

1. Wykształcenie społeczeństwa polskiego
2. Uczestnictwo w edukacji
3. Finansowanie edukacji
4. Edukacja a demografia
5. Jakość edukacji
6. Nauczyciele
7. Edukacja a spójność społeczna
8. Edukacja a rynek pracy
9. Matematyka pod lupą.

## **Nauczyciele w Raporcie**

W szóstym rozdziale ukazano szereg wyników badań na temat nauczycieli w Polsce. Dokonano analizy następujących obszarów funkcjonowania nauczycieli:

1. *Liczba nauczycieli w Polsce*

2. *Feminizacja zawodu*
3. *Struktura wieku*
4. *Wynagrodzenia i czas pracy nauczycieli*
5. *Kształcenie nauczycieli w Polsce*
6. *Ocena pracy nauczyciela a jakość pracy*
7. *Awans zawodowy.*

Czy i jak się zmienia sytuacja nauczycieli w Polsce? Jak jest struktura płci i wieku? Ile zarabia nauczyciel i ile czasu spędza z uczniami? Co robi poza godzinami tzw. pensum? Czy zmieniają się warunki pracy nauczycieli? Jaki jest poziom wykształcenia współczesnych nauczycieli? Czy widać szczególnie znaczące zmiany w kształceniu nauczycieli? Jak wygląda rekrutacja do zawodu i późniejszy start zawodowy nauczycieli? Czy sprawdza się system awansu zawodowego? Odpowiedzi na te pytania próbują udzielić autorzy raportu, zastrzegając sobie, iż zebrane informacje są przede wszystkim przyczynkiem do podjęcia dyskusji na temat jakości edukacji z punktu widzenia pracy nauczycieli, ich przygotowania do prowadzenia nowoczesnej edukacji oraz otwartości na zmiany.

## **Liczba nauczycieli**

W Polsce pracuje w systemie oświaty 659,4 tys. osób (rok szkolny 2009/2010). W tej liczbie znajdują się też pracownicy kuratoriów, poradni, komisji egzaminacyjnych. Ze statystyk wynika, że liczba osób zatrudnionych **nieznacznie rośnie**. Jet to efekt utrzymywania się w aktywności zawodowej tych nauczycieli, którzy odeszli w 2008 roku na wcześniejszą emeryturę. Liczba uczniów w szkołach natomiast systematycznie maleje. W ten sposób mamy jeden z najniższych wskaźników liczby uczniów do liczby nauczycieli – 12.

Według Raportu – jest to uzależnione od stosunkowo wysokiego wskaźnika ludności zamieszkałej na terenach wiejskich, gdzie szkoły są mniejsze, ale o obsadzie kadrowej szkoły decyduje nie liczba uczniów, ale liczba klas. Ciekawą rzeczą jest zasygnalizowany w raporcie problem definiowania pojęcia nauczyciela. Trudność polega na uogólnianiu statystycznym pojęcia – do tej grupy zaliczają się wszystkie osoby zatrudnione w systemie oświaty, zgodnie z Ustawą – Karta Nauczyciela. Autorzy Raportu piszą o potrzebie krytycznej analizy przepisów tego dokumentu prawnego o charakterze branżowym: *Przepisy KN były wielokrotnie nowelizowane, zarówno z powodu konieczności dostosowywania jej do zmian ustrojowych, jak i w związku z reformami systemu oświaty. Jednakże kolejne nowelizacje nie doprowadziły do wyłonienia się nowej, całościowej regulacji statusu nauczyciela, która byłaby czynnikiem sprzyjającym projakościowej modernizacji oświaty, przy równoczesnym zagwarantowaniu nauczycielom odpowiedniego do specyfiki tego zawodu statusu. Obecnie KN jest przedmiotem krytyki przede wszystkim ze strony części kadry kierowniczej szkół oraz przedstawicieli samorządu terytorialnego jako regulacja przestarzała, która utrudnia prowadzenie racjonalnej polityki kadrowej. Z drugiej strony ma ona zagorzałych obrońców – przede wszystkim są nimi nauczycielskie związki zawodowe. Niewątpliwie po upływie blisko 30*

*lat funkcjonowania tej ustawy niezbędna jest krytyczna analiza zawartych w niej regulacji pod kątem ich zgodności z aktualnymi warunkami funkcjonowania oświaty oraz z potrzebami i wymogami nowoczesnej polityki na rzecz podnoszenia jakości edukacji (2011; 182).*

### **Feminizacja zawodu**

W zawodzie nauczyciela pracują przede wszystkim kobiety. Stanowią 81 proc. wszystkich osób zatrudnionych w oświacie. W porównaniu z innymi krajami OECD polscy nauczyciele, a właściwie nauczycielki nie odbiegają mocno od przeciętnej. Tylko w Turcji ten stosunek wypada na korzyść mężczyzn. Mężczyźni częściej niż kobiety są dyrektorami lub wicedyrektorami niż nauczycielami. Nie jest to znaczna różnica, tym bardziej, że w dalszym ciągu jest ich dużo mniej niż kobiet. W każdym typie szkoły jest więcej dyrektorek i wicedyrektorek niż dyrektorów i wicedyrektorów. Najwięcej jest ich w szkołach podstawowych 81,9 proc.

### **Struktura wieku nauczycieli**

Statystyczny nauczyciel ma 40 lat. Z danych zawartych w Raporcie wynika, że nauczyciele starzeją się. Jest to niewielki wzrost. Najstarsi nauczyciele pracują w szkołach zawodowych i uczą przedmiotów zawodowych. Są to osoby w wieku powyżej 65. roku życia. Jednak nauczyciele mieli jeszcze do niedawna przywilej przechodzenia w wieku 53-54 lata (kobiety) i 56-57 lat (mężczyźni) na tzw. emeryturę nauczycielską. Po przepracowaniu 30 lat, w tym 20 lat „przy tablicy” nauczyciel miał prawo do końca 2008 roku uzyskać takie świadczenie. Ustaliła się niezbyt korzystna prawidłowość, która wyjaśniają autorzy Raportu: *Rozwinięty system uprawnień emerytalnych dla nauczycieli prowadził do wzrostu dysproporcji pomiędzy liczbą nauczycieli-emerytów i tych, którzy są czynni zawodowo. W 2008 r. emerytury nauczycielskie pobierało 302,8 tys. byłych nauczycieli, podczas gdy w szkołach zatrudnionych było 495 tys. nauczycieli. W ramach tej grupy zawodowej oznaczało to, że na 1 emeryta przypada 1,64 nauczyciela. Dla porównania wśród ogółu świadczeniobiorców i ubezpieczonych w ZUS wskaźnik ten wynosił 2,92. W efekcie, w ramach systemu emerytalnego dokonywana była redystrybucja od innych grup zawodowych do nauczycieli, ze względu na niższy wiek emerytalny tych ostatnich. Jednocześnie, jak wynika z szacunków Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, nauczyciele cieszą się nieco dłuższym czasem życia niż całość populacji, co dodatkowo zwiększa skalę redystrybucji (2011; 186).*

To nie jest dobra sytuacja. Wielu nauczycieli, którzy przeszli na tzw. wcześniejszą emeryturę pracowali lub pracują jeszcze w niepełnym lub nawet czasami pełnym wymiarze czasu pracy. To z kolei powoduje, że młodzi nauczyciele, absolwenci, niestety, bezskutecznie poszukują pracy. W ten sposób wzrasta również wskaźnik bezrobocia wśród nauczycieli. Przeciętny niski wiek nauczycieli jest także efektem pośrednim wczesnej dezaktywacji zawodowej w tej grupie. Ma to oczywiście związek z zapisami Karty Nauczyciela dotyczącymi zatrudniania i zwalniania nauczycieli. W praktyce szkolnej zdarza się w przypadku nauczyciela,

który uzyskał zatrudnienie na podstawie mianowania, lecz nie wywiązującego się należycie ze swoich obowiązków, zaniedbującego swoją pracę lub nawet czasami chorób psychicznych czy nałogów bardzo trudno jest „pożegnać się” z takim nauczycielem. W przypadku nauczyciela z długim stażem pracy, ale nie wyróżniającego się zbytnio pod względem wyników nauczania i efektywności wychowawczej dyrektor nie ma wyboru. Kiedy nadchodzi moment decyzji, którego nauczyciela zwolnić z powodu braku godzin dydaktycznych musi zwolnić tego, który dopiero zaczął pracować, mimo, że jest to nauczyciel z powołania, pełen zapału i pomysłów dydaktycznych i wychowawczych.

### **Wynagrodzenie i czas pracy nauczycieli**

Ważnym czynnikiem budującym obraz nauczyciela jako przedstawiciela dużej grupy zawodowej jest system wynagradzania – w Polsce powiązany ściśle z systemem awansu zawodowego. Zdecydowana większość nauczycieli należy według klasyfikacji GUS do grupy tzw. „specjalistów” (24 proc. wszystkich zatrudnionych). Średnie zarobki tej grupy zatrudnionych wynoszą prawie 4000 zł. Przeciętne wynagrodzenie nauczycielskie jest zdecydowanie niższe – wynosi 3100 zł w większości szkół. Najmniej zarabiają nauczyciele praktycznej nauki zawodu (2650 zł), najwięcej – nauczyciele szkół specjalnych (3700 zł). Większe zarobki mają kobiety, różnice widoczne są w szkołach prywatnych i publicznych – na korzyść tych ostatnich. Nauczyciele wyraźnie korzystają na tzw. nadgodzinach – zajęciach dydaktycznych wykraczających poza tygodniowe pensum. Stanowią one od 8 proc. do 14 proc. płacy brutto, gdy średnia dla ogółu specjalistów wynosi niecałe 4 proc. Maksymalne płace osiągają nauczyciele dość późno – po przeszło 20 latach pracy (ogół specjalistów – po 10-15 latach pracy).

Struktura wynagrodzeń nauczycielskich jest dość mocno spłaszczona. Rzadko który nauczyciel wybija się ponad 150 proc. średniej płacy dla wszystkich specjalistów. Niedobrym zjawiskiem jest duże zróżnicowanie płac ze względu na stopień awansu zawodowego – nauczyciel stażysta zarabia średnio o połowę mniej niż nauczyciel dyplomowany (2011; 188). Tylko dlatego zatem, że pracuje krócej i ma najniższy stopień awansu. W taki sposób szybko pozbędziemy się młodych, zdolnych nauczycieli. A ci, którzy marzyli o zawodzie nauczyciela i kształcili się wytrwale na uczelniach pedagogicznych nie dlatego, że nie mieli innego wyjścia, ale z wyboru – szybko zrezygnują z pomysłu bycia nauczycielem. A to w konsekwencji spowoduje w przyszłości znaczne obniżenie jakości edukacji.

Inny wymiar przybierają wynagrodzenia nauczycielskie w wyniku analizy godzinowych stawek, czyli po przeliczeniu wynagrodzenia i czasu pracy. Analiza ta pokazuje, że płace nauczycieli wcale nie kształtują się na najniższym poziomie. Zależy to oczywiście od tego, jak mierzony jest czas pracy nauczycieli. Według zapisów Karty Nauczyciela przeciętny nauczyciel powinien wypracować w tygodniu 18 godzin - obowiązkowy wymiar godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz (tzw. pensum dydaktyczne). Dodatkowo nauczyciele prowadzą

jeszcze obowiązkowo od 1 do 2 godzin zajęć w ramach tzw. godzin do dyspozycji dyrektora. Całkowity czas pracy nauczyciela nie powinien przekroczyć 40 godzin tygodniowo. Dane w *Raporcie* wskazują na to, że pensum dydaktyczne polskiego nauczyciela jest jednym z najniższych w UE (2011; 188). Bardzo trudno stwierdzić, czy nauczyciel wypracował 40 godzin w tygodniu w ramach pełnego etatu, czy nie. Bardzo trudno rozliczyć nauczyciela z godzin, których nie spędza w szkole.

Według badań prowadzonych przez różne instytucje badawcze średni tygodniowy czas pracy polskiego nauczyciela wynosi około 33 godziny zegarowe (2011; 189). Autorzy *Raportu* zastrzegają jednocześnie, iż przeszkodą w interpretacji danych była tu m.in. deklaratywność odpowiedzi nauczycieli, którzy sami oceniali swój czas pracy. Mówimy o przeciętnych danych. Zatem czas pracy jednego nauczyciela może wynosić zatem 50 godzin, a innego 20. Nie wszyscy nauczyciele, nie każdej specjalności są w stanie wypracować 40 godzin w tygodniu.

### **Kształcenie i doskonalenie nauczycieli**

Kształcenie nauczycieli jest zagadnieniem najczęściej poruszonym, w sytuacji, gdy chcemy dokonać retrospekcji i poszukać źródeł jakości pracy nauczycieli. Zawszad słyhać opinie, poparte często wynikami badań, o koniecznej przemianie edukacji nauczycielskiej, modernizacji treści i metod kształcenia nauczycieli, praktycznego przygotowania do zawodu, zmiany spojrzenia na kompetencje zawodowe nauczyciela i jego stosunek do wiedzy szkolnej.

Kształcenie nauczycieli w Polsce odbywa się na poziomie wyższym i obejmuje:

- 3 – letni etap zawodowy – licencjacki,
- 2 – letni etap studiów uzupełniających magisterskich,
- 5 – letnie jednolite studia magisterskie,
- 1,5 – roczne studia podyplomowe lub kursy kwalifikacyjne.

Ukończenie studiów zawodowych i zdobycie tytułu licencjata uprawnia nauczyciela do pracy w szkołach podstawowych i gimnazjalnych. Aby mógł nauczać w szkołach ponadgimnazjalnych powinien zdobyć wykształcenie na poziomie magisterskim.

Uczelnie prowadzą kształcenie przygotowujące specjalistów z różnych dziedzin (na kierunkach studiów). W ramach różnych kierunków wybierane są specjalności nauczycielskie i kandydaci zdobywają kwalifikacje do pracy w danym typie szkoły. Można też najpierw zdobyć wykształcenie przedmiotowe, a potem uzupełnić kwalifikacje pedagogiczne na studiach podyplomowych lub kursach kwalifikacyjnych. Kształcenie nauczycieli odbywa się w dwóch specjalnościach: głównej, przygotowującej nauczyciela do prowadzenia przedmiotu (prowadzenia zajęć) odpowiedniego dla kierunku studiów, oraz dodatkowej, przygotowującej do nauczania drugiego przedmiotu (lub prowadzenia zajęć). Zwykle łączone są pokrewne dziedziny (np. nauczanie początkowe z wychowaniem przedszkolnym, matematyka z informatyką) (2011; 190).

Podczas studiów kandydaci na nauczycieli zdobywają wiedzę kierunkową, nauczycielską, uczą się posługiwać technologią informacyjną i językiem obcym oraz uczestniczą w praktykach pedagogicznych. Proponowane zmiany doskonalące system kształcenia nauczycieli w tym zakresie dotyczą:

- zwiększenia wymiaru i znaczenia kształcenia praktycznego,
- zapewnienia drożności pomiędzy studiami licencjackimi i magisterskimi,
- uczynienia drugiej specjalności fakultatywną, a nie, jak dotychczas, obowiązkową (2011; 190).

Poziom wykształcenia nauczycieli ma tendencję wzrostową. W ciągu ośmiu lat (1992-2000) grupa nauczycieli z wyższym wykształceniem zwiększyła się o prawie 30 proc. Pęd do wiedzy nie ma jednak prostego przełożenia na jakość wykształcenia. Wielu nauczycieli młodych, niedoświadczonych, rozpoczynających pracę nie potrafi sobie poradzić z wieloma czynnościami, niezbędnymi w pracy nauczyciela, np. kontaktami z rodzicami, pracą z uczniami trudnymi wychowawczo, zdobywaniem i utrzymywaniem autorytetu u uczniów. Dyrektorzy szkół również wyrażają najczęściej opinie negatywne na temat przygotowania absolwentów uczelni kształcących pedagogów. Należą do nich:

- niski poziom kształcenia praktycznego (mały wymiar godzin, słabe powiązanie z kierunkiem i specjalnością),
- kłopoty wychowawcze w pracy z uczniami,
- braki metodyczne,
- nieznajomość prawa oświatowego,
- kłopoty z przełożeniem wiedzy ze studiów na pracę w szkole (2011; 191).

*Autorzy Raportu słusznie zauważają, że istotną cechą zawodu nauczyciela jest konieczność stałego uczenia się, w tym do samokształcenia, poszukiwania nowej wiedzy i uzupełniania wiedzy już posiadanej. Wykształcenie zdobyte podczas studiów nigdy nie jest w stanie wyczerpać wielości problemów, które napotka nauczyciel podczas pracy w zawodzie. Stąd coraz częściej i mocniej podkreśla się konieczność przygotowania nauczycieli do nowych wyzwań i zmian, które są codziennością społeczeństwa opartego na wiedzy. Takie rozumienie drogi rozwoju zawodowego nauczyciela nawiązuje do modelu partycypacyjnego J. H. Vonka, w którym nauczyciele są postrzegani jako liderzy środowiska edukacyjnego, zdolni do przyjęcia odpowiedzialności za kształt swojego rozwoju zawodowego (2011; 192).*

Nauczyciele rozwijają się zawodowo bardzo intensywnie. 90,4 proc. nauczycieli deklarowało doskonalenie zawodowe. Jednak z danych Systemu Informacji Oświaty (SIO) wynika, że jest dużo mniej – 12 proc. Tutaj mamy do czynienia z doskonaleniem formalnym. Nauczyciele biorą pod uwagę także samokształcenie i konsultacje z innymi nauczycielami. Te 12 proc. uczestniczy w różnych formach przede wszystkim dlatego, iż jest to wymóg awansu zawodowego lub oczekiwania społeczne. Własne potrzeby i motywacje nauczycieli są chyba raczej w mniejszości.

Nauczyciele unikają dłuższych form doskonalenia. Najlepiej, jeśli to są krótkie szkolenia i warsztaty do 20 godzin. Wynika to zapewne z braku czasu czy niewystarczających środków finansowych, ale też z pragmatyzmu nauczycieli. Oczekują oni zazwyczaj gotowych recept i „przepisu na sukces pedagogiczny”. Refleksyjne i analityczne podejście do napotkanych problemów jest rzadkością. Z Raportu wynika, że nauczyciele gimnazjów są najbardziej wymagający pod względem szkoleń. Aż 39 proc. z nich nie znajduje w ofercie szkoleń odpowiadających na ich zapotrzebowanie. Trochę to sprzeczne z sytuacją polskich gimnazjów, w których ciągle pojawiają się nowe problemy wychowawcze, a stare pozostają nierozwiązane.

### **Ocena pracy nauczyciela a jakość pracy**

Praca nauczyciela jest trudna do oceny. Istnieją formalne możliwości dokonywania oceny pracy nauczyciela oraz oceny jego dorobku zawodowego za okres stażu w systemie awansu zawodowego. Nie ma jednak takich mechanizmów, jak w przypadku urzędnika samorządowego, aby regularnie, corocznie sporządzić ocenę pracy, która rzeczywiście daje pewną wiedzę na temat mocnych i słabych stron pracownika. Wiedzę, którą zdobywa nie tylko pracodawca, ale też pracownik. Otrzymuje wiarygodną i rzetelną informację o swojej pracy. Wbrew temu, co sądzą nauczyciele, ocena pracy dokonana raz na pięć lat nie przyczynia się do wzrostu wynagrodzenia, a przynajmniej w znaczącym wymiarze. Nie przyczynia się właściwie do niczego. Deklarowane przez prawie 60 proc. nauczycieli „uznanie publiczne ze strony dyrektora czy innych nauczycieli” jest też mocno wątpliwe. Widoczne jest chyba tylko dowartościowanie nauczyciela za pomocą bardzo słabego narzędzia. Dopóki podstawowym kryterium oceny, branym pod uwagę będą wyniki uzyskiwane przez uczniów w testach (ponad 80% deklaracji) i podejmowane przez nauczycieli działania związane z rozwojem zawodowym (ponad 80% deklaracji), dopóty ocena nie będzie spełniać oczekiwanej roli i nie będzie miała większego znaczenia dla jakości pracy. Rzetelna i obiektywna ocena jest w stanie działać motywująco pod warunkiem jednak, że nie będzie traktowana jak zło konieczne. A można przypuszczać, że tak jest dziś odbierana zarówno przez nauczycieli, jak i przez organy dokonujące oceny.

### **Awans zawodowy nauczycieli**

Podwyższanie kwalifikacji i dążenie do poszerzania kompetencji to działania, które powinny dawać wymierne i szybkie efekty – taka refleksja pojawia się podczas analizy danych w *Raporcie* na temat awansu zawodowego nauczycieli. System awansu zawodowego miał zapewnić nauczycielom osiągnięcie wyższego statusu i zachęcać do rozwoju osobistego i zawodowego. W praktyce okazało się, że *stosunkowo szybko (w stosunkowo młodym wieku) polski nauczyciel osiąga najwyższy szczebel awansu zawodowego. W 2009 roku, już blisko połowę nauczycieli stanowili nauczyciele dyplomowani* (2011; 197).

Grupa nauczycieli dyplomowanych to miała być grupa elitarna, najlepsi specjaliści, starannie wyselekcjonowani. Założenia, niestety, minęły się z rzeczywisto-



ścią. Większość nauczycieli, którzy osiągnęli ten szczebel, chciała dotrzeć do niego jak najszybciej i „mieć problem z głową”. Po uzyskaniu stopnia nauczyciela dyplomowanego, szybko stracili motywację do dalszego rozwoju i kreatywnego działania. Po 12-15 latach pracy taki nauczyciel, w wieku około 40 lat popada w rutynę, często ulega wypaleniu zawodowemu. Jego kariera zawodowa kończy się, system awansu przestaje motywować i pobudzać do aktywności służącej nie tylko nauczycielowi, ale przede wszystkim uczniowi. Sam sposób uzyskiwania poszczególnych stopni też spotyka się z coraz większą krytyką i niezadowoleniem. „Papierologia i biurokracja” – to najczęściej używane słowa, charakteryzujące czynności przygotowawcze w procedurze awansu. Chyba rzeczywiście wyczerpała się pewna formuła, a awans zawodowy nauczycieli stał się formalnym działaniem, który nie premiuje najlepszych, ale jest czystym spełnieniem określonych wymagań. Ich weryfikacja okazuje się być mocno utrudniona. Większość nauczycieli ubiegających się o stopień nauczyciela dyplomowanego – uzyskuje go. Nie ma jednak dobrego sposobu na obiektywną ocenę (nawet po rozmowie z nauczycielem) dorobku zawodowego. Paradoksalnie jedynie w przypadku nauczyciela stażysty, który chce zostać nauczycielem kontraktowym, realną jest prawdziwa ocena jego działalności w szkole. Dokonuje tego bowiem komisja szkolna, pod przewodnictwem dyrektora szkoły, który z założenia ma najlepszą wiedzę i uprawnienia, aby awansować swojego pracownika.

Wniosek jest taki, że system awansu zawodowego wymaga modernizacji. Należy jak najszybciej zdemitologizować uzyskanie stopnia nauczyciela dyplomowanego jako osiągnięcie mistrzostwa zawodowego, bo to jest tzw. zaklinanie rzeczywistości edukacyjnej. Absolutnie nie służy to podwyższaniu jakości edukacji i zwiększaniu prestiżu zawodu nauczycielskiego, to jest procedura umożliwiająca jedynie wzrost wynagrodzenia danego nauczyciela i generująca koszty formalności z tym związanych.

## **Podsumowanie**

Sytuacja zawodowa i społeczna nauczycieli przedstawiona w Raporcie o stanie edukacji 2010. *Spoleczeństwo w drodze do wiedzy* zawiera statystyczny obraz, w którym podane informacje z pewnością pozwalają na wyciągnięcie pewnych wniosków. Określenie jednak stopnia ciągłości i poziomu zmiany okazuje się trudne. Z pewnością można zauważyć występowanie tendencji w funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli. Nie zmienia się znacznie liczba nauczycieli i zjawisko dominacji kobiet wśród pedagogów. Nie zmienia się ocena dosyć niskich wynagrodzeń nauczycielskich. Cały czas mamy również do czynienia z przestarzałym systemem kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Zreformowany system awansu zawodowego powoli wypala się. Generalnego remanentu należy dokonać w mechanizmach oceny pracy nauczycielskiej. Nowoczesny i sprawny dydaktycznie, ale też mądry pedagogicznie nauczyciel powinien zyskać szansę na realne wynagrodzenie, ale też na obiektywną ocenę pracy i awans nie tylko finansowy, ale równocześnie podnoszący prestiż w gronie innych nauczycieli oraz w środowisku lokalnym. Klu-

czem do przerwania niekorzystnej ciągłości jest podjęcie działań w sprawie szkoldliwego dokumentu Karta Nauczyciela. Anachroniczna i nieadekwatna do rzeczywistości społecznej i ekonomicznej, już dawno powinna zostać zmieniona, jeśli nie zastąpiona przepisami Kodeksu Pracy. Otworzy się w ten sposób szansa na dokonanie rzeczywistych zmian we wszystkich parametrach statusu zawodowego nauczyciela. Z korzyścią przede wszystkim dla samych nauczycieli. Zwłaszcza tych dobrych.

## **BIBLIOGRAFIA**

## **REFERENCES**

- [1] Arciszewska E., Dziurzyński K., Jurewicz M., *Diagnoza stanu edukacji w dzielnicy m.st. Warszawy Targówek*, Warszawa 2010.
- [2] Piwowarski R., Krawczyk M., *TALIS Nauczanie-Wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2008.
- [3] *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011

# KARAĆ CZY NAGRADZAĆ – DYLEMATY WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

## PENALIZE OR REWARD. DILEMMAS OF CONTEMPORARY EDUCATION

**Anna Krajewska**

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej  
im. Alcide De Gasperi  
w Józefowie

**Abstract:** *Penalize or reward – this is the dilemma which was differently settled over the ages. Ancients saw the penalty as an indispensable educational measure; the penalty was seen identical to the corporal punishment while its purpose was education of a man who is obedient and conforms to the agreed social standards.*

*Education based on the positive strengthening and consequence should constitute an essence of the educational activities, and thus it is worthwhile that adults talk with the children about one's own responsibility and aftermaths of a failure to subordinate. Climate of an incomprehensible rigor, intimidation and application of penalties can produce in children the fear attitudes, distrust of people, and egoism. Strict family rigor that prevents satisfying of the basic mental needs produces in children a disappearance of the feelings of friendliness and care addressed to their peers while a direct response to the harming acts is the increase of aggressiveness, emotional liability, inability to establish interpersonal relations, hostility against environment, combined at the same time with a strong attachment to the custodians. Children suffering a harm often prove to be unable to be spontaneous, are stripped of the sense of humor, are stubborn, and assume attitude of a cold expectation and intense vigilance. They are depressive with an inclination to isolation.*

*Effectiveness of the two methods depends on compliance with at least some of the conditions. First of all the frequent and scrappy application of the penalties is not advised because this contradicts the necessity of the subjective penalization of children. And definitely the penalty is not allowed to be the physical or mental infliction of pain.*

**Keywords:** *education, positive strengthening, penalization of children*

## Wstęp

Karać czy nagradzać – to dylemat, który różnie rozstrzygano w ciągu wieków. W starożytności karę uważano za niezbędny środek wychowawczy; utożsamiano ją z karą cielesną, a jej celem było wychowanie człowieka posłusznego, podporządkującego się ustalonym normom społecznym. W antycznym Rzymie tylko nieliczni zajmowali odmienne stanowisko. Należał do nich m.in. rzymski nauczyciel cesarzy Kwintylijan, który stosowanie kar fizycznych uważał za niewskazane, gdyż poniżają one godność człowieka. Twierdził on, że: „kto ma umysł prostacki do tego stopnia, że nie reaguje na naganę, tego kij nie naprawi” [1]. Przestrzegając przed ich nadużywaniem, zwraca baczną uwagę, aby środki wychowawcze dostosowywać do natury i zdolności ucznia.

W średniowieczu różga była atrybutem wychowawcy i niejako symbolizowała jego autorytet. Panował pogląd, że człowiek, którego nie bito, nie był wychowywany. Być może, w jakiejś mierze, kierowano się też biblijnym pouczeniem Księgi Przysłów: „Różga i karcenie przynoszą mądrość” [2].

W czasach nowożytnych nastąpiła zmiana poglądów na temat celowości i skuteczności stosowania kar cielesnych, ale dokonywało się to stopniowo. Wychowawcy szczególnie wrażliwi, jak M. Veggio, radzili nie straszyć dzieci groźbami i karami [3]. Wybitny pedagog i dydaktyk czeski Jan Amos Komeński wprowadzał ograniczenie stosowania tego rodzaju kar w szkole, twierdząc, „że istnieją środki bardziej efektywne od różgi”. John Locke z kolei, krytykując szkolnictwo za niewłaściwe metody wychowawcze, a zwłaszcza za stosowanie kar cielesnych pisał, że: „bicie jest najgorszym, a przede wszystkim ostatnim środkiem, jakiego należy używać w karceniu dzieci, i tylko w razie ostateczności, po wypróbowaniu wszystkich łagodniejszych sposobów i po stwierdzeniu ich bezskuteczności, jeśli się tego będziemy ściśle trzymać, bardzo rzadko zajdzie potrzeba użycia różgi” [4].

Wśród wychowawców XIX wieku na uwagę zasługuje Jan Bosko, twórca „pedagogiki miłości”. Stawiając miłość do wychowanków na pierwszym miejscu, stał na stanowisku, że „nigdy nie należy stosować środków przymusu, zawsze i jedynie perswazji i miłosierdzia” [5]. Stosowanie kary zalecał tylko w sytuacjach wyjątkowych, kiedy inne sposoby oddziaływań zawiodły; przy ich wymierzaniu zawsze jednak należało uwzględniać godność osobistą wychowanka. Szacunku dla dziecka żądał też Janusz Korczak. Wynikało to z głębokiego przekonania, że im bardziej bezsilny i słaby jest człowiek, tym większego wymaga szacunku [6].

Przeciwko zbyt surowej praktyce wychowawczej swoje stanowisko wyraził też ruch szkół nowych. Jego autorzy, odwołując się do pedagogiki Jean-Jacques’a Rousseau mówiącego o „wrodzonej dobroci dziecka”, byli przeciwni stosowaniu kar. Konsekwentnie też odrzucali wszystkie te „tradycyjne” metody wychowawcze, które, w ich przekonaniu, mogłyby ograniczać spontaniczność dziecka; ograniczone zadania wychowawcy zredukowały go do roli biernego obserwatora procesu wychowawczego [7].

Również współcześnie problem karania i nagradzania rodzi wiele dyskusji oraz sporów. Zwolennicy bardziej rygorystycznego podejścia podkreślają wartości

wychowawcze słusznych sankcji, natomiast przeciwnicy uważają je za przyczynę lęków, nerwic, kłamstwa lub agresji u dzieci. Podobnie też brakuje jednolitego poglądu na temat roli nagród i nagradzania w kształtowaniu charakteru młodych ludzi. Kary w wychowaniu dzieci

### **Czym jest kara?**

W szerokim znaczeniu jest wymierzeniem cierpienia psychicznego lub fizycznego, albo pozbawieniem jakiegoś dobra, które ma być konsekwencją za określone braki, w celu przywrócenia porządku (moralnego, prawnego lub społecznego). W wychowaniu kary należą do emocjonalnej sfery wychowawczej i zaliczane są do środków motywujących [3]. Według Wincentego Okonia to sztucznie lub w sposób naturalny wywołana sytuacja przykra dla jednostki, mająca zahamować ten rodzaj postępowania, który ją wywołał [8]. Można zatem powiedzieć, że jej głównym celem jest powstrzymanie niepożądaných zachowań poprzez doświadczanie przez karanego przykrych doznań. Chodzi o to, aby wychowanek, dopuściwszy się przewinienia, nie przechodził nad nim do porządku dziennego.

W powszechnym przekonaniu kara to ważny element w wychowaniu sprzyjający utrzymaniu dyscypliny [9]. Czym zatem jest dyscyplina? Pojęcie to najczęściej kojarzone jest z karą i łączy się z opartymi na surowych rygorach warunkami, nie zaś z pozytywnym rozumieniem działań i sytuacji, w których dziecko traktowane jest jako „podmiot oddziaływań wychowawczych” [10].

W literaturze istnieje wiele typologii kar, które, w opinii psychologów i pedagogów, zasługują na aprobatę bądź potępienie. I tak na przykład Irena Jundziłł dzieli kary na pedagogiczne i niepedagogiczne.

**Kary pedagogiczne** to przede wszystkim kary naturalne, tłumaczenie i wyjaśnianie dzieciom niewłaściwości ich zachowania, wyrażanie swego smutku, czasowe odebranie przyznanego przywileju i rzeczy, odmawianie dziecku przyjemności. Ważne, że nie poniżają godności karanego i karzącego, ich jedynym celem jest poprawa zachowania dziecka.

a) **Kara naturalna** jest bezpośrednim następstwem jakiegoś niewłaściwego postępowania. Jest skuteczna, dlatego że karany nie ma żalu i pretensji do rodziców czy nauczycieli, przeżywa natomiast niezadowolenie i żal do samego siebie. Na przykład dziecko, które pomimo upomnień biegało po mieszkaniu i zrobiło sobie krzywdę, zostało ukarane w sposób naturalny [11–13]. Doświadczenie uczy, że nic tak skutecznie i trwale nie modyfikuje zachowania dziecka, jak stosowanie „starych sposobów” typu: „zniszczyłeś – nie będziesz miał”, „nie zrobiłeś tego, więc nie masz”, „nie nauczyłeś się – będziesz miał słabą ocenę” itp. Ich dobór musi być jednak dostosowany do wieku i możliwości dziecka [14].

b) **Tłumaczenie i wyjaśnianie** jest zabiegiem bardzo skutecznym. Tłumaczenie dziecku, że źle postąpiło, wymaga zwrócenia uwagi na następstwa, jakie wywołało (lub mogło wywołać) jego zachowanie. Najważniejszym celem takiego podejścia, w przypadku przekroczenia przez nie obowiązujących norm i wymagań, jest skłonienie dziecka do autorefleksji nad skutkami lekceważenia przepisów

w życiu społecznym. W ten sposób oddziałuje się na świadomość zarówno młodszych, jak i starszych dzieci, chociaż dobór argumentów będzie niewątpliwie zależny od ich wieku [11].

c) **Wyrażenie smutku i zawodu** przez wychowawcę czy rodzica w stosunku do dziecka wrażliwego i kochającego swoich rodziców, w sytuacji gdy jest ono w stanie uświadomić sobie, że swoim zachowaniem w jakiś sposób skrzywdziło ich, jest poważną karą. Stosownie i efekt tego typu kar zależne jest od związku uczuciowego dziecka z rodzicami. Im silniejszy związek, tym bardziej dotkliwie odczuwa ten rodzaj kary.

d) **Czasowe odebranie przyznanego przywileju lub rzeczy** również może być dla dziecka dotkliwą karą. Szkodliwe jest natomiast przesadne i zbyt częste uciekanie się do tego sposobu wyrażania dezaprobaty wobec zachowań wymagających reakcji korygujących. Ciągłe pozbawianie radości może jednak doprowadzić do buntu [11, 15].

**Kary niepedagogiczne** to głównie kary fizyczne, straszenie, upokarzające kary słowne czy kary izolacji [11]. Uważane są za wysoce szkodliwe. Ich częste stosowanie przez rodziców i wychowawców jest w sumie mało skuteczne:

a) **Kara fizyczna** ma bardzo wielu zwolenników, pomimo iż powszechnie uznaje się jej szkodliwość. Dlaczego zatem dzieci są bite? Można wymienić kilka powodów. Kary fizyczne zazwyczaj stosowane są pod wpływem silnych emocji (zniszczenie cennego przedmiotu w czasie zabawy pomimo wcześniejszych ostrzeżeń), czasem bezradności (np. wobec histerycznego zachowania w nieprzewidzianym miejscu i czasie), a chyba tylko wyjątkowo podyktowane są „tradycyjnym” podejściem do wychowania własnego potomstwa (gdy np. ojciec z dumą mówi do swoich znajomych: mnie bili i wyrosłem na porządnego człowieka; swoją porcję musi otrzymać też mój syn) [11];

b) **Straszenie** to często stosowany zabieg, mający skłonić do posłuszeństwa. Powoduje jednak urazy psychiczne, nerwice lękowe i fobie;

c) **Upokarzające kary słowne** to głównie obrzucanie dziecka słowami obraźliwymi, które piętnują rzeczywiste lub wyobrażone cechy charakteru. Dzieci kierowane do nich określenia często biorą dosłownie [11];

d) **Izolacja** to „skazywanie” dziecka na przebywanie w odosobnionym pomieszczeniu, w samotności lub ciemności. Konsekwencją mogą być nerwice i stany lękowe [11, 16].

Przedstawione rodzaje kar są szkodliwe i nie należy ich stosować. W praktyce jednak sięga się po nie najczęściej. Nie wymagają dłuższego namysłu, analizowania sytuacji i kontekstu, w jakiej się ona zrodziła, są „łatwe w użyciu”, a przede wszystkim dają poczucie ogromnej przewagi nad dzieckiem [17]. I tak Danuta Popławska uważa, że najbardziej dotkliwe dla dzieci i wychowawczo bezskuteczne są „kary wymierzane za winy dorosłych”. Rodzice na przykład często odwołują się do swojej wyższości nad dziećmi. Akcentując swoją przewagę fizyczną, intelektualną i psychiczną, prowadzą nierówny dialog z dziećmi. Bywa czasami i tak, że dziecko jest karane za to, że jest małe i nieporadne [18]. Dorośli ponadto często

karcą dzieci w sytuacji, gdy ich zachowanie odbiega od przyjętego przez nich ideału, gdy się buntują, nie aprobują stawianych im wymagań lub gdy stawiane wymagania przerastają ich możliwości.

Wielokrotnie też winę za własne niepowodzenia dorośli zrzucają na dzieci, które jako słabsze nie mogą się przeciwstawić; wymierzają kary, bo brak im cierpliwości; nie chcą lub nie potrafią wyjaśnić; doznały przykrości i biorą odwet na dziecku; braknie im inicjatywy i pomysłu, by inaczej zorganizować pracę z grupą; są zmęczeni, podenerwowani – chodzi więc o to, by kary były środkiem przemyślanym. Posiadając przewagę, narzucają zasady, według których wprowadzają karę za niewłaściwe ich zdaniem zachowanie lub przewinienie wychowanka [20].

Kara sprawiedliwa powinna być proporcjonalna do przewinienia, że karać należy tylko takie czyny i zachowania, które są zawsze i niezmiennie uważane za naganne, bez względu gdzie i w jakich warunkach miały miejsce. Sugerując się tą logiką, należy pamiętać, iż za poważniejsze wykroczenia przewidziane kary powinny być surowsze. Jest to postulat trudny do spełnienia, gdyż kara sprawiedliwa powinna być dostosowana do możliwości psychofizycznych dziecka.

Jednym z warunków skuteczności jest wymierzanie ich we właściwym czasie. Kiedy dziecko zawini, najczęściej reakcja rodzica czy nauczyciela jest natychmiastowa i (niestety) proporcjonalna nie do winy, ale do stopnia ich oburzenia. Tymczasem kara powinna być tak dobrana, aby kierować uwagę dziecka na sam czyn, na przekroczenie przyjętej normy i na skutki takiego postępowania, z nastawieniem, że to się nigdy nie powtórzy. Dobrze przemyślana nie tylko zniechęca do popełnienia czynów, za które została wymierzona, ale również odstrasza od nich osoby, które mając świadomość szkodliwości danego czynu, były świadkami jej wymierzania [20].

Reasumując, należy stwierdzić, że w wychowaniu nie ma środków uniwersalnych, tak jak nie ma dzieci identycznych, dlatego stosowanie kary, choć czasem niezbędne i celowe, wymaga poczucia sprawiedliwości, umiejętnego podejścia i kultury pedagogicznej połączonej z uczuciem miłości do dziecka i pragnieniem jego dobra [21].

Za pomocą kar nie da się całkowicie wyeliminować niepożądanych zachowań u dzieci, lecz co najwyżej można je na pewien okres stłumić. Metoda ta przynosi jednak swój pozytywny skutek tylko wtedy, gdy między karaniem i wychowawcą istnieje więź uczuciowa, przekonanie o życzliwości i zrozumieniu oraz gdy „dolegliwości wychowawcze” wymierzone są w atmosferze spokoju, opanowania i rozważności [22].

### **Rola nagrody w wychowaniu**

Według Wincentego Okonia, nagroda jest formą jednostkowej lub zbiorowej aprobaty czyjegoś zachowania, sprawiającej osobie nagradzanej satysfakcję i zadowolenie oraz zachęcającej do powtarzania podobnych zachowań, a tym samym utrwalającej wzory postępowania akceptowane przez środowisko [23].

Nagrody i kary stanowią klasyczne połączenie wzajemnie zależnych i uzupełniających się przeciwieństw, których celem jest motywowanie albo wzmacnianie działań wychowawczych, na ogół w ścisłym odniesieniu do powszechnie uznawanych wartości. Relacja ta w dzisiejszych czasach jest poważnie osłabiana ze względu na wszechobecność i siłę destrukcyjnie oddziałujących bodźców konsumpcyjnych, eksponowanie konieczności zaspokajania potrzeb niższego rzędu i relatywizm moralny [3].

Nagroda (podobnie jak kara) jest często stosowanym środkiem w nauczaniu i wychowaniu, gdyż jest dość skutecznym bodźcem wzmacniającym postępowanie pozytywne, zachęca do solidnej nauki oraz zachowań znajdujących wysokie uznanie w różnych grupach społecznych [17]. Tak rozumiana spełnia wiele funkcji. Przede wszystkim pobudza do działania; na przykład dobrze motywuje do nauki. W tym wypadku chęć uzyskania nagrody jest czynnikiem apelującym do pragnienia uzyskania aprobaty i uznania, pobudza do wysiłku i rozpała zapał do dalszej pracy, mobilizuje do aktywności oraz (co również nie jest bez znaczenia) dostarcza radosnych przeżyć z doświadczania tych sukcesów. Stosowana przed właściwym działaniem staje się podniecią potęgującą wysiłek, natomiast po wykonaniu zadania jest społecznie ważnym potwierdzeniem odniesionego sukcesu [17, 24]. Nagradzając nawet niewielkie postępy, zachęca się do dalszego działania; wychowanek widzi sens podejmowania dalszych prób i polegania na własnych siłach w realizacji coraz trudniejszych i coraz bardziej odpowiedzialnych zadań [17].

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej, tak jak w przypadku kar, istnieje wiele klasyfikacji nagród. Na uwagę zasługuje podział Z. Iglückiej, która wyróżnia nagrody wyższego i niższego rzędu. Do pierwszych zalicza korzyści materialne (np. nagrodą za staranne umycie zębów może być nowy kubek, za całotygodniowy porządek w kąciu dziecka niedzielna wyprawa za miasto lub do kina). Natomiast do nagród wyższego rzędu zalicza się korzyści nie mające wymiernego charakteru (np. nagrodą za wzorowe zachowanie w teatrze będzie publiczna pochwała) [25].

Stanisław Kuczkowski proponuje podział na: nagrody o charakterze społecznym (do których zalicza aprobatę, pochwałę, zwrócenie na kogoś uwagi) oraz pozaspołeczny (czyli rzeczy, przywileje, niecodzienne aktywności) [26].

Natomiast Irena Jundziłł w kontekście nagród wychowawczych przedstawia klasyfikację następujący sposób:

- a) **nagradzanie uznaniem, pochwałą** – to werbalna aprobatą postępowania dziecka, uśmiech i nieukrywana radość z tego powodu, podziw, przytulenie, pieszczota;
- b) **nagradzanie przez sprawianie przyjemności** – to poświęcenie czasu na wspólną zabawę, spacer, czytanie bajek, przyjacielską rozmowę;
- c) **darzenie zaufaniem** – polega na zmniejszeniu kontroli nad dzieckiem, poszerzanie jego autonomii;
- d) **wspólne, atrakcyjne spędzanie czasu** – wspólny wyjazd, wycieczki, impreza, wyjście do kina, teatru, na koncert;



e) **nagrody rzeczowe** natomiast należy stosować z ostrożnością i niezbyt często [11].

Stanisław Kuczkowski zwraca uwagę na nagradzanie uznaniem jako formę stosowaną najczęściej. Można ją wyrazić słownie lub pisemnie, w formie wyraźnej akceptacji konkretnego zachowania lub wyniku nauki dziecka, poprzez wyrażanie podziwu, radości, zachwytu, okazywanie miłości itp. Aprobata jest więc wyrazem osobistego potwierdzenia jakiegoś zachowania. Jest zaakcentowanym sygnałem dla dziecka, że jego gest lub postępowanie, nawet jeżeli samo w sobie nie jest czymś nadzwyczajnym, jest oceniane pozytywnie [26].

John Robertson podkreśla względną wartość pochwały – zależy od tego, kto jej udziela i w jakich okolicznościach. Jest tym cenniejsza, im większym autorytetem cieszy się osoba chwalać u dziecka. Uważa się ponadto, że pochwała podnosi samoocenę, wzmacnia zachowania pożądane [27].

W grupie nagród, najbardziej pobudzającym środkiem, oprócz pochwały, jest zachęcenie. Ten sposób nagradzania, jeśli dodatkowo wyraża wiarę w możliwości dziecka, przynosi efekty pozytywne. Zachęty (ukazujące dzieciom możliwość uzyskania przyszłych sukcesów) przynoszą efekty wychowawcze o charakterze indywidualnym. Bardziej społeczny charakter, w przeciwieństwie do zachęt obiecujących dzieciom to, co bardzo lubią, mają zachęty ukazujące przykład innych, szczególnie rówieśników. Pobudzają do działań pozytywnych, a zatem ich znaczenie wychowawcze można ocenić jako większe od porad i pouczeń [17].

Z tak przedstawionego podziału nagród wynika, że metody gratyfikowania (poprawnie realizowane) pozwalają osiągnąć dwa cele: utrwalenie tendencji do wykonywania pewnych czynności w określonej sytuacji oraz ich intensyfikację. Nagradzanie spełnia również dwie zasadnicze funkcje: wzmacniania i zachęty. Jako zachęta działa poprzez podniesienie ogólnego poziomu pobudzenia organizmu, co z kolei bezpośrednio wpływa na takie cechy wykonywania czynności, jak szybkość, siła czy koordynacja i pośrednio na tempo i poprawność uczenia się [17].

Rozpatrując problem nagród (w przedszkolu, szkole i poza nią), trzeba podkreślić, iż największą wartość w wychowaniu i oddziaływaniu pozytywnym na wychowanka mają takie działania, jak: zachęta, uznanie, pochwała i nagroda. Wszystkie te formy pozytywnego odbierania zachowań bardzo silnie oddziałują i stanowią bodziec kierujący postępowaniem dziecka. Im wyższy stopień świadomości społecznej wychowanka, tym większego nabierają one znaczenia. Dlatego w pracy wychowawczej nauczyciela powinny dominować takie sposoby oddziaływania na postępowanie dziecka, które sprawią mu możliwie dużo przyjemności, dadzą poczucie zadowolenia, zmobilizują dożądanego wychowawczo postępowania w poczuciu sprawiedliwej oceny jego postawy wobec wartości wyznaczających kryteria tego, co słuszne (a więc zasługującego na akceptację oceniających) [28].

### **Karać czy nagradzać? Konsekwencje pedagogiczne**

Nagrody i kary, nawet dokładnie przemyślane, same w sobie nie decydują o powodzeniu pracy wychowawczej, stanowią jedynie składnik systemu wycho-

wania [11]. Niezasłużone nagrody i niesprawiedliwe, surowe kary mogą wyrządzić wiele zła. Tak jedne, jak i drugie stanowią subtelne środki oddziaływania, trzeba więc pamiętać, że źle stosowane mogą wyrządzić niepowetowane szkody wychowawcze.

Nasuwa się pytanie, czy kary są potrzebne. Wielu rodziców i nauczycieli w niektórych przypadkach uważa je za nieuniknione, ale są i tacy, którzy radzą sobie z dziećmi bez ich stosowania. Wiele zależy od tego, jak byli wychowywani sami dorośli. Jeżeli karano ich za pewne przewinienia są zdania, że w podobnych sytuacjach również dzisiaj należy postępować tak samo. Gdy zaś utrzymywano ich w pewnej dyscyplinie dzięki umiejętnemu postępowaniu, najczęściej w ten sposób sami radzą sobie z dziećmi [29]. Nie można więc twierdzić, że „kara daje zawsze dobre rezultaty”, a jej brak zło. Wszystko zależy od przyjętego przez wychowawców podejścia wychowawczego [24, 29].

O nieskuteczności kar mogą świadczyć chociażby rezultaty badań, z których wynika, że karane dzieci gorzej funkcjonują niż te, które kar nie doświadczają. Poza tym kary często wpływają na podejmowanie w przyszłości działań nieeliminujących zachowania niepożądanego, a pozwalających na uniknięcie kary. W konsekwencji, pomimo stosowania kar w zachowaniu dziecka nic się nie zmienia poza tym, że uczy się ono oszukiwać, kłamać czy stosować inne tego typu działania, przechodzące z czasem w nawyki. Dzieci, wobec których często stosowane są kary (zwłaszcza cielesne), wcześniej wymykają się spod kontroli. Ponadto zauważa się, że rezultatem bardzo rygorystycznego podejścia do dzieci jest bierność, uległość, wycofywanie, łatwe poddawanie się kontroli, a w okresie dojrzewania przekora, zawziętość, egocentryzm, niezdolność do wybaczenia i współczucia, odrzucanie autorytetów [30, 31].

Badania potwierdzają, że nagrody bardziej aniżeli kary wpływają na kształcenie aktywnej postawy dziecka. Pomagają budować pozytywny obraz samego siebie, pozwalają zaakceptować własną osobę, wpływają na kształtowanie zaradności, wyzwalają aktywny stosunek do obowiązków, a ponadto pomagają budować pozytywne relacje z rodzicami i innymi ludźmi [31]. Również I. Jundziłł zauważa, że właściwie przyznawane nagrody wzmacniają pozytywne zachowania, zachęcają do pracy i wysiłku, do zachowań znajdujących uznanie w rodzinie i środowisku [11]. Pozytywne wyróżnienie umacnia w dziecku wiarę we własne wartości, realizuje potrzebę uznania i sukcesu, zachęca do podejmowania nowych zadań, dostarcza pozytywnych uczuć, radości i dobrego samopoczucia.

Z kolei nieumiejętne korzystanie z nagród przyczynia się do nieharmonijnego rozwoju jednostki, ponieważ:

- a) potęguje tendencje egoistyczne, budząc chęć imponowania innym, wywyższania się czy wyśmiewania;
- b) rozbudza niezdrowe ambicje, wyzwała zadowolenie z cudzej krzywdy i słabości;

- c) powoduje uczucia przykrość, jeśli nagroda jest źle dobrana lub nieadekwatna;
- d) prowadzi do nadmiernego przywiązania do wartości materialnych, kształtując postawę interesowności.

Wynika z tego, że stosowanie nagród wymaga wyczucia, taktu i przemyślanego działania wychowawców w zależności od sytuacji [17].

Współczesna psychologia stoi na stanowisku, że kara nie powinna być narzędziem w kształtowaniu zachowania, przede wszystkim dlatego, że najczęściej brakuje umiejętności jej stosowania. W efekcie to osoba karząca wyciąga z tego największe korzyści, chcąc w ten sposób wzmocnić np. swój autorytet. Ponadto każda kara wywołuje chęć odwetu lub ucieczki. Wiąże się z pewną represyjnością i koniecznością kontroli wykonania kary oraz sprawdzania pozytywnych efektów jej zastosowania, co wydaje się raczej trudne lub wręcz niewykonalne [32]. Jeśli kara ma być skuteczna, należy powiązać ją z zachowaniem, które do niej doprowadziło. Najlepiej jeśli polega na naprawie spowodowanej szkody oraz takim rozbudzeniu świadomości popełnionego zła, które zapobiegałoby podobnym sytuacjom w przyszłości [32].

Na uwagę zasługują też sugestie J. Łukasik, która uważa, że można wychowywać bez kar, ale jest to możliwe tylko wtedy, gdy zaistnieją odpowiednie warunki, do których zalicza m.in. konsekwencję w działaniu [30]. Kara jest zawsze atakiem na godność drugiego człowieka, a osobie karanej towarzyszy uczucie niesprawiedliwego traktowania, najczęściej dlatego, że nikt wcześniej nie ustalił z nią zasad, reguł i konsekwencji wypływających z ich łamania. Mówiąc o konsekwencjach, nie chodzi o pomijanie słowa kara, nie chodzi też o to, aby uczyć dziecko, że za łamanie zasad i norm nic mu nie grozi. Konsekwencja, twierdzi J. Łukasik, też jest karą, ale jej efekt poprzedzony jest innymi warunkami i relacjami [30]. Ponoszenie konsekwencji za złe zachowanie musi wiązać się ze świadomością złamania zasad i reguł. Tylko wówczas dziecko może poczuć się odpowiedzialne za to, co zrobiło. Aby jednak tak się stało, karany musi wcześniej nabyć pewnej wiedzy, którą przyswaja w czasie rozmowy o danym zdarzeniu, odwołaniu się do zasad i ustaleniu która z nich została złamana. Tak więc ponoszenie przez karane dziecko konsekwencji swojego czynu wymaga wspólnego opracowania przez strony jasnych zasad i reguł, które mają obowiązywać wskazujących na konkretne następstwa nieprzestrzegania ich [30].

M. Góra uważa, że usunięcie kary jako środka wychowawczego nie jest możliwe w praktyce [33]. Zwraca natomiast uwagę na pozbawianie kary tego, co czyni z niej środek poniżenia i zemsty. Podkreśla również wychowawcze znaczenie kar i warunki, jakie przy ich stosowaniu powinny być zachowane. Tak więc pedagogicznym celem kary jest:

- a) uświadomienie wychowankowi winy wynikającej z popełnienia niewłaściwego czynu;

- b) poprawa osoby karanej polegająca na powstrzymaniu się w przyszłości od podobnych czynów. Przykre uczucia kojarzone z karą powinny łączyć się z ujemnym wartościowaniem;
- c) odwodzenie innych od czynów nagannych oraz ukazywanie realności sankcji zawartej w normie postępowania.

Osiągnięcie przez karę zamierzonych celów wychowawczych wymaga spełnienia pewnych warunków:

- a) kara musi być sprawiedliwa;
- b) musi być stopniowana;
- c) nie może powodować u wychowanka negatywnego stanowiska do osoby karzącej;
- d) powinna być konsekwentna;
- e) stosowana rzadko;
- f) powinna przekonywać wychowanka o szkodliwości jego czynu [33].

Pochwały natomiast stosowane zbyt często i przy każdej okazji przestają mieć wartość zarówno dla chwalonego dziecka, jak i dla innych. Wpływ osobowościowo twórczych nagród znacząco wpływa zarówno na zachowanie i rozwój dzieci, jak i na cały proces wychowawczy. Spełniają ona wiele funkcji, m.in.:

- a) wyzwalają czynny stosunek do obowiązków i stawianych wymagań;
- b) utwierdzają pożądane zachowania i potęgują wysiłek;
- c) pozwalają przezwyciężyć lęki, zahamowania oraz własne słabości;
- d) zaspokajają potrzebę uznania, sukcesu i znaczenia;
- e) wzmacniają poczucie bezpieczeństwa i przynależności;
- f) pogłębiają więź uczuciową z osobą nagradzającą;
- g) uczą życzliwości, przyjaźni, miłości, altruizmu i innych pozytywnych cech osobowości [17].

Wychowanie oparte na wzmocnieniu pozytywnym i konsekwencji powinno stanowić istotę działań wychowawczych, dlatego warto, aby dorośli rozmawiali z dziećmi na temat własnej odpowiedzialności i następstw niepodporządkowania się. W klimacie niezrozumiałego rygoru, zastraszania i stosowania kar mogą kształtować się u dzieci postawy lękowe, nieufność do ludzi i egoizm. Surowy rygor rodzinny, uniemożliwiający zaspokajanie podstawowych potrzeb psychicznych, powoduje u dzieci zanikanie uczuć życzliwości i opiekuńczości w stosunku do rówieśników [34], a bezpośrednią reakcją na zachowania krzywdzące jest wzrost agresywności, niska samoocena, emocjonalna labilność, nieumiejętność wchodzenia w relacje interpersonalne, wrogość wobec otoczenia przy jednocześnie silnym przywiązaniu do opiekunów. Dzieci krzywdzone często okazują się niezdolne do spontaniczności, pozbawione poczucia humoru i krnąbrne, przyjmują postawę zimnego oczekiwania lub wzmózonej czujności. Są depresyjne, ze skłonnościami do izolacji [35].

Skuteczność obu metod zależy od spełnienia przynajmniej niektórych warunków. Przede wszystkim odradza się ich częste stosowanie, gdyż jest to sprzeczne z koniecznością podmiotowego traktowania dzieci.

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

- [1] Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, Warszawa 1995.
- [2] Kołaczkowski J., *Znaczenie karności w formacji mądrościowej człowieka w rodzinie w ujęciu Księgi Przysłów. Ujęcie pastoralne*, [w:] „Pedagogia Christiana” 1(2004).
- [3] *Dozionario di scenze dell'educazione*, M. Prelezso, C. Nanni, G. Malizna, (eds.) Roma 1997.
- [4] Locke J., *Myśli o wychowaniu*, Wrocław–Kraków 1959.
- [5] Cian L., *Wychowanie w duchu księdza Bosko*, Warszawa, 1991.
- [6] Korczak J., *Pisma wybrane*, Warszawa 1978.
- [7] Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008.
- [8] Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
- [9] Dąbrowska J., *Bez stresu z dziećmi*, Warszawa 1993.
- [10] Mieszalski S., *O przymusie i dyscyplinie w klasie*, Warszawa 1997.
- [11] Jundziłł J., *Nagrody i kary w wychowaniu*, Warszawa 1984.
- [12] Konarzewski K., *O wychowaniu w szkole*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczania*, Warszawa 1992.
- [13] Nałaskowski S., *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Olsztyn 2004.
- [14] Samson A., *Moje dziecko mnie nie słucha*, Warszawa 1994.
- [15] Gryciuk K., *Metody wychowania stosowane przez rodziców*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 9(2009).
- [16] Mika S., *Skuteczność stosowania kar w wychowaniu*, Warszawa 1969.
- [17] Ochmański M., *Nagrody i kary w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa 2001.
- [18] Popławska D., *Nakazy-Zakazy-Kary*, „Wychowawca” 2003 nr 3.
- [19] Krajewska M., *Kara i nagroda*, „Edukacja i Dialog” 2001 nr 3.
- [20] Narczewska M., *Czy kary są koniecznym składnikiem wychowania?*, „Wychowanie na co dzień”, 2001 nr 9.
- [21] Heleniak A., *Ukarać czy nagradzać?*, „Wychowawca” 2003 nr 5.
- [22] Ziemska M., *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1986.
- [23] Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- [24] Kozłowski W., *Chwalić, ale za co? Motywacyjne aspekty pochwał*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2007 nr 5.
- [25] Iglicka H., *Nakazy–zakazy, nagrody–kary*, [w:] D. Chrzanowska (red.), *50 tajemnic o naszych dzieciach*, Warszawa 1989.

- [26] Kuczkowski S., *Przyjacielskie spotkania wychowawcze*, Kraków 1991.
- [27] Robertson J., *Jak zachować dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa 1998.
- [28] Dudzińska I., *Metodyka wychowania w przedszkolu*, Warszawa 1976.
- [29] Spock B., M. B. Rottenberg, *Dziecko – pielęgnowanie i wychowanie*, Warszawa 1992.
- [30] Łukasik J., *O wartości konsekwencji w wychowaniu*, „Bliżej przedszkola”, 2010 nr 11.
- [31] Świącicka-Domańska J., *Odnaleźć radość bycia rodzicem*, „Niebieska Linia” 2004 nr 6.
- [32] Cibora K., *Czy możliwe jest wychowanie bez stosowania kar?*, „Psychologia w szkole”, 2009 nr 1.
- [33] Góra M., *Pedagogiczne cele kary*, „Edukacja i dialog”, 1995 nr 9.
- [34] Buławnik-Rusnak K., *Agresywne zachowania dzieci – wpływ rodziny*, „Wychowawca”, 2003 nr 3.
- [35] Ranschburg J., *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa 1980.

# OD PLANU DO RAPORTU – EWALUACJA W PRAKTYCE SZKOLNEJ

## FROM PLAN TO REPORT – EVALUATION IN SCHOOL PRACTICE

**Bożena Krupa**

Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych  
w Łodzi

**Abstract:** *Due to Minister of Education Ordinance from 7<sup>th</sup> October 2009 the only one form of pedagogical supervision, beside inspection and support, is evaluation.*

*In school environment evaluation raise many controversions. Aversion of school environment doesn't just come from resistance to appraisal, but it links, for example with concern about area of knowledge and methodological skills. Internal evaluation, as opposed to external which aims toward comparison of school work's quality and its assessment with reference to valid norms, allows to examine narrow area of reality reflecting individual school needs and improvement of its work in fields which really require it.*

*Posted example of evaluation of requirement 2.5 „Shaping the attitudes of students” is intended to show the area connected to upbringing (least „measurable” element) and is a proposal to carry out evaluation in school reality.*

**KEYWORDS:** *evaluation, students attitudes, norms of education*

### **Wprowadzenie**

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego w § 2 precyzuje pojęcie ewaluacji (jednej z form nadzoru pedagogicznego obok kontroli i wspomagania) jako praktyczne badanie oceniające przeprowadzane w szkole lub placówce (§ 2 ust. 4). W rozporządzeniu wskazano typy ewaluacji:

- a) zewnętrzna – przeprowadzana przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny;
- b) wewnętrzna – przeprowadzana przez dyrektora szkoły lub placówki;
- c) całościowa – ewaluacja zewnętrzna przeprowadzana w zakresie wszystkich obszarów wskazanych w § 7 ust. 1.

Rozporządzenie nie precyzuje zasad przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej, pozostawiając to w sferze decyzji na szczeblu szkoły, wskazując, iż przeprowadza się ją w odniesieniu do wszystkich lub wybranych wymagań (§ 7 ust. 4). W przypadku ewaluacji zewnętrznej dokument ten określa zakres, zasady i zadania ewaluacji, do których należy zbieranie i analizowanie informacji, opracowanie wyników, ustalanie poziomu spełniania przez szkołę lub placówkę poszczególnych wymagań (§ 7.1) na odpowiednich poziomach (od A do E), sformułowanie wniosków, prezentowanie przez ewaluatora szkole lub placówce opracowanego materiału w postaci raportu oraz przekazywanie raportu organowi prowadzącemu szkołę lub placówkę. Przyjmuje się, że poszczególne poziomy oznaczają:

- a) poziom A – oznacza bardzo wysoki stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę;
- b) poziom B – oznacza wysoki stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę;
- c) poziom C – oznacza średni stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę;
- d) poziom D – oznacza podstawowy stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę;
- e) poziom E – oznacza niski stopień wypełniania wymagania przez szkołę lub placówkę (§ 7 ust 3).

Ewaluacji zewnętrznej podlegają cztery obszary (w załączniku do rozporządzenia zawarto wymagania, które muszą być spełnione w tych obszarach jedynie dla poziomu D i B):

- a) efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki;
- b) procesy zachodzące w szkole lub placówce;
- c) funkcjonowanie szkoły lub placówki w środowisku lokalnym, w szczególności w zakresie współpracy z rodzicami uczniów;
- d) zarządzanie szkołą lub placówką.



**Rysunek 1.** Zmiany w nadzorze pedagogicznym – porównanie rozporządzeń z 2006 r. i 2009 r.



Źródło: Suckiel, [www.cen.edu.pl/cen\\_serwis/userfiles/file/link6/Planowanie\\_nadzoru.pdf](http://www.cen.edu.pl/cen_serwis/userfiles/file/link6/Planowanie_nadzoru.pdf) [dostęp 24.09.2011]

Niezależnie od ujęcia definicyjnego ewaluacja nierozłącznie związana jest z wprowadzaniem zmian i zarządzaniem nimi, a także z oceną dotychczasowych działań. Jedno i drugie wprowadza pewnego rodzaju niepokój wśród grona pedagogicznego. Zmiana jest wyzwaniem – może być szansą na rozwój, ale też i zagrożeniem. Zmiana wymusza zwiększenia nakładu pracy, wdrażania innowacji, pozbycia się znanych i utartych schematów. Wymaga wysiłku, odnalezienia się w nowej rzeczywistości, ciągłego poszerzania wiedzy i umiejętności. Zmiana to projekt, a projekt to zespół (większość zmian nie jest – i nie może być – przeprowadzona jednoosobowo), co wymaga przejścia z poziomu „ja” na poziom „my”. Druga kwestia związana jest z oceną, która ma stanowić informację zwrotną o wynikach działania i może pełnić rolę gratyfikacji, czyli wzmocnienia pozytywnego lub kary. Mimo iż ocena jest wpisana niejako w każdy zawód i każdą aktywność, to jest zawsze obciążona pewnym ryzykiem i jest wypadkową niejednokrotnie sprzecznych sądów, zarówno tych osobistych, jak i uzyskanych z zewnątrz. Dodatkowo w przypadku pedagogów na co dzień posługujących się systemem

oceniań z pozycji oceniającego trudniej przyjąć rolę ocenianego. Nie pomagają też stereotypy i schematy w ocenianiu uczniowskich zachowań, osiągnięć i możliwości często w praktyce sprowadzające się do „etykietowania”, a w konsekwencji obniżenia poziomu osiągnięć i samooceny ucznia. Wyniki ewaluacji, mimo że dotyczą wielu obszarów funkcjonowania szkoły, nauczyciele często interpretują jako bardzo osobiste. Łatwo przyjąć te pozytywne, bo każdy przecież lubi, jeśli jest chwalony za dobrze wykonaną pracę. Ale co z tymi, nad którymi należałoby się pochylić? Wtedy pojawia się usztywnienie postawy i unikanie dysonansu poznawczego. To nieprzyjemny stan, przed którym próbują się bronić np. poprzez negowanie zasadności prowadzenia ewaluacji, wyszukiwanie niedociągnięć systemowych, strukturalnych, kompetencyjnych itp.

Pewne kroki w ewaluacji szkoły dokonują się, bo przecież opinia o szkole w mediach czy w oczach absolwentów, ranking szkół, pozycja na liście dobrze zdanych egzaminów jest niczym innym jak oceną i tylko teraz od kadry szkoły zależy, co z tymi danymi zrobi. Czy jak we mgle będzie poszukiwać dróg utrzymania danej sytuacji bądź jej korekty, czy wybierze drogę opartą na doświadczeniach badań społecznych, empirycznie będzie dochodzić przyczyn i formułować zalecenia i wnioski na przyszłość.

Niechęć środowiska szkolnego nie wypływa tylko i wyłącznie z oporu wobec oceniania, ale wiąże się m.in. z obawami dotyczącymi sfery wiedzy i umiejętności metodologicznych. Większość kierunków studiów wyższych w swoich planach nie uwzględnia metodologii badań naukowych, zatem pojęcia związane z tym obszarem są zupełnie obce nauczycielom, nawet tym doskonale przygotowanym do uczenia kilku przedmiotów. Cała konceptualizacja ewaluacji, dobór metod badawczych i analiza jakościowa niezwiązana bezpośrednio z nauczaniem przedmiotem – czyli terenem dobrze poznanym stanowi wyzwanie dla nauczycieli, zmierzanie się z „nowym”, a dla wielu z nich jest barierą, szczególnie jeśli założenia i cele ewaluacji nie zostały w dostateczny sposób wyjaśnione. Ponadto szkolenia nauczycieli w zakresie ewaluacji pozostawiają wiele do życzenia, chociaż trzeba zauważyć, że to powoli się zmienia. Zamiast warsztatów, podczas których nauczyciele, pracując w zespołach, mogą pod okiem kompetentnego prowadzącego wypracować interesujące ich kwestie, otrzymują wiedzę teoretyczną, która przy braku podstaw w zakresie metodologii jest mało wartościowa.

Wraz z początkiem roku szkolnego, a co za tym idzie: przydziałem obowiązków również tych wiążących się z pracami w zespołach ewaluacyjnych obserwuje się podwyższony poziom stresu – szczególnie wśród nauczycieli wyznaczonych na przewodniczących tychże zespołów. Z czasem „byk złapany za rogi” nie jest już taki straszny i praca zespołu podąża wyznaczonymi torami. Po drodze pojawia się trochę kamieni w postaci np. budowania narzędzi badawczych – kwestionariusza ankiety czy wywiadu. Nie jest to łatwe w przypadku dotykania sfery osobistej, problemów, które mogą warunkować efekty uczenia się lub zachowania a związanych np. z sytuacją rodzinną ucznia. Zauważalny brak wsparcia zewnętrznego

w zakresie przygotowania narzędzi skutkuje niską ich jakością i często odbierane jest przez samych nauczycieli jako nierzetelne i mało adekwatne do założeń.

Warto dodać, że nauczyciele nie dysponują wystandaryzowanymi testami, a możliwość przeprowadzenia w warunkach szkolnych profesjonalnych testów, w tym psychologicznych, jest znikoma. Oczywiście nie chcę sugerować, że „odgórnie” przygotowane narzędzia badawcze rozwiążą problem. Wprost przeciwnie – muszą one być zgodne z postawionymi celami, dopasowane do wieku i możliwości badanych, wynikające z potrzeb danej szkoły, ale poprawne metodologicznie. Niemniej jednak ten krok w ewaluacji, w ocenie nauczycieli, wymaga gruntownego przepracowania i wsparcia ze strony instytucji pracujących na rzecz oświaty.

Ewaluacja wewnętrzna, w przeciwieństwie do zewnętrznej, która z jednej strony daje możliwość porównania jakości funkcjonowania szkół i jej oceny w odniesieniu do obowiązujących standardów, ale z drugiej niesie niebezpieczeństwo uogólnień w tym dążeniu do porównań, a także niebezpieczeństwo wąskiej perspektywy – czyli zwracanie uwagi na cechy wspólne zamiast na wyróżniające, stwarza perspektywę lokalną, odzwierciedlającą indywidualne potrzeby szkoły. Powinna być elementem codziennej praktyki szkolnej i dostarczać informacji, które pomogą dyrektorowi i nauczycielom podejmować słuszne i uzasadnione decyzje co do swojej pracy oraz działalności całej placówki. Koncepcja przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej pozostawiona jest decyzji zespołów ewaluacyjnych, co daje doskonałą sposobność, by prowadzić ewaluację wewnętrzną w sposób umożliwiający pozyskanie użytecznych informacji oraz wykorzystać ją w doskonaleniu pracy szkoły, w obszarach, które takiej poprawy rzeczywiście wymagają.

Aby jednak ewaluacja przyniosła pożądane rezultaty, muszą być spełnione następujące warunki:

**1. Jasno określony cel** – informacja dla wszystkich uczestników przed rozpoczęciem działań: czemu ewaluacja ma służyć, jakie cele będą realizowane, kto ją inicjuje i czyje interesy są reprezentowane (<http://www.pte.org.pl/x.php/1,155/O-ewaluacji.html> [dostęp 23.09.2011]). Według Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego ewaluacja może służyć wielu celom. Najczęściej prowadzona jest w celu:

- a) zbadania potrzeb np. beneficjentów;
- b) określenia kierunków i celów działań;
- c) poprawy przejrzystości podejmowanych działań;
- d) poznawania mechanizmów wdrażania programów i projektów;
- e) zwiększenia skuteczności i efektywności programów/projektów;
- f) wspomagania procesu podejmowania decyzji;
- g) identyfikowania słabych i mocnych stron interwencji;
- h) sygnalizowania pojawiających się problemów;
- i) określania stopnia zgodności z przyjętymi założeniami;
- j) zwiększania profesjonalizmu świadczonych usług;
- k) pogłębiania odpowiedzialności za program/projekt.

**2. Udział wszystkich zainteresowanych** – określenie, kogo ewaluacja dotyczy, kto poinformuje zainteresowanych o jej przebiegu i wynikach, kto i za co

jest odpowiedzialny na terenie szkoły, kto wspiera proces z zewnątrz, kto jest inicjatorem działań, kto je będzie planował i realizował, kto weźmie udział w interpretacji i dyskusji nad wynikami ewaluacji. Ewaluacja wewnętrzna to działanie zespołowe, umożliwiające dialog pomiędzy wszystkimi stronami, zainteresowanymi jakością pracy szkół.

**3. Sformułowanie pytań i określenie kryteriów** – czytelne i jednoznaczne postawienie pytań kluczowych, ważnych dla rozwoju szkoły, wskazanie, co w ramach prowadzonej ewaluacji będzie podlegało ocenie. Najczęściej stosowane kryteria ewaluacji:

- a) trafność – pozwala ocenić, w jakim stopniu przyjęte cele projektu odpowiadają zidentyfikowanym problemom w obszarze objętym projektem i/lub realnym potrzebom beneficjentów;
- b) efektywność – pozwala ocenić poziom „ekonomiczności” projektu, czyli stosunek poniesionych nakładów do uzyskanych wyników i rezultatów; Nakłady – zasoby finansowe, ludzkie i poświęcony czas;
- c) ekuteeczność – pozwala ocenić, do jakiego stopnia cele przedsięwzięcia zdefiniowane na etapie programowania zostały osiągnięte;
- d) oddziaływanie/wpływ – pozwala ocenić stopień, w jakim korzyści odniesione przez docelowych beneficjentów miały szerszy ogólny wpływ na większą liczbę ludzi w danym środowisku;
- e) trwałość efektów – pozwala ocenić, czy pozytywne efekty projektu na poziomie celu mogą trwać i czy możliwe jest utrzymanie się wpływu tego projektu w dłuższym okresie na procesy rozwoju.

**4. Wybór obszaru oraz dobór metod i narzędzi** – adekwatny do potrzeb zakres oraz dostosowanie metod do możliwości przeprowadzających ewaluację i posiadanego czasu. Wybór obszaru ewaluacji powinien wynikać z dyskusji na temat potrzeb szkoły, ale także z wniosków ze sprawowanego w poprzednim roku szkolnym nadzoru pedagogicznego. Nie należy projektować zbyt dużej liczby obszarów ewaluacji, gdyż może to doprowadzić do działań pozornych, niemających nic wspólnego z jakościowym rozwojem szkoły;

**5. Triangulacja** – zbieranie danych z różnych źródeł, uwzględnienie różnych punktów widzenia – nauczycieli, uczniów, rodziców. W interpretacji danych także powinny wziąć udział różne grupy, np. niezależni eksperci;

**6. Szybka informacja zwrotna do wszystkich zainteresowanych**

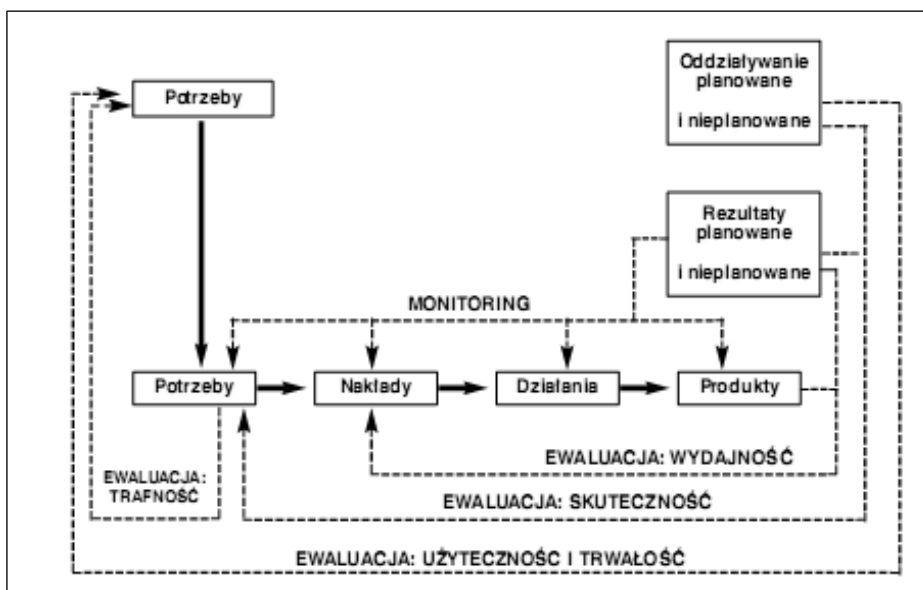
**7. Wystarczająca ilość czasu na ocenę danych i przepływ informacji o nich** – kluczową czynnością w procesie ewaluacji jest wspólna ocena wyników i podjęcie decyzji co do rekomendacji. Ten element wymaga pracy różnych zespołów, stąd konieczność zapewnienia odpowiedniej ilości czasu.

**8. Przygotowanie rzetelnego raportu** – dokumentacja wyników, ocen i wniosków umożliwiająca wielokrotne korzystanie z uzyskanych materiałów.

**9. Powtarzalność ewaluacji** – ewaluacja nie powinna być jednorazowym działaniem, ale regularnie przeprowadzoną procedurą.

Ewaluacja wewnętrzna jest badaniem wybranego fragmentu działalności szkoły, zatem konieczne jest podjęcie decyzji odnośnie do aspektów i wymiarów poddawanych ewaluacji. Pozwala to stwierdzić, jaki rodzaj informacji należy zgromadzić i w jaki sposób ją analizować. Oddanie w ręce dyrektorów i nauczycieli decyzji o zakresie i sposobie wdrożenia wniosków z ewaluacji wewnętrznej pozwala szkole na wybranie własnej drogi rozwoju. Umożliwia doskonalenie wynikające z potrzeb uczniów i lokalnej społeczności.

**Rysunek 2.** Różnice między monitoringiem a ewaluacją



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: (Worek, Perek-Białas, 2008)

Wykres ukazuje podstawowe różnice między monitoringiem a ewaluacją. Monitoring to bieżące sprawozdanie z postępów w realizacji planu, ustalenie skuteczności interwencji oraz analiza jej rezultatów. Natomiast ewaluacja jest pojęciem szerszym – odnosi się do wszystkich pięciu wskazanych powyżej kryteriów, więc ocenia również stopień adekwatności przyjętych celów interwencji z potrzebami oraz skutki oddziaływania interwencji, jej konsekwencje społeczne, ekonomiczne itp., zarówno te planowane, jak i nieplanowane.

Za podstawę oceny przebiegu ewaluacji przyjmuje się standardy. Zapewniają one optymalną równowagę między: **przydatnością** – możliwość wykorzystania ewaluacji i jej praktyczność, **rzetelnością** – ewaluacja winna ujawniać i przekazywać informacje technicznie adekwatne, **wykonalnością** – realizm i rozważność ewaluacji oraz **przyzwoitością** – ewaluacja powinna być przeprowadzona w sposób etyczny i zgodny z prawem (Denek, 2007; 29).

W kontekście ewaluacji zmienia się rola nauczyciela. Nauczyciel, jak zauważa R. Pachociński, zbliża się do wizerunku pracownika naukowego ciągle testującego hipotezy (Pachociński, 1999; 82–83). Powoli odchodzi od typowo głównej roli instruktora w procesie kształcenia na rzecz stawania się diagnostykiem, doradcą i specjalistą w zakresie pomocy w nauce. To zbliża do nowego modelu, w którym akcent kładzie się bardziej na proces niż produkt, co poniekąd w rezultacie zwiększa zakres odpowiedzialności ucznia za własną naukę.

Kierowanie zmianą wymaga nie tylko nabywania nowej wiedzy i umiejętności, ale także modyfikacji postaw, przekonań (m.in. takiego, że uczeń zawsze ma „wypaść” jak najlepiej, bo to świadczy o skuteczności nauczyciela), sposobów widzenia świata i zniwelowania oporu wobec tego, co nowe – jak to ujął Zygmunt Bauman: „Spotkanie z innością jest doświadczeniem, które wystawia nas na próbę, ponieważ rodzi pokusę, by na siłę inność ograniczyć”.

J. Sowa analizując system szkolny, stwierdził (nie bez racji w czasach „wyścigu szczurów”), iż „obecnie w szkole w znacznej części dominuje lekceważąca postawa wobec tego wszystkiego, co nie jest związane bezpośrednio z intelektem ucznia. Uczeń jest postrzegany przede wszystkim jako potencjalny intelektualista i inwestuje się w niego głównie w tej sferze, a cała reszta, mimo deklaracji jest traktowana drugorzędnie” (Sowa, 2007; 57).

Zatem ewaluacja, szczególnie tych obszarów niezwiązanych tylko i wyłącznie z efektami dydaktycznymi, wydaje się zagadnieniem niezwykle istotnym i pomocnym w określeniu podstaw antropologicznych i sprawdzeniu, na ile szkoła jest miejscem i instytucją promującą harmonijny rozwój całego ucznia (a nie tylko jego intelektu). Zaprezentowany dalej przykład ewaluacji ma na celu ukazanie sfery związanej z wychowaniem.

### **Wymaganie 2.5. *Kształtuje się postawy uczniów***

Prowadzenie w szkole działań wychowawczych wymaga spójności i konsekwencji ich realizacji przez nauczycieli, a także integracji wiedzy zawodowej posiadanej przez różnych nauczycieli i specjalistów (pedagogów, psychologów). Działania powinny uwzględniać zmieniające się potrzeby uczniów (adekwatność do potrzeb) i angażować uczniów w uczestnictwo w planowanie i realizację aktywności służących kształtowaniu postaw.

Wymaganie „Kształtuje się postawy uczniów” wiąże się z przestrzeganiem norm i procesami edukacyjnymi, ale bezpośrednio dotyczy zwiększania udziału uczniów w procesie decyzyjnym związanym z procesem kształcenia, gdyż tylko w taki sposób można wykształcić postawę odpowiedzialności (Kołodziejczyk, 2010; 96).

**Tabela 1.** Wymaganie 2.5. *Kształtuje się postawy uczniów – charakterystyka wymagania*

| <b>poziom D</b>   | <b>poziom B</b>  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Działania wychowawcze podejmowane w szkole lub placówce są spójne i adekwatne do potrzeb uczniów.</li> <li>• Uczniowie uczestniczą w działaniach edukacyjnych sprzyjających kształtowaniu i uzyskiwaniu pożądanых postaw.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Działania wychowawcze podejmowane w szkole lub placówce są planowane i modyfikowane zgodnie z potrzebami uczniów oraz z ich udziałem.</li> <li>• Działania wychowawcze podejmowane w szkole lub placówce są analizowane i wdrażane są wnioski z tych analiz.</li> </ul> |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Dz.U. Nr 168, poz. 1324

Ewaluacja jako badanie praktyczne musi służyć rozwojowi szkoły i przynieść rozwiązania w drodze dyskusji. Ma być przyczynkiem do poszukiwania odpowiedzi na pytania: co dalej, jak lepiej, co zmienić?

**Tabela 2.** Planowanie i projektowanie ewaluacji – przykładowy arkusz

| <b>Konceptualizacja ewaluacji</b> | <b>Pytania pomocnicze</b>  |
|-----------------------------------|--|
| Zdefiniowanie celów ewaluacji     | Jaki problem, istotny dla szkoły, jest do rozwiązania? Czym chcemy się zająć?<br>Jak można wykorzystać wyniki ewaluacji, do czego są potrzebne?  |
| Określenie adresatów ewaluacji    | Kto ma być odbiorcą wyników ewaluacji? Komu, oprócz odbiorców głównych, ewaluacja może być przydatna?  |
| Określenie zasobów                | Ile czasu potrzeba na przeprowadzenie ewaluacji? Kiedy potrzebujemy wyników ewaluacji?<br>Jakie dotychczasowo zgromadzone dane są w dyspozycji szkoły? Co wymaga aktualizacji?<br>Kto i w jakim zakresie może pomóc w prowadzeniu ewaluacji? |
| Określenie wykonawców             | Jak będzie wyglądał przydział obowiązków wewnątrz zespołu ewaluacyjnego?   |
| Określenie przedmiotu ewaluacji   | W jakich obszarach będzie prowadzona ewaluacja?  |
| Sformułowanie pytań kluczowych    | Czego chcemy się dowiedzieć? Jakie   |

| Konceptualizacja ewaluacji                | Pytania pomocnicze  |
|---|---|
| wych                                      | problemy badawcze są do rozstrzygnięcia?  |
| Określenie kryteriów ewaluacji            | Co będzie stanowić wartość ewaluacji?   |
| Określenie metod ewaluacji                | Jakimi metodami będziemy się posługiwać przy zbieraniu i analizie danych?<br>Jak zostanie dokonany wybór grupy badawczej? |
| Sporządzenie harmonogramu ewaluacji       | Kiedy i w jakim czasie zostaną przeprowadzone badania?  |
| Określenie formy raportu i jego odbiorców | Jaka będzie struktura raportu?<br>Komu, kiedy i w jakich okolicznościach zostanie przedstawiony raport?                   |

Źródło: Opracowanie własne

Pytania kluczowe wynikają wprost z treści rozporządzenia i należy je tylko uszczegółowić w odniesieniu do wymagania. Przykładowe pytania kluczowe w obszarze „procesy” dla wymagania *Kształtuje się postawy uczniów*:

1. Czy zasady właściwego zachowania obowiązujące w szkole są młodzieży znane?
2. Czy uczniowie wykazują postawy i zachowania promowane przez szkołę?
3. Czy nauczyciele przestrzegają zasad, które sami głoszą?
4. Czy zasady promowane przez szkołę są normami, którymi młodzież kieruje się poza szkołą?
5. Czy uczniowie czują się bezpiecznie podczas lekcji i przerw lekcyjnych?
6. Czy ryzykowne i pożądane zachowania uczniów są dostrzegane przez nauczycieli?
7. Czy w szkole bada się postawy uczniów?
8. Czy postawy promowane w szkole są zgodne z postawami, które młodzież, rodzice oraz nauczyciele uważają za ważne?
9. Jaki uczniowie mają wpływ na to, jakie postawy są promowane w szkole?

Dobór źródeł i metod (triangulacja):

- 1.1 Informacja powinna być pozyskiwana od różnych grup tworzących społeczność szkolną by uwzględnić różny punkt widzenia;
- 1.2 Informacja powinna być pozyskiwana przy zastosowaniu różnych metod, co pozwoli na wykorzystanie zalet niektórych metod (np. anonimowości), ale także zniweluje ograniczenia.



**Tabela 3.** Źródła pozyskiwania danych metodą analizy dokumentów – przykłady

| Typ informacji – wskaźnik   | Pytania pomocnicze  | Źródła informacji   |
|---|---|---|
| <p>Szkoła posiada program wychowawczy i program profilaktyki (uwzględniające między innymi: potrzeby wychowawcze uczniów, uniwersalne wartości, wychowanie patriotyczne i obywatelskie, promocję postawy szacunku dla innych i samego siebie, samorządność uczniowską, formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej)</p> | <p>Czy programy były tworzone z udziałem nauczycieli, uczniów i rodziców?<br/>Czy programy są zatwierdzone przez Radę Pedagogiczną i Radę Rodziców?</p> <p>Czy program profilaktyki został opracowany w oparciu o diagnozę występujących zachowań?</p> <p>Czy program wychowawczy jest spójny z innymi dokumentami szkolnymi?</p> | <p>Protokoły Rady Pedagogicznej/Protokoły z zebrań Rady Rodziców</p> <p>Wyniki diagnozy</p> <p>Program rozwoju szkoły, statut</p> |
| <p>Przyjęte przez szkołę wartości wychowawcze, zawarte w programie wychowawczym, są uzgodnione z rodzicami i przez nich akceptowane</p>   | <p>Czy rodzice mieli możliwość wnoszenia uwag i wniosków do treści programu?</p>  | <p>Protokoły z zebrań</p>   |
| <p>Program wychowawczy szkoły jest realizowany we współdziałaniu z rodzicami oraz z uwzględnieniem ich opinii</p>   | <p>Czy rodzice są angażowani do działań wychowawczych szkoły?<br/>Czy szkoła zasięga od rodziców opinii i je uwzględnia w pracy wychowawczej?</p>   | <p>Wyniki ankietowania</p>  |
| <p>W szkole określono spójne z przyjętym programem wychowawczym wymagania w zakresie zachowania i postaw uczniów, które są uwzględniane w procesie oceniania zachowania uczniów</p>   | <p>Czy wymagania w zakresie zachowania i postaw uczniów są spójne z przyjętym programem wychowawczym?<br/>Czy kryteria i procedury oceny zachowania są przestrzegane?<br/>Czy kryteria i procedury są akceptowane przez uczniów?</p>  | <p>WSO, program wychowawczy</p> <p>Wyniki ankietowania</p>  |
| <p>Przestrzegane są postanowienia statutu szkoły w zakresie przyznawania uczniom nagród i wymierzania kar</p>   | <p>Czy zapisy statutu jasno i czytelnie określają zasady przyznawania uczniom nagród i udzielania kar?<br/>Ilu uczniów przyznano nagrody/ilu udzielono kar</p>  | <p>Statut</p> <p>Protokoły Rady Pedagogicznej</p>   |

| Typ informacji – wskaźnik  | Pytania pomocnicze   | Źródła informacji  |
|--|--|--|
|  | statutowych (w ciągu semestru/roku)?   |  |
| Działania wychowawcze szkoły są jednolite i spójne   | Czy wychowawcy planują pracę wychowawczą w oparciu o założenia programu wychowawczego i profilaktycznego szkoły oraz zdiagnozowane potrzeby uczniów?<br>Czy wychowawcy znają specyficzne potrzeby poszczególnych wychowanków?  | Plany pracy wychowawców<br>Wyniki diagnozy wychowawczej klasy<br>Wyniki ankiet, np. „Oczekiwanie uczniów i rodziców wobec szkoły”<br>Opinie i orzeczenia Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej  |
| Szkola planuje i systematycznie realizuje zadania wychowawcze i profilaktyczne   | Czy dla każdego poziomu nauczania opracowane są zadania wychowawcze i profilaktyczne?<br>Czy analizowane są trudności wychowawcze?   | Plany pracy wychowawców<br>Harmonogram działań profilaktycznych<br>Tematyka godzin wych.<br>Wpisy do dzienników lekc.<br>Protokoły z prac zespołu wychowawców  |
| Działania wychowawcze szkoły uwzględniają:<br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>– wychowanie patriotyczne i obywatelskie</li> <li>– edukację regionalną</li> <li>– wychowanie do życia w rodzinie</li> <li>– promowanie zdrowego trybu życia</li> <li>– orientację zawodową i planowanie kariery</li> </ul> | Czy, a jeśli tak, to jakie działania i inicjatywy są podejmowane w szkole mające na celu kształtowanie u uczniów postaw patriotycznych i obywatelskich<br>Czy w pracy dydaktycznej i wychowawczej uwzględniono specyfikę regionu, jego kulturę i tradycje?<br>Czy w szkole zapewniona jest realizacja wychowania do życia w rodzinie?<br>Czy uczniowie mają możliwość uzyskania informacji o możliwościach dalszego kształcenia?<br>Czy uczniowie są wspomagani przez wychowawców, pedagoga, instytucje zewnętrzne przy wyborze kierunku kształcenia i w planowaniu kariery zawodowej? | Kalendarz imprez szkolnych, lokalnych, państwowych<br>Plan SU<br>Tematyka godzin wychowawczych<br>Wpisy w dziennikach lekcyjnych (lekcje muzealne, wycieczki, wyjścia kulturalne spotkania z ważnymi osobistościami w regionie itp.)<br>Zgoda rodziców na wychowanie do życia w rodzinie<br>Programy profilaktyczne, Kryteria oceny zachowania<br>Dokumentacja pedagoga szkolnego i wychowawców<br>Informatory w bibliotece szkolnej |

| Typ informacji – wskaźnik  | Pytania pomocnicze   | Źródła informacji   |
|--|--|---|
| Realizacja programów profilaktyki skutecznie przeciwdziałająca powstawaniu patologii i uzależnień                | Jakie w szkole realizuje się programy profilaktyczne zapobiegające patologiom i uzależnieniom oraz przeciwdziałające agresji?<br>Czy dokonywana jest diagnoza występujących zjawisk patologicznych i uzależnień?                           | Dokumentacja pedagoga/psychologa szkolnego<br><br>Wyniki diagnozy                             |
| Szkoła udziela uczniom rozpoczynającym naukę stosownie do potrzeb, odpowiedniej opieki i pomocy                  | Jakie formy integracji podejmowane są w szkole?<br>Czy uczniowie są zapoznawani z dokumentami szkoły: WSO, statut, programy itp.?  | Wpisy w dziennikach lekcyjnych  |
| W szkole lub placówce są tworzone warunki samorządowego działania  | Czy uczniowie mogą swobodnie wypowiadać się w sprawach dotyczących szkoły?<br>Czy SU czynnie uczestniczy w życiu szkoły?   | Dokumenty Samorządu Uczniowskiego   |
| Przestrzegane są prawa i egzekwowane obowiązki uczniów   | Czy nauczyciele przestrzegają praw ucznia?<br>Czy wychowawcy i nauczyciele konsekwentnie egzekwują obowiązki ucznia?   | Wyniki ankiet<br>Protokoły Rady Pedagogicznej<br>Dokumentacja Szkolnego Rzecznika Praw Ucznia |
| Szkoła kształtuje w uczniach poczucie odpowiedzialności za własną edukację                                       | Czy analizowana jest frekwencja uczniów na zajęciach szkolnych?<br>Czy bada się przyczyny absencji?<br>Jakie działania podejmuje szkoła w celu poprawy frekwencji?<br>Czy uwzględnia się samoocenę ucznia przy ustalaniu oceny zachowania? | Dzienniki lekcyjne, protokoły Rady Pedagogicznej<br>Protokoły Zespołu Wychowawców             |
| Uczniowie są motywowani do wysiłku intelektualnego i pracy nad sobą, a ich starania i osiągnięcia są dostrzegane | Poprzez jakie działania nauczyciele motywują uczniów do podejmowania wysiłku intelektualnego?<br>Czy wkład pracy, zaangażowanie i postępy ucznia są uwzględniane przy ocenie?  | Dokumentacja zespołów przedmiotowych, zespołu wychowawców<br>Wyniki badania „Klimat szkoły”   |

| Typ informacji – wskaźnik  | Pytania pomocnicze  | Źródła informacji              |
|--|---|--------------------------------|
|  | Czy nauczyciele wspomagają uczniów w pracy nad sobą?  |                                |
| W szkole panują otwarte, nacechowane wzajemnym szacunkiem, pozytywne stosunki między nauczycielami, uczniami i rodzicami | Czy w szkole panują pozytywne relacje interpersonalne: N–N, N–U, N–R?<br>Jak uczniowie oceniają atmosferę wychowawczą szkoły? | Wyniki badania „Klimat szkoły” |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów pomocniczych dla wizytatorów

Zaprezentowany katalog nie jest zamknięty i stanowi tylko wskazanie możliwości pozyskiwania danych, które mogą być wykorzystane przy analizie wymagań „kształtuje się postawy uczniów”. Informacje zawarte w dokumentach stanowią element zasobów.

## Ewaluacja w praktyce – Kształtuje się postawy uczniów

**Tabela 4.** Projekt ewaluacji

| <b>Projekt ewaluacji – kształtowane są postawy uczniów</b> |  |
|--|--|
| Cel ewaluacji  | Zebranie informacji, w jakim stopniu w szkole kształtuje się postawy uczniów<br>Opracowanie planu działań wychowawczych na kolejny rok szkolny   |
| Określenie adresatów ewaluacji                             | Dyrekcja, nauczyciele, rodzice, uczniowie  |
| Określenie zasobów   | – czas realizacji ewaluacji: 3 miesiące<br>– wyniki potrzebne na koniec roku szkolnego, aby opracować plan działań wychowawczych na rok następny<br>– koszt papieru, tonera<br>– należy skonsultować koncepcję ewaluacji z wychowawcami poszczególnych klas<br>– w dyspozycji: wyniki badania z poprzedniego semestru „Klimat szkoły”, „Oczekiwania uczniów i rodziców wobec szkoły”, dokumentacja szkolna: Program Wychowawczy, WSO, protokoły rady pedagogicznej i zespołu wychowawców |
| <b>Projekt ewaluacji – kształtowane są postawy uczniów</b> |  |
| Określenie wykonawców                                      | Pięć osób <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 nauczycieli</li> <li>• jeden nauczyciel jako koordynator ewaluacji</li> <li>• pedagog szkolny</li> </ul>  |

| <b>Projekt ewaluacji – kształtowane są postawy uczniów</b> |  |
|--|--|
|  | Cały zespół będzie opracowywał koncepcję ewaluacji i zbierał dane ankietowe. Zbieranie danych na podstawie dokumentacji – 3 nauczycieli (oprócz pedagoga i koordynatora). Narzędzia w postaci kwestionariuszy ankiet opracuje pedagog. Raport zostanie sporządzony przez koordynatora.   |
| Określenie przedmiotu ewaluacji                            | Szkolny Program Wychowawczy<br>Wewnątrzszkolny System Oceniania  |
| Sformułowanie pytań kluczowych                             | <p>Czy wszyscy nauczyciele uwzględniają zaplanowane działania wychowawcze?</p> <p>Czy ocenianie zachowania odbywa się zgodnie z zasadami WSO?</p> <p>Czy w szkole jest przyjęty i realizowany, znany uczniom i rodzicom model absolwenta?</p> <p>Czy wartości wychowawcze zawarte w programie wychowawczym są uzgadniane z uczniami, rodzicami i przez nich akceptowane?</p> <p>Jakie przedsięwzięcia podejmuje szkoła sprzyjające kształtowaniu i uzyskiwaniu właściwych postaw?</p> <p>Czy szkolny system oddziaływań wychowawczych jest spójny i dostosowany do potrzeb uczniów?</p> <p>Czy plan wychowawczy szkoły jest modyfikowany zgodnie z potrzebami uczniów?</p> <p>Czy i pod jakim kątem analizuje się działania służące poprawie pracy szkoły?</p> |
| Określenie kryteriów ewaluacji                             | Spójność działań wychowawczych<br>Zgodność oceniania zachowania z WSO<br>Trwałość działań wychowawczych<br>Skuteczność podejmowanych działań   |
| Określenie metod ewaluacji                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– analiza dokumentów</li> <li>– sondaż diagnostyczny z techniką ankietowania</li> <li>– próba badawcza: <ul style="list-style-type: none"> <li>– uczniowie klas III liceum – co najmniej 70 proc. wszystkich uczniów</li> <li>– nauczyciele – co najmniej 60 proc. wszystkich nauczycieli</li> <li>– rodzice – co najmniej 50 proc. rodziców</li> </ul> </li> </ul>   |
| Sporządzenie harmonogramu ewaluacji                        | <p>II połowa marca – opracowanie koncepcji ewaluacji</p> <p>Do połowy kwietnia – opracowanie narzędzi badawczych i analiza dokumentacji</p> <p>II połowa kwietnia do połowy maja zbieranie danych ankietowych od wszystkich respondentów</p> <p>II połowa maja – analiza ilościowa danych</p> <p>Początek czerwca – wstępny raport i dyskusja nad wnioskami wewnątrz zespołu ewaluacyjnego</p> <p>Połowa czerwca – raport w wersji końcowej</p>  |
| Określenie formy raportu                                   | Raport w formacie <i>Word</i> przedstawiony Radzie Pedago-   |

| <b>Projekt ewaluacji – kształtowane są postawy uczniów</b> |   |
|--|---|
| i jego odbiorców   | gicznej. Wersja papierowa raportu zostanie przekazana do biblioteki szkolnej.<br>Rodzice zostaną zapoznani z wynikami ewaluacji na zebraniu |

Źródło: Opracowanie własne

### **Metody badań i sposoby analizy badań ankietowych**

W artykule nie umieszczono przykładowych kwestionariuszy ankiet dla wymagania „Kształtuje się postawy uczniów” (opracowanych na potrzeby ewaluacji w I LO im. J. Zamoyskiego w Zamościu). Są one do wglądu w innej mojej publikacji (Krupa, 2008).

Do ankiet opracowano procedurę analizy. Trzy kwestionariusze tworzą ankietę „Kształtowanie postaw uczniów”. Liczba podskal, a także treść zawartych w nich zdań różni się i dlatego należy przeanalizować je oddzielnie. Dla każdej badanej grupy należy wyliczyć średnią arytmetyczną liczby punktów w każdej podskali (średnie arytmetyczne dla kolejnych stwierdzeń) i uwzględnić wyniki pytań otwartych. Określono także poziomy (zakresy) spełnienia wymagań.

**Tabela 5.** Zakresy wymagań

| <b>Poziomy – zakresy</b> |               |             |
|--------------------------|---------------|-------------|
| <b>B</b>                 | bardzo niski  | (1,00–1,79) |
| <b>N</b>                 | niski         | (1,80–2,59) |
| <b>Ś</b>                 | średni        | (2,60–3,39) |
| <b>W</b>                 | wysoki        | (3,40–4,19) |
| <b>BW</b>                | bardzo wysoki | (4,20–5,00) |

Źródło: Opracowanie własne

### **Wymiary i wskaźniki**

W tabeli podane są wymiary (podskale) kształtowania postaw w poszczególnych kwestionariuszach. Niektóre wymiary są wspólne dla wszystkich grup (U, N, R), inne są nieco różne lub nie występują. W grupie 1. występuje jedno pytanie zawierające stwierdzenie negatywne.

**Tabela 6.** Podskale dla wymagania „Kształtuje się postawy uczniów”

| Lp. | Podskala  | Numery pytań w ankiecie |             |         |
|-----|---|-------------------------|-------------|---------|
|     |   | uczniowie               | nauczyciele | rodzice |
| 1   | Kształtuje się postawy etyczne  | 1–7                     | 1–5         | 1–4     |
| 2   | Kształtuje się postawy społeczno-obywatelskie   | 8–14                    | 6–10        | 5–8     |
| 3   | Kształtuje się poprawne relacje interpersonalne                                       | 15–18                   | 11–13       | 9–11    |
| 4   | Kształtuje się kompetencje estetyczne   | 19–21                   | 14–15       | 12      |
| 5   | Kształtuje się postawy prozdrowotne i proekologiczne                                  | 22–23                   | 16–17       | 13      |
| 6   | Umożliwia się uczniom rozwój i kształtuje umiejętność podejmowania właściwych decyzji | 24–25                   | 18–19       | 14–15   |

Źródło: Opracowanie własne

### Wyniki badań ewaluacyjnych

W roku szkolnym 2010/2011 do klas III uczęszczało 340 uczniów. W badaniach wzięło udział 248 uczniów, co stanowi 72,9 proc., 50 nauczycieli (na ogólną liczbę 75) – 66,7 proc. oraz 209 rodziców 61,4 proc. Wszystkie założenia dotyczące liczebności grup badawczych zostały spełnione.

**Tabela 7.** Porównanie wyników ankiet

| Podskala  | Ucz  | Poz | Naucz | Poz | Rodzice | Poz |
|---|------|-----|-------|-----|---------|-----|
| Kształtuje się postawy etyczne                  | 3,93 | W   | 4,47  | BW  | 4,45    | BW  |
| (neg) Kształtuje się postawy etyczne            | 1,87 | N   | 1,68  | BN  | 1,84    | N   |
| Kształtuje się postawy społeczno-obywatelskie   | 3,76 | W   | 4,70  | BW  | 3,84    | W   |
| Kształtuje się poprawne relacje interpersonalne | 3,32 | S   | 4,30  | BW  | 3,70    | W   |
| Kształtuje się kompetencje estetyczne           | 4,50 | BW  | 4,88  | BW  | 4,42    | BW  |
| Kształtuje się postawy prozdrowotne             | 3,85 | W   | 4,64  | BW  | 4,18    | W   |

| Podskala  | Ucz  | Poz | Naucz | Poz | Rodzice | Poz |
|---|------|-----|-------|-----|---------|-----|
| i proekologiczne  |      |     |       |     |         |     |
| Umożliwia się uczniom rozwój i kształtuje umiejętność podejmowania właściwych decyzji | 3,79 | W   | 4,53  | BW  | 3,69    | W   |

Źródło: Opracowanie własne; \* *Poz* – poziom spełnienia wymagań

### Wnioski z badania ankietowego

W wymiarze kształtowania postaw etycznych wszyscy ankietowani ocenili poziom jako co najmniej wysoki (uczniowie 3,93, rodzice 4,45, a nauczyciele 4,47). Należy sądzić, że szkoła bardzo dobrze spełnia swoje zadanie w tym wymiarze. W podpunkcie negatywnym wszyscy ankietowani ocenili poziom jako niski (uczniowie 1,87, rodzice 1,84) lub bardzo niski (nauczyciele 1,68).

Jeśli chodzi o kształtowanie postaw społeczno-obywatelskich, wszyscy ankietowani ocenili poziom jako co najmniej wysoki (uczniowie 3,76, rodzice 3,84, a nauczyciele 4,70). Należy sądzić, że szkoła właściwie rozwija te postawy. Niemniej jednak należy zwrócić uwagę na niespójność wyników punktów nr 4 i 14 (z ankiety uczniowskiej). Uczniowie są gotowi do pomocy potrzebującym, ale uważają, że nie biorą wystarczająco często udziału w takich akcjach. Należy umożliwić i propagować udział uczniów w akcjach charytatywnych.

Kształtowanie poprawnych relacji interpersonalnych ankietowani ocenili jako poziom co najmniej średni (uczniowie 3,32, rodzice 3,70, a nauczyciele 4,30), co nie jest wynikiem złym, ale wymagającym podjęcia szybkich kroków w dziedzinie „rozwijanie i utrwalanie norm promowanych w szkole” oraz „dostrzeganie i chwalenie pożądanых postaw uczniów”, które zostały nisko ocenione przez uczniów. Należy podjąć ten temat na godzinach wychowawczych. Ważne też jest zdiagnozowanie przyczyn rozbieżności w ocenie przez uczniów (3,04) i rodziców (3,47). Niska ocena tego elementu znacznie obniża ocenę kształtowania poprawnych relacji interpersonalnych.

Poziom kształtowania kompetencji estetycznych wszyscy ankietowani ocenili jako co najmniej wysoki (uczniowie 4,50, rodzice 4,42, a nauczyciele 4,88), co oznacza, że działania są właściwe i należy je kontynuować.

Jeśli chodzi o kształtowanie postaw prozdrowotnych i proekologicznych uczniowie i rodzice ocenili poziom jako wysoki, a nauczyciele jako bardzo wysoki (uczniowie 3,76, rodzice 3,84, a nauczyciele 4,70). Należy sądzić, że szkoła dobrze spełnia swoje zadanie w tym wymiarze.

Ocena rozwoju i kształtowania umiejętności podejmowania właściwych decyzji została znacznie obniżona przez niską ocenę umożliwiania rozwoju własnych zainteresowań (U 2,83; R 3,19; N 4,36). Należy przypuszczać, że te różnice są związane z różnym rozumieniem tego, czym są zainteresowania. Proponuje się



przeprowadzenie w klasach pierwszych ankiet na ten temat, a Rada Pedagogiczna powinna określić dziedziny i możliwości rozwijania uczniów w szkole poprzez zajęcia dodatkowe.

Zauważalna jest wyższa ocena wszystkich badanych elementów przez nauczycieli, a najniższa przez uczniów, co może wynikać z lepszej znajomości kryteriów pracy szkoły przez nauczycieli, trudności z przypomnieniem sobie konkretnych działań w czasie wypełniania ankiety przez uczniów albo pewnej przekory młodzieży.

### **Analiza dokumentacji – wyniki**

Szkoła posiada aktualny statut, w którym zostały zawarte zarówno prawa, jak i obowiązki ucznia oraz prawa dziecka. W pracy szkoły przykładą się dużą wagę zarówno do przestrzegania praw ucznia, jak i egzekwowania obowiązków. W szkole działa samorząd uczniowski wybierany w sposób demokratyczny zgodnie z zasadami określonymi w statucie. Samorząd uczniowski pracujący pod kierunkiem dwóch opiekunów, zgodnie z przyjętym przez siebie planem pracy, prowadzi wiele działań wskazujących na aktywność uczniów jako organizatorów życia szkolnego. Szczególną wagę przywiązuje się do kształtowania wrażliwości uczniów na potrzeby chorych, starszych i słabszych. Samorząd wspólnie z klubem wolontariusza organizuje w szkole akcje charytatywne na rzecz potrzebujących.

Ważne jest zaangażowanie rodziców i ich współudział w życiu szkoły, zwłaszcza w zakresie organizacji wspólnych imprez i uroczystości oraz pomocy w organizacji i nadzorowaniu zabaw i wycieczek.

Program wychowawczy placówki jest w pełni akceptowany zarówno przez wszystkich pracowników szkoły, jak również rodziców, ponieważ był tworzony przy ich udziale oraz jest stale konsultowany.

Po przeprowadzeniu analizy wpisów do dzienników tematów godzin wychowawczych należy stwierdzić, że nauczyciele promują postawy obywatelskie, tolerancji, szacunku dla innych ludzi i kultur, proekologiczne i prozdrowotne. Zauważalne jest to, że szkoła kultywuje własne tradycje i kształtuje postawy patriotyczne poprzez organizowanie uroczystości szkolnych oraz udział w uroczystościach państwowych (analiza zapisu wydarzeń klasowych). Ponadto kształtowane są postawy altruistyczne poprzez zachęcanie uczniów do udziału w organizacjach charytatywnych (analiza zapisu wydarzeń klasowych i tematów godzin wychowawczych). Nauczyciele dostosowują tematykę godzin wychowawczych do potrzeb uczniów. Nauczyciele rzetelnie wywiązują się z realizacji zadań wychowawczych.

Dużą wagę w placówce przykładą się do badania frekwencji uczniów w szkole (postawa wobec nauki). Problem ten jest na bieżąco monitorowany zarówno przez wychowawców klas, jak również przez innych nauczycieli, w razie potrzeby interweniuje pedagog szkolny i dyrektor.

## **Wnioski końcowe**

W szkole podejmuje się różnorodne działania wychowawcze, kształtujące postawy uczniów. Proces wychowawczy jest planowany i modyfikowany corocznie. Kształtowane są postawy etyczne, społeczno-obywatelskie, relacje interpersonalne, kompetencje estetyczne, postawy proekologiczne i prozdrowotne oraz samorozwój. Proces wychowawczy jest dostosowywany do potrzeb i oczekiwań uczniów. Ankiety dla uczniów wskazały jednak na średni poziom oceny możliwości rozwoju zainteresowań, stąd wniosek, aby w przyszłym roku zdiagnozować te potrzeby i dopasować do nich ofertę zajęć pozalekcyjnych.

Szkolny system działań jest spójny. Rada Pedagogiczna opracowuje Szkolny Program Wychowawczy. Na podstawie przyjętych programów zespół wychowawców opracowuje klasowe programy wychowawcze i tematykę godzin wychowawczych dostosowanych do poziomu klas. W koncepcji pracy szkoły nakreślono wizję absolwenta i podporządkowano mu wszystkie działania.

Wyniki ankiet wskazują, że postawy promowane w szkole są zgodne z normami akceptowanymi przez uczniów, rodziców i nauczycieli. Wszyscy badani wyróżnili wśród postaw kształtowanych w szkole: tolerancję, otwartość, pracowitość, empatię czy systematyczność. W przypadku uczniów wyniki ankiety wskazują na wytworzenie świadomości właściwych postaw, ale zaistnienie trudności w ich realizacji w życiu codziennym. Należałoby zatem podjąć działania wychowawcze mające na celu zachęcanie do aktywnej postawy i wzmocnienie postaw pożądanych.

Działania wychowawcze, które podejmuje szkoła, to przyznawanie nagród i analiza ocen zachowania (dwa razy w roku szkolnym) przez wychowawców, nauczycieli i uczniów. Kryteria oceniania zachowania są określone i zapisane w Statucie Szkoły oraz spójne z programem wychowawczym. Analiza ocen zachowania wskazuje na stopniowy wzrost zachowań pożądanych i akceptowanych przez uczniów, nauczycieli i rodziców. Wnioski z analizy mają wpływ na modyfikację planu godzin wychowawczych oraz intensyfikację działań wychowawczych w różnych obszarach.

## **Zamiast zakończenia**

Kazimierz Denek uważa, że o jakości systemu edukacji możemy mówić wtedy, gdy jej korelaty przyczyniają się w optymalnym stopniu do realizacji wartości i celów. Oznacza to doskonalenie funkcji szkoły, zwiększenie efektywności jej pracy. Reforma systemu edukacji przywiązuje wielką wagę do jakości pracy szkoły, a w jej obrębie aktywności nauczyciela. Nakłada obowiązek jej określania w drodze ewaluacji (Denek, 2007; 45). Leszek Korporowicz przypomina, iż ewaluacja nie może być zabiegiem podejmowanym jedynie dla anonimowych potrzeb biurokratycznej maszyny administracji (Korporowicz, 2010). Najistotniejszym jej celem jest odkrywanie i animowanie wewnętrznych potencjałów rozwoju ewaluowanego programu. Równoważenie i uspołecznienie cech systemu ewaluacji oświaty wymaga dojrzałego i świadomego zamysłu, jest też realizacją potrzeby

dialogiczności. Tak rozumiana ewaluacja może nabrać cech animacji, być wezwaniem do działania poprzez umiejętną analizę, interpretację oraz pobudzanie zasobów, jakimi dysponują ludzie, proces i program kształcenia.

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

- [1] Denek K., *W stronę szkoły jutra i jej nauczyciela*, [w:] Grzesiuk J. (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t.1, UAM, Kalisz 2007.
- [2] Denek K., *W kręgu ewaluacji i innowacji w edukacji nauczycieli*, [w:] Grzesiuk J. (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t.1, UAM, Kalisz 2007.
- [3] <http://www.pte.org.pl/x.php/1,155/O-ewaluacji.html>.
- [4] [http://www.cen.edu.pl/cen\\_serwis/userfiles/file/link6/Planowanie\\_nadzoru.pdf](http://www.cen.edu.pl/cen_serwis/userfiles/file/link6/Planowanie_nadzoru.pdf).
- [5] Kołodziejczyk J., *Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji*, [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, Wyd. UJ, Kraków 2010.
- [6] Korporowicz L., *Ewaluacja zorientowana na rozwój*, „Dyrektor Szkoły”, 2010 Nr 10.
- [7] Krupa B., *Prawa i wolności człowieka w percepcji licealistów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, Nr 9
- [8] Pachociński R., *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999.
- [9] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. Nr 168, poz. 1324.
- [10] Sowa J., *Unowocześnienie koncepcji kształcenia w szkole*, [w:] Grzesiuk J. (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t.1, UAM, Kalisz 2007.
- [11] Worek B., Perek-Białas J., *Bariery rozwoju samorządu w Polsce*, [w:] *Ewaluacja w samorządzie lokalnym – perspektywy i możliwości*, Wyd. Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej 2008.

# KNOWLEDGE SOCIETY: MODERN PROGRESS TRENDS

## ОБЩЕСТВО ЗНАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

**Tatyana Lipai**

Institute for Advanced Studies and Retraining  
Belarussian State Agrarian Technical University  
Minsk, Republic of Belarus

**Agamail Mamedov**

Department of Sociology, Lomonosov Moscow State University  
Moscow, Russian Federation

**Abstract:** *The article is devoted to the basic trends of the new society formation – the knowledge society. Different attitudes are analyzed. The new economy and new society – is a fact of modern social environment, structural, and transformed from within. In the sociological world in a variety of reasons, has not developed a consensus on the name of a new stage of social development as well, along with the concept of "information society" is used quite a wide range of epithets: "sverhindustrialnaya civilization", "technotronic society". The current crisis because of the intensity found aggravation. First of all, perhaps it is a civilizational crisis heightened tensions between man and mankind. This civilizational trend, an exponential value in recent years, leads to the alienation of man including the achievements of the human mind. There are development trends and methodological basis of cognition of the new social phenomena distinguished. Moreover, author stresses the need of the conceptual theoretical survey in this area and the sociological understanding of the occurring changes.*

**Keywords:** *knowledge, postmodern, crisis, society, postindustrial civilization*

Новая экономика и новое общество – это данность современной социальной среды, преобразенная структурно и изнутри. В социологическом мире, в силу ряда причин, не сложилось единого мнения по поводу названия

новой стадии социального развития, так, наряду с понятием «информационное общество» используется довольно широкий спектр эпитетов: «сверхиндустриальная цивилизация» (О. Тоффлер), «технотронное общество» (З. Бжезинский) и другие (Bell, 1973; 454). Как правило, для обозначения нового общества употребляются термины, содержащие приставку «пост» – это во многом обусловлено тем, что оно (определение) находится еще в стадии становления, и у теоретиков в полной мере не сложился его цельный системный образ, позволивший бы им оперировать более содержательными понятиями. «Понятие информационного общества выглядит предпочтительнее общества постмодернистского, ибо указывает принцип, вокруг которого организовано сообщество, а не только лишь на то, за какой социальной формой оно следует – отмечает С. Лэш – Термины «постмодернити» или «поздняя модернити» представляются мне излишне аморфными, в отличие от термина «информация» (Lash, 2002; 1–2). Естественное стремление в науке выразить сущность нового информационного века вылилось в целый спектр определений. Дж. Литхайм говорит о постбуржуазном обществе, С. Алстром – постпротестантском, Г. Кан – постэкономическом, Р. Сейденберг – постисторическом, Р. Барнет вносит в этот калейдоскоп определений прагматическую нотку, предлагая термин «постнефтяное общество», понятно, что в основе всех дефиниций – понятие «постиндустриальное общество», популяризованное Д. Беллом. Общая приставка этих терминов, по мнению Дайзарда, отдает каким-то осенним чувством увядания, свойственным нашему веку – ощущением конца (заканчивается определенная историческая эпоха). Это связано с «концом гиперрассказа», где текст утрачивает свой смысл, впрочем, как и все социально-экономические понятия и категории.

В своей основе данные теории носят скорее образный, метафорический, чем строго научный системный характер и отображают, как правило, лишь одну из граней новой, пока еще не интеллигибельной, социальной конструкции. Хотя понятно, что в принципе любые теории в современной науке – это только метафоры, но речь идет в данном случае не об описательной стороне процесса познания (Hutton, 1956; 278–284). Так, в определении С. Алстрома «постпротестантское» упор делается на смену трудовой протестантской этики на гедонистическую. При этом, игнорируется, что помимо М. Вебера, есть концепция католической этики труда (В. Зомбарт), православной (С. Булгаков), исламской (М. Абдо) и т.д. Понятия «постнефтяное» (Р. Барнет), «постэкономическое» (Г. Кан) и др. также отдают «одноточностью» (термин Б. Хазанова), где теория рождается как частная, периферийная, иногда маргинальная идея, а затем начинает претендовать на всеобщую «философию Цезарей и Чингисханов» (Х. Ортега-и-Гассет). Перечисленные определения, на наш взгляд, не являются полными и системными, выполняют лишь частную функцию социальной маркировки, но не раскрытия сущностных механизмов развития. Авторы более склонны именовать грядущее как общество

знания, в силу обретения в новую эпоху знанием особого социального статуса. Так, один из значимых теоретиков в этой области Джон Несбитт отмечает, что «в отличие от других природных энергий, знание не подчиняется закону сохранения энергии: его можно создать, его можно уничтожить, но главное – знание синергично, т.е. целое, как правило, больше суммы частей» (Несбитт, 2003; 22). Ему вторит П. Друкер: знание стало уже сейчас базовой отраслью экономики и центральным ресурсом (Друкер, 2007).

Тем не менее, констатировать реальные параметры надвигающейся «эры разума» кажется несколько преждевременным, ибо дискретность и неуловимость (призрачность) будущего уже сегодня создают ряд новых антагонистических противоречий, еще не вполне преодолев «классические пережитки». Обществоведческие разбросы и поиски новой «единственно верной» парадигмы на все времена привели, по сути, к утрате базисной функции социального прогнозирования, отсутствию адекватной системы социальных гипотез. Налицо типично платоновская установка: главное – назвать социальный феномен, дать ему громкое название, маркировать, а затем можно и действительность подогнать под него. Руководствуясь принципом Л. Больцмана, что нет ничего практичнее хорошей теории, попытаемся выделить системные противоречия современного общества, пойдем от практики и реалий современного социума. В эпоху быстрого экстенсивного развития нашего общества в начале XXI в., неслучайно прозванного «тучными годами», идея о диалектических инструментариях познания общества, в силу прежде всего субъективных причин, вызывала некую вполне объяснимую снисходительную иронию, что–де такие теории были, но они характерны были для раннего капитализма XIX в., от которой все дружно открестились. Современная же эпоха свободна от кризисов, циклов и иных «родимых пятен», т.е. в научном сообществе совершенно неоправданно господствовал некий праволиберальный романтизм. Ныне же кризисные реалии и реакция на них, в частности, опыт ряда стран в реализации антикризисных технологий, заставили по–иному взглянуть на методологию К. Маркса, да и социальную диалектику в целом, в интерпретации А. Грамши, Г. Лукача, Э. Фромма, Р. Дарендорфа и др., которая предусматривает, в первую очередь, раскрытие внутренних системных противоречий в обществе. Так А. Турен отмечает, что новому обществу присущ некий вид диалектики, который обуславливает развитие от порядка к беспорядку, а затем и к новому порядку (Lash, 2002). Как замечает А. Осмоловский (в качестве «важного методологического императива левого мышления»), «основная задача любого интеллектуала – находить различия, а не отмечать схожесть» (Осмоловский, 2003). Автор напоминает, что «Фуко принадлежит очень удачная мысль, что основное отличие Маркса от всех предшествовавших мыслителей заключается в том, что именно Маркс сделал различие краеугольным аспектом развития своей теории».

Если Маркс в XIX в. увидел данное системное противоречие в единстве общественного способа производства и частного способа присвоения, то современный кризис в силу интенсивности обнаружил еще большее обострение. В первую очередь, наверное, это цивилизационный кризис обострения напряженности между человеком и человечеством. Этот общецивилизационный тренд, получивший экспоненциальное значение в последнее время, приводит к отчуждению человека в том числе и от достижений человеческого Разума. Поток информации, ее агрессивность и всеохватность поневоле «рационализируют человека», заставляют его выстраивать защитные барьеры, искать «иные лагуны» и заводы для собственного уединенного бытия.

Следующая группа противоречий вытекает из единства противоположных всеобъемлющих трендов: глобализация и регионализация, универсализация и дискретность, всеобщность и лоскутность. Вследствие этого, глобализация производства, в том числе и научной продукции, и архаичный (частный) способ получения прибыли. Подавляющее большинство (если не все) научных и производственных инноваций были, в основном, профинансированы государством, затем они (инновации) уже в готовой форме используются частными фирмами в виде приобретенной и закрепленной интеллектуальной собственности. К тому же, государство в новых условиях выполняет, казалось бы, несистемную в рыночных условиях функцию страховки на случай кризиса и основного антикризисного спасителя. Но при этом, форма собственности, а следовательно, и механизм распределения благ остается прежним. Опыт современного кризисного поля показал, что предприниматель в классическом смысле, с его постоянным риском, ответственностью, что было зафиксировано в европейской мысли XVII века, определенной аскетичной этикой, инициативой, сменяется довольно узким и закрытым кланом, для которого важнее непотические и личные связи с чиновниками, а не риск и инновации. Соответственно, и рекрутмент в данный класс возможен по совершенно иным правилам, а именно непрозрачным и коррумпированным, т.е. теряется сама суть предпринимательства, ее статусность и социальная роль, престиж и функции.

Исходя из данного, основного, на наш взгляд, противоречия современного общества вытекают и производные, как-то общественный способ производства научных знаний и частный способ присвоения результатов научной деятельности, в том числе и в форме выпускников учебных заведений на рынке труда. Далее, современный труд и инновационное производство характеризуются небывалой степенью глобализации и обобществления, а субстрат труда, его носитель и конечная цель – воспроизводство человека – все более архаизируется и маргинализируется. Воспроизводство совокупного работника в современной социальной системе передается в частную сферу и удивительно, несистемно увязывается с закрытием детских садов и школ, уходом государства из социальной сферы,

передачей основополагающей функции государства – образования – в частные предпринимательские структуры, полного игнорирования функции воспитания и замены его псевдоуниверсальной социализацией (Друкер, 2007).

Для исследования новых реалий более плодотворным, на наш взгляд, является осмысление основных трендов и признаков эпохи, т.е. попытки индуктивного воспроизводства неких моделей становящейся реалий. Современный немецкий исследователь Н. Штер выделяет следующие характеристики:

- а) насыщение всех сфер жизни и деятельности научным знанием (сциентификация);
- б) замещение других форм знания научной;
- в) развитие науки в качестве непосредственной производительной силы;
- г) появление специализированных направлений политической деятельности (научная и образовательная политика);
- д) формирование нового сектора в экономике;
- е) изменение в структуре власти (дебаты о технократах);
- ё) трансформация основ легитимизации власти в направлении специализированного знания (экспертократия, но вовсе «не путь интеллектуалов к классовому господству»);
- ж) развитие знания на основе социального неравенства и социальной солидарности;
- з) трансформация основных источников социальных конфликтов (*Концепция общества знания в современной социальной теории*, 2010; 44–45).

Современное общество требует оригинальности, инновации, непохожести, что в корне меняет трудовые установки, стандартное, машинное сменяется единичным. Заводы сменяются проблемными лабораториями, станки – технологиями (Латур, 2002).

Доминанта нового ресурса современной компании – интеллект ее сотрудников – быстро и неуклонно растет. Технически грамотные и, главное, оригинально мыслящие, склонные к инновациям сотрудники ценятся сегодня чрезвычайно высоко. Они могут работать сразу на несколько различных организаций, быть фрилансерами.

Меняются в связи с этим и качественные традиционные особенности интеллектуальных работников, их основными характеристиками являются: независимость от границ и мобильность.

Глобализация приводит к невиданным доселе интеллектуальным потокам, перманентным перемещениям «креативного класса», капитала, технологий.

Общество будущего, с точки зрения П. Друкера, охарактеризовано следующими тенденциями:

- старение населения;
- равенство между знаниями и информацией;



- минимизация сельского хозяйства;
- разрушение пенсионной системы;
- усиление иммиграции;
- минимизация ручного труда (Друкер, 2007).

Важно отметить приоритет и доминанту образования, которое Друкер выделяет особо. Образование, безусловно, является основным фактором формирования социального капитала и обратной связи в социальных институтах. Возрастает важность непрерывного процесса повышения квалификации.

Новые средства производства очень компактны и могут легко перемещаться. Интеллектуальные работники своим трудом обеспечивают корпорации «капитал» в том же объеме, что и владельцы–инвесторы корпорации. Стороны зависят друг от друга в равной степени. Теперь интеллектуальные работники не собственность корпорации, а полноценные равноправные партнеры (Елизаров, 2000).

Поэтому, корпоративный рынок профессионалов весьма далек от патерналистского традиционного управления кадрами. Главное отличие в том, что сотрудники выстраивают свою карьеру и несут за нее персональную ответственность. По сути, каждый сотрудник – это лидер, это проект. Опережающий рост происходит в сфере интеллектуальных технических специалистов: компьютерщиков, разработчиков компьютерных программ, аналитиков, промышленных технологов и новаторов, эти люди в равной мере, в силу характера работы, являются работниками как физического, так и умственного труда. В основе их физического труда лежат глубокие теоретические познания, которые может дать только серьезное специальное образование, что отмечалось ранее.

Человек рационален и иррационален одновременно. Знание является неотъемлемым элементом бинарной цепи «знание–незнание». Уже в произведениях Н. Кузанского, Р. Декарта, Канта, Гегеля и других постулируется диалектическая взаимообусловленность знания и незнания; соразмерность знания и незнания (Р. Декарт), вещь-в-себе (И. Кант), циклическое движение от известного к неизвестному (Гегель), здесь же «круг непотаенности» (М. Хайдеггер) (Новиков, 2003; 6–8). Известный историк Дж. Коллингвуд постулировал, что незнание есть объект и стимул поисковой деятельности, «наука начинается со знания нашего собственного незнания – не незнания всего, а незнания какой-то определенной вещи» (Коллингвуд, 1980, с. 12). Любое знание открывает не менее широкий пласт незнания, как отмечал М. Мамардашвили, «в области знания как события и незнания есть действующая причина» (Мамардашвили, 1994, с. 75). Тем самым, усложняется процесс социального познания, социальное прогнозирование. Становление современных социальных конструкций является эволюционным (естественным) феноменом и политическим намерением. Поэтому, становление нового общества, да и любое социальное воспроизводство имеет

широкий спектр измерений: политическое, культурное, научное и т.д. Поэтому, Г. Бехманн делает как бы обобщающий вывод: «Тот факт, что человеческое действие основано на знании, может рассматриваться как антропологическая константа. Социальные группы, социальные ситуации, социальные взаимодействия и социальные роли зависят от знания и опосредуются им. Отношения между индивидами основаны на знании ими друг друга. В самом деле, рассматривая общую идею знания как основание социального взаимодействия и социального порядка, мы должны осознавать, что подлинная возможность социального взаимодействия требует ситуационно-трансцендентного знания, которое развертывается индивидами, вовлеченными в социальное действие. [...] Признавая значение знания для общества и социального действия, в особенности для развитых обществ, необходимо понимать, что знание не является, как некогда полагали, универсальным ключом к постижению тайн природы и общества. В связи с этим возникает необходимость в социологической концепции знания, позволяющей дифференцировать объекты знания, содержание знания и знание как отношение» (Бехманн, 2010; 62–63).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

## REFERENCES

- [1] Bell D., *The Coming of Post-Industrial Societ*, NewYork. 2003.
- [2] Lash, S., *Critique of Information*, London: Thousands of Oaks 2002.
- [3] Hutton, E.H., *The language of modern Physics: An introduction to the philosophy of science*. – New York: MacMillan 1956.
- [4] Несбитт, Дж., Мегатренды – Москва 2003.
- [5] Осмоловский, А., *Пролегомены к методологическому принуждению*, Художественный журнал. 2003 №48/49.
- [6] Друкер, П., *Управление в обществе будущего* – М.: Вильямс 2007.
- [7] Латур, Б., *Дайте мне лабораторию и я переверну мир*, Логос. 2002 №5–6 (35).
- [8] Елизаров, А.П., *Республика ученых: социальное пространство «невидимого общества». Пространство и время в современной социологической теории*. Под ред. Ю.Л.Качалова. – М., ИС РАН 2000.
- [9] Новиков, А.С., *Научные открытия*. – УРСС М 2003.
- [10] Коллингвуд, Дж., *Идея истории. Автобиография*. – М. 1980
- [11] Мамардашвили, М.К., *К пространственно–временной феноменологии событий знания*, Вопросы философии, 1994. №1.
- [12] Бехманн, Г., *Общество знания – трансформация современных обществ*. Г. Бехманн, *Концепция «общества знания» в современной социальной теории*. – Москва: ИНИОН РАН, 2010.

# ZMIANY W PROCESIE NAUCZANIA – UCZENIA SIĘ – PRAKTYCZNE ROZWIĄZANIA I TEORETYCZNE ZAŁOŻENIA

## CHANGES IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESSES – THEORETICAL ASSUMPTIONS AND PRACTICAL SOLUTIONS

**Dorota Łażewska**

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej  
im. Alcide De Gasperi w Józefowie

**Abstract:** *Twenty-first century education is subject to various changes. Their goal is to adapt the learning process to the dynamic conditions of social life. The theoretical foundation of these changes is to diversify and increase the flexibility of the process of education and individualization of work with the students. Theoretical principles of shaping the twenty-first century style of education refer to philosophical reflection. The dilemma of modern education is, therefore, choosing the right philosophy. Although the change in the learning process – guided by the principle already derived from pragmatism, existentialism and postmodernism. But the goal of education – shaped by these philosophies – is only to prepare students to compete in a changing labor market and education to participate in social life, functioning according to the rules of democracy. It is thus important to try to rebuild the process of teaching – learning in the light of philosophy, the principles will be used to the fact that the man will be "more human" and not only reduced to a producers or a consumers.*

**Keywords:** *pragmatism, existentialism, post-modernism, modern education*

### **Wprowadzenie**

Codziennie doświadczenie informuje nas, że w świecie zachodzą różnorodne zmiany. Starożytny filozof Heraklit, analizując naturę rzeczywistości, doszedł do wniosku, że jej stałym elementem jest to, iż nic nie jest stałe. Wszystko bowiem, podobnie jak nurt wzburzonej rzeki, przeobraża się, porusza, powstaje i ginie. Również myśliciele XX i XXI wieku, opisując kondycję współczesnej cywilizacji, zwrócili uwagę na jej wyjątkową płynność [1]. Sytuacja współczesnego świata została przez nich porównana do kalejdoskopu, którego elementy się rozsy-

pują i przemieszczają „za jednym potrząśnięciem” ręki [2]. Podobną niestabilnością odznacza się rzeczywistość początku XXI wieku – określana mianem „postmodernizmu”.

### **Zmiany we współczesnym świecie**

Właściwa dla postmodernizmu niestabilność jest widoczna w sferze myślenia i działania. Współczesny człowiek, który zwątpił w poznawcze możliwości rozumu, nie poszukuje już zatem prawdy obiektywnej, sądząc, iż poznawanie jest subiektywne, ważne tylko dla tego, kto poznaje. Kierując się zaś wewnętrznym zmysłem moralnym, sam sobie wyznacza normy etyczne, gdyż uważa, że nie ma powszechnie obowiązujących zasad moralnych. Za fundament myślenia i działania współczesnych ludzi można tedy uznać pluralizm poglądów, różnorodność stylów życia oraz wolność tworzenia [3]. Zmiany zaszły również w sposobie komunikowania się. Rozwój Internetu zapoczątkował erę „natychmiastowej informacji”. Dzięki technice komputerowej wymiana poglądów dokonuje się niezwykle szybko. Przebywając w jednym miejscu, przy pomocy nowoczesnych mediów, można „mknąć przez Sieć” lub przeskakiwać „z kanału na kanał”. Czas i przestrzeń przekracza się więc nie tylko „w rzeczywistości”, lecz też „wirtualnie”. Dostęp do „natychmiastowej informacji” jest możliwy dla niemal wszystkich ludzi, w dowolnym miejscu, czasie i formie (wydruk, fotografia, wideo). Ponadto Internet zapewnia nie tylko szybkość przekazu danych, lecz także ich komplementarność oraz interaktywność. Świat, „w którym współbrzmi wszystko naraz”, stał się zatem „jednoczesny” i „natychmiastowy”.

Dzięki ciągłemu przepływowi informacji tworzy się nowa, globalna tkanka społeczna. Współcześni ludzie zostali połączeni „jedną światową membraną”. Każdy bowiem przy pomocy Internetu, na portalach społecznościowych, może nawiązywać nowe znajomości i nieustannie wymieniać poglądy. W dobie Internetu wyrasta młode pokolenie – nazywane „cyfrowymi tubylcami”, u którego kształtuje się płynna tożsamość. Poruszając się w cyberprzestrzeni, można przecież załogować się zarówno jako mężczyzna, jak i kobieta albo wystąpić pod pseudonimem, wcielając się nieustannie w nowe postaci. Cyfrowi tubylcy „zaczynają pojmować swoje „ja” nie jako coś pojedynczego i wyjątkowego, lecz jako coś, co ma wiele obliczy. W efekcie postrzegają samych siebie jako sumę różnorodnych obecności w oknach otwieranych na ekranach swych monitorów” [4]. Należy również dodać, że w mobilnym świecie ludzie znajdują się jakby na pograniczu dwu lub więcej kultur. Z tego powodu w globalnym społeczeństwie relacje osobowe są już niejako „przesycone” wielokulturowością [5–6].

Jak zauważył Z. Bauman, nie da się stać w bezruchu na ruchomych piaskach ponowoczesnego świata [5]. W zdestabilizowanej (pozbawionej punktów oparcia) rzeczywistości można jedynie prowadzić eksperymenty [7]. Również „świat pedagogiczny stał się olbrzymim pedagogicznym laboratorium” [8]. Reformy oświatowe bowiem nie przebiegają już cyklicznie, lecz stanowią nieodłączny element szkoły podlegającej „systematycznej i ciągłej restrukturyzacji”. Zmiany te dotyczą

celów, treści i metod nauczania. Ważnym etapem ulepszania systemu oświaty jest też doskonalenie nauczycieli, w których kształtowana jest nowa tożsamość na miarę pedagogiki czasu przemian [9]. Poszukiwany jest również nowy model relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz sposób oceniania zdobywanych przez niego wiedzy i umiejętności [10]. Jak informują raporty o stanie współczesnej edukacji, przebudowa procesu nauczania – uczenia się oraz dostosowanie go do zmieniających się warunków życia stała się koniecznością [11–13].

## **Zmiany w procesie nauczania – uczenia się. Rozwiązania praktyczne**

### **Metoda projektów**

Jedną z wielu prób dostosowania działań nauczyciela do ponowoczesnej niepewności jest wprowadzenie do procesu nauczania – uczenia się „metody projektów”. Metoda ta polega na zorganizowanym działaniu uczniów, którzy przy pomocy nauczyciela, w małych grupach, w określonym czasie (tydzień lub miesiąc) wykonują różnorodne zadania. Nauczyciel, ustalając formy aktywności uczniów, bierze pod uwagę nie tylko treści programowe, lecz także zainteresowania swoich podopiecznych, konsultuje z nimi wybór tematu – problemu oraz ustala listę czynności mających doprowadzić do jego rozwiązania. Nauczyciel dobiera również odpowiednie metody oraz środki dydaktyczne. Przed przystąpieniem do pracy zapoznaje uczniów z zadaniem, przydziela materiały edukacyjne oraz wyjaśnia istotę podejmowanych działań (np. na czym polega przeprowadzenie wywiadu, wykonanie gazetki, przedstawienie sztuki teatralnej). Zasadniczym etapem metody projektów jest praca w grupach oraz przygotowanie i prezentacja wyników. Do niezbędnych elementów tej metody należy refleksja uczniów nad sposobami realizacji projektu oraz związanymi z nimi trudnościami, ocena pracy uczniów oraz ewaluacja ich działań.

Celem udziału w projekcie jest nie tylko zdobycie nowej wiedzy, ale przede wszystkim wyćwiczenie umiejętności jej wykorzystania. Korzystając z różnorodnych źródeł informacji (biblioteka, wywiad z ekspertem, wycieczka, film, sztuka teatralna itp.), uczeń ma okazję, aby je odpowiednio uporządkować, wyselekcjonować, przekształcić oraz zaprezentować. Udział w projekcie rozwija samodzielność, systematyczność i pomysłowość uczniów, a także uczy planowania działań i dociekliwości w rozwiązywaniu problemów. Praca w grupie natomiast powinna sprzyjać współdziałaniu członków grupy, przyczynić się do podejmowania przez nich różnorodnych decyzji oraz dostarczyć okazji do uczenia się od siebie. Istotnym elementem tej metody jest zagospodarowanie przestrzeni sali szkolnej, którą dostosowuje się do tego sposobu pracy (np. umożliwiając uczniom swobodne poruszanie się i odpowiednio rozkładając materiały dydaktyczne). Wystrój klasy powinien też nawiązywać do tematu, którym zajmują się uczniowie.

Metoda projektu to interaktywny i elastyczny model uczenia się i nauczania. Integruje bowiem różne dziedziny wiedzy, pozwalając na współdziałanie uczniów z nauczycielem. Uczniowie mają wpływ na wybór zadań oraz planowanie etapów ich realizacji. Uczą się we własnym tempie i zgodnie z indywidualnymi możliwo-

ściami. Mogą zgłaszać poprawki, modyfikując w ten sposób wyznaczony wcześniej przez nauczyciela harmonogram czynności. Ponadto do rozwiązywania zadań używają, oprócz podręcznika, różnorodnych środków dydaktycznych, korzystają z zasobów Internetu, posługują się encyklopedią multimedialną, interaktywnymi programami edukacyjnymi oraz materiałami i narzędziami, które w jakikolwiek sposób mogą przyczynić się do realizacji projektu [14,15].

### **Metoda WebQuest**

Metodą pracy zmieniającą proces nauczania – uczenia się jest metoda „WebQuest” opracowana w 1985 roku na bazie tradycyjnej „metody projektów” przez Berniego Dodge’a i Toma Marcha na uniwersytecie w San Diego (USA). Istotą metody WebQuest jest wykorzystanie technologii komputerowej (przy pomocy tej metody pracują m. in. uczniowie liceum *Collegium Futurum* w Słupsku).

Podstawowym źródłem wiedzy są zasoby Internetu, z których uczniowie czerpią potrzebne informacje, ćwiczą umiejętność ich poszukiwania, analizowania, krytycznej selekcji i twórczego porządkowania. Metoda WebQuest posiada kilka elementów: „wprowadzenie” – mające za cel zaintrygowanie uczniów nowym tematem, wskazanie na cele i efekty podejmowanej pracy; „zadania” – prezentacja problemu oraz wskazówek dotyczących tego, jak powinien wyglądać końcowy „produkt” pracy; „opis procesu” – wykaz działań prowadzących do realizacji zadania; „źródła” – czyli baza odnośników do stron WWW związanych z tematem projektu. Efektem wielowymiarowej pracy w zespole uczniów może być utworzenie prezentacji w programie Power Point, wykonanie strony WWW lub pokaz multimedialny [16].

### **Filozofia dla dzieci**

Zmianą w procesie nauczania – uczenia się jest też wprowadzenie do niektórych szkół programu edukacyjnego „Filozofia dla dzieci”. Jego autorem jest Matthew Lipman, który zajmuje się upowszechnianiem programu w założonym przez siebie Instytucie Promocji Filozofii dla Dzieci przy Montclair State College w USA oraz poprzez czasopismo „Thinking: The Journal of Philosophy for Children”. Według niego zajmowanie się w szkole podstawowej filozofią ma być bardziej tym „czymś, co się robi, niż czymś, co się wie”. Nie chodzi zatem o nauczanie dzieci filozofii akademickiej, lecz o to, aby filozofując, doskonalić umiejętność poprawnego myślenia. Inną korzyścią z filozoficznych dociekań ma być poznanie różnorodnych sposobów myślenia, wzbogacenie wiedzy oraz podtrzymanie właściwej dzieciom ciekawości poznawczej [17–18]. Istotą programu jest bowiem dialog prowadzony przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela we „wspólnocie dociekającej”. Inspirację do rozmowy stanowi lektura tekstu filozoficznego lub fragment literatury pięknej dla dzieci [19]. Źródłem tematów może być również film lub obraz, a także opracowane przez M. Lipmana powieści dydaktyczne. Wybrany tekst powinien zawierać jakiś „potencjał filozoficzny”, czyli problematyczne wydarzenie lub postać – inspirujące młodego odbiorcę do przemyśleń o tym, kim

jest; czy świat ma jakiś sens; co jest dobre, a co złe [20]. Po lekturze tekstu uczniowie formułują oraz zapisują na tablicy pytania, dotyczące tego, co w danym tekście było ciekawe lub niezrozumiałe. Następnie spośród nich wybierają jedno – ich zdaniem – najbardziej interesujące. Wybrane pytanie stanowi temat wszechstronnej rozmowy, czyli filozoficznych dociekań. Przebiegiem dialogu kieruje nauczyciel, który dba o to, aby uczniowie (w miarę możliwości) zachowywali poprawność wnioskowania i uzasadniali swoje opinie. Do ważnych elementów programu „Filozofia dla dzieci” należy gromadzenie „materialnych śladów” filozoficznych rozmów, np. w postaci „filoteczek” (zbioru prac pisemnych i rysunków) oraz „filozesztytów”, w których uczeń zapisuje pytania oraz własne komentarze. Międzynarodowym efektem filozoficznych dociekań dzieci jest „Filozoficzna Europejska Gazeta Dzieci „100” wydawana w latach 1996–2002 [21]. W Polsce zaś ukazuje się Mazowiecka Filozoficzna Gazeta Dzieci – „Filozofik” [22]. Kontynuacją owych filozoficznych dociekań jest twórczość podejmowana przez dzieci w formie warsztatów, klubów dyskusyjnych, konkursów literackich czy przedstawień teatralnych.

Innym rodzajem edukacji filozoficznej, uznanym w Polsce za innowację pedagogiczną, jest projekt „Lego – Logos” – opracowany przez Jarosława M. Spychałę na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. W tym przypadku filozoficznym przemyśleniom służą klocki lego. Uczestnicy zajęć bowiem po zapoznaniu się z wybranym fragmentem tekstu filozoficznego (Platona, Arystotelesa lub Cycerona) układają z klocków dowolną budowlę, której struktura ma wyrażać sens owego tekstu.

### **Uniwersytet Dziecięcy**

Propozycją zmiany w tradycyjnym procesie nauczania – uczenia się, jest też działalność Uniwersytetów Dzieci. Uniwersytety te od kilku lat funkcjonują na uczelniach w Niemczech i Austrii. W Polsce działają od 2007 roku w Warszawie, Wrocławiu, Krakowie i Olsztynie. Zajęcia dla najmłodszych prowadzi również wykładowcy Politechniki Łódzkiej oraz Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Studentami uniwersytetu są dzieci od 5 do 12 lat, podzielone na grupy wiekowe, realizujące program edukacyjny dostosowany do ich zainteresowań i możliwości. Dzieci biorą tu udział w wykładach i warsztatach poświęconych różnorodnym tematom z zakresu nauk humanistycznych, artystycznych, przyrodniczych, społecznych lub politechnicznych. W trakcie zajęć dowiadują się np. dlaczego samolot lata, odkrywają sekrety myślenia, bajkowy świat lalek lub zapoznają się ze wiatem pod naszymi stopami. Mali studenci mogą też kształcić umiejętności sportowe lub manualne [23–26]. Różnorodność oferty edukacyjnej pozwala zatem każdemu dziecku podtrzymać naturalną ciekawość poznawczą, rozwinąć zainteresowania i odkryć wrodzone talenty.

## **Plan daltoński**

Zmianą procesu nauczania – uczenia się jest również propozycja szkół działających na zasadzie planu daltońskiego oraz wprowadzenie niektórych elementów tego sposobu edukacji do szkół tradycyjnych. Autorką owej koncepcji pedagogicznej jest Helen Parkhurst, która ucząc w Dalton (USA), zrezygnowała z podziału na klasy i jednostki lekcyjne. Wprowadziła zamiast tego gabinety przedmiotowe, gdzie uczeń może pracować indywidualnie, w parach lub w grupie. Od nauczyciela otrzymuje dzienny i miesięczny program pracy, instrukcje odnoszące się do sposobu jej wykonania, wykaz źródeł oraz pomoce dydaktyczne. Po realizacji zadania przedstawia osiągnięte wyniki, które zostają zapisane w karcie ucznia. Wsparciem procesu edukacyjnego jest wizualizacja czynności uczniów. Każdy z nich bowiem posiada graficzny wykaz, czyli obrazek ilustrujący poszczególne zadania, które powinien wykonać, np. przeczytać lekturę i napisać tekst – samodzielnie lub w grupie. Również plan dnia: przerwa śniadaniowa, zabawa oraz takie obowiązki klasowe, jak: sprzątanie podłogi, podlewanie kwiatów, czyszczenie stolików są przedstawione przy pomocy różnokolorowych ilustracji. Należy dodać, że organizacja procesu nauczania – uczenia się została tak zaplanowana, aby to sam uczeń „zarządzał” przebiegiem wykonywanych czynności. Nauczyciel natomiast pełni rolę jedynie koordynatora stymulującego ucznia poszukującego własnej drogi rozwoju. Plan daltoński wspiera zatem niezależność i samodzielność uczniów, uwzględnia ich zróżnicowane potrzeby, zainteresowania i możliwości. Ważne miejsce przypisuje roli, jaką odgrywa współpraca pomiędzy uczniami, którzy powinni dzielić się posiadaną wiedzą oraz korzystać z doświadczeń rówieśników [28–30].

## **Zmiana w procesie nauczania – uczenia się**

### **Założenia teoretyczne**

Zmiany w procesie nauczania – uczenia, które zaszły na przełomie XX i XXI wieku, dokonują się zgodnie z teoretycznymi założeniami będącymi podstawą każdej czynności pedagogicznej. Edukacja szkolna bowiem jest tym szczególnym miejscem, w którym „sposobu myślenia nie można oddzielić od sposobu działania” [31]. Bez refleksji nad tym, kim jest człowiek, którego pedagogika „ma ambicje wychować i edukować” lub do czego wychowanie to zmierza, nie można przecież podjąć rozumnych oddziaływań wychowawczych [32].

### *Zróżnicowanie i elastyczność edukacji*

Jednym z założeń opisanych modyfikacji procesu nauczania – uczenia się jest rezygnacja ze schematu „cztery jeden”: „jeden nauczyciel, jeden przedmiot, jedna godzina, jedna klasa”, czyli odrzucenie stereotypu, iż kształcenie powinno odbywać się tylko w szkole, pod kierunkiem jednego nauczyciela, w określonym czasie i przestrzeni [33]. Świadczy o tym stopniowe odchodzenie od podziału klasowo-lekcyjnego (plan daltoński) oraz uczenie się w trakcie realizacji projektów i zadań



(metoda projektów). Według opisanych wcześniej zmian nauczanie powinno zatem być syntezą wszelkich form edukacji: formalnej (w szkole), nieformalnej (poza szkołą), przemiennej (w szkole i w czasie wycieczki) oraz na odległość. Uczeń ma więc mieć dostęp do wielu źródeł wiedzy, dostarczanej przez różnorodne podmioty, a zadania, które wykonuje, powinny obejmować wiadomości i umiejętności z różnych dziedzin życia [33].

Tego typu nauczanie jest już możliwe na skutek intensywnego rozwoju multimedialnych i interaktywnych technologii komputerowych. Wykorzystanie ich w edukacji wprowadziło ją do przestrzeni wirtualnej. Nastąpiła „materialna delokalizacja wiedzy”, a świat przekształcił się w „bezkresną”, „niematerialną bibliotekę” [33]. Z powodu tego zniesienia barier w dostępie do wiedzy szkoła nie jest już uprzywilejowanym miejscem edukacji. Współcześnie niejako cały świat pełni rolę jednej, szkolnej klasy bez ścian, w której każdy uczeń ma dostęp do encyklopedii, zbiorów muzealnych, galerii sztuki, gier edukacyjnych, portali społecznościowych lub tekstów literackich w każdym miejscu i czasie. Różnorodne formy informacji (dźwięk, obraz, tekst) mogą być przy tym połączone w jednym nośniku, przetworzone i natychmiast rozpowszechnione w sieci oraz wykorzystane przez nieograniczoną liczbę uczestników [6, 34].

W procesie nauczania – uczenia się istotne miejsce zajęła również edukacja nieformalna, przebiegająca poza szkołą. Każde bowiem życiowe doświadczenie czegoś uczy, wzbogaca oraz weryfikuje nabytą w szkole wiedzę, pomagając uzyskać lepsze wyniki w szkolnych sytuacjach edukacyjnych [35]. Nowe metody nauczania i uczenia się uwzględniają również edukację przemianą, odbywającą się zarówno w placówce oświatowej, jak i w zakładzie pracy, gdzie uczniowie mogą zetknąć się z rzeczywistymi problemami, co przygotowuje ich do życia w realnym świecie. Teoretycznym założeniem zmian w edukacji jest bowiem zasada, iż należy uczyć się w świecie i poprzez świat [6].

Kolejnym założeniem współczesnej edukacji jest to, aby dostęp do wiedzy był możliwy „dla wszystkich w ciągu całego życia”. Edukację należy przecież rozumieć „nie jako naukę [odbywającą się] w ograniczonym czasie, ale jako proces trwający całe życie” [33]. Jak zauważył F. Mayor, autor raportu o przyszłości edukacji, zadaniem współczesnej szkoły jest przygotowanie uczniów do zmiany specjalizacji w sytuacji szybkiej „przemijalności” różnych profesji oraz związanej z tym zjawiskiem utraty kwalifikacji zawodowych [33]. Permanentnej aktualizacji kompetencji zawodowych ma służyć rezygnacja z gromadzenia informacji, które, w płynnej nowoczesności, ulegają szybkiemu „starzeniu się”. Dlatego też uczeń nie powinien przyswajać wiedzy, ale „uczyć się, jak się uczyć” [36]. Dziś mniej chodzi o to, co człowiek wie, ale czy potrafi myśleć. Dzięki tej umiejętności bowiem będzie mógł twórczo rozwiązywać różnorodne problemy pojawiające się w zmiennej, niedookreślonej rzeczywistości. I jako już człowiek dorosły zostanie „samodzielnym menedżerem swojej przyszłości” [6]. Celem nowej edukacji jest zatem „wyszkolenie kreatywnych myślicieli” [37].

Umiejętność kreatywnego myślenia (nazywana „deuterolearningiem” w przeciwieństwie do protolearningu – jako nauki polegającej na gromadzeniu stabilnej wiedzy) powinna zostać uzupełniona sposobem uczenia się „trzeciego stopnia”. Jest to zdolność, która polega bardziej na zapominaniu wiedzy niż na jej zdobywaniu. Człowiek nowoczesny musi bowiem „celować nie tyle w odnajdywaniu logiki w chaosie zdarzeń (...), ile w sztuce rozbiórki czy rozsypywania wzorów na zawołanie, bez skrupułów i za jednym potrząśnięciem (...). Powodzenie życiowe nowoczesnego człowieka zależy od chyżości w pozbywaniu się wzorów niż raczej w ich nabywaniu” [2, 38].

### **Indywidualizacja pracy z uczniem**

Ważnym elementem nowej jakości procesu nauczania – uczenia się stała się indywidualizacja pracy z uczniem, która jest próbą odejścia od modelu szkoły ujednoczonej, „narzucającej prawie identyczny przebieg nauki wszystkim uczniom” [33]. Jej teoretycznym założeniem jest pogląd głoszący, iż poszczególni uczniowie posiadają sobie właściwe uzdolnienia, potrzeby oraz płynące z nich zainteresowania. „Każdy człowiek [bowiem] potrafi się uczyć, o ile pozwolimy mu robić to na własny sposób, przy czym sposobów tych jest wiele i są bardzo zróżnicowane” [6]. Sposób (styl) uczenia się stanowi zatem indywidualną właściwość ucznia, podobnie jak czymś wyjątkowym dla danego człowieka są jego odciski palców [6]. H. Gardner jednak wyróżnił i opisał osiem stylów uczenia się, nazwanych „inteligencjami wielorakimi”. Jedną z nich jest inteligencja lingwistyczna, dzięki której można szybciej przyswoić sobie różnorodne słownictwo oraz umiejętnie z niego korzystać, pisząc teksty lub wygłaszając przemówienia. Inna natomiast – inteligencja logiczno-matematyczna, pozwala precyzyjnie myśleć, budować teorie naukowe, stawiać hipotezy i rozwiązywać złożone problemy. Następną jest inteligencja wizualno-przestrzenna ułatwiająca projektowanie architektury i tworzenie różnych sztuk plastycznych. Kolejnym stylem uczenia się jest inteligencja cielesno-kinestetyczna, cechująca osoby mające poczucie równowagi i harmonii ruchów oraz chętnie uprawiające sport i zajmujące się tańcem. Z kolei inteligencja muzyczna wyróżnia osoby umiejące grać na instrumentach i śpiewać. Przejawem inteligencji przyrodniczej natomiast są zainteresowania światem przyrody, jego odkrywaniem i ochroną. Inteligencja interpersonalna zaś pomaga rozumieć innych ludzi oraz nawiązywać z nimi relacje. Jej przeciwieństwem jest inteligencja intrapersonalna charakteryzująca osoby, które lubią analizować własne duchowe przeżycia i poznawać swoje możliwości [39].

W zależności od posiadanej inteligencji, jedni uczniowie chętnie uczą się, pisząc teksty lub formułując wypowiedzi, inni natomiast preferują gry, układanie puzzli i eksperymentowanie. Niektórzy zaś wolą rysować, malować, śpiewać lub budować oraz brać udział w grach ruchowych i przedstawieniach teatralnych. Dzięki różnorodnym formom nauki uczniowie mogą zaangażować wszystkie zmysły, uczucia i emocje. Człowiek uczy się bowiem przez to, co widzi, słyszy, smaku-

je i dotyka. „Nie ma przecież niczego w umyśle, czego nie byłoby w zmyśle” (Arystoteles).

Uczniowie reprezentują nie tylko różne inteligencje, ale też odmienne style myślenia. I tak jedni preferują myślenie analityczne, inni twórcze lub praktyczne. Z tego powodu kolejnym teoretycznym założeniem zmian w procesie nauczania – uczenia się jest pogląd głoszący, iż szkoła powinna zapewnić równowagę pomiędzy wiedzą a jej zastosowaniem w praktyce. Uznaje się zatem, że dla ucznia, który przygotowuje się do życia w „płynnej nowoczesności” ważne powinno być nie to, co wie, lecz to, w jaki sposób potrafi posiadaną wiedzę wykorzystać. Umiejętność ta pozwoli uczniowi nie tylko badać, wyjaśniać czy porównywać teorie, ale też poddać je krytyce oraz opracować własną koncepcję i sposób jej wykorzystania do rozwiązywania konkretnych problemów [6, 40].

Posiadane przez uczniów różne style uczenia się i myślenia wymagają jednak doboru odpowiednich metod pracy. Jedną z nich jest wspomniana już metoda projektów, która stanowi praktyczne zastosowanie teorii wielorakich inteligencji i odmian myślenia. I tak np. projekt, w ramach którego uczeń przedstawia historię i współczesność Warszawy, zakłada przeprowadzenie wywiadu, reportażu, napisanie naukowej notatki lub zorganizowanie wystawy fotograficznej. Wykonanie tych zadań wymaga korzystania z różnorodnych inteligencji i stylów myślenia. Uczeń zatem, realizując projekt, ma szansę posłużyć się własnym stylem myślenia i uczenia się, rozwinąć go lub odkryć nowe jego odmiany. Każdy bowiem, chociaż w różnym stopniu, posiada wszystkie rodzaje inteligencji oraz posługuje się trzema stylami myślenia. Do ich rozwoju służą również zajęcia na Uniwersytecie Dzieci [41, 6].

Uwzględnieniem jednostkowej tożsamości ucznia są również Indywidualne Karty Potrzeb (KIP) oraz program terapeutyczny dostosowany do jego potrzeb i uzdolnień. Ich opracowaniem mają zająć się specjalne zespoły tworzone na terenie szkoły przez nauczycieli, rodziców i specjalistów (np. logopedę i pedagoga) [42, 43].

Potrzebą każdego dziecka jest również chęć zadawania pytań. I tak dzieci „same z siebie” (nikt ich przecież tego nie uczył) często pytają dorosłych: „co to jest?”, „skąd to jest?” i „dlaczego?” Trud odpowiedzi na owe pytania nie jest jednak zawsze podejmowany. Często bowiem tego typu pytania wydają się natrętne i kłopotliwe, budzą zdumienie i wywołują uśmiech. Rodzice i nauczyciele na ogół nie traktują dziecięcych pytań z należytą powagą, lecz odnoszą się do nich z „przymrużeniem oka”. Dlatego też odpowiedzi dorosłych są zazwyczaj nieprzemyślane, zbywające i „byle jakie”. Dziecko, którego pytania zostają zignorowane, nabywa przeświadczenia, iż nie należy ich zadawać. W ten zaś sposób „uczy się nie uczyć”. Nie uzyskując odpowiedzi, traci zatem okazję do zdobycia wiedzy i zrozumienia świata [6]. Jest tak dlatego iż, jak zauważył J. Korczak, dziecko to cudzoziemiec nieznający języka, kierunku ulic, praw i obyczajów. Niekiedy samo rozejrzeć się woli, lecz gdy jest mu trudno, prosi o wskazówkę i radę. Wtedy potrzebny jest mu przewodnik, który udzieli odpowiedzi na jego pytanie [44]. Jeśli

nie spotka takiej osoby, zanika w nim wrodzona zdolność dziwienia się światu i chęć zadawania pytań. Próby powtórnego budzenia owej umiejętności są podejmowane dzięki różnym formom edukacji filozoficznej, do której należy program Lipmana „Filozofia dla dzieci” lub udział w wykładach organizowanych przez Uniwersytet dla Dzieci.

Indywidualizację pracy z uczniem należy uznać za najbardziej radykalną zmianę dokonaną w procesie nauczania – uczenia się. W centrum zabiegów wychowawczych zostało tu umieszczone dziecko – jego potrzeby i zainteresowania. Modyfikacja ta, która rozpoczęła się już na przełomie XIX i XX wieku wraz z rozwojem ruchu Nowego Wychowania, została porównana do „przewrotu kopernikańskiego” dokonanego w filozofii przez Immanuela Kanta [45]. Ów myśliciel bowiem, po zanalizowaniu sposobu funkcjonowania władz poznawczych człowieka, doszedł do wniosku, iż umysł w trakcie poznawania jest aktywny: czynnie organizuje i porządkuje informacje dochodzące z zewnątrz. Inaczej rzecz ujmując, materiał poznawczy musi niejako „dostosować się” do zawartych w umyśle człowieka pojęć: form, kategorii i idei. Pojęcia zatem „współtworzą przedmioty”, które są tym, czym są, tylko „przez te porządkujące je formy” [46]. Swoje odkrycie Kant nazwał „przewrotem kopernikańskim”, porównując je do tego, czego w astronomii dokonał Kopernik, który „wstrzymał słońce, ruszył ziemię”. Kant natomiast „ruszył”, w swoim mniemaniu, ludzki umysł, akcentując jego czynny udział w poznawaniu świata i tworzeniu wiedzy. Przewrót kopernikański, który nastąpił w rzeczywistości edukacyjnej, polega zaś na tym, iż na skutek zmian w procesie nauczania – uczenia się uczeń aktywnie włączył się w proces kształcenia. Założeniem współczesnej edukacji jest przecież to, aby uczeń nie był uczony, lecz sam się uczył – z własnej inicjatywy określał zadania i samodzielnie kierował ich rozwiązywaniem, angażując cały swój potencjał intelektualny. Uczenie się nie stanowi już wtedy efektu nauczania, lecz ma być skutkiem „działania podejmowanego przez tego, który się uczy” [35]. Aktywność ucznia zaś jest wyzwalana przez jego wewnętrzną potrzebę, którą jest chęć rozwijania indywidualnych zainteresowań. Tylko bowiem uczniowie zainteresowani pracą szkolną będą angażować się w jej realizację. Indywidualne podejście do ucznia ma przy tym służyć wzmocnieniu jego autonomii i niezależności. Dziecko przecież to „twórca samego siebie”, który poprzez zaspokojenie własnych potrzeb rozwojowych samodzielnie buduje niepowtarzalną osobowość.

## **Nauczyciel**

Wraz z indywidualnym podejściem do ucznia zmienia się rola nauczyciela. Nie może on już ograniczać wolnego wyboru dziecka oraz krępować jego spontanicznej aktywności. Powinien natomiast działać zgodnie z zasadą: „pomóż mi pomóc sobie samemu” [47]. Zadaniem nauczyciela nie będzie zatem nauczanie w sensie ścisłym, lecz tylko organizowanie pracy i „przygotowanie otoczenia”, czyli takie kształtowanie środowiska, które wesprze samodzielność ucznia i zachęci go do rozwoju zainteresowań. Rola nauczyciela będzie też polegać na kreowaniu atmos-

fery wspólnych poszukiwań poprzez, z jednej strony, rezygnację z narzucania jedynego, słusznego rozwiązania; z drugiej zaś strony poprzez wskazywanie na problematyczność wiedzy, co pozostawia uczniom wolność wyboru. Dostosowując treści i cele do indywidualnych potrzeb ucznia, nauczyciel jest także bardziej kreatorem autorskiego projektu edukacyjnego niż sprawnym realizatorem narzuconego ogólnie programu nauczania. Bowiem w nowym ujęciu program nabiera kształtu (jest tym, co się staje) w interakcji z uczniami, rodzicami oraz wiedzą i doświadczeniem zawodowym nauczyciela, który we współczesnej szkole „nie wypełnia zadanej mu roli społecznej, lecz ją współtworzy” [33, 47–49].

### **Filozoficzny kontekst zmian w procesie nauczania – uczenia się**

Teoretyczne założenia zmian procesu nauczania – uczenia się stanowią odzwierciedlenie różnorodnych koncepcji filozoficznych. „Zarówno systemy oświatowe, jak i poszczególne typy instytucji szkolnych, (...) dobór treści w programach nauczania, jak i metody stosowane w szkołach są wyrazem określonych rozstrzygnięć filozoficznych i to nawet wówczas, gdy się tych tez nie przedstawia jawnie” [50]. Pedagogika jest bowiem związana z takimi naukami filozoficznymi jak antropologia i etyka. Antropologia wskazuje bowiem na to, „co” w człowieku wychowujemy. Etyka wyjaśnia to, do „czego” wychowujemy, wyznaczając cel czynności pedagogicznych. Pedagogika natomiast, która została uznana za filozofię stosowaną, ukazuje, „jak” wprowadzić zalecenia obu tych nauk [52].

Zasady kształtujące styl edukacji XXI wieku pochodzą przede wszystkim z filozofii pragmatyzmu, przemyśleń egzystencjalistów oraz z założeń postmodernizmu.

### **Pragmatyzm**

Pragmatyzm, nazywany filozofią działania (z języka greckiego – *pragma* – czynność), powstał w połowie XIX wieku w Stanach Zjednoczonych. Od lat 30. XX wieku stał się popularny również w Europie. Założeniem pragmatyzmu jest pogląd, iż kryterium prawdziwości wiedzy może być tylko jej użyteczność. Na podstawie tej teorii John Dewey stwierdził, iż poznawanie (myślenie) to jedynie instrument, czyli narzędzie służące do rozwiązywania konkretnych problemów. Poznawanie nie jest bowiem odizolowane od doświadczenia, będącego ciągiem sytuacji problemowych pojawiających się w zmiennej rzeczywistości. Człowiek musi zatem nieustannie rozwiązywać coraz to nowe problemy społeczne, wychowawcze lub moralne. Narzędziem służącym do tego celu jest myślenie (połączone nierozdzielnie z działaniem). Myślenie będzie zresztą niepełne, jeśli nie zostanie przetestowane za pomocą sytuacji problemowej. Rozwiązanie problemu jest też okazją do wzbogacenia wiedzy, którą można wykorzystać do rozstrzygnięcia następnego problemu. Dlatego też poszczególne doświadczenia należy oceniać według tego, w jakim stopniu stymulują zdobywanie nowych doświadczeń. Rozwiązywanie problemów jest przy tym procesem społecznym. Tylko w grupie bowiem, dzięki współpracy, może dojść do wymiany doświadczeń [31]. Zadaniem myślenia

nie jest zatem odkrywanie abstrakcyjnych prawd, lecz rozwiązanie problemu. I dlatego z pragmatyzmem wiąże się niechęć do filozofii spekulatywnej, która jest uważana za bezużyteczną dla życia [52].

Pragmatyści wystąpili również przeciwko tradycyjnemu programowi nauczania opartemu na wiedzy książkowej. Dotychczas najważniejszym źródłem informacji był podręcznik, natomiast metodą jej przyswojenia – pamięciowe opanowanie wiadomości. Aby z tym zerwać, dokonano redukcji wielu lektur dla dzieci i młodzieży. Ponadto pragmatyści poszukują metod nauczania elastyczniejszych od tych, które proponuje szkoła tradycyjna. Ich zdaniem, edukacja powinna zapewnić dziecku możliwość swobodnego rozwoju prowadzącego do nabycia takich cech, jak: kreatywność, samodzielność i umiejętność wyrażenia własnego „ja”. Celem edukacji jest też rozwijanie zdolności twórczych, kształtowanie wrażliwości estetycznej oraz zdobywanie konkretnych umiejętności.

Zasady filozofii pragmatycznej zostały wprowadzone do pracy szkolnej przy użyciu metody projektów. Nauczanie nie polega tu na prostym przekazywaniu wiedzy. Sposobem jej zdobywania jest „uczenie się przez działanie” oraz praca w grupie. Uczniowie, biorący udział w metodzie projektów, uczą się przy tym zasad panujących w demokratycznym społeczeństwie. Należą do nich: dyskusja, rozważanie wszystkich „za” i „przeciw”, swobodne dociekania prowadzące do podejmowania decyzji mających wpływ na zmiany społeczne oraz gotowość do weryfikacji tradycyjnych norm i wartości przekazanych przez poprzednie pokolenia. Praca metodą projektów przyczynia się zatem do ukształtowania „nowego człowieka”, który „nie uznaje pewników teologicznych, metafizycznych, politycznych i ekonomicznych”, lecz preferuje postawy krytyczne [31].

## **Postmodernizm**

Zmiany w procesie nauczania – uczenia się są inspirowane również przez postmodernizm. Ów filozoficzny pogląd nie jest „szkołą w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, nie ma przez wszystkich akceptowanych liderów, jednoznacznej wykładni, idei zaliczanych do jego głównego rdzenia” [53]. Postmodernizm stanowi raczej „pakiet” pojęć i poglądów, czasem nawet „częściowo sprzecznych” [54]. Typowym przejawem postmodernizmu jest antyracjonalizm, polegający na zaniegowaniu dominującej od czasów Kartezjusza roli rozumu. Zdaniem człowieka ponowoczesnego rozum nie może poznać obiektywnej prawdy oraz wyznaczyć, w jej świetle, uniwersalnych zasad postępowania i wytwarzania. I dlatego poszukiwanie prawdy zostało zastąpione przez dialog. „Można po prostu tylko mówić, wieść konwersację, nie prowadząc żadnych badań”. Rozmowa ta jest nieustannym „zatargiem”, „sporem” i „różnicą”. Uczestnik „zatargu”, w obliczu racji wysuwanych przez przeciwnika, nie może odwoływać się do jakichś nadrzędnych zasad (instancji odwoławczych), gdyż takie nie istnieją. Argumenty obu stron nie są bowiem osadzone na wspólnych podstawach. Ten styl rozmowy nie opiera się na statycznej prezentacji problemów, lecz jest procesem rozmyślań, negocjacji

i kompilacji uwag, których nie trzeba uprawomocnić w postaci jednolitego wykładu [54, 55].

Postmodernistyczne rozumienie prawdy zostało odzwierciedlone w sposobie edukacji filozoficznej opartej na programie „Filozofa dla dzieci” Lipmana. W toku filozoficznych dociekań każdą odpowiedź, która wydaje się ostateczną, trzeba bowiem „opatrzyć znakiem zapytania”, gdyż „zawsze powinno być coś, co nigdy nie zostaje wyjaśnione ani jasno wyrażone” [56]. Dialog prowadzi tu do ukazania wieloznaczności prawdy, a nawet do rezygnacji z jej poszukiwania. Postmodernistyczna rezygnacja z poszukiwania prawdy obiektywnej wpłynęła również na rozumienie roli nauczyciela. Nauczyciel przestał być zatem „depozytariuszem wiedzy” czy „ekspertem”, stając się menedżerem zarządzającym procesem uczenia się. Pluralizm wartości i stylów życia, znoszący podział na lepsze lub gorsze decyzje i wybory, nie wymaga przecież przewodnika wskazującego drogę do istniejącego obiektywnie celu (prawdy). Jeśli bowiem nie ma prawdy, to nie jest już potrzebny ktoś, kto do niej prowadzi. O wyborze celu (swojej prawdy) każdy ma decydować indywidualnie. Dokonany wybór, bez względu na treść, jest przy tym jednakowo ważny. W postmodernizmie bowiem nastąpiło „odrzućcie rozumnego wyboru na rzecz samego wyboru”. W tej sytuacji nauczyciel, który będzie wskazywał na prawdę obiektywną, zostanie uznany za uzurpatora ograniczającego wolność uczniów [57, 58].

### **Egzystencjalizm**

Kategoria wolności to z kolei istotny temat przymyśleń egzystencjalistów, którzy uważają, iż człowiek jest totalnie wolny, a nawet skazany na wolność. Wolność to z jednej strony konieczność, z drugiej zaś szansa dla samorozwoju. Poprzez wolność (poszczególne, swobodne wybory) człowiek tworzy samego siebie, stając się tym, czym pragnie być. Człowiek pierwotnie jest przecież niczym. Nie mając określonej natury, stanowi pewien projekt, który należy dopiero zrealizować poprzez sumę aktów, decyzji i działań. Człowiek (uczeń) będzie zatem tym, czym sam siebie uczyni [59]. W celu poprawy jakości kształcenia i wychowania egzystencjaliści proponują „otwarte uczenie się”, które pozwoli uczniom swobodnie wybierać treść i sposób realizacji szkolnych zadań. Zasada „otwartego uczenia się” została wprowadzona do pracy szkolnej metodą projektów. Jest również jednym z założeń „planu daltońskiego”.

### **Podsumowanie**

Kontekstem modyfikacji procesu nauczania – uczenia się jest świat gwałtownych przemian cywilizacyjnych. Jak zauważył Bernie Neville, za duchowego patrona tego czasu transformacji można uznać Hermesa – greckiego boga podróży, „który nosi wiadomości na uskrzydłonych stopach, prowadzi handel wymienny, oszukuje i robi magiczne sztuczki (...), jest zainteresowany tylko nawiązywaniem nowych, korzystnych kontaktów, zawsze wychodzi na swoje, nie popadając w konflikty” [60]. Owa „hermesowa świadomość” przejawia się w sposobie

myślenia współczesnych ludzi. Ten rodzaj świadomości społecznej charakteryzuje się przekonaniem, iż ważniejszy jest sam przepływ informacji, a nie jej treść; wrażenie a nie rzeczywistość i fakty oraz interpretacja, czyli tworzenie sensów, zamiast obiektywnego znaczenia. Innym przejawem nowej świadomości jest elastyczność i pomysłowość, negocjacja, magia, figlarność, intuicja i wyobrażenia, dwuznaczność i paradoks, ironia oraz „destabilizacja paradygmatu myślenia i działania”. Zniszczenie owego paradygmatu polega zaś na porzuceniu zasad logiki na rzecz wiary w subiektywne doświadczenie oraz preferowanie bardziej obrazu niż myślenia.

„Hermesowa świadomość” stanowi kontekst funkcjonowania współczesnej edukacji. „Wpływ Hermesa” widoczny jest szczególnie w pogoni za technologią informacyjną, w trudnościach w uczeniu wartości oraz w „zaślepieniu magią rynku” żądającego, aby racją bytu szkoły stała się ekonomia. „Obecność Hermesa” przejawia się też w „dążeniu do edukacji skoncentrowanej na uczniu, w uznaniu różnych rodzajów inteligencji i rozmaitych sposobów uczenia się, w narastających naciskach na elastyczną adaptację szkół do zmieniających się kontekstów, w rozpoznaniu emocjonalnych, relacyjnych i duchowych wymiarów nauczania i uczenia się, w dostępności informacji (...) i rosnącej świadomości tego, co edukacja musi zapewnić dzieciom, by mogły tworzyć przyszłość, a nie ograniczać się do odtwarzania przeszłości” [60].

Należy jeszcze dodać, iż niektóre z opisanych tu zmian w procesie nauczania – uczenia się były już wprowadzane pod koniec XIX wieku. Starano się wtedy wspierać indywidualne różnice występujące pomiędzy uczniami oraz rozwijać zainteresowania dziecka, które miało uczyć się „z ciekawości, a nie ze strachu”. Zniesiono kary i wprowadzono bardziej elastyczny model nauczania. Zmiany te uznano wtedy za „rewolucyjne eksperymenty edukacyjne swoich czasów” [35]. W XXI wieku obserwujemy jakby kontynuację tych przekształceń. Kierują nią podobne założenia teoretyczne pochodzące z pragmatyzmu i egzystencjalizmu. „Wszystkie kardynalne problemy pedagogiki (...) wychodzą [przecież] z określonych przesłanek ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych i antropologicznych” [32]. Trzeba zatem pamiętać, iż autorzy reform oświatowych, projektując zmiany w procesie nauczania – uczenia się, kierują się zawsze jakimś poglądem filozoficznym na temat natury człowieka i świata. Od jakości wybranego przez nich nurtu filozoficznego, zależeć będzie wartość procesów wychowania, przebiegających zgodnie z filozoficznymi zasadami owych nurtów. W ten sposób filozofia posiada realny (choć nie zawsze uświadomiony – zwłaszcza przez nauczycieli) wpływ na organizację działań pedagogicznych.

Dylematem współczesnej edukacji jest więc wybór odpowiedniej filozofii. Jest to tym bardziej konieczne, że zmianą procesu nauczania – uczenia się już kierują zasady pochodzące z pragmatyzmu, egzystencjalizmu oraz postmodernizmu. Należy jednak zauważyć, iż celem edukacji – kształtowanej przez owe filozofie – jest jedynie przygotowanie ucznia do rywalizacji na zmieniającym się rynku pracy oraz wychowanie do udziału w życiu społecznym, funkcjonującym zgodnie z regułami



demokracji. Przy tak zawężonym celu edukacji można zatem postawić postulat przebudowy procesu nauczania – uczenia się w świetle filozofii, której zasady posłużą do tego, iż człowiek będzie „bardziej człowiekiem”, a nie tylko producentem i konsumentem dóbr materialnych oraz uczestnikiem liberalnego modelu życia.

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

- [1] Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- [2] Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
- [3] Berg H. K., *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi. Odpowiedzi na aktualne pytania pedagogiczne*, Kielce 2007.
- [4] Ureta J. A., *Cybertrybalizm*, „Polonia Christiana”, 2010 nr 16.
- [5] Bauman Z., *Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000.
- [6] Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000.
- [7] Lyotard J. F., *Postmodernizm dla dzieci. Korespondencja 1982–1985*, Warszawa 1998.
- [8] Sztobryn S., Śliwerski B., *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź 2003.
- [9] Łaszczuk J., (red.), *Pedagogika czasu przemian*, Warszawa 1999.
- [10] Pachociński R., *Strategie reform oświatowych na świecie. Szkolnictwo podstawowe i średnie*, Warszawa 2003.
- [11] *Biała Księga Komisji Europejskiej, Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.
- [12] Delors J., *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1996;
- [13] Faure E., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.
- [14] Gołębnik B. D., Potyrała D., Zamorska B., *Ważne decyzje i działania. Przewodnik „projektowania”*, [w:] *Uczenie metodą projektów*, D. B. Gołębnik, (red.), Warszawa 2002.
- [15] Iwicka-Okońska A., *Czas na projekt* on: [www.trendy.ore.pl](http://www.trendy.ore.pl).
- [16] Polak M., *WebQuesty w edukacji* on: [www.edunews.pl](http://www.edunews.pl).
- [17] Elwich B., Łagodzka A., Piłat R., *Filozofia dla dzieci. Informacja o programie*, Warszawa 1996.
- [18] Gutowska K., *Kurs „filozofii dla dzieci”*, „Edukacja Filozoficzna”, 1993 vol.15.
- [19] Raczkowska-Lipińska M., *Praktyczna filozofia – nowa tendencja w edukacji wczesnoszkolnej i we współczesnej literaturze dla dzieci*, [w:] M. Raczkowska, Lipińska, E. Jagiełło, (red.), *Innowacje w edukacji elementarnej*, Józefów 2010,
- [20] Diduszko H., Elwich B., Gutowska K., Łagodzka A., Pytkowska-Kapulkin B., *Dzieci w świecie myśli*, Warszawa 2001.
- [21] Diduszko H., *Filozoficzna europejska gazeta dzieci czyli filozofowanie jako sposób życia*, „Edukacja Filozoficzna”, 2006 vol. 42.

- [22] [www.phronesis.republika.pl](http://www.phronesis.republika.pl)
- [23] [www.uniwersytetdzieci.pl](http://www.uniwersytetdzieci.pl)
- [24] [www.lud.p.lodz.pl](http://www.lud.p.lodz.pl)
- [25] [www.dzieci.us.edu.pl](http://www.dzieci.us.edu.pl)
- [26] Janssen U., Werner K., *Uniwersytet Dziecięcy*, Warszawa 2006.
- [27] [www.school4child.pl](http://www.school4child.pl)
- [28] [www.plandaltonski.pl](http://www.plandaltonski.pl)
- [29] [www.alteredukacja.pl](http://www.alteredukacja.pl)
- [30] Rohner R., Wenke H., *Pedagogika planu daltońskiego*, Grabina 2011.
- [31] Gutek G., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
- [32] Gara J., *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Warszawa 2009.
- [33] Mayor F., *Przyszłość świata*, Warszawa 2001.
- [34] Leszczyński A., *Żegnaj szkoło!*, „Focus. Poznać i rozumieć świat”, 2011 nr 9(192).
- [35] Holt J., *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, Kraków 2007.
- [36] *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, Instytut Badań Edukacyjnych [w:] [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl).
- [37] Mikołuszko W., *Przedszkola zamiast szkół. Rozmowa z prof. M. Resnick*, „Focus. Poznać i rozumieć świat”, 2011 nr 9 (192).
- [38] Głazewski M., *W stronę pedagogiki heurystycznej*, [w:] Sztobryn S., Śliwerski B. (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź 2003.
- [39] Franiel M., *Teoria inteligencji wielorakich w edukacji elementarnej*, [w:] Raczkowska M., Lipińska, Jagiełło E. (red.), *Innowacje w edukacji elementarnej*, Józefów 2010.
- [40] Sternberg R. J., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk 2003.
- [41] Faliszewska J., *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła*, Kielce 2009.
- [42] [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl)
- [43] [www.edufakty.pl](http://www.edufakty.pl)
- [44] Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa–Kraków 1948.
- [45] Orczyk A., *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008.
- [46] Kołakowski L., *O co nas pytają wielcy filozofowie*, seria III, Kraków 2006.
- [47] Gołębnik D. B., *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, [w:] Gołębnik D. B. (red.), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2002.
- [48] Gołębnik B. D., *Nauczanie jako negocjowanie szkolnego programu nauczania* [w:] Gołębnik D. B. (red.), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa 2002.
- [49] Teśluk J., *Nauczyciel – kreator w reformowanej szkole* [w:] Łaszczyk J., (red.), *Pedagogika czasu przemian*, Warszawa 1999.

- [50] Suchodolski B., *Filozofia a pedagogika*, [w:] Suchodolski B. (red.), *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, Warszawa 1966.
- [51] Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.
- [52] E. Chudoba, *Horyzonty pragmatyzmu*, „Edukacja Filozoficzna” 2008 vol. 46.
- [53] Szahaj A., *Co to jest postmodernizm?*, „Ethos” 1996, nr 1–2.
- [54] Skowronek R., *Dobro w czasach postmoderny. Etyka postmodernizmu a nauczanie moralne Jana Pawła II*, Katowice 2007.
- [55] Szmyd J., (red.), *Leksykon filozofii współczesnej*, Bydgoszcz–Kraków 2004.
- [56] Freese H. L., *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*, Kraków 2008.
- [57] Rutkowski J., *Filozofia polityczna arystotelizmu i neoliberalizm a wychowanie*, Warszawa 2003.
- [58] Szmyd J., *Dylematy edukacyjne i moralne ponowoczesności, czyli bezdroża nowej duchowości*, „Edukacja Filozoficzna” 1999 vol. 27.
- [59] Sartre J. P., *Egzystencjalizm jest humanizmem*, Warszawa 2001.
- [60] Neville B., *Edukacja w epoce „Hermesa”*, [w:] Danilewska J., (red.), *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, Kraków 2008.

# KU WYZWANIAM AMBIWALENCJI W EDUKACJI

## TOWARDS THE CHALLENGES OF AMBIVALENCE IN EDUCATION

Alicja Justyna Matusz-Rzewska

Kolegium Nauczycielskie  
w Zgierzu

**Abstract:** *Ambivalence, the main object of our considerations, is a category which has been attacked by the traditional education science for quite a long time. Those who stress it is essential in the contemporary discourse concerning the education science will be accused of postmodernist gibberish. Their “subversive” opinions violate the traditional way of thinking of education focused on the “centre”, based on “what is right”, and promoting the only correct, canonical model. Therefore, reinterpretation of the category of ambivalence, which has been made in the social sciences (consequently, in education) through its supporters for some time, seems justified. The awareness that it cannot be removed from life is more and more popular.*

*The purpose of the article is to stress that the ontic complexity of the contemporary reality does influence an individual’s everyday life and, to some extent, forces the same to take decisions that are in the midst of hard-to-reduce contradictions. In such a context, ambivalence loses its one-meaning deficit status that needs to be removed. Instead, it becomes a component of new cultural competences of an individual.*

**Keywords:** *teacher, ambivalence, traditional education, post-modernism, making order*

### Wprowadzenie

Współczesny człowiek osadzony jest w świecie, w którym pewien może być tylko tego, że nic nie jest pewne. Zamieszkiwana przez jednostkę rzeczywistość podlega permanentnym zmianom, dlatego też wszelkie podejmowane przez nią próby uczynienia własnej sytuacji stabilną, nierzadko skazane są na sromotną porażkę. Niedookreślenie i zróżnicowanie świata czyni z niej istotę wepchniętą w wieloznaczność. Ta z jednej strony może potęgować (wystarczająco już silne)

lęki egzystencjalne, których głównego źródła nie podobna zlokalizować. Z drugiej zaś strony niejednoznaczność może okazać się inspirująca do krytycznego myślenia, do poszukiwania „mielizn”, „pęknięć” w ogólnie dostępnej i zróżnicowanej współczesnej ofercie kulturowej.

Ludzkość od wieków czyni zabiegi ładu i porządku, które mają na celu uporządkowanie otaczającej człowieka chaotycznej przestrzeni, zaprowadzenie ładu, a przez to uczynienie jej przewidywalną, harmonijną, zrozumiałą. Tymczasem „w harmonijnym ładzie (...) nie ma miejsca na ambiwalencję poznawczą. Ładotwórstwo musi więc być wojną na wyniszczenie, toczoną przeciw ambiwalencji” (Bauman, 2000; 37).

Ambiwalencja, główny przedmiot niniejszych rozważań, jest kategorią od dość dawna atakowaną przez pedagogikę tradycyjną. Tych, którzy podkreślają jej nieodzowność we współczesnym dyskursie pedagogicznym, posądza się o postmodernistyczny bełkot. Zarzuca się im nihilizm, indyferentyzm, a także to, że „zrzekają się odpowiedzialności za nasz wspólny świat” (Folkierska, 2007). Ich „wywrotowe” poglądy są gwałtem na tradycyjnym sposobie myślenia o edukacji skupionej wokół „centrum”, opartej na „tym, co słuszne”, propagującej jedynie właściwy, kanoniczny model. W myśleniu potocznym ambiwalencja także „kojarzy się jedynie źle (...), jako coś dotyczącego podejrzanego zawsze dwuznacznego moralnej, zasługującej z góry na potępienie albo jako jawnie niekorzystny, wręcz patologiczny stan niezdecydowania, wahania, niedookreślenia (...), stan chorobowy (...), prowadzący do absurdów i bezsensu prób poważnego myślenia. Jeszcze gorzej, gdy kojarzy się ona z postmodernizmem i to traktowanym jako źródło niemal wszelkiego zła, nie tylko intelektualnego” (Folkierska, 2007; 10).

Przyczyną tak rzadkiej obecności kategorii ambiwalencji w pedagogice czy socjologii jest przeświadczenie o tym, że sprzeczności, dysonanse, antynomie w prawidłowo funkcjonującym systemie ulegają redukcji, w przeciwnym razie należy go uznać za dysfunkcyjny. W praktyce badawczej także dość rzadko postrzega się przedmiot badania poprzez pryzmat nieprzejrzystości, niedookreślenia, antynomii. Wydaje się to sprzeczne z faktem, że jednostka jest wręcz skazana na oscylację oraz uczestniczenie w sytuacjach wieloznacznych, których poddanie jednostronnej ocenie jest najczęściej niemożliwe. Skutkiem odczuwanej ambiwalencji jest narastanie napięcia, często postrzeganego jako wyraz niedojrzałości, niekompetencji. Tymczasem „właśnie dojrzałość może (...) nakazywać uwzględnianie także drugiej strony bez popadania w jednostronne redukcje. (...) Brak uwzględniania oscylacji wiąże się z jednoznacznościami jako redukcjami, czyli wysiłkiem redukcjonowania zjawiska do jakiejś fałszywej jednostronności” (Witkowski, 2007; 254).

Dlatego też reinterpretacja kategorii ambiwalencji, jaka od pewnego czasu za sprawą jej zwolenników dokonuje się w naukach społecznych (tak więc i w edukacji), wydaje się słuszna. Świadomość o jej nieusuwalności z życia zatacza coraz szersze kręgi. Ontyczna złożoność współczesnej rzeczywistości nie pozostaje bowiem bez wpływu na życie codzienne jednostki i niejako wymusza podejmowanie

przez nią decyzji uwikłanych w trudne do zredukowania sprzeczności. Ambiwalencja odczuwana przez nauczyciela jest dowodem na jego autonomię oraz indywidualność. Te, według J. Szczepańskiego, są odpowiedzialne za kreowanie świata wewnętrznego jednostki (Szczepański, 1988; 87). Tylko w nim jest ona sobą, w przeciwieństwie do świata zewnętrznego, w którym jest zobowiązana do przestrzegania norm i rządzących konwenansów. Akceptacja tak złożonej, sprzecznej wewnętrznie sytuacji jest niewątpliwie trudna, możliwa jednak przy bogactwie świata wewnętrznego jednostki.

Zygmunt Bauman, jeden z głównych reinterpretatorów ambiwalencji podkreśla, że postmodernistyczny przełom koncentruje się wokół tej kategorii znacząco, tym samym dokonując jej kulturowej rehabilitacji (Bauman, 1995; 37). W ujęciu badacza ambiwalencja traci status deficytu jednoznaczności, który wymaga usunięcia. Staje się natomiast składnikiem nowych kompetencji kulturowych jednostki.

### **Nauczyciel jako „bohater tragiczny”?**

Robert Merton odniósł kategorię ambiwalencji do ról (np. lekarza, polityka, naukowca), które pełnione przez jednostkę w ciągu całego życia niejednokrotnie wzajemnie się wykluczają. Zdaniem badacza na szczególną uwagę zasługuje fakt, że nie tylko pełnienie kilku ról jednocześnie może okazać się dla jednostki problematyczne. Również w jedną rolę wpisane są sprzeczne w stosunku do siebie oczekiwania, co powoduje rozdarcie, przyczynia się do odczuwania przez jednostkę dysonansu (Merton, 1976). Merton postrzega więc ambiwalencję jako doświadczenie wynikające z uwikłania człowieka w kontakty społeczne i odgrywania przez niego wielu zróżnicowanych (w tym także wewnętrznie) ról.

Lech Witkowski podkreśla, że mertonowską teorię ról łatwo przenieść na sytuację nauczyciela, który „oscyluje między normami i kontrnormami: bliskość i serdeczność, ale jednocześnie pewna zdolność do dystansu, bez którego dobre pełnienie roli nauczyciela (...) staje się niemożliwe” (Witkowski, 2007; 212). Ponadto nawet nauczyciel pełniący dobrze swoją rolę nie ma żadnej gwarancji, że zostanie przez uczniów zaakceptowany. „Ta możliwość odrzucenia nawet w sytuacji pełnego zaangażowania (...) jest szczególnie ważna jako przedmiot refleksji i aktywnego przeciwdziałania. Kompetencja do zachowania niezredukowanej ambiwalentnej roli nauczyciela jest warunkiem tego, że nauczyciel da sobie radę »w każdej sytuacji«, tzn. będzie empatyczny, gdy to będzie niezbędne, ale potrafi być twardy i zdystansowany, by wyzwolić koncentrację uwagi i motywację do wytrwałości, dyscypliny i wysiłku” (Witkowski, 2007; 213).

Podążając tym tropem, M. Lewartowska-Zychowicz dostrzega analogię między sytuacją nauczyciela a bohatera tragedii antycznej, który to uwikłany w konflikt tragiczny jest zmuszony dokonać wyboru między dwoma równorzędnymi racjami (Lewartowska-Zychowicz, 2009). Bez względu na to, jaką decyzję podejmie, jego wybór (niejednoznaczny i nieoczywisty) zawsze okupiony będzie doznaniem „straty”, której żadną miarą uniknąć się nie da.

Podobnie nauczyciel z natury rzeczy skazany jest na uczestnictwo w zdarzeniach wywołujących doznania ambiwalentne. Ambivalencja jest zatem niezbywalnym elementem kultury intelektualnej nauczyciela, wobec którego formułowane wymagania, oczekiwania, polecenia nie bez przyczyny wydają się sprzeczne. I tak oto oczekuje się, że pedagog, będąc empatycznym i wrażliwym na cierpienie innego, okaże się jednocześnie zdystansowanym wobec świata cudzych przeżyć. Wykaże się otwartością na ludzi przy jednoczesnym zamknięciu na nich. Skoncentruje się na potrzebach podmiotu, nie pomijając własnych pragnień. Zwerbalizuje wobec wychowanka stanowcze i czytelne wymagania, co w żaden sposób nie wykluczy życzliwości dla niego (Kwiatkowska, 1997). Ma więc być chłodny i zaangażowany jednocześnie, przy czym oscylowanie pomiędzy skrajnie różnymi postawami daje wyraz dojrzałości w wypełnianiu roli zawodowej.

Napięcie towarzyszące nieodłącznie ambivalencji ulega natężeniu, przez co rozdarcie między koniecznością adaptacji a potrzebą emancypacji w zawodzie nauczyciela tylko się nasila. Nauczyciel jest „stale i mocno naciskany przez różnorodne wymogi społeczne, polityczne, ekonomiczne, a równocześnie zaangażowany w sprawę własnej emancypacji oraz współtworzenia (...) rozwoju swego podopiecznego. W tym skonfliktowaniu wymagań stawianych przez społeczeństwo (...), zobowiązań wobec siebie, można dostrzec ambiwalencję i nieuchronny tragizm losu nauczyciela. Idzie bowiem o to, na ile owe plany emancypacyjne mają szansę krystalizowania się i realizowania w sytuacji przemożnego nacisku stawiającej własne cele instytucji (...)” (Lewartowska-Zychowicz, 2009; 187).

Zdaniem Henryki Kwiatkowskiej w kształceniu nauczycieli ważność kategorii ambiwalencji jest niekwestionowana (Kwiatkowska, 1997; 130). Badaczka podkreśla, że poważnym problemem edukacji przyszłych pedagogów jest banalizacja procesu ich kształcenia. Przejawia się to w przygotowywaniu adeptów profesji nauczycielskiej do działania w środowisku szkolnym, w którym nie występuje opór, konflikt, przymus, a pedagog bez przeszkód może spełniać misję, jaka wpisana jest w jego zawód (Kwiatkowska, 2008; 148).

Tymczasem natura działania nauczycielskiego wymusza działanie w niedookreśleniu. Dlatego też „przyszłym nauczycielom należałoby ukazywać zawód nie tylko od strony zdarzeń satysfakcjonujących (...), lecz także przez skomplikowane zdarzenia codziennego działania i utrudnienia w pracy” (Kwiatkowska 2008; 149). Redukcja wszelkiej ambiwalencji jest zatem równoznaczna z „redukcją złożoności (oglądu) sytuacji, czyli obniżaniem własnej wrażliwości moralnej i wnikliwości poznawczej”, na co współczesny pedagog nie może sobie pozwolić (Witkowski, 2007c; 92).

### ***Dubito ergo sum – o korzyściach płynących z wątpliwości***

Perspektywa postmodernistyczna, która jest próbą życia z ambiwalencją, napięciem, niestałością, wielością perspektyw czy wreszcie nieprzewidywalnością, nakazuje spojrzeć na otaczającą rzeczywistość przez pryzmat ryzyka, które towarzyszyło ludzkości od zarania dziejów. W rzeczywistości modernistycznej „ryzyko

występowało na linii: człowiek–otoczenie przyrodnicze. Niosło specyficzny, mobilizujący stres, który – być może – pozwolił nam, ludziom, przetrwać. Natomiast nowa forma ryzyka ujawnia się na linii: człowiek–niepożądane skutki jego działania, będące ubocznym »produktem« postępu cywilizacyjnego” (Kościołek, 2006; 138). Obecnie ryzyko zyskało zatem zupełnie inny wymiar. Nie podobna uwolnić się od niego, nie podobna go przewidzieć, dlatego też coraz częściej mówi się o społeczeństwie „z wysoką tolerancją niepewności”.

Mimo to we współczesnej szkole nadal pokutuje pogląd, że pewność jest znakiem firmowym wybitnych nauczycieli, którzy nie wątpią, lecz wiedzą, jak działać w przestrzeni szkolnej. W sytuacji złożonej, problematycznej, niejednoznacznej dążą do redukcji niepewności, gdyż wartościują ją wyłącznie negatywnie. Nie mają więc świadomości, że postępują przeciw naturze działania pedagogicznego, które nie jest przewidywalne czy algorytmiczne (Kwiatkowska, 2008; 235). Co więcej, nauczyciele wyjątkowo niechętnie pracują w warunkach niedookreślonych, nieprzewidywalnych, noszących znamiona niepewności. Lubią oni jasno sprecyzowany zakres obowiązków, klarownie sformułowane zadania, czytelnie zwerbalizowane przez przełożonych wymagania.

Na temat roli kategorii pewności w zawodzie nauczyciela dobitnie wypowiada się H. Kwiatkowska. Twierdzi ona, że „w profesjach, w których faktyczna struktura czynności kształtuje się w toku pracy, pewność nie jest cnotą, gdyż dogmatyzuje działanie, często czyniąc je nieadekwatnym do sytuacji” (Kwiatkowska, 2008; 198). Badaczka analizuje także pedagogiczne konsekwencje, jakie z upływem czasu pojawiają się na skutek przedkładania przez nauczycieli pewności nad niepewność.

Jedną z nich jest nauczycielska niezdolność do akceptacji tych uczniów, którzy są krytyczni, dociekliwi, którzy poddają w wątpliwość słuszność przekazu nauczyciela. Ten typ uczniowskiej postawy jest niewątpliwie świadectwem narodzin krytycznego myślenia i autonomii ucznia, które jednak nie zawsze z punktu widzenia nauczyciela gloryfikującego pewność są pożądane. Inną negatywną konsekwencją pewności w działaniu pedagogicznym jest kształtowanie wśród uczniów postaw uległych, konformistycznych, bezwolnych. Prezentowanej przez pedagoga pewności często towarzyszy bowiem wymaganie bezwzględnego posłuszeństwa.

Skoro zalety pewności w kontekście sytuacji pedagogicznej wydają się dyskusyjne, pod rozwagę warto wziąć zwątpienie, które „jest funkcją zaawansowanego poznania, a w odniesieniu do osoby nauczyciela funkcją poznawczego rozwoju” (Kwiatkowska, 2008; 199). Wątpiący docieka, poszukuje, eksploruje nieznanne mu obszary. Tkwi w stanie permanentnego, intelektualnego niepokoju, który trawi go, zmuszając do aktywności poznawczej. Niezwykle cenne wydaje się więc to, aby pedagog z wątpliwości (wywołującej pozornie negatywne odczucia) uczynił niepodważalną wartość, aby napięcie wytwarzane na jej skutek nie podlegało redukcji, a raczej motywowało do dalszych poszukiwań.

Ponadto tam, gdzie występuje niepewność aksjologiczna, trudne do rozstrzygnięcia dylematy natury moralnej, zaczyna się etyczność, która „charakteryzuje się



nie tyle sztywnym trzymaniem się zakazów i kodeksów (...), ile wyznacza ją pewien szczególny poziom wrażliwości i wyobraźni moralnej, dający o sobie znać w zdolności do refleksji, która nie zamyka oczu na ambiwalentny charakter istnienia samego świata z nieredukowalną sprzecznością dążeń, intencji i skutków (...)" (Witkowski, 2007; 152).

### **Ku decentrowaniu słuszności w edukacji**

Zważywszy na to, że każdy adept zawodu nauczycielskiego jest niepowtarzalny, również kształcenie przyszłych nauczycieli nie powinno nosić znamion unifikacji. Powinno raczej zmierzać ono do uwypuklania różnic i kłaść nacisk na ich pomnażanie (Kwiatkowska, 2008; 36). Wydaje się to całkowicie spójne z edukacyjną funkcją nauczyciela, jaką pełni on najlepiej wtedy, gdy w procesie kształcenia rezygnuje z pozycji arbitra. Nie tylko nie przesądza wówczas o słuszności czegokolwiek, ale unaocznia istnienie wielu skrajnych i wewnętrznie zróżnicowanych światopoglądów. Co ważne, konfrontuje je ze sobą, „by zaktywizować wzajemnie ich głębię myślowego przenikania i dookreślania siebie wzajemnie” (Witkowski, 2007b; 85).

Jak podkreśla L. Witkowski, wszelkiego rodzaju indoktrynacja, konsekwentne podważanie słuszności cudzych poglądów, nawracanie zbłądzonych na właściwą drogę to zjawiska w dalszym ciągu powszechne w edukacji, i niestety „nagminnie obecne źródła klęsk i patologii edukacyjnych i wychowawczych” (Witkowski, 2007b; 80). W dalszym ciągu aberracją w przestrzeni edukacyjnej wydaje się to, co niespójne, niejednoznaczne lub sprzeczne z treściami i wartościami preferowanymi przez kanon kształcenia. Pedagog, który dyskwalifikuje pewne wartości, jednocześnie przedkładając nad nie inne, przyjmuje, że każdy dyskurs powinien kończyć się uspojnieniem stanowisk. Ma wypracować on jakąś słuszność po to, by uchronić podmiot kształcenia przed zbłądzeniem. Taka postawa zdecydowanie nie sprzyja podtrzymywaniu przy życiu tego, co odmienne i wieloznaczne, a co za tym idzie, uniemożliwia spełnianie jednej z podstawowych funkcji, jaką ma pełnić edukacja – wdrażanie do uczestnictwa w spluralizowanej kulturze.

Od takiej wizji dyskursu można przejść do zupełnie odmiennej. Ta druga jest otwarta na różnorodność, co „nie oznacza już (...) prawa do jej korygowania, do traktowania jej jako przedmiotu własnej manipulacji” (Witkowski, 2007; 45). Istotne wydaje się zatem, aby aksjologiczną ofertę edukacji uczynić polifoniczną – bogatszą o głosy innych kultur i światopoglądów. Nie jest to, jakby się mogło wydawać, jednoznaczne ze skrajną, pozbawioną krytycyzmu tolerancją. Idzie tu raczej o życiodajny i twórczy kontakt z innym, który zawsze może skłaniać do refleksji. Oznacza to także, że »ścieranie się« z innym powinno inspirować do ujawniania osobistej odrębności i budowania własnej tożsamości. W zderzeniu z wieloznacznością, innością, niepewnością jednostka ma szansę na wydobywanie ożywczych dla siebie impulsów.

Zdolność postrzegania świata przez pryzmat dominującej w różnych jego obszarach ambiwalencji wynika między innymi z umiejętności dzielenia przez jed-

nostkę granic z innością, a co za tym idzie, również wiąże się z potrzebą spojrzenia na siebie oczyma innych (z uwzględnieniem preferowanych przez nich wartości, głoszonych poglądów, wyznawanych racji). W takich okolicznościach, u styku różnych światopoglądów, rodzi się pogranicze, czyli strefa, która „nie segreguje, która nie zamyka wewnątrz jednej (...) perspektywy. Nie tyle umożliwia spotkanie i wymianę dóbr oraz porozumienie (...). Przede wszystkim pozwala na sytuacje »wychodzenia z własnej skóry«, co tworzy okazje do odkrywania ambiwalencji świata poprzez odkrywanie wielostronności jego oglądu” (Witkowski, 2007; 107).

Tak więc edukacyjna funkcja pedagoga w kontekście idei pogranicza nie polega na pozyskiwaniu wśród uczniów zwolenników własnych poglądów czy przekonywaniu do jedynie słusznych treści, ale na umiejętności ich decentrowania. Pedagog, jako organizator procesu kształcenia, ma przede wszystkim stwarzać im warunki do otwierania się na wielogłosowość kulturową, co nie będzie możliwe bez założenia o wielowymiarowości, nieoczywistości, zróżnicowaniu świata, czyli o jego uwikłaniu w ambiwalencję.

### **O śmiechu szkolnym jako sposobie zmagania się z wieloznacznością świata**

Sytuacji edukacyjnej apriorycznie przypisuje się powagę. Nieodłącznym jej towarzyszem – umiejscowionym na przeciwległym biegunie – jest śmiech. Najczęściej stanowi bowiem przeciwwagę do koturnowości i przymusu, z jakimi nietrudno spotkać się we współczesnej szkole. Śmiech uczniowski kwestionuje słuszność preferowanych przez szkołę wartości, nadając tym samym prymat wartościom antytetycznym. Obnaża pozór i miałość idei traktowanych w edukacji ze szczególnym namaszczeniem. Wykpiwa sztuczność i sztywność treści „napompowanych” patosem. Stanowi on oręż tych uczniów, którzy w mgnieniu oka potrafią dostrzec i wykpić każdy fałszywie pobrzmiwający ton obrazujący dysonans pomiędzy formą a treścią przekazu. Ich ofiarą pada nie tyle sam nauczyciel, ile kultura, jaką reprezentuje z całym bogactwem lub ubóstwem jej treści.

Jest więc śmiech formą stawiania oporu wobec nacisku stosowanego w procesie kształcenia. Podobną funkcję śmiech pełnił w epoce średniowiecza, w której (tak jak w kulturze szkolnej obecnie) powagę traktowano jako jej nieodłączny element. M. Bachtin, charakteryzując wieki średnie, podkreśla, że z jednej strony ówczesna „powaga ugruntowała się jako jedyna forma wyrażania prawdy, dobra i w ogóle wszystkiego, co istotne, znaczące i ważne. Strach, nabożność, pokora i tym podobne – oto tony i odcienie tej powagi” (Bachtin 1975; 145). Z drugiej strony badacz dostrzega jednak tendencję do wybuchania gromkim, ironicznym, miejscami rubasznym śmiechem. Jego zdaniem dla „parodystów średniowiecza śmieszne było wszystko bez wyjątku; śmiech był równie uniwersalny jak powaga; nastawiony na całość świata, na historię, społeczeństwo, światopogląd” (Witkowski, 2007; 159).

Lech Witkowski, analizując bachtinowską kategorię śmiechu, podkreśla, że śmiech ten w ujęciu Bachtina łączy funkcję oporu z postawą gloryfikującą wizję „świata na opak”. Służy to kontestowaniu powszechnie wyznawanych norm, kwe-

stionowaniu uznanych autorytetów (Witkowski, 2007b; 92). I tak przeciwwagą dla teocentrycznych idei średniowiecza był okres karnawału. Parodiowano w tym czasie wszystko, co łączyło się ze sferą sacrum. Triumfowała wówczas brzydota, obsceniczność i śmiech, a tradycyjny porządek i aprobatę dla hierarchii odrzucano. Kpiny z diabłów, mąk piekielnych, sądu ostatecznego były sposobem na pokonanie lęku przed śmiercią, jaki determinował życie ludzi wieków średnich. Co więcej, powtarzając za U. Eco, „można by powiedzieć, paradoksalnie, że powaga i smutek były udziałem tego, kto kierował się świętym optymizmem (trzeba cierpieć, ale potem czeka nas wieczna chwała), podczas gdy śmiech był lekarstwem pesymisty wiodącego życie trudne i nieszcześliwe” (Eco 2007; 140).

Nie sposób nie zauważyć zatem widocznej analogii, jaka zachodzi pomiędzy rolą odgrywaną przez śmiech w kulturze średniowiecza, a tą w przestrzeni edukacyjnej.

W obydwu przypadkach jest to śmiech wieloznaczny, ambiwalentny, oscylujący między gorzką ironią a niepohamowaną, szczerą radością. Za jego pomocą można bowiem wykpić, zanegować, ale także oswoić świat, dać wyraz jego uwielbieniu.

Niejednoznaczność uczniowskiego śmiechu unaocznia się także w jego funkcji segregacyjnej i wyzwalającej. Jak podkreśla M. Dudzikowa, „śmiech konstytuuje uczniowskie My i wyłania resztę, czyli obcych, o których mówi się Oni. Są nimi przede wszystkim nauczyciele, z których wspólnota się »nabija«, szydzi tym częściej, im częściej chcą wymusić posłuszeństwo dla siebie lub zanudzają nadętą powagą, ceremoniałem i celebrowaniem własnej osoby (...)” (Dudzikowa 2007; 241). Śmiech z obcych (w tym przypadku z nauczycieli) daje poczucie solidarności i zaznacza wyższość nad nimi. Poza tym odgrywa rolę tarczy ochronnej, rozluźnia, uwalnia od napięć. Nie popadnie się zatem w przesadę, gdy (powołując się na określenie Bachtina) określi się szkołę mianem „obszaru panowania śmiechu” – śmiechu uwikłanego w ambiwalencję.

## **Podsumowanie**

Jaki wpływ na kształt i jakość edukacji ma zatem spluralizowany i ambiwalentny układ świata? Czy niepewność, wieloznaczność, kalejdoskopowa zmienność rzeczywistości odciskają się piętnem na relacjach nauczyciel – uczeń? Pytania te nasuwają się wszystkim tym, dla których refleksja pedagogiczna stanowi nieodłączny element pracy nauczyciela. A bezdyskusyjne wydaje się, że takie właściwości świata, jak jego płynność i zmienność, nie mogą pozostać bez wpływu na przebieg i organizację procesu kształcenia. Cały dotychczasowy porządek, oparty na tradycyjnych, zuniwersalizowanych wartościach, jest systematycznie kwestionowany. Brakuje stałego punktu oparcia, przez co jednostka czuje się zagubiona i nieporadna. Nie ma już wartości fundamentalnych, jest natomiast obszerna oferta różnych wartości, spośród których można wybrać te dowolne, uznane za najatrakcyjniejsze.

Niestety znaczna część nauczycieli w dalszym ciągu nie może oswoić się z myślą, że „postmodernistyczny świat to świat (...) wszelkiego rodzajów pluralizmów. Pluralizmu wartości, które niekoniecznie muszą i nie układają się w hierarchiczne systemy; wartości, które równie łatwo się przyjmuje, jak i z nich rezygnuje, pluralizmu stylów życia demonstrowanych nie tylko przez młodzież” (Kargul 2000; 45). Mimo to nauczyciel nadal sili się na bycie instancją wyższą, orzeka o słuszności, podkreśla prymat wartości promowanych przez szkołę, święcie przy tym wierząc, że takie działania są w pełni uzasadnione. Najwyraźniej bowiem nie dostrzega, że w kontekście zachodzących w świecie zmian nie ma to najmniejszego sensu. Co gorsza, taką postawą naraża się na dezaprobatę uczniów, budując tym samym między sobą a nimi coraz większy dystans.

Na rozwiązanie tak niełatwej sytuacji nie ma recepty. Jak pokazuje praktyka edukacyjna, uczniom trudno jest zdobywać autonomię, gdy nauczyciele narzucają im „jedynie słuszne” treści. Jedynym sposobem na minimalizowanie skutków porażek wychowawczych, które i tak są nieuniknione, jest wspólne negocjowanie znaczeń. Dlatego warto, aby nauczyciele uczyli się żyć z ambiwalencją odczuwaną nie tylko wobec otoczenia, ale również wobec siebie, co znacznie otworzy ich na wzorce akceptowane przez młodzież, a także stworzy szansę na bycie autentycznym (przez co wyczekiwany przez młodzież) autorytetem.

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

- [1] Bachtin M., *Twórczość Franciszka Rabelais'ego a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, przeł. Goreniewie A. i A., Wydawnictwo Literackie, Warszawa 1975.
- [2] Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- [3] Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, przeł. Bauman J., PWN, Warszawa 1995.
- [4] Dudzikowa M., *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007.
- [5] Eco U., *Historia brzydoty*, przeł. Głuch M., Wydawnictwo Rebis, Poznań 2007.
- [6] Folkierska A., *Filozoficzny dekonstrukcjonizm a edukacja*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-politycznej”, nr 3(07).
- [7] Kargul J., *Nauczyciel w świecie postnowoczesnym*, [w:] Jasiński Z., Lewowicki T. (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000.
- [8] Kościółek A., *Cechy ponowoczesności i człowieka ponowoczesnego a wyzwania edukacji medialnej*, [w:] Maliszewski W. J. (red.), *Komunikowanie*

- społeczne w edukacji – dyskurs nad rolą społeczną komunikowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- [9] Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*, IBE, Warszawa 1997.
- [10] Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- [11] Lewartowska-Zychowicz M., *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M., (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- [12] Merton R., *Sociological ambivalence and other essays*, The Free Press, New York 1976.
- [13] Szczepański J., *O indywidualności*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988.
- [14] Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2007.
- [15] Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, IBE, Warszawa 2007b.
- [16] Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, IBE, Warszawa 2007c.

# NAUCZYCIEL A KULTURA ZAWODOWA

## TEACHER AND PROFESSIONAL CULTURE

Jarosław Michalski

Akademia Pedagogiki Specjalnej  
w Warszawie

Wyższa Szkoła Nauk Społecznych  
w Mińsku Mazowieckim

**Abstract:** *This study presents the issue of professional culture of a teacher. Therefore, considerations were devoted to selected theoretical approaches to culture in order to define on that basis the concept and main indicators of teachers' professional culture, examples of which may include methodological, technological, information and organizational culture. Professional culture is crucial for the quality of operations of a school, therefore, teachers' cooperation and their interest in taking part in its development are really important.*

**Keywords:** *culture, teacher, new technologies, school, the professional preparation*

Cechą pojęcia kultury jest wieloznaczność, niemal od samych początków jego wprowadzenia do języka humanistyki. Już J. G. Herder w przedmowie do *Myśli o filozofii dziejów* napisał: „nie ma nic bardziej nieokreślonego niż słowo kultura” (za: Kłoskowska, 1983; 8) Jest to zrozumiałe, skoro się zważy, że wyobrażenia na temat kultury, co podkreśla w dalszym ciągu swych rozważań A. Kłoskowska i odnoszone do niej koncepcje na wiele wieków wyprzedzają wprowadzenie i rozpowszechnienie samego terminu.

Warto więc wskazać choćby kilka odniesień do kultury, ale odnoszących się w swej treści właśnie do zawodu nauczycielskiego. Jak twierdzi Jan St. Bystron „niektóre szkoły kładły wyraźny nacisk na charakter kandydatów stanu nauczycielskiego. O ile częściej wymagano tu – i wymaga się do dziś dnia - tylko przygotowania naukowego, stwierdzonego dyplomem takiej czy innej szkoły, to jednak szkoły elity socjalnej, których zadaniem było w intencji ich twórców i kierowników nie tyle kształcenie intelektualne, jak wychowywanie określonych typów społecznych, bardzo starannie dobierały wychowawców co do ich charakteru” (1930; 20).

Następnie autor stwierdza, że znamienne pod tym względem są wypowiedzenia sławnego headmaster'a wielkiej szkoły w Rugby, jednej z najwyższej wartościowanych tradycyjnych szkół angielskich, doktora Arnolda, który zwracał uwagę na następujące założenia doboru personelu nauczycielskiego: „potrzebuję człowieka, który jest (...) dżentelmenem, człowieka czynnego, mającego zdrowy sens i rozumiejącego chłopców. Nie zależy mi tyle na jego wykształceniu... choć na dalszym planie rzecz to bardzo ważna...

„Jednak, jeżeli mam przyznać pierwszeństwo jednej z tych kwalifikacji, to wolę ruchliwość umysłową i zainteresowanie swym zawodem od wyższego wykształcenia, gdyż to da się daleko łatwiej uzyskać niż tamto... Staram się bardzo o to, by mieć zespół ludzi aktywnych, inteligentnych i dżentelmenów, którzyby mogli zawsze podtrzymywać charakter szkoły” (Jan St. Bystron, 1930; 306).

W kontekście pedeutologicznym ważna jest również interpretacja kultury przedstawiona przez W. Tatarkiewicza, że kulturę „rozumiemy jako stan subiektywny, psychiczny, wewnętrzny, indywidualny, dla każdego różny, choć wielorako podobny u różnych ludzi, zwłaszcza żyjących jednocześnie i blisko siebie. Wedle sformułowania znanego słownika filozoficznego, jest to „właściwość osoby wykształconej, która przez to wykształcenie rozwinęła swój smak, zmysł krytyczny i sąd” (1986; 150).

Jest to bardzo interesująca interpretacja dla naszych rozważań, bowiem zawiera w swej treści wyraźne odniesienie do taktu, jako zagadnienia bardzo problematycznego w stosunkach międzyludzkich, jak też wskazuje na potrzebę samodzielnej i wnikliwej analizy intelektualnych i moralnych osiągnięć. Przecież praca nauczyciela jest ukierunkowana właśnie na te obszary, które nie mogą być traktowane nigdy indyferentnie. Wydaje się również, że takie podejście może mieć swą łączność z eutyfroniką, co w dobie dynamicznych przemian jest interesującym zaproszeniem do refleksji nad człowiekiem, jego edukacją i przyszłością.

Warto wobec tego podkreślić, że chodzi również o „podnoszenie jakości pracy uczniów i pracy szkół, o wdrażanie w szkołach kultury powszechnej jakości TQM, o kierowanie pracą uczniów przez cele. Eksponując kierownicze umiejętności nauczyciela, należy pamiętać, aby nie naruszać tego, co nauczanie czyni sztuką, czyli twórczości i spontaniczności nauczyciela” (Nowacki, Jeruszka, 2004; 47).

Biorąc pod uwagę powyższe uzasadnienia teoretyczne, wydaje się, że są wystarczające dla potrzeby rozpatrzenia głównego zagadnienia artykułu – kultury zawodowej nauczyciela.

Zasadne jest tu przypomnieć pierwotne używanie terminu „kultura” w odniesieniu do uprawy roli (do dzisiaj zresztą mówi się i pisze o „kulturze rolnej”), który z czasem zaczęto odnosić również do wielu innych dziedzin zbiorowej działalności ludzi.

W kontekście omawianej tematyki jest to bardzo ważne, gdyż wyeksponowane są nie tylko określone efekty dostrzegalne wzrokowo czy odczuwane fizycznie, ale również efekty działalności rozumiane jako bardziej abstrakcyjne. Jak twierdzi Leszek Kołakowski, dziś można kupować i sprzedawać impulsy elektryczne, spe-

kulować nimi, zbankrutować albo się wzbogacić – i wszystko to w dziedzinie bytowo niepojętej. Od stuleci istnieje stosunkowo liczna kategoria ludzi, którzy nie są pośrednikami w danym znaczeniu, ale których przedmiotem działania jest sama, niewidzialna dziś, substancja pośrednicząca – pieniądz: bankierzy, lichwiarze, spekulanci giełdowi. Środek wymiany stał się towarem. Coś podobnego stało się ze słowem, czyli ze środkiem wymieniań i przenoszenia towarów duchowych. Obok ludzi, których zawód polega na przenoszeniu w słowie informacji, nauk, rozkazów, tradycji itd., a więc nauczycieli, proroków, skrybów, kapłanów, posłańców, pojawiła się wcześniej warstwa, dla której słowo było tak samo właściwym materiałem obróbki jak pieniądze dla bankierów, w których rękach więc słowo usamodzielniało się niejako, przestało być tylko środkiem wymiany i traktowane było jako wartość samoistna. Tak to niewidzialna substancja słowa, sensu utrwaliła się jako niezależny obszar bytu, miast być odniesiona funkcjonalnie do przekazywania informacji, prawdy czy kłamstwa, uczuć czy pragnień (2006).

Postawmy w tym aspekcie pytanie – czyż nie jest potrzebna właśnie kultura zawodowa? Szczególnie w dziedzinach pieniądza, słowa, sławy, jak też medycyny i edukacji. Należy podkreślić, że przypisywanie jednostkom określonych wzorów kulturowych na podstawie ich specjalizacji zawodowych ma na ogół dość ograniczony charakter. Nie da się nawet porównać z zakresem wzorów łączących się z przynależnością do grup płci i wieku. Jak dalej twierdzi R. Linton, wzory wyznaczane w ten sposób są też zazwyczaj nieznacznym rozszerzeniem i uzupełnieniem wzorów przypisywanych tym kategoriom płci i wieku, z którym wiąże się określony zawód. Chociaż wzory zawodowe z konieczności obejmują umiejętności i wiedzę łączące się z daną specjalnością, nie muszą się do tego ograniczać. Przytoczmy więc jeden z najczęstszych – ci, którzy zajmują się kontaktem z siłami nadnaturalnymi zazwyczaj wyróżniają się wśród reszty swojej kategorii płci i wieku określonymi wzorami ubioru i zachowania i oczekuje się, że będą przestrzegali tych wzorów, nawet gdy nie pełnią swych szczególnych funkcji zawodowych. Także ze względu na specjalizację zawodową bywają jednostkom przypisywane pewne postawy i cechy osobowości. Zazwyczaj ma to charakter idealnych wzorów kulturowych, które mogą dość daleko odbiegać od rzeczywistości, jednak często znajdują odzwierciedlenie w zachowaniach innych osób wobec specjalistów (2000).

Zdaniem L. Kołakowskiego „coraz liczniejsze tradycyjne zawody starzeją się i stają się niepotrzebne niemal z dnia na dzień. Odpowiednio do tego najważniejsze organy reprodukcji cywilizacyjnej, tzn. szkoły, muszą w coraz większym stopniu wypełniać funkcję, którą Bergson kiedyś przypisywał mózgowi: są nade wszystko narzędziami selekcji, a więc zapominania wiedzy bezużytecznej. W kulturze natomiast nic nigdy nie staje się absolutnie bezużyteczne” (2006; 102).

Jest to stanowisko kontrowersyjne, ale biorąc pod uwagę związek kultury ze szkołą, możemy stwierdzić, że ciągle są wyeksponowane ich typowe szablony, co powoduje zwątpienie osób nie godzących się na taki stan i akceptację tych, którzy preferują hermetyczne formy działania. Jest to więc zupełnie odmienne umiej-



scowienie się w tych obszarach współczesności.

Według stanowiska I. Zjaziuna „zaszczytne miano „nauczyciel” nabiera swego prawdziwego zdarzenia tylko wtedy, gdy występuje nierozdzielnie z pojęciem „kultura”, co jest oznaką wysokiego poziomu ogólnego i zawodowego rozwoju osobowości, jej duchowego potencjału. Treść kultury wpływa nie tylko na tempo działania, przyspieszając i spowalniając je, ale także określa orientację jej treści. Myśli, poglądy, decyzje, które warunkują istnienie różnych sfer praktyki społecznej, podtrzymywane są przez logikę kultury. Zdobycze kultury w szerokim rozumieniu tego słowa (kultura zawodowa, kultura intelektualna, kultura uczuć, kultura zachowania, kultura życia, kultura języka i inne) o wiele szerzej wykorzystywane są ogólnie w przygotowaniu zawodowym a szczególnie pedagogicznym (za: Chomicz, 2009).

Warto zatem odnieść kulturę zawodową nauczyciela do tezy, że jest to pojęcie zdecydowanie szersze od kultury pracy zawodowej, ponieważ cały kompleks cech osobowości, szczególnie moralno-duchowych, ujawnia się u nauczyciela także poza granicami działalności zawodowej (Kolomijec, Kademia, 2010).

Jest to bardzo ważna kwestia, gdyż kultura pracy zawodowej ma swoją specyfikę w odniesieniu do przestrzeni kształtującej jej społeczno-zawodowy charakter, zaś kultura zawodowa odnosi się do perspektywy zawodowej i pozazawodowej. Mogą się zarazem przenikać i mieć swój wysoki poziom. Wyobraźmy sobie, że tworzymy swoją rzeczywistość, która staje się kulturą i nakreślamy jej główne determinanty. Mogą być osiągalne, nieosiągalne, bliższe i dalsze, ale najważniejsze w tym procesie jest to, żeby były uświadomione przez tworzenie jej interpretacji przez nas samych, bo w istocie chodzi przecież o nasze zachowanie społeczne. Zatem warto być zainteresowanym kulturą! Jej ujęcie „zawodowe” wcale w tym nie przeszkadza, a wręcz przeciwnie, pozwala na osiągnięcie pełnego zadowolenia z tego, że pracujemy jako tokarz, lekarz czy nauczyciel w przestrzeni społecznej.

Właśnie kultura zawodowa wzmacnia obecność nauczyciela w obszarach edukacyjnych. Jak twierdzą A. Kołomijec i M. Kademia, kultura zawodowa nauczyciela „to uniwersalna charakterystyka rzeczywistości pedagogicznej, zintegrowany efekt kreatywności społeczno-psychologicznej, który określa kierunki światopoglądu, postawy wartościujące, ogólną koncepcję dążeń i postaw życiowych” (2009; 139).

Można również tę kwestię odnieść do kultury pedagogicznej, która zdaniem A. Janowskiego jest „umiejętnością szybkiego zauważania najistotniejszych aspektów złożonego zjawiska wychowawczego i zdolnością intuicyjnego podejmowania właściwych decyzji pedagogicznych” (1999; 4).

Wydaje się, że te ujęcia mogą się dopełniać, a tym samym tworzyć bardzo interesujący obraz działalności nauczycieli.

Właśnie rozwój społeczeństwa coraz bardziej wyznacza nauczycielom nowe wymagania. Jest to istotna kwestia dla założeń programowych kształcenia nauczycieli na studiach wyższych, jak też dla dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Zatem bazowe komponenty kultury pedagogicznej są następujące: humanistyczna pozycja pedagogiczna oraz osobowościowe cechy nauczyciela; teorie pedagogiczne i myślenie pedagogiczne; technologie pedagogiczne i informacyjne oraz umiejętności zawodowe; doświadczenie twórczej działalności pedagogicznej, opracowanie podstaw swej działalności pedagogicznej w ujęciu systemowym; kultura zachowania zawodowego; drogi samorozwoju; samorządność nauczycielska.

Analiza funkcjonalna wszystkich stron przygotowania nauczyciela do zawodu pozwala przyjąć założenie, że jego główną podstawą jest przygotowanie ogólnopedagogiczne. Jednakże wiedza pedagogiczna jest ważną, ale nie jedyną częścią składową kultury zawodowej nauczyciela. O ile ma być nie tylko nośnikiem, ale i podmiotem ogólnej kultury społecznej, to jak każdy inny specjalista XXI wieku powinien przyswoić sobie elementy kultury prawnej, ekologicznej, etycznej, informacyjnej, psychologicznej i innych.

Wyniki jakościowe działalności nauczyciela oparte są na jego kulturze metodologicznej. Bez uwzględnienia metody poznania naukowego niemożliwe jest zbadanie problemów procesu kształcenia. Kultura metodologiczna nauczyciela, która postrzegana jest też jako kultura myślenia, mając za swą podstawę wiedzę metodologiczną, przewiduje rozumienie przez nauczyciela głównych paradygmatów oświatowych, podstawowych koncepcji dydaktycznych, teorii i nurtów wychowania czy projektowanie badań.

Ze względu na dynamiczny proces nowoczesnych technologii, coraz częściej posługujemy się terminem kultury technologicznej nauczyciela. Obejmuje ona nie tylko wykorzystywanie nowoczesnych urządzeń, ale też opracowywanie nowych technologii kształcenia czy układanie programów diagnostycznych. Z kulturą technologiczną nauczyciela wiąże się jego kultura naukowa, którą wyznacza wiedza w zakresie najnowszych osiągnięć w różnych obszarach nauki i jej roli w kształtowaniu społeczeństwa (Kołomijec, Kademia, 2010).

Cz. i M. Kupisiewiczowie także zwracają uwagę na kulturę techniczną, „która zapewnia racjonalne wykorzystanie środków produkcji oraz kształtuje pozytywne do nich nastawienie” (2009; 91).

Warto też podkreślić kulturę innowacyjną wykładowcy i studenta. Innowacje to nie po prostu nowinki, jak twierdzi A. Wirkowski, ale istotna przewaga konkurencyjna, która może być zachętą do tworzenia kulturowego środowiska innowacyjnego w celu wzmocnienia tej działalności przez całe środowisko akademickie (dla naszych potrzeb pedagogiczne).

Współczesna praktyka rozwoju kultury ogólnej nauczyciela determinowana jest również przez paradygmat trwałego rozwoju społeczeństwa, w którym podkreśla się egzystencjalne cechy ludzkiego bytu (swobodę ducha, odpowiedzialność). Podstawowymi ideami modelu kultury zawodowej nauczyciela są więc: idea jedności świata i idea głębokiego zakorzeniania osobowości w kulturze. Ważna jest tu bezspornie kultura duchowa nauczyciela.

Dla nauczyciela rozwój kultury zawodowej ma związek z ideałem pedagogicznym – integralną osobowością z bogatym potencjałem etycznym, gdyż kultura

jest efektem harmonii, piękna i doskonałości. Zatem można włączyć do struktury kultury duchowej nauczyciela nie tylko kulturę etyczną, ale też ekologiczną, przyjmując do rozważań, że w systemie kultury czynniki ekologiczne i estetyczne są do siebie bardzo zbliżone.

Niezwykle znaczenie ma również kultura filozoficzno-światopoglądowa nauczyciela. Pedagogika zwracała się do filozofii, aby zrozumieć głębię istoty ludzkiej i ukazać prawidłowości jej rozwoju. Kultura ta jest potrzebna nauczycielowi do rozwiązywania problemów zawodowych, kształtowania poglądów filozoficznych i przekonań odnośnie do świata i samego siebie, co daje możliwość samo-określenia życiowego i zawodowego.

Ze względu na potrzebę wzrostu ról społecznych nauczycieli i tworzenia społeczeństwa obywatelskiego, ważna jest również kultura polityczna. To integralna cecha nauczyciela, która zapewnia wysokie rezultaty u uczniów i skierowana jest na kształtowanie obywatelskości; zawiera komponenty moralne, socjalne, poglądy i odczucia zawodowe, siłę woli i intelektu, doświadczenie w działalności pedagogicznej, zainteresowanie wychowaniem obywatelskim i jakościowy charakter umiejętności praktycznych. Ta strona osobowości zawodowej nauczyciela pozostawia wiele miejsca do działania dla badaczy-pedeutologów. Po części lukę tę wypełnia Krzysztof Dziurzyński (2008; 137-152).

Nauczyciel w toku działalności zawodowej pracuje z uczniami, którzy jakże często różnią się pod względem swoich możliwości, cech osobowościowych czy zachowania w klasie szkolnej. Dlatego mówiąc o kulturze zawodowej nauczyciela, nie można pominąć jego kultury psychologicznej. Nauczyciel codziennie powoływany jest do tworzenia przyjemnego klimatu szkoły, zapobiegania konfliktom, wywoływania autentycznego zainteresowania rzeczywistością, wiedzą i współpracą między podmiotami życia szkolnego i pozaszkolnego. Najwyższy poziom kultury psychologicznej, co podkreśla W. Rybałka, może być osiągnięty nie tylko przez dobrze przygotowanego zawodowo psychologa, ale też przez każdą osobowość twórczą, lidera w danej działalności zawodowej. Ze względu na to, że cechy osobowościowe nabierają w miarę rozwoju cywilizacji ciągle rosnącej wartości, fenomen kultury psychologicznej postrzegany jest jako niezbędny element kultury zawodowej nauczyciela.

Uwzględniając wymagania społeczeństwa informatycznego wobec przygotowania zawodowego nauczycieli, co jest związane z umiejętnością odnajdywania niezbędnych informacji i wprowadzaniem do procesu kształcenia technologii komputerowych, nauczycielom potrzebny jest nie tylko poziom kompetencji informacyjnych, ale wysoki poziom kultury informacyjnej.

Człowiekowi coraz bardziej potrzebna jest wiedza współgrająca z szybko zmieniającym się środowiskiem informacyjnym i umiejętność wykorzystania stworzonych przez nie możliwości. Dlatego też prawidłowością jest przygotowanie nauczycieli do pracy z osobami „żyjącymi informatycznie”, co jest obecnie charakterystyczną cechą rzeczywistości.

Można zatem powiedzieć, że dla nauczyciela o wysokim poziomie kultury za-

wodowej przygotowanie ogólnopedagogiczne i psychologiczne nie jest wystarczające. Ze względu na dynamikę i złożoność problemów społeczeństwa informatycznego, ważną kwestią stają się komponenty kultury – metodologiczny, duchowy i informacyjny. Podkreślając znaczenie kultury informacyjnej w konstrukcji kultury zawodowej nauczyciela, trzeba podkreślić, że ma zapobiegać skutecznie degradacji osobowościowej. Zatem niech nauczycielskim drogowskazem będzie kultura myślenia (za: Kołomijec, Kademia, 2010). Kultura zawodowa nauczyciela jest również bardzo ważnym czynnikiem dla kultury szkoły.

Nauczyciele z zasady myślą pozytywnie i idealistycznie. Czasami jednak wygląda na to, że czują się bardzo urażeni, kiedy czyni się ich przedmiotem zmian, ocenia według zdecydowanie odmiennych kryteriów i każe rozwijać zawodowo na całkowicie inny sposób, a pomagając nauczycielom, czyni zadość wymaganiom niesionym przez innowacje. D. Tuohy twierdzi, że w planowaniu zmian konieczne należy uwzględnić rozwijanie nauczycielskich zdolności krytycznej analizy i twórczego reagowania na zmiany i siły kryjące się za zmianami, jeśli wpływają one na życie nauczycieli. Od tego momentu wprowadzanie nowych projektów wydaje się względnie proste (2002).

Nim jednak się do niego dojdzie, nauczyciele muszą zastanowić się nad podstawowymi dla ich pracy wartościami i decyzjami, zobaczyć, co nadaje kierunek i sens tej pracy, co motywuje do niej. Według M. Fullana i A. Hargreavesa (1991) sukces innowacji wymaga „planowania emocjonalnego”, dzięki któremu nauczyciele nawiążą kontakt z wewnętrznym światem nauczania, z tym, co ważne i sensowne, i w efekcie zgodzą się poświęcić jej wdrażaniu. S. B. Sarason (1971, 1996) zwraca uwagę na konserwatyzm i rytm przemian społecznych. Powiedzenie: „im bardziej zmieniają się rzeczy, tym bardziej pozostają takie same” – pomaga mu określić miejsce oświaty w społeczeństwie i sposób, w jaki obrazowi szkoły i nauczania oraz społecznie przypisywanym im wartościom udaje się uniknąć zmian, mimo że z zewnątrz płyną do szkół inne wzorce postępowania. Patrzy na zmianę całościowo, koncentruje się na kulturowym wymiarze szkoły. Między ludzkim i instytucjonalnym czynnikiem istnieje ścisła zależność, która sprawia, że rzeczy idą dawną koleją. Żeby zmiana się powiodła, konieczne trzeba się skupić na świecie wewnętrznym, na kulturze szkoły i świat ten „przekulturować” (za: Tuohy, 2002).

Kultura organizacji (organizacyjna, instytucji) jest pojęciem względnie nowym, zasadniczo jest produktem badań międzykulturowych, które wytłumaczyć miały przyczyny sukcesów odniesionych przez firmy japońskie w USA w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Badania te przebiegały podobnie do badań nad kulturą większych systemów; nacisk kładziono na tożsamość i odrębność. Spójność organizacji i społeczne powiązania wewnątrz niej nabierają siły tym bardziej, im głębiej członkowie organizacji wznoszą w jej kulturę. I odwrotnie, subkultury i kontrkultury rozkwitają wewnątrz organizacji tym bardziej, im ostrzejszy jest sprzeciw jednostek wobec roli anonimowego trybika w strukturze organizacji; wówczas narasta potrzeba samookreślenia niepowtarzalnej tożsamości.

W badaniach nad instytucją szkoły nacisk na kulturę oznacza zmianę paradygmatu badawczego. Zwiastuje skupienie się na wewnętrznym systemie wartości, na znaczeniu nadawanym przez jednostkę wykonywanej pracy i aspektom organizacyjnego życia, ale także na znaczeniach, wartościach i przekonaniach podzielanych z innymi członkami organizacji. Oznacza odejście od badań, *jak* się działa, na rzecz badań, *dlaczego* tak się działa. W badaniach tych wychodzi się poza widzialne symbole i aspekty organizacyjne i próbuje zrozumieć założenia i wartości, z których dane aspekty organizacji biorą swój kształt.

Wszechobecność czynników kulturowych w szkole zwraca uwagę. Każda szkoła pod pewnymi względami jest taka sama jak pozostałe, pod innymi taka sama, jak niektóre, a pod jeszcze innymi różna od wszystkich szkół. W tym, jak postrzegamy wszystkie szkoły, jest zawsze coś wspólnego, ale jednocześnie każda szkoła stanowi niepowtarzalny konglomerat wartości i założeń.

Do szkoły jako systemu stosuje się termin kultura organizacji (kultura organizacyjna), definiowany jako: wzorzec podstawowych założeń – wymyślonych, rozwiniętych lub odkrytych przez daną grupę w trakcie uczenia się, jak radzić sobie z zadaniami zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji – sprawdzonych w działaniu na tyle, by uznać je za odpowiednie, a tym samym przekazywanych nowym członkom jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w przypadku napotkania owych zadań (Schein, 1990, za: Tuohy, 2002).

Definicja ta podkreśla konfiguracyjny i niematerialny charakter kultury organizacji. To coś, co rozwija się na podłożu znaczeń podzielanych przez daną grupę, ukształtowanych przez historię i cele grupy. W miarę czasu ów wzorzec kształtuje się, pozostając pod wpływem dwóch czynników. Po pierwsze, grupa dokonuje swobodnych wyborów spośród licznych możliwości i w ten sposób wybiera sobie zadania i ukierunkowuje przyszły rozwój. Po drugie, grupa reaguje na siły oddziałujące z zewnątrz i na okoliczności od siebie niezależne. Te reakcje są weryfikowane i uznawane za trafne, jeśli przynoszą grupie zadowolenie. Aby utrzymać wysoki poziom satysfakcji z tego, jak grupa reaguje, na reakcje te patrzy ona przez pryzmat zwyczaju, zwyczaju wspólnego, przekazywanego innym, zwłaszcza nowym członkom, bo „tak tutaj się robi”. Tak więc założenia występujące w kulturze organizacji obejmują wiedzę, emocje, przekonania i postawy. Dokonywana przez wynalazki, doskonalenie i odkrycia ewolucja kultury zakłada dynamiczną wymianę między wiedzą teoretyczną a praktyczną, między idealnym a osiągalnym, między strategicznym planowaniem a taktyką realizacji (Tuohy, 2002).

Jest również w literaturze interpretacja kultury szkoły bardziej skoncentrowana na specyfice środowiskowej, jako: zbiór wartości, wzorów zachowań, norm, tradycji i rytuałów szkolnych, charakterystyczny dla danej placówki (K. Polak, 2007).

Obejmuje on wymienione czynniki, tworzy w dłuższym dystansie czasu, kiedy wszystkie podmioty życia szkolnego (nauczyciele, uczniowie, rodzice, administracja szkolna) oddziałują nieustannie na jego kształt. Wzorce kultury szkoły wykazują dość znaczną trwałość jako ważne składniki lokalnego kolorytu szkoły. Nie oznacza to, że są niezienne i odporne na wpływy otoczenia czy też pozbawione wewnętrznych mechanizmów autoregulacyjnych. Co więcej, właściwie należałoby powiedzieć, że każdy podmiot szkolnego życia współprzyczynia się do tworzenia kultury szkoły, kształtuje jej specyfikę i czyni ją odmienną od innych (Polak, 2007).

Szkoły muszą określić swoje miejsce w szerszym środowisku, muszą bowiem reagować na wyzwania konkurencyjnych szkół i placówek, na zmiany w życiu społecznym swoich uczniów, na dopływ środków, na przykład od państwa. A w takim razie, żeby trwać, szkoły muszą właściwie reagować, przyjmując nowe strategie działania i na nowo oceniając swoje zadania i przygotowanie do nich. Wyzwania płyną i z wewnątrz organizacji; trzeba na przykład zintegrować nowych pracowników albo wpasować nowe technologie w organizację. Tak zmienia się konfiguracja obowiązków i procedur dydaktycznych. Proces adaptacji (zewnątrzny) i integracji (wewnętrzny) sprawia, że wyłania się nowa konfiguracja znaczeń wewnątrz instytucji. W miarę jak dochodzi się do nowych rozwiązań, stają się one elementem nowej rzeczywistości (Tuohy, 2002).

Możemy zatem powiedzieć, że kultura zawodowa nauczyciela ma bardzo duże znaczenie dla jakości kultury szkoły. Bardzo ważne jest tu nie tylko zainteresowanie wszystkich nauczycieli uczestnictwem w przemianach funkcjonowania danej placówki, ale również pełna współpraca całej jej społeczności. To jest wówczas drogą do wykorzystywania kultury zawodowej nauczyciela dla osiągania kultury przez uczniów. Nie może to być więc proces wymuszony, statyczny, oparty jedynie na hasłach programowych, które często nie są realizowane, albo też są odbierane przez uczniów jako narzucone.

A przecież z możliwości uczestnictwa rodzi się pasja poznawania i tworzenia. Właśnie tu ma miejsce dialog, szacunek, dobrze rozumiany dystans, relacje czy postawa określana jako norma wzajemności. W tym tkwi kultura nauczycieli i kultura uczniów.

Dziś warto nauczyć się znów przeżywania, bo ono właśnie pozwoli na zatrzymanie się przy galerii sztuki, filharmonii czy teatrze i wyzwoli jakże potrzebną w tych miejscach obecność. Bez przeżywania jesteśmy ciągle w szaleńczym biegu, który sprawia, że życie ma nie tylko charakter pozaliteracki, pozajęzykowy czy pozarozumowy, ma coraz częściej charakter pozaludzki i to jest wielkim dramatem współczesności!

Potrzebna jest więc pilnie łączność szkoły z kulturą wysokiego stopnia, potrzebna jest łączność kształcenia nauczycieli z tą kulturą, potrzebna wreszcie jest działalność nauczycielska zespolona z uczestnictwem w kulturze szkoły i w świecie kultury.

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

- [1] Bystron J. S., *Szkola i społeczeństwo*. Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa–Lwów 1930.
- [2] Chomicz L., *Kultura – podstawa przygotowania zawodowego przyszłego nauczyciela* (w:) *Filozofa mistrzostwa pedagogicznego*, redakcja wydania polskiego: Kopsztein M., Szeligiewicz-Urban D., Szlosek F., ITE, Radom–Siemianowice Śląskie 2010.
- [3] Dziurzyński K., Długoszewska K., *Zaufanie, obraz władzy i autorytaryzm studentów kierunków pedagogicznych*, „Zarządzanie i Edukacja”, nr 61, 2008.
- [4] Janowski A., *Reforma a model nauczyciela*, „Nowe w Szkole”, nr 7, 1999.
- [5] Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1983.
- [6] Kołakowski L., *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
- [7] Kołomijec A., Kademia M., *Kultura zawodowa nauczyciela* (w:) *Filozofa mistrzostwa pedagogicznego*, redakcja wydania polskiego: Kopsztein M., Szeligiewicz-Urban D., Szlosek F., ITE, Radom–Siemianowice Śląskie 2010.
- [8] Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- [9] Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- [10] Nowacki T., Jeruszka U., *Podstawy dydaktyki pracy*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004.
- [11] Polak K., *Kultura szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- [12] Tatariewicz W., *O filozofii i sztuce*, PWN, Warszawa 1986.
- [13] Tuohy D., *Dusza szkoły*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

# PROBLEM PODRĘCZNIKÓW DO EDUKACJI MATEMATYCZNEJ 6-LATKÓW

## THE PROBLEM OF MATHEMATICS EDUCATION TEXTBOOKS FOR 6-YEAR-OLDS

Zbigniew Semadeni

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej  
im. Alcide De Gasperi w Józefowie

**Abstract:** *One of the matters subject to hot discussions are the effects of the decision taken by the Ministry of Education on lowering the school age. How the six-year-olds are to function in the school reality? The problem is complicated pedagogically, sociologically and organizationally. The purpose of this paper is an analysis of the textbooks for mathematical education which are to be used in grade I and the next ones by the current and future six-year-olds.*

*Standard of the handbooks available in the market leaves much to be desired. This paper analyzes improper trends which manifest themselves in a part of textbooks.*

*During 1999–2008 the early learning was dominated by the slogan of the integration of subjects, which was often wrongly understood. Currently a trend is seen again to print as separate books the mathematical part of textbooks for grade I, separated from parts designed for the Polish language-social education. Generally they are of the form of exercise books where the student writes and draws.*

*According to the new Curriculum Base “children are allowed to use the exercise books for no longer than a fourth of the time assigned to mathematical education”.*

*The remainder should allocated to playing and to problem situations explored by manipulating building blocks, counters and other aids.*

*In the analysis presented in this paper, the textbooks from which the examples were taken remain anonymous. Their authors and publishers are not mentioned. The purpose of this paper is not a criticism of individual textbooks but just **signalling some disturbing general phenomena**. The analysis does not refer to various unfortunate (even though numerous), semantically wrongly chosen concrete situations, not to individual cases of incomprehensibly formulated orders. The paper deals with **the phenomena which concern many Polish textbook** and reflects some weakness of the early teaching.*

**Keywords:** *handbook, Curriculum Base, six-year-olds students, mathematical education*



## Wprowadzenie

Jednym z gorąco dyskutowanych obecnie problemów są skutki decyzji MEN o obniżeniu wieku szkolnego. Jak 6-latki będą funkcjonować w nowej rzeczywistości szkolnej?

Problem jest złożony pedagogicznie, socjologicznie, organizacyjnie. Celem artykułu jest analiza podręczników do edukacji matematycznej, które mają być używane w klasie I i w następnych przez obecne i przyszłe 6-latki. W artykule tym wykorzystuję materiały, które przygotowałem w 2009 r. w ramach projektu badawczego kierowanego przez prof. Z. Marciniaka (*Strategia nauczania matematyki w Polsce*, 2011; 143-144). Koncentruję się tu na klasie I, w której niepożądane zjawiska są szczególnie widoczne. W innych artykułach sygnalizuję bardzo poważne problemy, które się pojawią około roku 2016, gdy ta fala 6-latków dojdzie do klasy IV (Semadeni 2012a oraz Semadeni 2012b).

Jakość podręczników dostępnych na rynku pozostawia wiele do życzenia. W pracy tej analizujemy niedobre tendencje ujawniające się w części podręczników.

Analiza obecnych polskich podręczników do klasy I prowadzona jest z dwóch punktów widzenia:

- zgodności tych podręczników ze stanem wiedzy psychologicznej dotyczących rozwoju pojęć matematycznych u dzieci w wieku 6–9 lat i wiedzy dydaktycznej dotyczącej edukacji matematycznej wczesnoszkolnej;
- zgodności tych podręczników z podstawą programową obowiązującą w momencie ich dopuszczania przez MEN.

W latach 1999–2008 w nauczaniu początkowym dominowało hasło integracji przedmiotowej, nieraz opacznie rozumianej (Jaroni, 2008; Klus-Stańska, Nowicka, 2009). Obecnie wróciła tendencja, by matematyczne części podręczników do I klasy były drukowane w samodzielnych książeczkach, oddzielone od części przeznaczonych do edukacji polonistyczno-społecznej. Mają one na ogół postać zeszytów ćwiczeń, w których uczeń pisze i rysuje.

Zgodnie z nową podstawą programową, „dzieci mogą korzystać z zeszytów ćwiczeń najwyżej przez jedną czwartą czasu przeznaczonego na edukację matematyczną”. Pozostała część powinna być przeznaczona na zabawy, gry i sytuacje zadaniowe, w których dzieci manipulują klockami, żetonami i innymi pomocami.

W prezentowanej tu analizie podręczniki, z których zaczerpnięto rozpatrywane przykłady, pozostają anonimowe. Ich autorzy i wydawcy nie są wymienieni. Celem tej pracy nie jest bowiem krytykowanie poszczególnych podręczników, lecz **zasygnalizowanie pewnych niepokojących, ogólnych zjawisk**.

Należy tu wyraźnie zastrzec, że nie analizuje się tu rozmaitych niefortunnych (jakkolwiek licznych), semantycznie źle dobranych sytuacji zadaniowych ani pojedynczych przypadków niezrozumiałe sformułowanych poleceń. Przedmiotem analizy są **zjawiska, które dotyczą wielu polskich podręczników** i są odbiciem sła-

bości polskiej edukacji początkowej, jakkolwiek podobne zjawiska widoczne są też w innych krajach.

## 1. Ogólny problem podręczników do zreformowanej szkoły

Znane jest zjawisko bezwładności materiału podręcznikowego przy reformach szkolnych. Pisał już o tym m.in. holenderski matematyk H. Freudenthal, stwierdzając, że w wielu krajach w wyniku zasadniczych reform edukacyjnych, gdy znacząco zmieniają się cele nauczania i założenia programowe, z reguły zmieniają się okładki i przedmowy w podręcznikach oraz sposób ich reklamowania, natomiast **podstawowy repertuar zadaniowy pozostaje zasadniczo niezmienny**. Dobre, wypróbowane zadania są efektem wielu lat pracy, czasem pracy pokoleń nauczycieli, i nie da się ich zastąpić nowymi zadaniami w ciągu paru lat od chwili ogłoszenia reformy).

W 1999 roku doprowadzono w Polsce do zasadniczej reformy systemu szkolnego. Zadeklarowano m.in. gruntowną zmianę koncepcji nauczania początkowego. Jednakże jeśli przeanalizuje się podręczniki wydane w ostatnich 12 latach, przedstawiane jako zgodne z duchem reformy i z nową *Podstawą Programową* z 1999 roku, można łatwo stwierdzić, że ogromna część materiału dotyczącego edukacji matematycznej stanowi stosunkowo niewielką modyfikację tego, co było w podręcznikach wydanych przed 1999 r. Jeśli nawet pojawiają się inne zadania, to wpisane są w dawne schematy myślenia. Wiele słusznych założeń ówczesnej reformy nauczania początkowego nie znalazło odbicia w dopuszczonych od 1999 r. przez MEN podręcznikach. Nadal pojawiały się zadania, które już wcześniej krytykowano jako niezgodne z naturalnym rozwojem dziecka. W dalszej części znajdują się charakterystyczne tego przykłady.

Obecnie problem ten rysuje się wyjątkowo ostro. Realnym zagrożeniem jest to, że nowe podręczniki dla I klasy dla 6-latków przejmą zbyt dużo materiału, i to zbyt dosłownie, z wcześniejszych podręczników dla 7-latków. Podobnie można obawiać się, że rok później podręczniki do II klasy dla 7-latków będą zbliżone zakresem materiału i poziomem abstrakcji do dotychczasowych podręczników dla 8-latków itd.

Niniejsza analiza obecnych polskich podręczników koncentruje się na edukacji matematycznej, i na podręcznikach do klasy I szkoły podstawowej zatwierdzonych w 2009 r. Odzwierciedlają one pewne stabilne zjawiska. Nie jest jasne, czy nowe podręczniki, które mają pojawić się po roku 2012 w księgarniach, będą istotnie lepsze, łatwiejsze i lepiej dostosowane do naturalnego rozwoju dzieci od podręczników z 2009 r., które przygotowywano w pośpiechu, powielając często wcześniejsze niedobre schematy (nierzadko wbrew nowej podstawie programowej).

Problem jest złożony. Jednym z jego aspektów jest to, że nie można było zrealizować projektu jednorazowego obniżenia wieku szkolnego. Z wielu powodów (demograficznych, organizacyjnych, politycznych) zdecydowano się na stopniowe (aczkolwiek liczbowo trudno przewidywalne) zwiększanie co roku procentu 6-latków przyjmowanych do klasy I. Obniżanie wieku uczniów klasy I rozłożono początkowo na trzyletni okres 2009–2012, który następnie wydłużono.

Dla ułatwienia wyboru podręczników przez nauczycieli i rodziców umieszczenie logo reformy jest dozwolone jedynie na podręcznikach dopuszczonych przez MEN, uwzględniających nową podstawę programową. Jednakże czy to logo rzeczywiście gwarantuje, że podręcznik realizuje założenia reformy?

Celem prowadzonej tu analizy jest próba odpowiedzi na pytania:

1. Do jakiego stopnia uzasadniona jest obawa, wyrażana po opublikowaniu nowej podstawy w grudniu 2008 r., że w nowych podręcznikach, reklamowanych jako dostosowane do reformy i do obniżonego wieku szkolnego, pojawią się treści i formy niedostosowane do naturalnego rozwoju 6-latków?
2. Co można zrobić, aby minimalizować efekty tego zagrożenia?
3. Czy nauczyciele i rodzice mogą mieć zaufanie, że podręcznik dopuszczony przez MEN jest rzeczywiście zgodny z podstawą programową?
4. Czy podręcznik może zawierać nieoznakowane treści, które wyraźnie wykraczają poza wymagania sformułowane w podstawie (w szczególności treści wymienione w podstawie dla następnych klas)?
5. Do jakiego stopnia podręcznik powinien uwzględniać ogólne założenia reformy i w jaki sposób można to obiektywnie stwierdzić?

Pytania te są zasadne, bowiem część obecnie funkcjonujących na rynku, dopuszczonych przez MEN podręczników dla uczniów klasy I nie spełnia tych oczywistych, zdawałoby się, wymagań.

Analizowane podręczniki różnią się znacznie pod względem ich jakości dydaktycznej. Niektórych z nich dalsze uwagi dotyczą w niewielkim stopniu, w innych natomiast widać znaczne nagromadzenie usterek czy nawet wyraźnych błędów dydaktycznych.

Oprócz podręczników przedmiotem badania były też towarzyszące im zeszyty ćwiczeń, również te, które nie mają statusu środka dopuszczonego przez MEN, ale znajdują się w jednym pakiecie z podręcznikiem dopuszczonym i traktowane są przez nauczyciela jako integralna część pakietu. Wydawcy umieszczają zresztą zdania typu „zeszyt zintegrowany z podręcznikiem dopuszczonym...” lub „karty pracy do podręcznika dopuszczonego...”, co bez uważnego wyczytania się można odebrać jako informację o dopuszczeniu tego zeszytu.

Słowo „zintegrowany” w tytułach niektórych podręczników sygnalizuje, że ta część pakietu dotyczy (szeroko rozumianego) języka polskiego, a treści matematyczne prezentowane są w innej części pakietu, na której nie ma już słowa „zintegrowany”.

Może się zdarzyć, że dopuszczenie MEN dotyczy tylko „podręcznika zintegrowanego”, który zawiera niewiele matematyki, a ćwiczenia matematyczne znajdują się głównie w nieopiniowanym „zeszycie”. Prezentowana tu analiza pokazuje jednak, że nawet w recenzowanych częściach wielu pakietów można znaleźć niedopuszczalną liczbę dydaktycznie niewłaściwych zadań. Recenzowanie nie jest wystarczającą gwarancją jakości podręcznika.

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 8 czerwca 2009 roku czytamy: „Podręcznik do kształcenia ogólnego może zawierać materiały pomocnicze przeznaczone dla ucznia, w szczególności karty pracy, zeszyty ćwiczeń i materiały multimedialne” (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników). Rozszerza to tradycyjne rozumienie podręcznika jako wydrukowanej książki.

## 2. Podręczniki do klasy I

Na stronie internetowej MEN początkowo znalazła się lista dwunastu dopuszczonych serii do klas I–III (nie uwzględnia ona zajęć komputerowych oraz podręczników multimedialnych); cztery wydawnictwa zgłosiły po dwie serie. Księgarnie trudniące się sprzedażą podręczników oferują najwyżej parę kompletów; więcej można znaleźć w sprzedaży internetowej.

Uwagę w księgarniach zwraca ogromny wzrost liczby książeczek przewidzianych do kupienia dla jednego ucznia klasy I, po kilkanaście i więcej pozycji w serii.

Na okładkach mamy nadmiar informacji wizualnych. Trudno jest – bez dłuższego, starannego wczytywania się – rozeznaczyć się w strukturze oglądanej w księgarni serii publikacji pod wspólnym tytułem. Biorąc jedną część do ręki, nie znajdujemy nieraz informacji, ile w ogóle jest części dla danej klasy i jakie to części. Czasem nie jest nawet w pierwszej chwili jasne, dla której klasy dana publikacja jest przeznaczona, bo słowa „klasa” brak.

### Zróżnicowanie podręczników

Jakkolwiek na każdym z badanych podręczników umieszczone jest krzyżące zapewnienie o dostosowaniu go do nowej *Podstawy Programowej*, w oczy rzuca się, że zakres wymagań stawianych uczniowi rozpoczynającemu naukę w klasie I jest bardzo różny.

Niektóre podręczniki do klasy I zakładają, że trzeba zacząć od zapoznania ucznia z liczbami 1–5 i ich zapisem (np. są tam ćwiczenia na poziomie „połącz liczbę 4 z rysunkiem, na którym jest tyle właśnie narysowanych przedmiotów”). Inne zaś wyraźnie są adresowane do ucznia, który przez rok uczęszczał do klasy zerowej i już na początku roku szkolnego zna zapis liczb i działań w zakresie 10 oraz potrafi dodawać i odejmować w tym zakresie. Tak więc jedno z podręczników są adresowane do 6-latków, inne do 7-latków będących już po roku nauki (przy czym informacji takiej na ogół nie znajdzie się w podręczniku).

Jednakże opisane rozróżnienie jest nadmiernym uproszczeniem, bowiem w podręcznikach wyraźnie zakładających, że uczeń nie uczęszczał do dotychczasowej klasy 0, bywa podawana zaawansowana wiedza, np. w jednym z nich jeszcze przed pokazaniem, jak się pisze cyfrę 1, a więc na samym początku edukacji szkolnej, 6-latek znajduje mapę fizyczną Polski, na której napisano m.in. Nizina

Mazowiecka i Pojezierze Wielkopolskie (takie mapy, na poziomie trudności klas IV–VI znalazłem w podręcznikach do klasy I aż trzech wydawnictw: w jednym z nich na mapie dla 6-latków naliczyłem 60 wydrukowanych nazw geograficznych, w tym takie szczegóły, jak rzeka Barycz). W paru podręcznikach dla I klasy można znaleźć mapę polityczną Europy (z napisami np. „Luksemburg”, a nawet zdarza się „Bośnia i Hercegowina”). Rodzice kupujący taki podręcznik nie są zapewne świadomi, że map (ani podobnych kwestii) nie ma w ogóle w *Podstawie Programowej* dla klasy I i dla klas II–III. Znajdują się dopiero w podstawie dla klas IV–VI.

### **Główne wady**

Niezależnie od istotnych różnic zakresu treści, badane podręczniki mają wspólną cechę: są typowymi przykładami tego, co prof. E. Gruszczyk-Kolczyńska nazywa „papierowym sposobem prowadzenia edukacji matematycznej” (Gruszczyk-Kolczyńska, 2009). Opisuje ona trafnie podstawową wadę takiego podejścia: to, co powinno być aktywnością dziecka na prawdziwych konkretach (patyczki, klocki itp.), zostaje zastąpione – wbrew temu, co wiadomo ze współczesnej psychologii rozwojowej – przez oglądanie statycznych rysunków i uzupełnianie abstrakcyjnych schematów na poziomie symbolicznym (standardowych, np. okienek, grafów itp. lub wymyślonych przez autorów).

Następne wady, które będziemy omawiać, to:

- niezgodność z podstawą programową klasy I;
- przedwczesne wprowadzanie pewnych pojęć;
- brak dostatecznej liczby powtórzeń;
- zbyt wczesne przechodzenie do złożonych operacji umysłowych;
- zbyt wczesne przechodzenie do działań odwrotnych;
- przedwczesne wprowadzanie nowych symboli;
- niepotrzebnie wprowadzane, sporadycznie wykorzystywane schematy graficzne;
- zmiany reprezentacji pojęć arytmetycznych utrudniające ich zrozumienie, m.in. nadużywanie strzałek;
- grafy działań wprowadzane jako nowy system symboliczny bez żadnej motywacji wywodzącej się z konkretnych, sensownych czynności dzieci;
- chybione upogładowienia i pseudoczynnościowe zadania;
- usiłowanie pokazania na rysunkach tego, czego nie da się przedstawić rysunkowo;
- zbyt wczesne stosowanie zaawansowanego szyku prostokątnego;
- pułapka ogólnych poleceń;
- niezrozumiałe polecenia.

## Niezgodność z podstawą programową klasy I

Chociaż niewątpliwie rzeczoznawcy Ministerstwa Edukacji Narodowej musieli w swych opiniach napisać, że stwierdzają zgodność podręcznika z nową *Podstawą Programową*, można znaleźć dość istotne rozbieżności. Omówione są one dokładniej w dalszej części, teraz jedynie zasygnalizujemy niektóre z nich:

- niedostateczne wspomaganie rozwoju myślenia operacyjnego;
- włączenie treści, których nie ma w podstawie dla klasy I, a są w podstawie dla klas II–III (znaki  $< i >$ , porównywanie różnicowe), przy czym autorzy w żaden sposób nie ostrzegają nauczyciela, że treści te są nadobowiązkowe;
- umieszczenie zadań, których trudność zdecydowanie przekracza możliwości uczniów klasy I, a które nie są w żaden sposób oznakowane jako trudne, nadobowiązkowe lub jako zagadki dla chętnych.

## Wspomaganie rozwoju myślenia operacyjnego

W badanych podręcznikach trudno doszukać się czegoś, co ukierunkowane jest na zapewnienie osiągnięcia dwóch pierwszych celów edukacji matematycznej zapisanych w nowej podstawie programowej dla klasy I, a mianowicie:

*a) uczeń ustala równoliczność mimo obserwowanych zmian w układzie elementów w porównywanych zbiorach;*

*b) układa obiekty (np. patyczki) w serie rosnące i malejące, numeruje je; wybiera obiekt w takiej serii, określa następne i poprzednie.*

Osoba, która słyszała o poziomie operacji konkretnych w sensie J. Piageta, od razu rozpozna w podanym sformułowaniu dwa podstawowe testy diagnozujące poziom operacyjności myślenia dziecka. Jednakże te wymogi zapisane w podstawie nie znajdują odbicia w analizowanych podręcznikach ani w materiałach metodycznych. Wręcz przeciwnie, znaczna liczba zadań jest pisana w sposób zakładający, że wszyscy uczniowie już potrafią myśleć operacyjnie.

Można zresztą zasadnie spytać, czy **w ogóle jakkolwiek wydrukowana książka może być właściwym narzędziem do osiągnięcia tego typu celów kształcenia**. Cytowane tu cele a i b wymagają wyższego poziomu integracji schematów umysłowych, którą dziecko może osiągnąć jedynie po odpowiednio długich seriach osobiście wykonywanych doświadczeń związanych z liczeniem przedmiotów, połączonych z refleksją nad wynikami liczenia. Nie da się tego celu osiągnąć poprzez najlepsze nawet wyjaśnienia nauczyciela ani tym bardziej przez czytanie tekstów, oglądanie obrazków i wypełnianie zeszytów ćwiczeń.

Nasuwa się ważne pytanie, jak należy rozszerzyć określenie terminu „podręcznik”, aby w przypadku takich wymagań rzeczoznawca mógł dać pozytywną odpowiedź na pytanie, czy opiniowany podręcznik umożliwia uczniom osiągnięcie – na zadowalającym poziomie – wymienionych powyżej umiejętności, określonych w podstawie programowej klasy I.

## Wymaganie w klasie I treści, które znajdują się w podstawie programowej dla klas II–III

Zgodnie z zasadą wprowadzoną przez reformę z 1999 r., nauczyciel ma prawo uczyć na lekcjach więcej, niż jest podane w podstawie. Mogą więc takie treści pojawić się też w podręczniku. Nie jest jednak niestety uregulowana przez MEN kwestia, czy takie nadobowiązkowe treści powinny być w podręczniku jasno oznakowane. W przeciwnym razie odbierane są przez nauczyciela i rodziców jako konieczne do opanowania, uważają oni bowiem, że rzeczoznawcy sprawdzili zgodność podręcznika z podstawą programową.

Wszystkie badane podręczniki do klasy I umieszczają symbole < oraz >, których nie ma wśród wymagań po tej klasie (a są wymienione w podstawie dla klas II–III). Często te znaki wprowadza się bardzo wcześnie, gdy uczeń już poznał dopiero parę liczb.

Wprowadzenie znaku < ma sens najwcześniej wtedy, gdy uczeń zna już zapis wszystkich liczb do 10, a jeszcze lepiej, gdy uczeń poznaje liczby do 100. Przecież każde dziecko wie, że pięć to mniej niż osiem, niepotrzebny jest mu do tego nowy, trudny do zapamiętania znak. Natomiast znak ten spełni swoją rolę przy rozstrzygnięciu, co np. jest większe: 47 czy 74, 98 czy 102.

W jednym z dopuszczonych podręczników do klasy I znajduje się u góry strony polecenie: „Napisz w okienku taką liczbę, aby zdanie było prawdziwe”, po czym uczeń widzi taki schemat:

$$\square \xrightarrow[\text{mniejsza o 3}]{\text{Jestem od ciebie}} 4$$

Jest to zadanie na porównywanie różnicowe, jeden z najtrudniejszych typów zadań z programu dawnej II klasy (czyli po obniżeniu wieku szkolnego powinno to przejść do III klasy). Na czym polega specyfika zadań na porównywanie różnicowe? Co powoduje, że są one znacznie trudniejsze niż zwykłe zadania odpowiadające tym samym działaniom arytmetycznym? Otóż ich genezą nie są czynności dziecka lub obserwacja jakichś zmian konkretnych obiektów, jak w przypadku zwykłych zdań na dodawanie i odejmowanie, lecz werbalna informacja o relacji między liczbami.

W przytoczonym tu zadaniu informacja podana jest w jeszcze trudniejszej wersji niż standardowe zadania na porównywanie różnicowe w klasie II, a mianowicie słowa połączone są tu z nowym dla dziecka schematem graficznym.

Ponadto zadanie to nie dotyczy sytuacji z życia, lecz wyimaginowanej konwersacji dwóch liczb, w której „jedna liczba mówi do drugiej”. Jest to dalekie echo kontrowersyjnej metody wprowadzonej ponad 30 lat temu w pewnych eksperymentach edukacyjnych przez belgijską matematyczkę Frédérique Papy-Lenger. Jednakże w jej ujęciu tego typu sytuacja była poprzedzona serią przygotowań

czych aktywności dzieci. Podane tu pojedyncze zadanie wyrwane zostało z tej serii, uczeń dostaje je bez żadnego wprowadzenia.

Zadanie to jest dodatkowo utrudnione przez to, że sformułowane jest w postaci wymagającej odwrócenia podanej w zadaniu relacji. Pojawia się jako pierwsze na stronie, nieoznakowane przez autorów jako wykraczające poza podstawę programową.

### **Niepotrzebnie wprowadzane, sporadycznie wykorzystywane schematy graficzne**

Aby wyjaśnić, na czym polega problem, opiszę pewien przykład z jednego z zeszytów ćwiczeń z 2009 r. Uczeń poznał już w podręczniku liczby od 1 do 6 (liczby 7 jeszcze nie było). Poznał też zapisy typu  $3 + 2 = \square$ . Jednakże zaraz potem w zeszycie ćwiczeń uczeń napotyka inny sposób graficzny zapisu takiej równości, a mianowicie zamiast znaku równości i wyniku zapisanego zwyczajowo na prawo od obliczanego wyrażenia teraz uczeń widzi kółko narysowane nad znakami  $3+2$ , a wynik ma być wpisany (bez znaku równości) w to kółko.

Tak więc uczeń, który dopiero poznał zwykły zapis arytmetyczny, teraz przez jedną lekcję ma używać zupełnie innej formy wizualnej, wymyślonej przez autorów. Zapewne miało to być urozmaicenie ćwiczenia, ale dla sporej części uczniów jest to jedynie niepotrzebne zakłócenie właśnie rozpoczętego uczenia się symbolicznego ujmowania dodawania, abstrakcyjnych liczb, oderwanych od konkretności.

### **Zmiany reprezentacji pojęć arytmetycznych utrudniające ich zrozumienie**

Pojęcie matematyczne może być reprezentowane *symbolicznie* za pomocą cyfr, znaków działań, symboli literowych itp. Może też być reprezentowane *graficznie* w najróżnorodniejszy sposób.

Zgodnie z psychologicznymi koncepcjami Jerome'a Brunera, w naturalnym rozwoju pojęć u dziecka na ogół dane wyobrażenie przedstawiane jest najwcześniej w postaci reprezentacji **enaktywnej** (przez odtwarzanie czynności ruchowych), później czynności ruchowe są powiązane z reprezentacjami **ikonicznymi** (w postaci bardziej lub mniej realistycznych obrazów), a jeszcze później – z reprezentacjami **symbolicznymi** (za pomocą umownych symboli, do których zalicza się słowa mówione i pisane, symbole matematyczne itp.).

Powołując się na źle interpretowanego Brunera, wielu dydaktyków mniemało, że w edukacji wczesnoszkolnej schemat rysunkowy jest łatwiejszy dla dzieci niż zapis symboliczny. Jest to prawdziwe pod pewnymi warunkami, z których najważniejsze jest to, że **owe rysunki tworzy samo dziecko i wywodzą się one z jego wcześniejszych doświadczeń ruchowych.**

Autorzy większości badanych podręczników wydają się wierzyć, że każdy schematyczny rysunek pojawiający się u nich w podręczniku będzie sam przez się zrozumiały dla uczniów. **Jeśli jednak te rysunki nie przedstawiają sytuacji znanej dziecku i zrozumiałej, mniemanie o ich łatwości jest z gruntu fałszywe.**



W polskich podręcznikach dla klas I–III widocznych wiele jest przypadków **wymagania od ucznia przechodzenia od jednej reprezentacji** jakiegoś obliczenia **do innej**, w szczególności:

– wymaganie przejścia od grafów do działań zapisanych w zwykły sposób i odwrotnie: od zwykłego zapisu do grafów;

– wymaganie przejścia od zwyczajnie zapisanych działań złożonych do tych samych działań zapisanych w języku drzew i przejścia odwrotnego, od drzew do zwykłego zapisu.

Kryje się za tym mniemanie, że takie przechodzenie pogłębia rozumienie działań przez ucznia. Byłoby to słuszne, gdyby nie jedno zasadnicze zastrzeżenie: takie przechodzenie jest dla dzieci bardzo trudne i wymaga dość dobrego już pojmowania *obu typów reprezentacji* danych działań. Nakazywanie więc takich zmian reprezentacji w początkowej fazie nauki jest nadmiernie trudne i szkodliwe.

### **Brak należytego odstępu między różnymi zadaniami lub częściami zadania**

Podręczniki do klasy I drukowane są na ogół dużą czcionką i w pierwszej chwili wydaje się, że są czytelne. Jednakże nieraz zdarzają się nadmiernie zapchane fragmenty. Bywa, że między kolejnymi formułami matematycznymi bądź schematycznymi rysunkami zostawiono tak mało miejsca, że wprawdzie nauczyciel bez trudu rozpozna, gdzie kończy się jedno zadanie, a zaczyna drugie, ale dla ucznia tworzy się w ten sposób bardziej złożony twór, z którego ma wyłuskać poszczególne zadania.

Przykład bezsensownego schematu z okienkami i strzałkami z podręcznika szkolnego podają Klus-Stańska i Nowicka (Klus-Stańska, Nowicka 2009; 138).

Nawet stosunkowo proste zadania mogą stać się w oczach ucznia bardzo trudne, gdy koniec jednego jest wizualnie zbyt blisko początku następnego. Jako ilustrację rozważmy następujący przykład:

$$\square + 5 = 9 \quad \square + 3 = 8 \quad \square + 2 = 10$$

Tekst ten, wydrukowany dużą czcionką, może wydać się dobrze czytelny dla ucznia I klasy. Jednakże, jeśli nawet uczeń potrafi już rozwiązać pojedyncze równanie  $\square + 5 = 9$ , to – zobaczywszy takie trzy równania wydrukowane w ciągu – może nie być w stanie wyodrębnić w nim pojedynczych równań i w efekcie nie da sobie rady. Warto zwrócić uwagę, że nie jest tak ważne, by między kolejnymi znakami  $\square$ ,  $+$ ,  $5$ ,  $=$ ,  $9$  były spore odstępy. Mogą być trochę niniejsze. Natomiast kluczowe są odstępy między równaniami. Porównajmy poprzednie równania z poniższymi, złożonymi takimi samymi czcionkami, ale z mniejszymi odstępami wewnątrz równania, przez co zrobiło się więcej miejsca między równaniami:

$$\square + 5 = 9 \quad \square + 3 = 8 \quad \square + 2 = 10$$

## Chybione upogładowienia i pseudoczynnościowe zadania

Oto przykład zadania, z jednego z badanych zeszytów ćwiczeń. Uczeń dostaje je na bardzo wczesnym etapie zapoznawania się z dodawaniem, przed poznaniem całej pierwszej dziesiątki. Ma on przyjrzeć się rysunkowi prowadzącemu do podanego dodawania, a następnie – wzorując się na podanym przykładzie – ma zapisać podobne obliczenia dla innych liczb. W pierwszej linijce rysunku są 3 klocki żółte i 1 niebieski, a następnie 4 klocki, z których 3 są żółte i 1 niebieski. Pod spodem znajduje się napis  $3+1=4$ , który uczeń ma zestawić z rysunkiem klocków. Następnie są małe kwadraciki, które uczeń ma pokolorować (naśladując podany przykład), i większe kwadraty, w które ma, wpisać odpowiednie cyfry tak, by powstał zapis  $2+3=5$ . To, co uczeń widzi, bez kolorów wygląda tak:

$$\begin{array}{ccc} \square\square\square & \square & \square\square\square\square \\ 3 & + & 1 = 4 \\ \square\square & \square\square\square & \square\square\square\square\square \\ \square & + & \square = \square \end{array}$$

Przeanalizujemy popełnione tu błędy dydaktyczne. Domyślamy się, że uczeń ma pierwszą linijkę interpretować następująco: były 3 klocki i jeszcze 1, potem te same klocki zsunięte zostały razem. Gdyby jednak uczeń myślał, że to są 3 klocki i 1 klocek i jeszcze 4 klocki, razem 8 klocków, byłoby to niezgodne z intencją autorów, której uczeń miał się domyślić. Nauczyciel powiedziałby mu, że to błąd, choć uczeń myślał logicznie, zgodnie z tym, co widział na rysunku.

Dawniej od ucznia klasy I wymagano jedynie zapisów o stopniu złożoności typu  $2+3=5$ . Teraz to, co uczeń (o rok młodszy) widzi, jest zatłoczone symbolami (stopień zagęszczenia jest tu wiernie reprodukowany). Ma dokonać wzrokowej analizy całej tej złożonej struktury. Ma pojąć, że duże kwadraciki u dołu pełnią tu zupełnie inną rolę niż małe. Uczeń musi też z obrazkiem  $\square\square\square$  u góry skojarzyć w pionie liczbę 3, z przerwą po  $\square\square\square$  ma skojarzyć znak +, a z następną przerwą skojarzyć znak =. Musi więc dokonać zarówno analizy poziomej każdego rzędu, jak i analizy pionowej. Tę pionową analizę musi urwać po drugim wierszu, bowiem liczby 3 nie należy kojarzyć z  $\square\square$ . Ma więc pojąć, że to, co widzi, trzeba interpretować jako dwie pary poziomych układów:

$$\begin{array}{ccc} \square\square\square & \square & \square\square\square\square \\ 3 & + & 1 = 4 \end{array} \quad \begin{array}{ccc} \square\square & \square\square\square & \square\square\square\square\square \\ \square & + & \square = \square \end{array}$$

Autorzy zapewne sądzili, że dostarczają uczniowi okazji do wykonywania czynności na konkretach. Takie czynności są niezbędne, by w umyśle ucznia utworzyły się odpowiednie schematy myślowe. Niestety, zamiast zbierania doświadczeń

sprzyjających ukształtowaniu się pojęcia dodawania, uczeń musi borykać się z rozkodowaniem sensu tego, co widzi w podręczniku.

Gdy (z wydatną pomocą nauczyciela) lepszy uczeń przebrnie przez obie części zadania, podręcznik nie daje mu już więcej okazji do wykorzystania tego poprzez wielokrotne powtórzenie podobnych czynności i jego wysiłek zostaje zmarnowany. Słabszy zaś uczeń w ogóle nie pojmie, czego się od niego wymaga w tym zadaniu, i pozostanie z uczuciem nieporozumienia.

Efektem pokazanego tu zabiegu dydaktycznego autorów było to, że łatwe, odpowiednie na początku szkoły dodawanie 3+1 zostało zamienione na zawikłane zadanie, w którym nawet dorosły długo musi się zastanawiać, o co tu chodzi. Gdyby chcieć dostosować to ćwiczenie do możliwości uczniów, należałoby wyrzucić znaczną część tego, co zostało tu wydrukowane, i ograniczyć się do tego, co istotne, a mianowicie zostawić jedynie:

$$\begin{array}{ccc} \square\square\square & \square & \\ 3 & + & 1 = 4 \end{array}$$

Oczywiście uczeń musiałby dostać całą serię takich zadań, nie tylko jedno.

Dlaczego aż tyle miejsca poświęcam tutaj na omówienie jednego chybionego zadania? Otóż jest to dobry przykład, ukazujący jasno podstawową wadę wielu podręczników, mającą swe źródło w oparciu się na *zadrukowanym papierze jako przekazywniku wiedzy matematycznej*. W zadaniu tym wymaga się od ucznia przejścia od jednej reprezentacji działania dodawania (za pomocą małych kwadracików) do drugiej (za pomocą cyfr), w sytuacji gdy działanie to nie jest jeszcze wystarczająco opanowane.

Takich przykładów źle pomyślanego upogładowienia arytmetyki można znaleźć w polskich podręcznikach wiele, zbyt wiele. Ma to niewątpliwie negatywny wpływ na jakość kształcenia.

### **Pułapka ogólnych poleceń**

*Zeszyty ćwiczeń* Zofii Cydzik wprowadziły w 1980 r. nową jakość do polskich podręczników do klasy I (Cydzik 1980). Była to próba czynnościowego nauczania opartego na uzupełnianiu przez uczniów tekstu i rysunków w wydrukowanej, odpowiednio metodycznie opracowanej publikacji. Z czasem przerodziło się to w „papierową matematykę”. Przeanalizujemy tu pewne specyficzne cechy wprowadzonego wówczas stylu pisanego zeszytu ćwiczeń, co bywa wzorcem dla dzisiejszych zeszytów. Charakterystyczną cechą stylu Cydzik było *dążenie do zwięzłych, możliwie jednozdaniowych, ogólnych poleceń*. Intencją jej było takie formułowanie każdego polecenia, aby objęło ono kilka (czasem kilkanaście) przypadków szczególnych, wydrukowanych pod poleceniem. Wszystkie te przypadki mają wspólny schemat, różnią się zaś doбором danych (liczbami, kolorami, kształtem itp.). Jednakże efektem takich sformułowań często bywają trudne do zrozumienia konstrukcje myślowe i gramatyczne, przekraczające możliwości większości uczniów (a czasem też niezrozumiałe dla dorosłego).

Oto przykład: „Pokoloruj jednakowo figury o jednakowym kształcie” (zwrot „figury o jednakowym kształcie” należy tu rozumieć jako „figury podobne w sensie geometrii klas starszych”). Polecenie to dla nauczyciela jest oczywiste. Dla ucznia jest to jednak zadanie złożone. Kryje się za tym wiele niezbędnych operacji umysłowych. Uczeń musi:

- a) zrozumieć semantycznie wielocłonową myśl zdania, poczynając od sensu zwrotu „pokoloruj jednakowo”;
- b) rozpoznać poszczególne figury;
- c) rozpoznać, które figury mają jednakowy kształt;
- d) wybrać jeden z tych kształtów i ustalić, jaki będzie miał kolor;
- e) podobnie postąpić z pozostałymi figurami.

To samo zadanie byłoby istotnie łatwiejsze, gdyby zamiast polecenia ogólnego, dać polecenie cząstkowe: „Znajdź koła na rysunku i pokoloruj je na czerwono”. Dopiero po wykonaniu tego, uczeń dostawałby następne polecenia, oparte na zasadniczej idei: skoro już wiesz, co należało zrobić z kołami, postępuj podobnie z innymi figurami.

Oczywiście można przyjąć, że polecenia w podręczniku adresowane są do nauczyciela, który dokona odpowiedniej analizy tekstu i zamieni go na odpowiedni ciąg pojedynczych pytań i poleceń. Niestety zdarza się nazbyt często, że nauczyciel ogranicza się do przekazania jedynie tego, co wydrukowane jest w podręczniku.

Inny przykład: „Odczytaj cyfry zapisane przy pustych pętlach. Dorysuj w każdej tyle elementów, ile wskazują zapisane przy nich liczby”. Bardziej zrozumiałe byłoby to polecenie, gdyby jego pierwszą część ograniczyć do jednej tylko pętli, a przy pozostałych uczeń korzystałby już z tego, czego nauczyły się przy pierwszej pętli. Tekst polecenia stawałby się jednak zbyt długi.

### **Podawanie w zeszytach ćwiczeń gotowych szablonów obliczeń**

Uczniom narzuca się gotowy schemat kolejnych kroków obliczenia, który należy wiernie naśladować, kopiując to, co napisane jest u góry zadania. Towarzyszy temu często polecenie: *Obliczaj według wzoru.*

Było to podejście stosowane często przez Z. Cydzik, przyjęte potem przez wielu innych autorów. Po wypełnieniu przez ucznia całej strony takich obliczeń nauczyciel może sądzić, że uczeń opanował już podaną metodę. Niestety często ogranicza się to do mechanicznego wstawiania nowych liczb na miejsce danych we wzorze, a uczeń może przy tym zupełnie nie ogarniać struktury narzuconych mu przekształceń. Taki schemat stosowany bywa np. przy dodawaniu z przekroczeniem progu dziesiątkowego:

$$8 + 5 = 8 + 2 + 3 = 10 + 3 = 13.$$

Jest to metoda bardzo trudna dla dzieci, jeśli nie jest naturalnym uogólnieniem czynności wykonywanych uprzednio na konkretach. Ponadto wielu rodziców matematyków denerwowało się, gdy spostrzegło, że zeszyt ćwiczeń ich dzieci wymaga stosowania tej metody również w skrajnym przypadku

$$9 + 10 = 9 + 1 + 9 = 10 + 9 = 19,$$

gdy oczywiście nie ma co tu obliczać, bo uczeń powinien od razu wiedzieć, że 9 i 10 to 19, bez takich sztucznych obliczeń.

Takich szablonów obliczeń bywa wiele. Wiele dzieci obecnie uczy się w II lub III klasie schematu:

$$8 \cdot 5 = (4 + 4) \cdot 5 = 4 \cdot 5 + 4 \cdot 5 = 20 + 20 = 40.$$

Często takich sztywnych obliczeń wymaga się również od uczniów, który już wiedzą, że  $8 \cdot 5 = 40$ .

W skrajnym, nonsensownym przypadku przybiera to postać:

$$6 \cdot 10 = 6 \cdot (5 + 5) = 6 \cdot 5 + 6 \cdot 5 = 30 + 30 = 60,$$

w których ucznia zmusza się do obliczania oczywistego iloczynu  $6 \cdot 10$  za pomocą trudnych przekształceń.

## Grafy

W nauczaniu początkowym przez termin „graf” rozumie się graf skierowany, w którym wierzchołkami są liczby (dane lub niewiadome), a strzałkom przypisane są działania arytmetyczne, interpretowane jako funkcje jednej zmiennej, np. działania „+7” lub „-2” są rozumiane jako przyporządkowanie  $x \longrightarrow x+7$  lub  $x \longrightarrow x - 2$ .

Od ponad 30 lat grafy są modne w polskim nauczaniu początkowym. Jednakże poza szkołą podstawową (a nawet poza klasami początkowymi) środek ten jest rzadko używany. Wypiera go symbolika algebry, która jest uniwersalnym narzędziem matematyki. Grafy, na które poświęca się sporo czasu w klasach I–III, nie są potrzebne ani w dalszej nauce matematyki, ani w życiu codziennym. Wobec tego mają one rację bytu jedynie w takim zakresie, w jakim ułatwiają uczniom opanowanie arytmetyki. Warto je stosować, gdy są użyteczne i stanowią składnik metody ułatwiającej nauczanie.

Grafy można znaleźć w większości badanych podręczników do klasy pierwszej, jednakże na ogół **nie są one wprowadzane w sposób zgodny z naczelną zasadą dydaktyki wczesnoszkolnej, wymagającej, by wszelkie nowe pojęcia matematyczne były wywodzone z przykładów zrozumiałych dla dzieci i powiązanych z manipulowaniem na konkretach.**

Niestety często **wprowadza się w podręczniku grafy jako nowy system znaków.** Jest to system mający formalną składnię i ściśle określone reguły syntaktyczne. Odróżniające, grafy poprawnie narysowane od niepoprawnych. Dominującą w Polsce tendencją jest przedstawianie grafów właśnie jako formalny system, na zasadzie: „Strzałki rysuje się tak a tak”. Nauczyciel mówi uczniom, jak należy rysować strzałki i znaki działań przy nich, a dzieci mają się stosować do tych instrukcji.

Tak wprowadzane grafy nie są bynajmniej ułatwieniem dla uczniów. Dla wielu z nich to utrudnienie, a nawet zaporą trudną do przejścia i zniechęcająca do mate-

matyki. W jednym tylko z obecnych podręczników grafy wywodzi się w naturalny sposób z ruchów pionka przy grze w ściganki.

W większości badanych podręczników nie widać też należytej troski o stopniowanie trudności przy zadaniach związanych z grafami. W podręcznikach aż dwóch wydawnictw pierwszy graf, z którym styka się dziecko w I klasie, składa się z 8 działań arytmetycznych! Co więcej, po pokonaniu przez uczniów trudności związanych z nową dla nich formą nie jest to kontynuowane. Zdolni uczniowie, po odpowiednim wyjaśnieniu nauczyciela, potrafią wykonać takie zadanie i nawet odnieść z niego korzyść, dla przeciętnych uczniów jest to jednak zbyt trudne i niepotrzebne.

Grafy z działaniami odwrotnymi pojawiają się często bez przygotowywania uczniów do tego, po prostu z poleceniem „Uzupełnij grafy”.

### **Zbyt wczesne przechodzenie do operacji złożonych**

W arytmetyce za zadanie złożone uważa się takie, w którym trzeba wykonać co najmniej dwa działania arytmetyczne. Tradycyjnie takie zadania dawano dopiero w II półroczu klasy II; wiadomo, że sprawiały uczniom spore kłopoty. Po obniżeniu wieku szkolnego nie powinno się ich wymagać przed klasą III.

W jednym z podręczników do I klasy dopuszczonych przez MEN w 2009 r. znajduje się polecenie: „Wykonaj obliczenia. Porównaj wyniki i wstaw w okienka odpowiedni znak:  $>$ ,  $<$ ,  $=$ ”, po czym uczeń widzi napisy, takie jak:

$$3 + 1 \square 4 - 1$$

Zastanówmy się, jakie myślowe operacje arytmetyczne ma tu wykonać uczeń. Ma obliczyć sumę po lewej, obliczyć różnicę po prawej, a następnie dokonać operacji porównania liczb otrzymanych w dwóch poprzednich krokach. W sumie uczeń ma wykonać trzy operacje. Jest to więc zadanie złożone. Umieszczone zostało w podręczniku przeznaczonym docelowo dla 6-latków po 3 lub 4 miesiącach nauki szkolnej, a więc o 2 lata za wcześnie.

Takie zadanie mogłoby ewentualnie pojawić się już w I klasie, gdyby było odpowiednio oznakowane jako zadanie trudne, nieobowiązkowe, jednak w cytowanym podręczniku było to potraktowane jako zadanie dla wszystkich, w domyśle: wymagane.

Pewne zadania, które 20 lat temu były w podręcznikach na II półroczu II klasy (np. rysunki drzew schematyzujących obliczenia złożone) teraz pojawiły się w podręczniku dla dzieci o 2 lata młodszych.

### **Przedwczesne wprowadzanie nowych symboli**

W jednym z podręczników uczeń poznał dopiero dwie liczby: 1 i 2, a już autorzy wprowadzają znaki  $<$  i  $>$ , choć jedynym przykładem, jaki mogą podać, jest  $1 < 2$  i  $2 > 1$ . Mamy tu nowy znak symbolizujący 6-latkowi abstrakcyjne pojęcie ilustrowany tylko jednym przykładem!

Jest to jaskrawy dowód na niedobłą tendencję zbyt wczesnego wymagania od dzieci przejścia od naturalnego dla nich poziomu czynności na konkretach i słownego ich opisywania do nowych dla nich abstrakcyjnych symboli.

### **Niezrozumiałe polecenia**

Zdarzają się polecenia tak sformułowane, że nie jest jasne, co uczeń ma zrobić. Oto przykłady:

„Otocz pętlą trzecie i dziesiąte jabłko. Co musisz ustalić?”

Można się domyślić, że autor chce, by uczeń ustalił, od której strony będzie liczył. Ale – oprócz niezrozumiałego pytania – stwierdzić można, że uczeń spotkał wcześniej tylko jedno zadanie w tym podręczniku, w którym użyte były liczby porządkowe i wtedy akurat należało liczyć od lewej strony.

„Dopasuj filiżanki do talerzyków. Jaką zasadą będziesz się kierował?”

Co ma na to odpowiedzieć 6-latek? Czy autor oczekuje, że dziecko powie: „Będę się kierował zasadą odpowiedniości wzajemnie jednoznacznej? Wypowiedzi dzieci odnoszące się do wykonywanych czynności są ważnym elementem kształcenia, ale muszą to być *ich* refleksje, wyrażone w *ich* języku, odpowiadające *ich* sposobowi myślenia. Dzieci 6-letnie nie myślą w kategoriach „zasad, którymi miałyby się kierować”. Ponadto oczekuje się, że ich wypowiedzi są w naturalny sposób ukierunkowane przez nauczyciela, dostosowane do tego, co się dzieje w klasie, związane z ujawnionymi lub przewidywanymi wątpliwościami dzieci. Pytania takie są skuteczne, gdy zadaje się je w odpowiednich momentach. Powinny być sformułowane bardziej konkretnie i odnosić się do tego, co dzieci robią, co widzą, co o tym myślą.

Również słowo „dopasuj” jest niezrozumiałe. Gdyby to były prawdziwe lub zabawowe filiżanki i talerzyki, uczeń mógłby kierować się podobieństwem deseni i postawić filiżanki na spodeczkach. Jak to jednak ma zrobić w podręczniku? Czy ma to zrobić werbalnie? Czy ma rysować strzałki (byłby ich gąszcz)?

### **Nadużywanie strzałek**

Nawet w konwencji papierowej matematyki można znacznie lepiej przedstawiać ćwiczenia uczniom. Większość z dopuszczonych przez MEN publikacji nadużywa mieszanek najprzeróżniejszych umownych środków graficznych, z reguły nie objaśniając ich dzieciom i wymagając, by domyśliły się ich sensu. Niektóre z tych graficznych pomysłów są użyte tylko w jednym zadaniu, inne pojawiają się więcej razy.

Szczególnie często używane są strzałki, traktowane tak, jak gdyby każdorazowo sam fakt ich narysowania wyjaśniał dziecku ich sens. Sens ten zresztą nieraz się zmienia (bez żadnego uprzedzenia czy wyjaśnienia). W jednym z podręczników strzałka może mieć aż 6 różnych znaczeń:

– strzałka jako symbol kierunku, np. „w górę” (tylko w tym jednym sensie strzałka pojawia się w sytuacjach, które może napotkać dziecko, m.in. na znakach drogowych);

– strzałka jako symbol działania arytmetycznego w grafie. Pisana zresztą na dwa różne sposoby w tym samym podręczniku: jako:  $\rightarrow$  lub  $\longrightarrow$

- strzałka jako grot osi;
- strzałka jako symbol równości, zastępująca znak =;
- strzałka jako symbol uporządkowania, zastępująca znaki <, >;
- strzałka jako symbol przyporządkowania (jednym elementom innych, ukazanych na rysunku).

## Okienka

W roku 1977 do programu nauczania matematyki w klasie I szkoły podstawowej wprowadzono równania z niewiadomą  $x$ . Po roku 1990, choć nadal obowiązywał ten sam program, litera  $x$  stopniowo zniknęła z podręczników, zastąpiona została bowiem przez okienko ( $\square$ ). Taka postać, np.  $\square + 5 = 9$ , jest istotnie łatwiejsza od postaci  $x + 5 = 9$ . Równania z okienkami można znaleźć w podręcznikach z 2009 roku. Niestety, często nie są w ogóle przygotowywane dydaktycznie, pozostają nieobjaśnione, po prostu są wydrukowane z poleceniem, np. „Wpisz liczbę”.

Co gorsza, zdarza się przy tym, że sens okienka zmienia się parokrotnie w tym samym podręczniku (bez żadnego wyjaśnienia), np. w zadaniu  $3 + 1 \square 4 - 1$  (analizowanym już powyżej) okienko wcale nie jest symbolem niewiadomej liczby, jak to z pewnym wysiłkiem zrozumiał już uczeń, lecz miejscem, w które dla odmiany należy wpisać jeden ze znaków  $>$ ,  $<$ ,  $=$ .

Bardziej skomplikowaną sytuację mamy w zadaniu:

„Napisz w okienkach odpowiednie właściwe liczby, tak aby zapisy były prawdziwe  $1 + \square = 5 + \square$ ”.

Są tu dwa okienka (!), a nadto w poleceniu jest napisane słowo „liczby”. Okienka symbolizują tu dwie różne liczby niewiadome, a więc jest to równanie z dwiema niewiadomymi (oznaczonymi tym samym symbolem okienka). Zadanie to ma nieskończenie wiele rozwiązań, ale autor zapewne miał na myśli tylko jedno z nich, a mianowicie  $1 + 5 = 5 + 1$ .

Czytając to zadanie, należy więc postępować w sposób, który okazuje się też skuteczny w przypadku niejednego obecnego podręcznika do klasy I: *Próbuj różnych interpretacji tego, co widzisz w zadaniu, aż znajdziesz taką, przy której zadanie da się rozwiązać. Tu jest prawdopodobnie ta interpretacja, którą wymyślił sobie autor.*

Jak widać, zwykłe równania z okienkami mogą nie wystarczyć autorom podręcznika, być może uważają je za zbyt łatwe.



Oto kolejne utrudnione zadanie, w którym jeden schemat graficzny zawiera dwa różne równania.

$$(*) \quad \begin{array}{ccc} \square - 4 & & 7 - \square \\ & \searrow & \swarrow \\ & \square & \end{array}$$

Powyższe zadanie — po domyśleniu się, że skośna strzałka oznacza teraz znak równości - to po prostu dwa zwykłe równania z okienkami:

$$(**) \quad \square - 4 = 2 \text{ i } 7 - \square = 2,$$

które są matematycznie tym samym zadaniem co (\*), ale zapisanym normalnie, prostszym, bardziej zrozumiałym, mniej uduziwnionym. Postać (\*) znacznie podniosła poziom operacyjności zadania. Dwa pojedyncze równania (\*\*) mogą być rozpatrywane przez ucznia sekwencyjnie, rozwiązywane po kolei, jedno po drugim, podczas gdy postać (\*) tworzy z nich nową, złożoną strukturę.

Jeszcze inną postać równań przedstawia rysunek w podręczniku, na którym uczeń widzi oś liczbową, nad nią 7 pętli, a w każdej pętli znajduje się wyrażenie postaci

$$(***) \quad 6 - \begin{array}{|c|c|} \hline & \\ \hline & \\ \hline \end{array}$$

Każda z tych 7 pętli połączona jest krętą strzałką z punktem na osi, np. pętla otaczająca wyrażenie (\*\*\*) połączona jest z punktem 1. Uczeń ma tu zinterpretować strzałkę jako znak równości, otrzymując w ten sposób równanie  $\square - \square = 1$ . Rozwiązanie tego równania ma wpisać w kratkę w pętli. Tym razem zamiast pojedynczego okienka uczeń ma cztery okienka tworzące jedną kratkę. Kratka ta jest zapewne pomyślana jako ułatwienie dla ucznia, który wszak uczęszcza do I klasy i powinien jeszcze pisać cyfry w takich kratkach. Przedtem jednak w tym samym podręczniku niewiadomą uczeń miał wpisywać w pojedyncze okienka.

### Brak dostatecznej liczby powtórzeń

Wiele schematów rachunkowo-rysunkowych pojawia się w podręcznikach tylko raz. Wysiłek ucznia włożony w zrozumienie, co autor miał na myśli, nie zostaje spożytkowany do lepszego opanowania czegoś istotnego. Jeśli taki schemat nie jest wart co najmniej kilkunastu powtórzeń, to nie warto go pokazywać nawet raz.

Innym, bardzo poważnym zarzutem pod adresem większości podręczników jest to, że serie zadań mających na celu osiągnięcie jakiegoś celu edukacyjnego są często zbyt krótkie, niekonsekwentne, urywają się wkrótce po ich zaczęciu, by ewentualnie znów kiedyś na chwilę pojawić się wiele stron dalej (co może odzwierciedlać niewłaściwie realizowaną zasadę spiralności nauczania).

Ukształtowanie jakiegokolwiek pojęcia czy umiejętności wymaga odpowiednio pomyślanej serii zabiegów dydaktycznych, przy stopniowym odrywaniu się od konkretnego i umiarkowanym podnoszeniu trudności zadań. Należy to kończyć

jakimś podsumowaniem dokonany przez dzieci. Powinny one spróbować opowiedzieć, co robiły, co zauważyły, czego się nauczyły. Wypowiedziane to powinno być ich własnymi słowami, ale najistotniejsza część powinna być potem jeszcze zwerbalizowana przez nauczyciela i potwierdzona jego autorytetem. Wiedzę tę należy utrwalac (zarówno na świezo, jak i po jakimś czasie), wykorzystując ją do czegoś sensownego i interesującego.

### **Czym podręcznik ma różnić się od zeszytu ćwiczeń?**

Przez kilkanaście lat od wprowadzenia w Polsce zeszytów ćwiczeń do matematyki w klasach I–III głównym kryterium była zasada:

***W podręczniku uczeń nic nie pisze***

Dążono bowiem do tego, by podręczniki były odsprzedawane następnym uczniom. Natomiast zeszyty ćwiczeń były do jednorazowego użytku. Zasada ta była uzupełniana zasadą odwrotną:

***Rozwiązawszy zadanie, uczeń ma zostawić pewien ślad***

(coś musi być napisane lub narysowane), inaczej zadanie lepiej umieścić w podręczniku.

Okolo roku 1975 wydawało się wielkim sukcesem to, że w Polsce ukazały się zeszyty ćwiczeń z matematyki do I klasy. Dziś już wiadomo, że doprowadziły one do wielu niedobrych zjawisk, z których wymienimy najważniejsze:

- dają one uczniom gotowe „półprodukty”, co miało ułatwić nauczanie, a z drugiej strony wiele z nich **nie uczy myślenia**;
- pojawiają się w tych zeszytach wymyślone przez autorów pozorne ułatwienia metodyczne, które niestety w efekcie obracają się przeciw dzieciom.

Zeszyty te stworzyły nową specyficzną trudność: **nauczyciel i uczeń mają odgadywać, co autor miał na myśli**. Niejednokrotnie zdarza się, że po trudnym rozszyfrowaniu tej intencji zadanie okazuje się łatwe, nieraz banalne.

Często usiłuje się przedstawić na rysunkach to, czego nie da się w ten sposób przedstawić, np. czynność dzielenia pewnej liczby sztuk na równe części jest łatwa do wykonania na ruchomych liczmanach i praktycznie niewykonalna w papierowej matematyce.

Jedną z podstawowych wad zeszytów ćwiczeń jest to, że wyeliminowały (czasem zupełnie) dawne zwykłe zeszyty w kratkę, które mają ogromne walory kształcące. Wypełnianie gotowych miejsc w wydrukowanych zeszytach nie zastąpi samodzielnelnego pisania od góry strony przez dziecko.

Zeszyty ćwiczeń przyczyniają się również do zaniedbywania dwóch kluczowych elementów edukacji wczesnoszkolnej: **minupulacji konkretnami** oraz **rachunku pamięciowego**.

## Materiały metodyczne

Do wielu podręczników wydawcy przygotowali osobne książeczki dla nauczycieli, czasem nawet kilka do jednej serii dla ucznia. Niewiele jest tam jednak informacji dotyczących edukacji matematycznej. Bywają tam programy, rozkłady materiału, czasem propozycje sprawdzianów, jednak z reguły, gdy tekst w podręczniku jest zbyt trudny lub nie jest zrozumiały, w materiałach metodycznych nie znajduje się żadnego wyjaśnienia. Nauczyciele (a także uczniowie i rodzice) zdani są więc jedynie na to, co widzą w podręczniku (lub zeszyty ćwiczeń).

### 3. Podręczniki do klas II–III

Omówimy w skrócie główne trudności ujawniające się w niektórych z dopuszczonych podręczników.

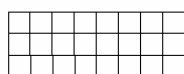
#### Porównywanie ilorazowe

Jest to wstęp do stosunków i proporcji. Był to jeden z najtrudniejszych tematów dotychczasowej klasy III. Od 2008 roku jest w *Podstawie Programowej klas IV–VI* (i dalej rozwijane jest w gimnazjum).

Pomimo to w obecnie używanych podręcznikach można znaleźć porównywanie ilorazowe już w klasie II bez żadnej informacji, że jest to materiał trudny i wykraczający poza podstawę programową.

#### Zbyt wczesne stosowanie zaawansowanego szyku prostokątnego

Szyk taki jest widoczny w układzie kafelków (który może być interpretowany jako fragment sieci kwadratowej), a także w układzie dowolnych elementów, takim jak na poniższych rysunkach:



Wiele podręczników dla klas I i II zakłada, że dla ucznia takie układy są oczywiste. Faktem jest, że dzieci stale się z nimi spotykają, widzą je i znają, ale rozpoznają je całościowo (w sensie *Gestalt*). Podręczniki wymagają jednak od dzieci umiejętności **wzrokowej analizy** takich szyków i wykorzystanie tej analizy do obliczeń.

Wiadomo, że znaczna część dzieci w wieku 6–8 lat nie ma jeszcze ukształtowanych tych schematów umysłowych, które są niezbędne do zrozumienia złożonej struktury szyku prostokątnego (Rożek, 1997). Składają się na nią: struktura poziomych rzędów, struktura pionowych rzędów i rozmaite związki je łączące, np. to, że licząc od góry do dołu z lewej strony pojedyncze elementy (pojedyncze kafelki, serduszka), liczymy zarazem, ile jest poziomych rzędów. Istotą trudności jest to, że dziecko widzi wprawdzie pojedyncze kafelki czy pojedyncze serduszka, ale nie

wyodrębnia umysłowo *całych rzędów* (poziomych i pionowych), które należy ujmować jako odrębne, mniejsze całości. Bez zdobycia przez dziecko odpowiednich doświadczeń z wydzieleniem rzędów w takich szykach wszelkie odwołujące się do tego wyjaśnienia w podręczniku będą niezrozumiałe.

Niestety obecne polskie podręczniki do II klasy nie zawierają ćwiczeń, które mogłyby dostarczyć dzieciom niezbędnych doświadczeń związanych z szykiem prostokątnym. Wręcz przeciwnie, wiele z nich w swoich wyjaśnieniach (zwłaszcza przy przemienności mnożenia) zakłada wręcz, że uczniowie osiągnęli już należyty poziom rozumienia takich szyków.

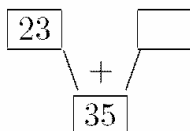
### Drzewa działań

Drzewa stanowią dobrą, pogładową reprezentację arytmetycznych działań złożonych, pod pewnymi jednak warunkami:

- drzewa powinny być odpowiednio wprowadzone dydaktycznie;
- uczniom można dawać drzewa do wypełnienia od góry do dołu (co jest stosunkowo łatwe), natomiast nie powinno się od nich wymagać przedwczesnego budowania **drzew do danych wyrażeń**;

- nie należy dawać działań odwrotnych na drzewach (chyba, że będzie to zadanie o podwyższonym stopniu trudności, należycie oznakowane).

Jednym z częstych błędów jest przedwczesne przechodzenie do takich drzew, w których puste okienka znajdują się powyżej pewnych danych liczb, tzn. pojawiają się uwikłane równania. To nie jest jedynie kwestia kumulowania się trudności równania z trudnością działań złożonych. W grę wchodzi też znana pułapka wizualna, specyficzna dla drzew, która ujawnia się już przy jednym działaniu, np. w sytuacji:



Zgodnie z formalnymi zasadami interpretowania drzew, powyższy diagram jest innym zapisem równania  $23 + \square = 35$ , a zatem w okienko należy wpisać liczbę 12. Uczeń jednak zbyt słabo zna zasady dotyczące drzew, by mógł je stosować w sytuacjach wymagających odwracania działań. Widzi on następujące symbole: 23, +, 35,  $\square$ , więc dodaje  $23+35$  i wpisuje wynik 58 w okienko. Interpretacja ta, choć niezgodna z intencjami autora podręcznika, narzuca się uczniowi bardzo silnie.

## Wprowadzanie pojęć i jednostek związanych z czasem oraz z ważeniem bez przygotowania na konkretach

W wielu podręcznikach pojęcia te wprowadzane są na obrazkach, które mają zastąpić dzieciom zdobywanie niezbędnych doświadczeń przez obserwacje i wykonywanie pomiarów. Ważenie ilustruje się na rysunkach wag szalkowych, których od lat nie ma w użyciu i uczeń mógł nigdy ich nie widzieć.

Ponadto jednostki miar wprowadza się formalnie, podając formuły do przeliczania jednych na drugie.

### Niewłaściwe objaśnienia i niewłaściwe symbole

Zacytujemy jedynie dwa przykłady, których dydaktyczna niefortunność jest oczywista i szczególnie rzuca się w oczy.

Oto wprowadzenie do jednego z podstawowych pojęć geometrycznych: **Od punktu przy uczniu w klasie poprowadź w myśli prostą drogę. Narysuj to w zeszycie. Narysowałeś odcinek.**

A oto „upogładowienie” mnożenia, niezgodne z matematycznym sensem pierwszego czynnika w mnożeniu i merytorycznie nieakceptowalne:

The diagram shows a sequence of boxes representing a multiplication problem. The first box contains 3 circles, followed by a multiplication dot. The second box contains 5 circles. An equals sign follows, then three boxes each containing 5 circles, separated by plus signs. This represents the equation 3 × 5 = 5 + 5 + 5, which is mathematically incorrect.

## 4. Podsumowanie

Porównując nowe podręczniki do klas I–III z tymi, które dopuszczone były przed 2008 r., odnotować można – średnio biorąc – pewien postęp. Mniej jest przykładów nieprzemysłanych schematów graficznych, które miały niby upogładowić nauczanie, a w rzeczywistości stanowiły dużą, niepotrzebną, dodatkową trudność dla uczniów.

**Jednak nadal zbyt wiele podręczników zatwierdzonych przez MEN nie jest dostosowanych do naturalnego rozwoju intelektualnego uczniów. Zawierają zbyt abstrakcyjnie (a czasem też nonsensownie) sformułowane zadania i wyjaśnienia.**

**Po obniżeniu wieku uczniów wszelkie opisane wcześniej niepokojące zjawiska stają się jeszcze poważniejszym zagrożeniem.**

Oto najważniejsze wnioski wypływające z prezentowanej tu analizy:

– należy zmierzać do tego, by w świadomości nauczycieli, metodyków, autorów podręczników, rzeczoznawców, osób zajmujących się kształceniem i doskonaleniem nauczycieli oraz rodziców i opinii publicznej **ukształtować właściwe rozumienie źródeł trudności, jakie dzieci mają z matematyką**. Wiele podstawowych informacji z tego zakresu zawierają prace Gruszczyk-Kolczyńskiej (Gruszczyk-Kolczyńska, 1985, 1986, 2009).

– należy rozpowszechniać metody nauczania oparte na **zbieraniu przez dzieci doświadczeń z konkretnymi**, w kontekście dla nich naturalnym i zrozumiałym, stanowiących niezbędne przygotowanie do bardziej formalnego, symbolicznego ujęcia podstawowych pojęć matematycznych w klasach I–III;

– należy wszystkich uczyć na niewłaściwość dominującej roli „papierowej matematyki” w nauczaniu wczesnoszkolnym;

– Ministerstwo Edukacji Narodowej powinno domagać się od wydawców, aby **treści wyraźnie wykraczające poza podstawę programową** (w szczególności treści zapisane w podstawie dla wyższych klas) **były wyraźnie i jednoznacznie oznakowane**. To samo dotyczy zadań o poziomie trudności wykraczającym poza możliwości przeciętnych dzieci w danym wieku.

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

- [1] Cydzik Z., *Ćwiczenia matematyczne dla klasy I*, WSiP, Warszawa 1980.
- [2] Gruszczyk-Kolczyńska E. i in., *Diagnoza działalności matematycznej dzieci z klas początkowych. Zestaw testów i wyniki badań*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1985.
- [3] Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dojrzałość operacyjna, rozumowania na poziomie konkretnym jako warunek efektywnego uczenia, się matematyki przez dzieci z klas początkowych*, „Psychologia Wychowawcza” 1986, nr 3.
- [4] Gruszczyk-Kolczyńska E. i in., *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*, wyd. Edukacja Polska, Warszawa 2009.
- [5] Jaroni E., *Dylematy integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- [6] Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2009.
- [7] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników.
- [8] Rożek B., *Struktury szeregowo-kolumnowe u dzieci w wieku od 6 do 8 lat*. Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego. Seria V, „Dydaktyka Matematyki”, 1997, t. 19.
- [9] *Strategia nauczania matematyki w Polsce – wdrożenie nowej podstawy programowej*, Marciniak Z. (red.), IPWC, Warszawa 2011.
- [10] Semadeni Z., *Uwaga na klasę. IV*, cz. I, „Matematyka. Czasopismo dla nauczycieli”, 2012a Nr 1.
- [11] Semadeni Z., *Uwaga na klasę. IV*, cz. II, „Matematyka. Czasopismo dla nauczycieli”, 2012b Nr 2.

# AGRESJA I PRZEMOC WŚRÓD MŁODZIEŻY SZKOLNEJ

## AGGRESSION AND VIOLENCE AMONGST SCHOOL YOUTH

**Jolanta Skubisz**

Szkoła Podstawowa Nr 301  
w Zespole Szkolno-Przedszkolnym Nr 2  
w Warszawie

**Abstract:** *Aggression and violence constitute a complex phenomenon. Aggressive attitudes of children and youth are affected by many factors of internal and external character. Other persons also have an effect here. Apart from parents the effects on behavior are produced also by other important adults who include remaining members of the family, people from direct or more distant surrounding, and also teachers. Pedagogical literature presents many studies where teacher is presented as the person of tremendous influence on aggression and violence at a classroom. In the school circumstances the teacher can become the source of aggression, object of aggression, mediator, arbitrator or witness of the events. Like any other the school community is characterized by a high level of complication of the rules, standards or relations. Everyone in the school community has certain roles to take in the school theater. The purpose of this article is an attempt to scrutinize the intricacies of the school relations from the point of view of aggression and violence.*

**Keywords:** *children, aggression, violence, mediator, arbitrator, witness*

### **Wprowadzenie**

Agresja i przemoc jest zjawiskiem złożonym. Na agresywne zachowania u dzieci i młodzieży wpływ ma wiele czynników o charakterze zewnętrznym i wewnętrznym. Na zachowanie wpływają też inne osoby. Oprócz rodziców wpływa na zachowanie mają także inni ważni dorośli, do których zaliczają się pozostali członkowie rodziny, osoby z bezpośredniego bądź dalszego otoczenia a także nauczyciele. Literatura pedagogiczna przedstawia wiele badań, gdzie nauczyciel jest ukazywany jako osoba mająca ogromny wpływ na zjawisko agresji i przemocy

w klasie szkolnej. Nauczyciel może w sytuacji szkolnej występować jako źródło agresji, obiekt agresji, mediator, rozjemca czy świadek wydarzeń. Społeczność szkolna, tak jak każda wspólnota, charakteryzuje się wysokim stopniem skomplikowania reguł, norm czy relacji. Każdy społeczności szkolnej ma określone role do odegrania w teatrze życia szkolnego.

Celem tego artykułu będzie próba przyjrzenia się zawłościami szkolnych relacji z punktu widzenia agresji i przemocy.

### **Agresja i przemoc przybliżenia definicyjne**

Za podstawę wyróżnienia rodzajów agresji można przyjąć odmienne interpretacje badań nad jej genezą. W psychologii wyróżnia się trzy rodzaje agresji: frustracyjną, naśladowniczą oraz instrumentalną. Agresja frustracyjna wyjaśnia, że frustracja zawsze prowadzi do różnych przejawów agresji. Agresja naśladownicza polega na podświadomym naśladowaniu modelu agresywnych zachowań, których jednostka doświadcza w swoim otoczeniu. Pod wpływem tych doświadczeń istnieje prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań agresywnych także wśród osób które wcześniej nie były narażone na odczuwanie frustracji. Jak wynika z badań znacząca część dzieci agresywnych ma jedno bądź oboje rodziców, którzy przejawiają takie zachowanie. Dziecko mające agresywnego rodzica lub rodziców, swoją złość przenosi na teren szkoły i bijąc drugie dziecko realizuje obraz jakiego sam doświadcza w domu (Bandura, Walters, 1968; 85).

Według Zbigniewa Skornego, modele wpływają na zachowanie wówczas gdy tymi modelami są dla jednostki osoby ważne, mające znaczenie, tak jak na przykład rodzice. W takich sytuacjach można powiedzieć, że uaktywnia się identyfikacja z tymi osobami, niosąca ze sobą dążenie do upodabniania się do nich pod względem zachowania, sposobu ubierania się czy też mówienia (Frączek, 1996; 136). Z kolei agresja instrumentalna ukierunkowana jest na osiągnięcie określonego celu, wówczas staje ona się instrumentem działania.

Innym rodzajem agresji na który zwrócono uwagę w toku badań fizjologicznych jest agresja patologiczna. Spowodowana jest zmianami w układzie nerwowym człowieka. Pojawia się nawet wtedy kiedy nie występują symptomy agresji frustracyjnej, naśladowniczej czy instrumentalnej. Oznacza to, że jej determinantem nie jest frustracja, osoba znacząca, czy jasno określony cel działania. W tym przypadku to choroba staje się powodem agresywnych zachowań. Agresja o podłożu patologicznym występuje u dzieci, które są nadpobudliwe psychoruchowo, wśród epileptyków, schizofreników i psychopatów (Dąbrowski; 1964; 7).

Ewa Pietruszyńska wymienia szereg przyczyn odpowiedzialnych za przemoc. „Przykładowe źródła agresji międzyludzkiej:

- wzorce agresywne jako prawidłowość rozwojowa;
- zła sytuacja materialna rodzin, bezrobocie;
- potrzeba zaimponowania innym w grupie rówieśniczej, czasami także i presja takiej grupy;
- brak umiejętności konstruktywnego radzenia sobie z frustracjami, z rozładowaniem negatywnych emocji;



- uzależnienia uczniów, używanie i nadużywanie środków psychoaktywnych – nie tylko na terenie szkoły;
- brak autorytetów;
- brak tolerancji dla odmienności innych ludzi;
- agresja jako pomysł na dobra zabawę (...)
- wpływ mediów (...)
- nie utożsamianie się ze wspólnotą szkolną (...)
- potrzeba zwrócenia na siebie uwagi
- zaburzenia rozwojowe psychiczne.” (Pietruszyńska, 2004; 132-135).

Każdy z wymienionych powodów może być pretekstem lub uzasadnieniem dla zachowania agresywnego.

Analizując agresję w szkole można dostrzec, iż w szkole dominuje przemoc psychiczna nad innymi formami występującej przemocy m.in. fizycznej, strukturalnej, seksualnej. Dla określenia powtarzających się aktów fizycznego lub psychicznego znęcania się nad słabszymi uczniami w szkole pojawił się w literaturze termin bullying (tyranizowanie, dokuczanie, dręczenie). Badania pokazują, że około 5 proc. dzieci co roku doświadcza w szkole groźnego zjawiska bullingingu. Cechy tego zjawiska są następujące:

- fizyczny, werbalny lub psychologiczny atak na osobę,
- dysproporcja siły między sprawcą a ofiarą,
- bezpodstawne nękanie (dręczenie),
- powtarzalność aktów agresji,
- wyraźny zamiar wywołania strachu lub chęć skrzywdzenia kogoś,
- zachowania tego typu sprawiają sprawcy wyraźną przyjemność.

Formami bullingingu mogą być: oczernianie, ignorowanie, odrzucenie, zastraszanie dokonywane najczęściej w szatni lub toalecie szkolnej, bądź też przed budynkiem szkoły. Uczniowie dręczeni raczej nie mają przyjaciół, są outsiderami, z zasady nie opuszczają lekcji, są czytani. Dręczycielami są zarówno chłopcy jak i dziewczęta, którzy u uważają, że dręczenie jest zabawne (Pufal-Struzik 2007; 12).

Grażyna Mikołajewska-Olejniczak badająca problem zachowań agresywnych doszła do wniosku, że większość jej badanych jest wychowywana w pełnych rodzinach, a ich rodzice posiadają zawodowe lub średnie wykształcenie (aż 72 proc.) a tylko niewielka grupa rodziców posiada wyższe wykształcenie (11 proc.). Głównym problemem badanych uczniów jest alkoholizm w rodzinie – (34 proc.) oraz niska ilość czasu poświęcanego dziecku i brak konsekwencji w kształtowaniu osobowości (1998; 2002). W domach badanych często dochodziło do ostrej wymiany zdań i awantur podczas, których używane było wulgarne słownictwo i zwroty. Tylko 25 proc. badanych dorastała w korzystnych warunkach wychowawczych.

Jak zauważa R. Portman „agresja u nas (ludzi przyp. Autorka] nie rodzi się z niczego. Z reguły nie zdarza się, aby napadała nas bez żadnej przyczyny. Na nasze zachowania i działania zawsze wpływają konkretne motywy. Złość, wściekłość i agresja u dzieci i młodzieży rodzą się najczęściej wtedy gdy ich potrzeby nie są zaspokajane, ich oczekiwania nie zostały spełnione, a cele nieosiągnięte. Może

dojść do agresywnego odreagowania na zupełnie niezwiązanym z daną sprawą osobach lub przedmiotach” (Portmann, 2003; 5-6).

## Sprawcy agresji

Za Cliffordem Edwardsem wśród planujących użycie przemocy występują trzy typy sprawców:

- *Reaktywni* – z poczuciem misji oraz poszukujący wrażeń. Tacy sprawcy mają subiektywne poczucie przysługujących im praw, przywilejów i sposobu życia, które nie obejmuje ich ofiar. Reagują na subiektywnie postrzegane zagrożenia i nie mają poczucia winy z powodu wyrządzonej przez siebie krzywdy, gdyż wierzą, że ich postępowanie jest usprawiedliwione;
- *Sprawcy z poczuciem misji* – są to osoby nie zrównoważone psychicznie, mające halucynacje i ograniczoną zdolność do logicznego myślenia. Wierzą, że otrzymali polecenie od sił wyższych, aby uwolnić świat od zła;
- *Poszukiwacze wrażeń* – takie osoby starają się dopasować do grupy. W swoim życiu poszukują podniecia i akceptacji. W każdej z tych grup sprawców może się znaleźć ktoś, kto stanie się zabójcą i zastrzeli tyłu innych uczniów i nauczycieli, ilu zdoła, a potem popełni samobójstwo (Edwards, 2006; 374).

D. Olweus opisał także „portret” ofiar przemocy, gdzie wyróżnia dwie grupy oznak, w których dzieci są ofiarami przemocy w szkole, są to (Olweus, 1998):

1) **oznaki podstawowe** (które mają bezpośredni związek z dręczeniem) – zaliczamy do nich sytuacje, gdy uczeń:

- jest przezywany, upokarzany, wyśmiewany, zastrasza, koledzy grożą mu, drażnią się z nim;
- jest zaczepiany, popychany, szturchany – niepotrafiący się bronić;
- jest wciągany w kłótnie, bójkę, w których jest słabszą stroną, nie broni się, próbuje uciec, często płacze;
- koledzy zabierają mu książki, pieniądze bądź inne rzeczy, niszczą jego własność;
- ma siniaki, zadrapania bądź podarte ubrania i nie potrafi wytłumaczyć ich przyczyn w sposób wiarygodny;

2) **oznaki drugorzędne** (które sygnalizują istnienie przemocy, lecz nie jest to jednoznaczne i oczywiste) – zaliczamy do nich sytuacje, gdy uczeń:

- w czasie przerw jest zwykle samotny, nie ma w klasie przyjaciela, stara się przebywać w pobliżu nauczyciela lub innych dorosłych;
- do drużyn lub zespołów wybierany jest jako ostatni;
- ma problemy z głośnymi wypowiedziami na lekcji, sprawia wrażenie osoby wrażliwej i niepewnej;
- wygląda jak osoba sfrustrowana, smutna, łatwo płacze;
- ma coraz gorsze wyniki w szkole.

Olweus opisuje również „portret dzieci” ofiar przemocy domowej:

1. oznaki podstawowe, gdzie uczeń:

- wraca do domu w podartych lub w pobrudzonych ubraniach, ma zniszczone podręczniki;
  - ma siniaki, zadrapania, których nie potrafi wytłumaczyć w sposób wiarygodny;
2. oznaki drugorzędne, gdzie uczeń:
- rzadko jest zapraszany na imprezy do kolegów i nie jest zainteresowany ich organizowaniem w domu;
  - często nie ma przyjaciela, z którym mógłby spędzać wolny czas, bawić się, uprawiać sport;
  - nie odwiedzają go koledzy, nie chodzi do ich domu, nie przebywa na podwórku;
  - nie lubi bądź boi się chodzić do szkoły, rano odczuwa różnorodne dolegliwości;
  - do i ze szkoły często idzie dłuższą drogą;
  - ma kłopoty ze snem, koszmarne sny, płacze w nocy;
  - maleje jego zainteresowanie szkołą;
  - sprawia wrażenie osoby smutnej, w depresji, często ma napady złości, zmienne nastroje;
  - prosi rodziców o pieniądze bądź je kradnie, by podobać się prześladowcom (Olweus, 1998).

### **Przeciwdziałanie przemocy wśród uczniów – zadanie rodziców i nauczycieli**

Przeciwdziałanie przemocy wśród uczniów jest bardzo trudnym i złożonym procesem. Jest wiele propozycji i programów wdrażanych w wielu szkołach, w niektórych nawet przeciwdziałanie przemocy jest elementem szkolnego programu profilaktyki.

Ofiary i sprawcy przemocy w szkole stanowią grupę ryzyka zaburzeń zdrowia psychiczno-społecznego, dlatego tacy uczniowie powinni być obiektem zainteresowania nauczycieli i pedagoga szkolnego. Rolą ich powinna być identyfikacja uczniów, u których występują wspomniane oznaki.

Przemoc jest określona warunkami społecznymi, w jakich kształtowali się ludzie. Ludzie stają się agresywni, jeżeli sami wzrastali w warunkach niesprzyjających ich rozwojowi społecznemu, jeżeli w dzieciństwie nie byli akceptowani przez rodziców, byli traktowani jako istoty niechciane, bite oraz poniewierane. Przemoc doświadczana w rodzinie staje się inspiracją do przemocy przejawianej w późniejszym życiu. Tak więc agresji człowiek można nauczyć się przez modelowanie. Agresywni rodzice, stosujący techniki wychowania oparte na przemocy, mają agresywnych rodziców i dzieci, które później upodabniają się do nich samych.

W takim przypadku mówi się o wtórnie utrwalonej agresywnej motywacji, tzn. działa mechanizm błędnego koła.

Przemoc nasilana jest przez występowanie takich zjawisk patologicznych, jak: alkoholizm, narkomania, przestępczość. Mimo że przemoc występuje we wszystkich klasach społecznych, to jej poziom wzrasta w rodzinach zdeintegrowanych

i dysfunkcjonalnych, a także w rodzinach dotkniętych bezrobociem i biedą. Często wydaje się być sposobem na uniknięcie niedostatku i ubóstwa.

Nasilenie przemocy wzrasta też w miarę dorastania pod wpływem rozmaitych frustracji spowodowanych niepowodzeniami życiowymi i wynikającymi z tego obciążeniami psychicznymi. Osobnicy, którzy chcą osiągnąć rozmaite sukcesy w życiu, a równocześnie zauważają swoje mankamenty i nieudolność, odwołują się do przemocy wobec innych osób, także dzieci, aby w ten sposób skompensować swoje niepowodzenia.

Przemoc może być formą wyżycia się, wyszumienia, demonstracji przewagi fizycznej wobec ofiary, chęcią utwierdzenia się w mniemaniu o swojej wyższości wobec słabszego, sposobem ukazania własnej wartości.

Przemoc psychiczna wobec dziecka może wynikać z braku wiedzy. Czasami rodzice i nauczyciele nie uświadamiają sobie, że kara i strach wpływają negatywnie na zdrowie psychiczne młodzieży, jest to związane z nieznajomością potrzeb dziecka.

### **Współpraca rodziny i szkoły**

We wstępnej fazie relacji między szkołą a rodziną występują osoby zupełnie sobie obce. Tymczasem sprawnie przebiegająca współpraca wymaga odrzucenia nieufności, a budowania atmosfery wzajemnego zaufania. W tym celu szkoła stopniowo powinna poznawać model wychowania domowego konkretnego ucznia, samego wychowującego oraz wraz z rodziną winna wypracowywać optymalne formy współpracy.

Zatem relacja między domem a szkołą jest relacją dynamiczną, podlegającą rozwojowi, powinna być też stale udoskonalana. Wynika to z zasadniczego, nadrzędnego celu wychowania realizowanego w środowisku domowym i szkolnym.

Współdziałanie szkoły i rodziny można zdefiniować, jako działalność zmierzającą do osiągnięcia obranego przez obie strony celu. Działalność ta jest jedno- lub dwukierunkowa. Do działań jednokierunkowych zalicza się takie, które wykonywane są tylko przez nauczycieli lub tylko przez rodziców, zgodnie z podjętą przez nich uprzednio decyzją w tej sprawie. Ale szczególne znaczenie wychowawcze ma współdziałanie polegające na wspólnym wykonywaniu określonych zadań, to jest współdziałanie dwukierunkowe. Działania te przybierają różne formy indywidualnej i zbiorowej współpracy.

Z podstawowego celu zasad współpracy rodziny i szkoły wynikają cele szczególne:

- dążenie do usprawnienia pracy wychowawczej z uczniami. Postulat ten dotyczy nie tylko uczniów sprawiających trudności wychowawcze czy dydaktyczne, ale wszystkich wychowanków i codziennych oddziaływań wychowawczych szkoły i domu rodzinnego;
- lepsze poznanie przez nauczycieli i rodziców poszczególnych uczniów; ich funkcjonowania w środowisku domowym i szkolnym. Jest to konieczny warunek wszelkiej działalności wychowawczej, gdyż niedostateczne poznanie ucznia prowadzi do popełniania poważnych błędów wychowawczych: wywiera się wówczas oddziaływanie nieodpowiednie dla konkretnego wychowanka, niedostosowane do jego indywidualnych możliwości. Takie działania nie tylko nie stymulują jego rozwoju, ale mogą mieć na niego nawet negatywny, hamujący wpływ;
- wzajemne poznanie i rozumienie się rodziców i nauczycieli. Cel ten warunkuje powstanie atmosfery zaufania we wzajemnych kontaktach;
- zjednywanie rodziców do ogółu uczniów.

Z zaprezentowanych celów współpracy rodziny i szkoły wynikają obopólne korzyści. W wyniku tej współpracy następuje usprawnienie oddziaływań wychowawczych szkoły i rodziny, a to zawsze służy wychowankowi, na którego te działania są ukierunkowane. Aby jednak wspólnie wypracowane przez rodziców i szkołę cele mogły być osiągnięte, w toku ich realizacji *należy przestrzegać pewnych zasad*. Te ogólne dyrektywy wskazują, w jaki sposób realizować należy skuteczne współdziałanie rodziców i nauczycieli, a zaliczamy do nich:

- zasadę pozytywnej motywacji;
- zasadę partnerstwa;
- zasadę wielostronnego przepływu informacji;
- zasadę jedności oddziaływań;
- zasadę aktywnej i systematycznej współpracy.

Formułując zasadę partnerstwa w stosunkach między rodziną a szkołą Mieczysław Łobocki, stawia te dwa podmioty wychowawcze na równi ze sobą (1985). Wydaje się jednak, że któraś ze stron powinna mieć głos decydujący np. dotyczący celów wychowania. Stroną tą powinna być rodzina. Wiele racji mają ci, którzy uważają, że szkoła nie może zastąpić rodziny w wychowaniu dziecka i powinna ona dochodzić do porozumienia z rodziną w kwestii ustalenia celów i ideałów wychowawczych.

Współpraca szkoły i rodziców wymaga uwzględnienia również określonych warunków, od których zależy jej skuteczność. Są to:

- odpowiednia częstotliwość kontaktów między rodzicami a szkołą;
- włączenie rodziny do realizacji zadań całościowych, związanych z realizacją programowych zadań szkoły, a nie tylko jednostkowych i doraźnych a które mają zapewnić odpowiedni klimat współpracy oraz warunki organizacyjno-materialne.

Efektom współpracy rodziny i szkoły powinna być integracja obu środowisk wychowania, która jest tu rozumiana, jako organizacyjne i merytoryczne scalenie oraz uzgodnienie oddziaływań wychowawczych rodziny i szkoły.

Różnorodna problematyka z zakresu wychowania moralnego, światopoglądowego i społecznego, którą obejmuje współpraca rodziców i nauczycieli, nie może zostać nieuzupełniona przez szereg innych szczegółowych zagadnień związanych z wychowaniem młodego pokolenia. Współcześnie obserwuje się tendencję, wynikającą z rozwoju cywilizacji, do wydłużania się czasu wolnego. Zjawisko to dotyczy także życia uczniów. Wobec tej sytuacji szkoła wraz z rodzicami powinna zainteresować się bliżej sposobem spędzania wolnego czasu przez swoich wychowanków oraz dopomóc im w prawidłowym i racjonalnym jego wykorzystaniu. Organizacja czasu wolnego jako przedmiot współpracy rodziny i nauczycieli obejmuje następujące działania wychowawców: udzielanie dzieciom konkretnej pomocy w organizowaniu wypoczynku, włączenie się rodziców w organizację zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych danej klasy, szkoły, rozwijanie życia towarzyskiego i kulturalnego klasy, urządzenie uroczystości i imprez szkolnych itp. Rola rodziców i nauczycieli nie polega jednak na wyręczaniu uczniów w wykonywaniu powyżej wymienionych zadań, ale na inicjowaniu ich i organizowaniu odpowiednich warunków do prawidłowego wypoczynku. Inaczej określa się takie działania wychowawców jako pośrednie organizowanie młodym czasu wolnego. Inną zasadą, jakiej należy przestrzegać w ramach tego zagadnienia wychowawczego, jest umiejętne połączenie przez wychowawców właściwej ilości wolności i swobody, danej młodzieży z pewną pomocą i ewentualną ich kontrolą. Takie działania wychowawcze doprowadzą do ukształtowania twórczej i samodzielnej postawy wychowanków względem swojego życia, a więc przyczynią się do realizowania zasadniczego celu wychowywania.

Zatem organizacją czasu wolnego dzieci oraz poprzez współpracę rodziców i szkoły przeciwdziałamy agresji i przemocy pojawiającej się w najbliższym otoczeniu.

Czynnikiem istotnie warunkującym efekty wychowania są kwalifikacje pedagogiczne wychowawców. Szkoła powinna wobec tego nawiązać współpracę z rodzicami, mając na celu wzbogacenie ich wiedzy i umiejętności związanych z wychowaniem oraz intensywnie prowadzić ich pedagogizację. Należy zachęcać rodziców do poszerzania wiedzy pedagogicznej w procesie samokształcenia, a także organizować taką współpracę ze szkołą, by mogli oni w praktyce doskonalić swoje umiejętności wychowawcze.

Częstym przedmiotem współpracy rodziny i szkoły w płaszczyźnie przeciwdziałania agresji i przemocy są szczególne trudności. Dotyczy to indywidualnej współpracy nauczyciela z rodzicami.

Podsumowując, należy podkreślić, że podstawowym środowiskiem wychowawczym jest rodzina, która nie może zrezygnować ze swej roli, przekazując wychowanie dziecka szkole, ale też nie może wyłączać działania szkoły w tej płasz-

czyźnie. Współpraca rodziny i szkoły jest warunkiem sine qua non powodzenia w walce z agresją i przemocą uczniowską.

Proces kształcenia i wychowania młodego człowieka musi być stale dostosowywany do jego aktualnego stanu rozwoju psychofizycznego, ponieważ każdy okres rozwojowy niesie ze sobą nowe możliwości. Konsekwencją tego jest pojawienie się nowych zadań wychowawczych i dydaktycznych, na które powinni odpowiednio zareagować wychowawcy obu tych środowisk wychowawczych. Ujęcie współpracy domu ze szkołą w aspekcie zmian rozwojowych, jakie zachodzą w wychowanku w toku jego nauki w szkole podstawowej, jest ujęciem dynamicznym.

W kolejnych etapach kształcenia dziecka pojawiają się specyficzne problemy związane z jego wychowaniem, kształceniem, które powinny się stać przedmiotem współpracy rodziców i szkoły. Obecnie szkoła podstawowa dzieli się na dwa okresy:

- młodszy wiek szkolny: I–III klasa;
- starszy wiek szkolny: IV–VI klasa.

Jak tego doświadczamy okres nauczania zintegrowanego w klasach I–III odgrywa istotną rolę w dalszej karierze szkolnej i życiowej dziecka. Wynika to z jego dużej plastyczności psychiki, podatności na wpływy zewnętrzne oraz naturalnej chęci poznawania i doświadczania. Wskutek tego pierwszoklasista przyjmuje na ogół postawę pozytywną względem szkoły, jednak funkcjonowanie w niej może sprawiać mu pewne specyficzne trudności. Należy wobec tego umożliwić dziecku stopniową adaptację do warunków życia i działalności na terenie szkoły. Uczeń zatem musi najpierw zapoznać się z nowymi zadaniami i obowiązkami, jakie stawia przed nim szkoła, następnie należy go przygotować do wejścia w struktury formalne i nieformalne grupy społecznej funkcjonującej w szkole, podjęcia nowych ról społecznych, szczególnie roli ucznia. Ta tematyka będzie dominowała we współpracy nauczycieli z rodzicami. Należy dodać, że istotnym warunkiem pomyślnego przebiegu procesu adaptacji dziecka w klasach początkowych szkoły podstawowej jest zainicjowanie ścisłego i stałego współdziałania domu ze szkołą, w toku którego nauczyciele zdobywają cenne informacje o indywidualnym stanie rozwoju uczniów, ich środowisku rodzinnym, a także jest to doskonały moment na pozyskanie rodziców jako aktywnych partnerów w procesie nauczania i wychowania dziecka.

Jeśli chodzi o drugą grupę dzieci, to ich cechą charakterystyczną jest aktywne włączanie się w grupy rówieśnicze, z drugiej zaś strony coraz luźniejsze więzi z dotychczas dominującymi w ich życiu osobami dorosłymi. Zmienia się tutaj rola dorosłych, którzy powinni zacząć oddziaływać i kształtować grupy dziecięce, wpływając poprzez nie na pojedyncze jednostki. Jest to pośredni wpływ wychowania domu i szkoły, wymagający od tych środowisk wychowawczych skoordynowania swych działań. Współpraca rodziny i szkoły w tym okresie koncentruje się na organizacji prawidłowego, zespołowego życia społeczności szkolnej, klasowej, która doprowadzi do ukształtowania grup rówieśniczych pozytywnie stymulują-

cych rozwój ich uczestników. Wobec intensywnego rozdziału społecznego wychowanków w średnim wieku szkolnym rodzina i nauczyciele powinni zwrócić uwagę na kształtowanie u uczniów odpowiedniego systemu wartości związanych z zasadami życia społecznego.

W związku z pojawieniem się nowych elementów życia szkolnego, jak np. zwiększenie się liczby nauczających nauczycieli czy zwiększenie wymagań dydaktycznych względem ucznia, sytuacja wymaga wzmocnionej pomocy ze strony rodziny i nauczycieli, którzy będą wspierać ich stopniowy proces adaptacji do nowego sposobu nauczania.

## **Podsumowanie**

Scharakteryzowane problemy wychowawcze będące przedmiotem współpracy rodziny i szkoły nie wyczerpują tego zagadnienia. Zostały one wyróżnione ze względu na okresy rozwojowe uczniów, by podkreślić dynamizm relacji istniejących między domem a szkołą i potrzebą jej ciągłego dostosowywania do aktualnej sytuacji ucznia: jego wieku, jak też indywidualnych możliwości i właściwości. Płaszczyzny opiekuńczo-wychowawcze i dydaktyczne zawierają więc w sobie szereg zagadnień związanych ze specyficznymi cechami wychowanka, jak też oddziaływającego na niego środowiska wychowawczego, w skład którego wchodzi rodzina i szkoła.

Agresja i przemoc dzieci i młodzieży jest problemem coraz bardziej narastającym. Możemy zauważyć to w różnych grupach społecznych, wiekowych oraz dziedzinach życia społecznego (Dziurzyński, 2012).

Praca, warunki bytowe, socjalne, brak czasu oraz środków na wypoczynek i wiele innych czynników wpływają na nerwowy tryb życia.

Przyczyny, źródła przemocy są różne. Jest to:

- wpływ telewizji, filmy zawierające brutalne sceny,
- środowisko rówieśnicze, chęć bycia, zaistnienia w towarzystwie, obawa przed odrzuceniem, oraz
- dom rodzinny - brak nadzoru rodziców nad rozwojem młodej osoby, a także rozluźnienie więzi i brak dyscypliny w domu.

Zachowania agresywne, obrazy przemocy, których świadkami i uczestnikami są dzieci, uczą je agresywnego zachowania, wskazują niewłaściwy sposób rozwiązywania konfliktów. Jak pokazują zarówno badania jak i doświadczenie pedagogiczne uczeń z roli ofiary łatwo może przejść do roli sprawcy przemocy. Mechanizm ten obserwujemy bardzo często w środowisku szkolnym i rówieśniczym. Istniejąca przemoc w domu, przekłada się na zachowania agresywne dziecka w szkole.

Aby przeciwdziałać rozpowszechnianiu się agresywnym zachowaniom, należy przede wszystkim podjąć kroki edukacyjno-profilaktyczne. Po pierwsze zdiagnozować sytuację. Tylko dobra i poprawnie przeprowadzona diagnoza środowiska wychowawczego (domowego jak i szkolnego) stworzy przesłanki oparte na wiedzy dobrego programu profilaktycznego. W dalszej kolejności należy opracować pro-



gram profilaktyczny (a może nawet wiele programów profilaktycznych). Po ich stworzeniu należy przeszkolić kadrę pedagogiczną w ramach Wewnętrznego Doskonalenia Nauczycieli (WDN), tak aby w odpowiednim momencie można było zauważyć i odpowiednio zareagować na akty przemocy. Równoległe do pracy z kadrą dydaktyczno-wychowawczą pracę należy prowadzić z rodzicami. Należy ich uświadomić i uczulić na wszelkie przejawy agresji i przemocy. Wreszcie o celach i zasadach realizacji takiego programu należy powiadomić uczniów. Powinna istnieć ścisła korelacja działań pomiędzy domem rodzinnym, szkołą i samym wychowankiem.

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

1. Bandura A., Walters R.H., *Agresja w okresie dorastania*, Warszawa 1968.
2. Danilewska J., *Agresja i jej przeciwdziałanie w szkole*, (w:) *Powstrzymać agresję u progu szkoły*, J. Danilewska (red.), Kraków 2004.
3. Danilewska J., *Powstrzymać agresję u progu szkoły*, Kraków 2004.
4. Dąbrowski K., *Spoleczno-wychowawcza psychiatria dziecięca*, Warszawa 1964.
5. Dziurzyński K., *Zachowania agresywne uczniów mieszkających w wielkomiejskiej aglomeracji*, Warszawa 2012.
6. Edwards C., *Kierowanie klasą*, Warszawa 2007.
7. Frączek A., *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, Kielce 1996.
8. Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa 1985.
9. Olweus D., *Mobbing fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa 1998.
10. Mikołkowska-Olejniczak G., *Szkolne uwarunkowania zachowań agresywnych*(w:) Kuźma J., (red.) Szarota Z., *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, Kielce 1998.
11. Mikołkowska-Olejniczak G., *Charakterystyka szkolnego agresora* (w:) Dolińska A., (red.) *Modelowe rozwiązania działalności profilaktycznej w grupach dzieci i młodzieży*, Zielona Góra 2002.
12. Pietruszyńska E., *Agresja-nazwa, opis i źródło problemu*, (w:) Doliński A., Gajewska G., Rewińska E., *Teoretyczno – metodyczne aspekty korekcji zachowań*, Zielona Góra 2004
13. Portmann R., *Gry i zabawy przeciwko agresji*, Wyd. Jedność, Kielce 2003.
14. Pufal-Struzik I., *Uczeń i nauczyciel w aktach agresji szkolnej* (w:) I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja i przemoc w szkole*, Kielce 2007.

# **RYZYSKO DYSLEKSJI U DZIECI SZEŚCIOLETNICH. DIAGNOZA ZJAWISKA I METODY WYRÓWNYWANIA**

## **THE RISK OF DYSLEXIA IN CHILDREN SIX-YEARS-OLD. DIAGNOSIS OF THE PHENOMENON AND METHODS OF ALIGNMENT**

**Krzysztof Dziurzyński**

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej  
im. Alcide De Gasperi w Józefowie

**Agnieszka Sowińska**

**Abstract:** *At kindergartens and schools intelligent children are seen, facing problems with learning of reading and writing. They are called the children of a risk of dyslexia. An important thing is a quick and effective diagnosing of such children to enable an early introduction of the required therapy so that the continued problems at school are counteracted. Help of experts is required, such as: teacher-therapist, psychologist, educator or doctor.*

*Non-disregarding of the early symptoms of dyslexia prevents huge problems faced by children of good and very good intellectual capabilities.*

*Diagnostic research should be started as early as possible because dyslectic children are characterized by some specific educational needs while not being able to adapt themselves on their own to the curriculum requirements. Their development is harmonious, frequently being of a stepwise character, and this is why they experience more significant problems in learning than their peers who do not have the dyslexia problem.*

*Different forms of didactic-educational influence are required to be adapted in the course of the everyday teaching. Dyslectic child needs a proper selection of the teaching material, longer time for mastering of the new questions, and individualization both in appraisal and in examination. Positive results of work with children who suffer such a problem can be achieved through the correctly chosen exercises, regularity and the earliest possible realization of the same.*

*We think that the early diagnosis facilitates prevention of the school failures, and this is why it was decided that the problem is analyzed in this paper. In our opinion in spite of the fact that the dyslexia is much heard about and discussed it is still seen as the problem of*

*school children. Many parents and regrettably many teachers of children in the kindergarten age have a minute knowledge of the problem.*

*The purpose of this paper is at one hand description of the dyslexia risk symptoms, and at other hand analysis of the level of consciousness of the dyslexia risk symptoms seen in parents and teachers of six-year-olds who attend kindergarten.*

**Keywords:** *kindergartens, learning of reading and writing, dyslexia risk*

## **Wprowadzenie**

W przedszkolu i w szkole często spotyka się dzieci inteligentne mające trudności z nauką czytania i pisania, mówi się o nich, że są to dzieci ryzyka dysleksji. Ważną sprawą jest szybka i skuteczna diagnoza, dzięki której można bardzo wczesnie zastosować terapię, aby przeciwdziałać dalszym problemom w szkole. Niezbędna jest tu pomoc specjalistów, takich jak: nauczyciel-terapeuta, psycholog, pedagog czy lekarz.

Nielekceważenie wczesnych objawów dysleksji zapobiega ogromnym trudnościom w uczeniu się dzieci o dobrych i bardzo dobrych możliwościach intelektualnych.

Badania powinny być prowadzone bardzo wczesnie, ponieważ dzieci dyslektyczne mają specyficzne potrzeby edukacyjne, same nie potrafią się dostosować do wymagań programowych. Ich rozwój jest nieharmonijny, często skokowy, i dlatego mają większe problemy w nauce, niż ich rówieśnicy nie doświadczeni problemem dysleksji.

Niezbędne jest dostosowanie odmiennych form oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w trakcie codziennej nauki. Dziecko dyslektyczne potrzebuje odpowiedniego doboru materiału nauczania, dłuższego czasu na opanowanie nowych zagadnień i indywidualizacji, zarówno w ocenie jak i w egzaminowaniu. Pozytywne wyniki pracy nad dziećmi dotkniętymi tym problemem można osiągnąć dzięki prawidłowo dobranym ćwiczeniom, systematyczności jak i najwcześniejszej ich realizacji.

Uważamy, że wczesna diagnoza pozwala zapobiec niepowodzeniom szkolnym, dlatego też postanowiono zanalizować ten problem w niniejszym artykule. Naszym zdaniem, mimo że o dysleksji słyzy się i mówi wiele, to jest ona wciąż postrzegana jako problem dzieci szkolnych. Wielu rodziców, a także niestety dużo nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym ma niewielką wiedzę na ten temat.

Celem artykułu jest z jednej strony opisanie symptomów ryzyka dysleksji, z drugiej zaś analiza poziomu świadomości rodziców i nauczycieli dzieci sześciolletnich uczęszczających do przedszkola, na temat objawów ryzyka dysleksji.

Narzędziem zastosowanym do badań jest *Skala Ryzyka Dysleksji* opracowana przez Martę Bogdanowicz. Wybrano to narzędzie, gdyż pozwala ono na wczesne rozpoznawanie dzieci zagrożonych niepowodzeniami w nauce czytania i pisanie,

a wyniki badań pozwalają na wytyczenie odpowiednich kierunków pracy z dzieckiem potrzebującym pomocy. Niekiedy dopiero wyniki uzyskane dzięki SRD ukazują rodzicom czy nauczycielom, w czym tkwi problem. Wtedy to dopiero dziecko kieruje się do poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której zostaną wykonane pogłębione badania diagnostyczne i ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne, które powinny odbywać się nie tylko w domu, ale również w przedszkolu.

### **Specyficzne trudności w uczeniu się – przybliżenie definicyjne**

Pojęcie *specyficzne trudności w uczeniu się* odnosi się do cech zachowania, które stanowią barierę w uczeniu się i w stosowaniu zdobytej wiedzy w praktyce. Trudności te mogą pojawić się u dzieci na każdym poziomie rozwoju intelektualnego. Mogą występować pojedynczo, ale także w sprzężonej formie (skupiając większą ich liczbę) większej liczbie i z różnym natężeniem (Petersen, 1973; 196).

Według Marty Bogdanowicz *specyficzne trudności w uczeniu się* to termin odnoszący się do zaburzonego funkcjonowania dziecka w szkole, gdy jego postępy edukacyjne pozostają na poziomie istotnie niższym niż oczekiwany ze względu na: wiek życia, sprawność intelektualną mieszczącą się w granicach normy, sprzyjające warunki środowiskowe i dydaktyczne (1994; 32).

Podobnego zdania jest Mark Selikowitz (1999; 12), który specyficzne trudności w uczeniu się definiuje jako niespodziewany i niewytłumaczalny stan dziecka o inteligencji co najmniej w granicach normy, wyrażający się znacznym opóźnieniem w co najmniej jednym zakresie uczenia. Zakresy uczenia związane ze specyficznymi trudnościami Selikowitz dzieli na dwie grupy. Pierwsza składa się z podstawowych umiejętności szkolnych, takich jak: czytanie, pisanie, ortografia, arytmetyka, język (zarówno rozumienie, jak i ekspresja językowa). Umiejętności te łatwo zmierzyć. Druga grupa obejmuje trudniejsze do zmierzenia zakresy uczenia się, są to takie umiejętności, jak: wytrwałość, organizacja, samokontrola, umiejętności społeczne, koordynacja ruchów. Mark Selikowitz użył terminu *specyficzne trudności w uczeniu się*, mając na znaczne opóźnienie w którymkolwiek z tych zakresów. Dzieci mogą być opóźnione w jednym zakresie lub w kilku.

Dzieci rozpoczynające naukę muszą pokonać wiele trudności związanych z nauką czytania i pisania. Jednakże w przypadku dzieci ryzyka dysleksji trudności te nie zanikają. Tempo nauki jest często za szybkie, a nagromadzenie materiału zbyt duże, jak na możliwości dziecka z dysleksją. Musi ono włożyć więcej pracy, aby opanować przewidziany programem materiał, w porównaniu do dzieci o harmonijnym rozwoju.

Petersen zwraca szczególną uwagę na wczesne rozpoznawanie trudności w uczeniu się, często bowiem pozwala się dziecku ponosić porażki przez lata, wierząc, że dziecko samo dojrzeje (1997; 199).

Wczesnemu rozpoznawaniu ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu służy **Skala Ryzyka Dysleksji (SDR)** – narzędzie przesiewowe stworzone przez M. Bogdanowicz. Autorka stwierdza, że badania potwierdziły przydat-

ność skali SDR jako narzędzia diagnozującego gotowość do nauki czytania i pisanie w wieku przedszkolnym oraz prognozującego w tym zakresie postępy ucznia w klasie I. Skala Ryzyka Dysleksji to bardzo proste narzędzie diagnostyczne, którego celem jest wczesne wykrywanie symptomów wskazujących na możliwość wystąpienia dysleksji rozwojowej, czyli specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu (2005; 96).

Trudności w czytaniu szczegółowo omawia John Cawley (1977; 252). Trudności w czytaniu są poważnym problemem, ponieważ osoby opóźnione w nauce czytania są poszkodowane podwójnie:

- po pierwsze w wyniku tego opóźnienia wytwarzają się u nich negatywne postawy wobec procesu czytania, które przeszkadzają im w doskonaleniu tej umiejętności;

- po drugie są pozbawione informacji, które mogą okazać się dla nich w przyszłości cenne.

Analizując istotę trudności w czytaniu, warto wrócić do teorii neurofizjologicznych. Samuel Orton wysunął hipotezę, że zaburzenia językowe w większym stopniu zależą od tego, w jakiej okolicy mózgu powstało uszkodzenie, niż od rozległości uszkodzonej tkanki. Do cech czytania, które wydają się typowe dla dziecka trudnościami Orton zalicza (Cawley, 1973, s. 257):

- niezdolność rozpoznawania słów za pomocą wzroku (słabe zapamiętywanie graficznego obrazu);
- możliwość mylenia liter i odwróconego ich postrzegania;
- upośledzenie pamięci wzrokowej w odniesieniu do poszczególnych elementów obrazu;
- brak zainteresowania czytaniem.

Mark Selikowitz (1999; 18) stawia tezę, że liczba dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się nie jest znana. Żeby to ocenić, należałoby przebadać całą populację i wyselekcjonować z niej dzieci z różnymi formami trudności w uczeniu się. Przyjmuje się, że u około 10 proc. dzieci występują różne formy specyficznych trudności.

Popularnym terminem dla oznaczenia *specyficznych trudności w uczeniu się* u dzieci jest *dysleksja rozwojowa* (Mickiewicz, 1996; 15). Przyjmuje się, że dysleksja rozwojowa to specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym, u których współwystępują zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych. Bywają one określane jako mikrodysfunkcje czy też fragmentaryczne zaburzenia lub deficyty rozwojowe. Zaburzenia te mogą dotyczyć: analizy i syntezy wzrokowej, analizy i syntezy słuchowej, funkcji językowych, motoryki, pamięci, lateralizacji orientacji w schemacie ciała, kierunkach i przestrzeni.

### **Cel i przedmiot badań**

Celem badań jest „określenie, do czego zmierza badający, a zasadniczym celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie

pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji” (Pilch, 1995; 8).

Celem przedstawionych badań jest wykazanie poziomu świadomości nauczycieli i rodziców w rozpoznawaniu symptomów dysleksji u dzieci przedszkolnych, a także wykrycie symptomów ryzyka dysleksji u dzieci z zerówki przedszkolnej przy pomocy *Skali Ryzyka Dysleksji*.

Podstawowym warunkiem podejmowania wszelkich badań nauczycielskich jest uświadomienie sobie problemów.

Przeprowadzone badania miało posłużyć znalezieniu odpowiedzi na dwa pytania badawcze:

1. Jakże stwierdza się różnice w poziomie świadomości w rozpoznawaniu symptomów dysleksji między nauczycielami a rodzicami?
2. Jakże czynniki są nasilone w badanej grupie, wskazując na wystąpienie u dziecka ryzyka dysleksji?

## **Metody i techniki badań**

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, który według Tadeusza Pilcha (1995; 24) „... jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych i poglądowych wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawisk instytucjonalnie nie zlokalizowanych posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”.

Stosownie do technik badawczych wykorzystano narzędzie badawcze: **Skalę Ryzyka Dysleksji** – arkusz opracowany przez M. Bogdanowicz (2005; 115).

**Skala Ryzyka Dysleksji** (SRD) to bardzo narzędzie diagnostyczne, którego celem jest wczesne wykrywanie symptomów wskazujących na możliwość wystąpienia dysleksji rozwojowej, czyli specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Osoby dokonujące oceny, które wypełniają SRD, to nauczyciel i rodzice. Podstawowym warunkiem stosowania tego narzędzia i wiarygodności uzyskanych dzięki niemu wyników jest gruntowna znajomość dziecka, jego mocnych i słabych stron.

Kwestionariusz SRD zawiera 21 stwierdzeń, dotyczących różnych symptomów ryzyka dysleksji. Dla każdego dziecka potrzebny jest osobny arkusz. Cyfry na skali wskazują stopień nasilenia symptomów ryzyka dysleksji, a więc stopień występowania cechy lub zachowania uznawanego za objaw opóźnienia w rozwoju, które jest przyczyną funkcji dysleksji rozwojowej. Przyjęto stopniowanie ocen: od 1 – gdy dane zachowanie nie występuje nigdy, do oceny 4- gdy występuje bardzo często, niemal zawsze. Pozostałe stopnie nasilenia zaburzeń są następujące: 2 – symptom zaburzeń występuje czasami, 3 – występuje często (Bogdanowicz 2005; 65).

## **Charakterystyka miejsca badania i badanej grupy**

Badania przeprowadzono listopadzie 2010 roku w jednym z warszawskich przedszkoli. Uczęszczało do niego 120 dzieci w wieku od 2,5 do 6 lat. Przedszkole

posiadało pięć oddziałów, każdy z nich miał swoją salę zabaw, a także wspólne: pokój terapeutyczny (do zajęć indywidualnych), pracownię logopedyczną, komputerową, plastyczną, a także salę gimnastyczną. W przedszkolu zatrudnionych było dziewięć nauczycielek, dyrektor (która również wchodzi do grupy jako nauczycielka), psycholog, logopeda oraz personel administracyjno-techniczny.

Grupa dzieci 6-letnich liczyła 25 dzieci, w tym dwoje dzieci 5-letnich. Badaniami objęto dzieci 6-letnie, czyli 23 dzieci (jedenaście dziewczynek i dwunastu chłopców). Ośmioro dzieci pochodziło z rodzin niepełnych, pozostałe piętnaścioro jest wychowywane przez obydwój rodziców.

Grupa była przystosowana do warunków panujących w przedszkolu, jednak u niektórych dzieci występują problemy np.: zaburzenia wymowy, zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, a także trudności w nauce czytania. W związku z zaistniałą sytuacją uznano za słuszne sprawdzenie za pomocą Skali Ryzyka Dysleksji stopnia gotowości do podjęcia nauki czytania oraz świadomości nauczycielek i rodziców dzieci. Na zebraniu organizacyjnym przedstawiono plany rodzicom, którym rozdano również kwestionariusze, wyjaśniając, w jaki sposób należy poprawnie wypełnić SRD. Rodzice wykazali zainteresowanie owymi badaniami. Ustalono wspólnie termin oddania kwestionariuszy, a także to, że w jak naj szybszym czasie otrzymają informacje zwrotne na temat gotowości swoich pociech do podjęcia nauki czytania.

### **Ocena poziomu świadomości rodziców i nauczycielek dotyczących ryzyka dysleksji u dzieci sześciolletnich – wyniki badań własnych**

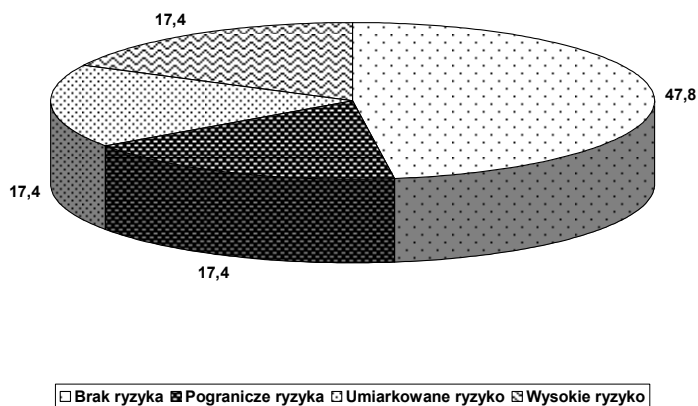
Badaniami objęto grupę 23 dzieci (12 dziewczynek i 11 chłopców). Pod uwagę wzięto wyniki otrzymane przez rodziców, nauczycielki, która prowadziła grupę od początku powstania grupy trzylatków – „maluchów” (nauczycielka nr 1) i badania właściwe (nauczycielka nr 2).

Tabele przedstawiają ogółem wyniki badań zarówno chłopców jak i dziewczynek przeprowadzonych przez nauczycielkę nr 1 i nauczycielkę nr 2 oraz rodziców w liczbach i wyliczonych procentach. Po przeanalizowaniu tych danych zauważam, że istnieje zgodność pomiędzy nauczycielką nr 2, a rodzicami – jeśli chodzi o brak ryzyka dysleksji. W obu tych grupach wynik procentowy jest identyczny i wynosi 52,2 proc.. Natomiast u nauczycielki nr 1 i 2 oraz rodziców istnieje całkowita zbieżność w przypadku wyniku dzieci z umiarkowanym ryzykiem dysleksji.

U wszystkich, którzy przeprowadzali badania, wynosi 17,4 proc.. Natomiast zupełna niezgodność istnieje w wynikach pomiarów dokonanych przez nauczycielkę nr 1 i nr 2 a rodzicami dzieci o wysokim ryzyku dysleksji. Obie nauczycielki zauważyły go w 17,4 proc. dzieci w ich grupie, natomiast rodzice mieli odmienne zdanie i wysokie ryzyko dysleksji dostrzegli tylko w 8,7 proc.

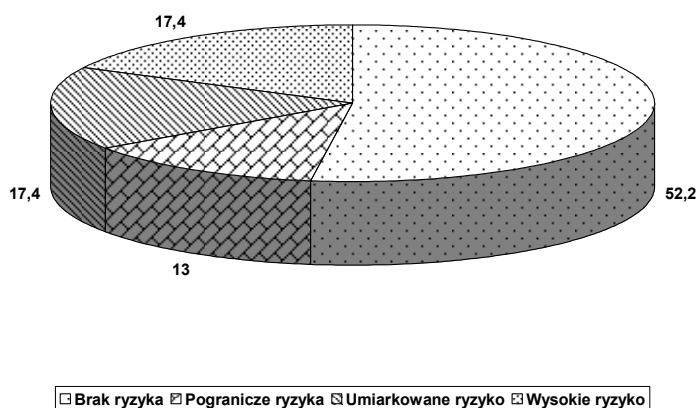
Nauczycielka nr 1 za pomocą SRD wskazała 11 dzieci z brakiem ryzyka dysleksji (47,8 proc.), 4 dzieci na pograniczu ryzyka (17,4 proc.), 4 dzieci z umiarko-

wanym ryzykiem (17,4 proc.) i 4 dzieci wysokiego ryzyka (17,4 proc.) (patrz wykres 1).



**Wykres 1.** Wyniki SRD nauczycielki nr 1 (dla całej grupy)

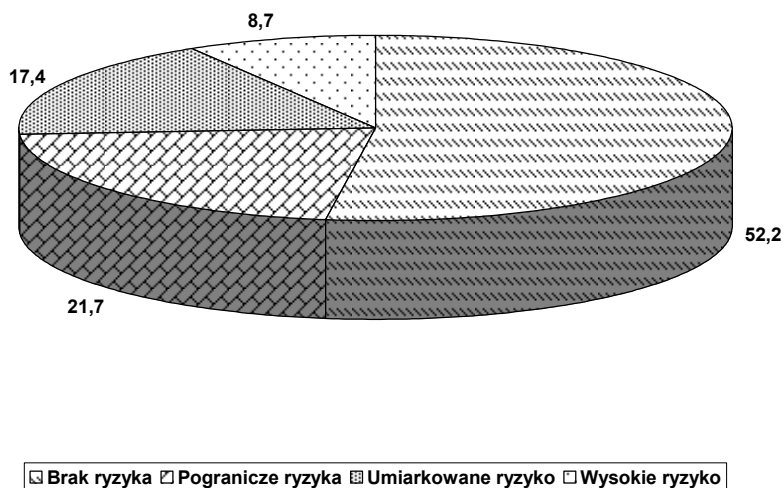
Nauczycielka nr 2 wskazała z użyciem SRD u 12 dzieci z brak ryzyka (52,2 proc.), u 3 dzieci pogranicze ryzyka (13,0 proc.), u 4 dzieci umiarkowane ryzyko (17,4 proc.) i 4 dzieci wysokie ryzyko (17,4 proc.) (patrz wykres 2).



**Wykres 2.** Wyniki SRD nauczycielki nr 2 (dla całej grupy)



Według 12 rodziców u ich dzieci stwierdza się brak ryzyka (52,2 proc.), 5 rodziców stwierdza, że dziecko jest na pograniczu ryzyka (21,7 proc.), 4 określiło u nich umiarkowane ryzyko (17,4 proc.) i 2 zdaje sobie sprawę z wysokiego ryzyka dysleksji u swoich dzieci (8,7 proc.) (patrz wykres 3).

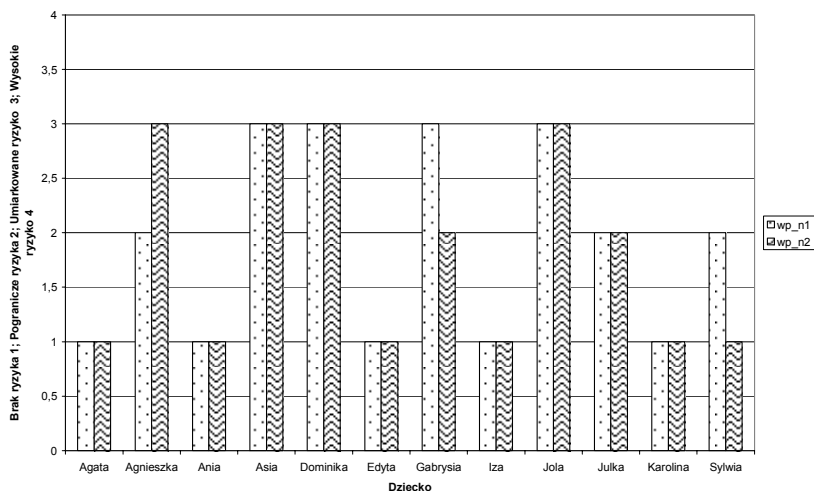


**Wykres 3.** Wyniki SRD rodziców (dla całej grupy)

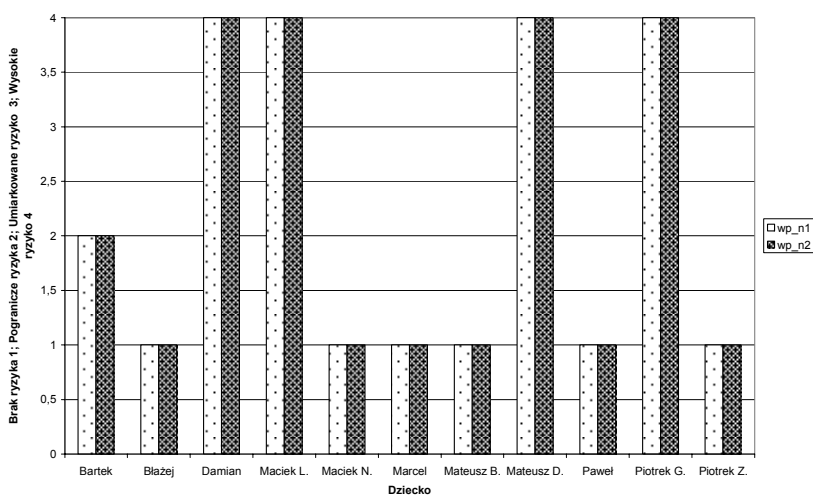
W trakcie analizy danych zauważono zgodność w ocenie 16 dzieci, pomiędzy rodzicami i dwiema nauczycielkami. Jeżeli chodzi o podobieństwo pomiędzy nauczycielkami jest ono większe, albowiem występuje u 20 dzieci, różnica wystąpiła jedynie w trzech przypadkach.

Kolejne dwa wykresy przedstawiają wyniki przeliczeniowe SRD dla nauczycielki nr 1 oraz nauczycielkę nr 2. Wykres 4 dotyczy grupy dziewczynek, natomiast wykres 5 grupy chłopców.

Dziewczynka o imieniu Sylwia została określona przez nauczycielkę nr 1 jako dziecko na pograniczu ryzyka dysleksji, a przez nauczycielkę nr 2 – z brakiem ryzyka. U Agnieszki nauczycielka nr 1 stwierdziła pogranicze ryzyka, natomiast nauczycielka nr 2 – umiarkowane ryzyko, odwrotnie jest w przypadku Gabrysi, u której to nauczycielka nr 1 stwierdziła umiarkowane ryzyko, a nauczycielka nr 2 – pogranicze ryzyka dysleksji.



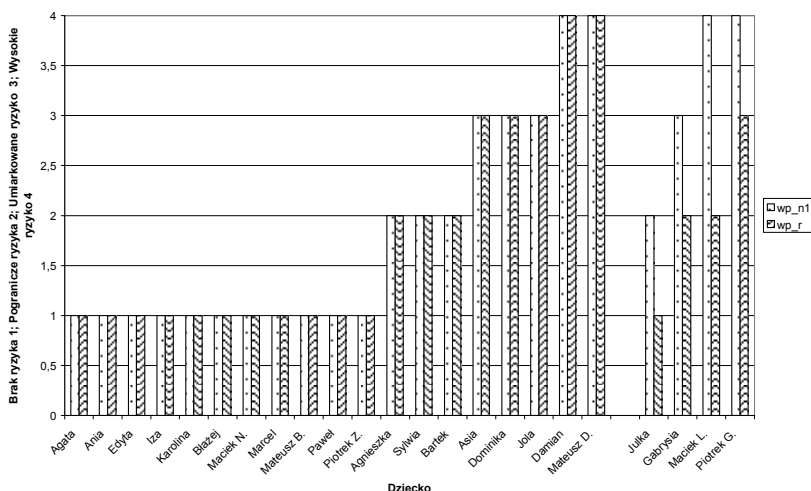
**Wykres 4.** Porównanie wyników przeliczeniowych SRD dla dziewczynki nauczycielki nr 1, nauczycielki nr 2



**Wykres 5.** Porównanie wyników przeliczeniowych SRD dla chłopców nauczycielki nr 1, nauczycielki nr 2.

W przypadku chłopców wszystkie oceny uzyskane od obu nauczycielek są jednakowe. Większe różnice zauważono, porównując wyniki wskazane przez nauczycielkę nr 1 i rodziców. Różnice uwidaczniają się w przypadku czworga dzieci. Nauczycielka nr 1 stwierdziła u Gabrysi umiarkowane ryzyko, zaś według rodziców u dziewczynki występuje pogranicze ryzyka. Jeżeli chodzi o Julkę, to nauczy-

cielka nr 1 określiła ją jako dziecko z pogranicza ryzyka, zaś rodzice z brakiem ryzyka.

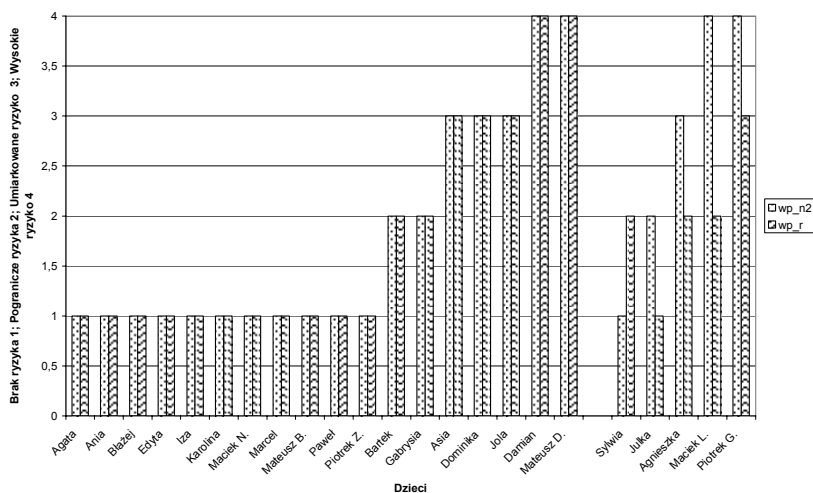


**Wykres 6.** Porównanie wyników przeliczeniowych SRD dla dzieci nauczycielki nr 1 i rodziców.

Zastanawiające jest zróżnicowanie wyników u Maćka L., nauczycielka nr 1 wykazała, iż jest to chłopiec wysokiego ryzyka dysleksji, natomiast według wyników rodziców jest on z pogranicza ryzyka. Różnice występują także w przypadku Piotrka G. nauczycielka nr 1 uważa, że jest to dziecko wysokiego ryzyka dysleksji, natomiast rodzice wykazali u niego umiarkowane ryzyko. Generalnie zauważalna jest bardziej liberalna ocena ferowana przez rodziców

Także pomiędzy nauczycielką nr 2 a rodzicami zauważono zróżnicowanie wyników: nauczycielka określiła poziom Agnieszki jako umiarkowane ryzyko dysleksji, natomiast według rodziców ta sama osoba znajduje się na pograniczu ryzyka. U Sylwii nauczycielka nie odnotowała ryzyka dysleksji, natomiast rodzice podobnie jak nauczycielka nr 1 określili jej poziom jako pogranicze ryzyka. Julka jest postrzegana przez nauczycielkę jako z pogranicza ryzyka, natomiast według rodziców z brakiem ryzyka. Powtarza się również sytuacja dotycząca Maćka L. i Piotrka G. Nauczycielka nr 2, jak podobnie jak nauczycielka nr 1 uważają chłopców za dzieci z wysokim stopniem ryzyka, zaś rodzice Maćka L. uważają go za dziecko z pogranicza ryzyka, a rodzice Piotrka G. z umiarkowanym ryzykiem. Wynika to ze świadomości rodziców i braku ich samokrytyki oraz adekwatnej oceny do własnego dziecka. Wyniki u pozostałych dzieci pokrywają się. Dwóch chłopców jest postrzeganych zarówno przez obie nauczycielki, a także przez rodziców jako dzieci wysokiego stopnia ryzyka dysleksji. Dzięki tej świadomości chłopcy mają większe szanse na wcześniejsze zastosowanie odpowiedniej terapii, gdyż spostrzeżenia rodziców i nauczycielek pokrywają się. Myślę, że warto zwró-

cić uwagę na zgodność nauczycielek i rodziców wobec trzech dziewczynek: Dominiki, Joli i Asi, których poziom wszyscy określili jako z umiarkowanego ryzyka. Również te dzieci zostały objęte odpowiednią terapią pedagogiczną.



**Wykres 7.** Porównanie wyników przeliczeniowych SRD dla dzieci nauczycielki nr 2 i rodziców.

Na podstawie przedstawionych wyników należy stwierdzić, że świadomość rodziców jest dość wysoka. Tylko w dwóch przypadkach, gdzie nauczycielki zgodnie dostrzegły wysokie ryzyko dysleksji, rodzice mieli odmienne zdanie. Przypadki te są również niepokojące. Wynika to z tego, że rodzice nie dopuszczają negatywnych opinii w przypadku dysfunkcji lub braków u swoich dzieci. Rodzice z otrzymanych informacji zwrotnych dowiedzieli się, na co szczególnie muszą zwrócić uwagę. Przeprowadzone badania miały na celu określenie poziomu świadomości rodziców i nauczycieli, a także poziomu stopnia ryzyka dysleksji dzieci sześciolletnich objętych nauką w zerówce przedszkolnej.

### Ćwiczenia stosowane w terapii dzieci z ryzyka dysleksji z zaburzonymi funkcjami wzrokowymi

Po przeprowadzeniu badań, podzielono chłopców na podgrupy, w których mieli być objęci terapią. Pierwszą podgrupę tworzyli Damian i Maciek L., u których problemem było wysokie ryzyko funkcji wzrokowych. Do drugiej podgrupy weszli Mateusz D. i Piotrek G., w ich przypadku występowało zaburzenie funkcji językowych.

W oparciu o wyniki badań, obserwacje oraz rozmowy z rodzicami postanowiono, że terapia będzie wszechstronna, z naciskiem na ćwiczenia usprawniające zaburzenia.

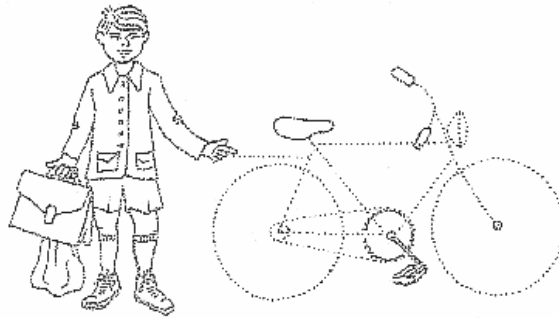
W pracy wykorzystano różne metody terapeutyczne:

1. metodę symboli dźwiękowych,
2. metodę percepcyjno-motoryczną N. C. Kepharta,
3. metoda Dobrego Startu.

### Praca z Damianem i Maćkiem L.

U Damiana i Maćka L. zastosowano ćwiczenia usprawniające analizę i syntezę wzrokową oraz orientację przestrzenną:

1. Ćwiczenia na materiale bezliterowym
  - dobieranie par jednakowych obrazków, figur geometrycznych, odtwarzanie z pamięci przedmiotów, układanie obrazków według instrukcji słownej (po lewej, po prawej, na górze, na dole, za, przed itp.), układanie obrazków z części, różnorodnych kompozycji, uzupełnianie obrazkowe, niedokończonych rysunków i figur geometrycznych (dorysowywanie brakujących elementów lub części);



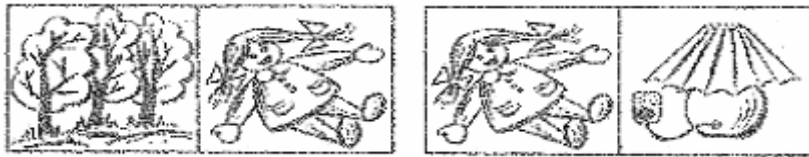
**Rysunek 1.** Dorysowywanie brakujących części

- wyszukiwanie różnic i podobieństw między obrazkami;



**Rysunek 2.** Znajdowanie różnic

- dobieranie zbiorów liczbowych w tym samym układzie (domino, kostki do gier).

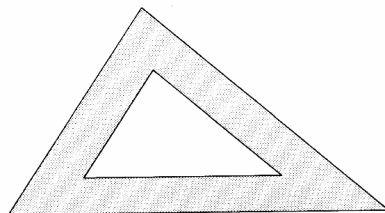


**Rysunek 3.** Domino obrazkowe

2. Ćwiczenia na materiale literowym – wyszukiwanie i segregowanie takich samych liter, sylab, wyrazów, uzupełnianie liter w wyrazie, tworzenie nowych wyrazów przez dodawanie lub odjęcie litery, wyszukiwanie wyrazów ukrytych w wyrazach podstawowych np.: listopad (list, lis, to, stop, stopa).

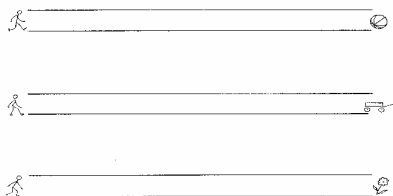
W pracy zastosowano również szereg ćwiczeń pochodzących z programu M. Frostig, oto kilka z nich:

1. Koordynacja wzrokowo-ruchowa. Kalkowanie – dziecko ma za zadanie pokolorować mały trójkąt biały nie rysując po szarym (rysunek 4).



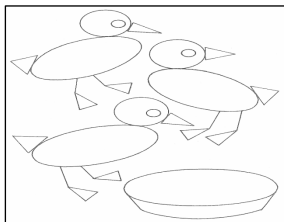
**Rysunek 4.** Figura do kalkowania – ekierka

Koordynacja wzrokowo-ruchowa. Rysowanie w ograniczonym polu – dziecko prowadzi linię trasy biegnącego chłopca po kwiatek, piłkę do wózka (rysunek 5).



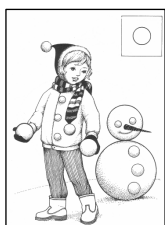
**Rysunek 5.** Rysowanie w ograniczonym polu

2. Stałość spostrzegania. Stałość kształtu – dziecko szuka trójkątów ukrytych wśród trzech kaczek po odnalezieniu otacza figury czerwoną linią (rysunek 6).



**Rysunek 6.** Stałość spostrzegania

3. Spostrzeganie figury i tła. Ukryte figury – dziecko obrysowuje kółko umieszczone u góry kartki, następnie wyszukuje kółka znajdujące się na rysunku dziecka obrysowuje je kolorową linią (rysunek 7) (Frostig, Horne, 1989; 19).



**Rysunek 7.** Figury i tło

### **Praca z Mateuszem D. i Piotrkim G.**

W pracy z Mateuszem D. i Piotrkim G. przeważały ćwiczenia usprawniające funkcje językowe.

1. Swobodne wypowiedzi na temat znanych bajek – opowiadanie treści obrazków, zabawa kartami typu „Piotruś” (rysunek 8).



**Rysunek 8.** Karty typu „Piotruś” pomoc przy zabawie w swobodne wypowiedzi

2. Ćwiczenia percepcji słuchowej polegające na wyróżnianiu w nagłosie samogłosek.
3. Ćwiczenia koordynacji słuchowo-wzrokowej poprzez odtwarzanie graficzne układów dźwięków:
  - linia ciągła – dźwięk ciągły,
  - linia przerywana – dźwięk przerywany,
  - łuki wysokie – dźwięki wysokie,
  - łuki niskie – dźwięki niskie,
  - dźwięk długi i krótki,
  - dźwięk głośny i cichy,
  - dźwięki ciągłe i przerywane,
  - dźwięki krótkie i długie.

### **Rodzaje ćwiczeń przeprowadzonych w badanej grupie dzieci w przedszkolu i w domu**

Przedstawione w dalszej części zestawu ćwiczeń uwzględniające wszystkie aspekty procesu spostrzegania, które odgrywają istotną rolę w czynnościach przygotowania do czytania i pisania zostały zaproponowane do realizowania zarówno w przedszkolu jak i w domu rodzinnym dzieci. W poszczególnych rodzajach zajęć ćwiczone następujące umiejętności:

- umiejętność szybkiego rozpoznawania obrazków wzrokowych,
- umiejętność różnicowania bardzo podobnych obrazów wzrokowych,
- umiejętność ujmowania zależności między całością obrazu i jego elementami składowymi,
- orientacje w kierunkach (strona lewa, góra, dół),
- nawyki śledzenia poziomych szeregów od strony lewej do prawej
- pamięć wzrokową,
- koordynację wzrokowo-ruchową.

U wielu dzieci zaburzenia spostrzegania mogą zupełnie nie występować w zakresie spostrzegania przedmiotów i ich obrazów graficznych, a także obrazów zwierząt, roślin i ludzi (czyli obrazów dobrze znanych dziecku z doświadczenia codziennego). Trudności mogą dotyczyć tylko spostrzegania form abstrakcyjnych, a ponieważ pismo składa się z takich umownych abstrakcyjnych znaków, dziecko ma poważne problemy w nauce czytania i pisania (Jurewicz, 2008). Łatwiejszym materiałem są więc obrazy przedmiotów, roślin, zwierząt, trudniejszym są figury geometryczne. Najpierw więc prowadzimy ćwiczenia na obrazach przedmiotów, a dopiero potem na formach geometrycznych. W wielu rodzajach ćwiczeń stopień trudności zwiększa się w miarę zwiększania się liczby elementów w poszczególnych obrazkach i gdy się zwiększa ilość ukazywanych przedmiotów. Odległość, z jakiej dziecko ogląda dany obraz, powinna być dostosowana do wielkości danego obrazu (im większy obraz tym większa odległość). Spostrzeganie materiału jest łatwiejsze, gdy jest on nieruchomy, niż gdy porusza się. Ma to szczególne znacze-



nie przy eksponowaniu obrazków bardzo krótko. Rozpoznawanie i zapamiętywanie obrazków wzrokowych jest łatwiejsze, gdy można na nie patrzeć dowolnie długo, niż gdy ograniczony jest czas eksponowania.

Po nawiązaniu kontaktu z rodzicami Damiana i Maćka L. przedstawiono propozycję ćwiczeń do pracy w domu i w przedszkolu, usprawniających percepcję wzrokową (Bogdanowicz, 2005; 98). Oto niektóre z nich:

1. Rozpoznawanie treści obrazków ukazywanych w krótkich ekspozycjach. Do ćwiczeń przygotowujemy zestaw obrazków przedstawiających przedmioty, rośliny, zwierzęta. Obrazek kładziemy na stole zasłaniając go dłonią lub kartonową przesłoną. Na chwilę podnosimy przesłonę i opuszczamy ją.
2. Układanie obrazków w szeregu wg kolejności, w jakiej były podane. Do ćwiczenia używamy dowolnego zestawu obrazków przedstawiających pojedyncze przedmioty. Pokazujemy kilka obrazków, jeden po drugim. Zadaniem dziecka jest uważnie patrzeć i zapamiętać, jakie obrazki kolejno będą się ukazywać.
3. Układanie obrazka z części. Dzieci losują koperty, w których znajdują się pocięte obrazki przedstawiające pory roku. Ich zadanie to ułożenie je w całość i nazwać ułożoną porę roku.
4. Kończenie zaczętych rysunków. Do zajęcia przygotowujemy dziecku kartkę z rozpoczętym rysunkiem. Część rysunku może być wykonana ciągiłą, pełną linią, część zaznaczona przerywanymi liniami lub kropkami.
5. Rysowanie kompozycji geometrycznych według wzoru.
6. Rysowanie w pamięci obserwacji układu kropek, figur, kresek.
7. Wyszukiwanie podobieństw w parach przedmiotów i obrazków.
8. Wyszukiwanie takich samych liter i ich segregowanie. Dajemy dziecku duży karton z napisaną literą oraz kilka małych kartoników z wypisanymi na nich różnymi pojedynczymi literami. Zadanie dziecka polega na znalezieniu takiej samej litery, która jest przedstawiona na dużym kartoniku.
9. Poszukaj literki potrzebnej do napisania tego wyrazu.

|            |                |
|------------|----------------|
| <b>LAS</b> | <b>TOEALSC</b> |
| <b>ALA</b> | <b>COTLAEA</b> |

10. Loteryjki sylabowe. Na małych karteczkach wypisujemy różne sylaby, spośród których dziecko wybiera wskazane przez nauczyciela sylaby.
11. Dziecko pisze tylko najprostsze elementy wyrazy – wybraną literę. Pisze jedynie literę „a”, resztę zastępuje kreskami.

|     |     |
|-----|-----|
| Mak | -a- |
| Las | -a- |

12. Odszukiwanie w szeregu różnych słów takiego samego jak we wzorze.

|     |     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|-----|
| Lis | los | lis | las | les |
| Ola | Ula | Ela | Ola | Ala |

13. Odtwarzanie z pamięci uprzednio widzianych liter. Pokazujemy dziecku tablicę z różnymi wzorami geometrycznymi i polecamy narysować zapamiętane pary figur sąsiadujących ze sobą.
14. Dziecko ma przed sobą następujące wyrazy i sylaby. Przyglądając się wyrazom ma dopisać do sylaby w kolumnie we właściwym miejscu sylabę brakującą.

**Tamta nuta noga wata nora data mata mowa rano**

|    |    |
|----|----|
| No | ta |
| No | ta |
| No | ta |

15. Utworzyć wyrazy za pomocą liter naprowadzających:

Omd wyraz zaczyna się od **D**  
 Olpe drugą literą wyrazu jest **O**  
 Otkek wyraz kończy się na **K**

16. Przyporządkowanie wyrazom oznaczających nazwy ludzi wyrazom oznaczających czynność:

|            |        |
|------------|--------|
| Inka       | piecze |
| Piekarz    | rysuje |
| Nauczyciel | uczy   |

17. Uporządkuj liczby od 1 do 12 i odczytaj:

5-k 7-a 10-ż 11-w 9-y 1-F 4-e 6-m 2-e 12-y 3-l 8-ł

**(Felek ma łyżwy)**

18. Utrwalanie sylaby „po”.

- Wyszukiwanie obrazków, których nazwa zaczyna się od zgłoski „po”
- Podpisywanie obrazków wyrazami (napisy wcześniej przygotowane wyróżniona kolorem litera „p”).
- Przepisywanie wyrazów, wyróżnianie kolorem litery „p”.
- Uzupełnianie wyrazów brakującymi literami „p”.

S\_odek ka\_cie \_alto

- e) Tworzenie wyrazów rozpoczynających się na daną sylabę:

|    |   |         |    |   |        |
|----|---|---------|----|---|--------|
| pa | { | = jac   | po | { | = lewa |
|    |   | = rasol |    |   | = maga |
|    |   | = tyk   |    |   | = daje |

19. Odtwarzanie wyrazów mających „b, d, g”, czytanie ich.

Porządkowanie wyrazów wg grup z literą „b, d, g”

20. Odczytywanie wyrazów

**p = b**  
pole= boli  
bal= pal

**d= b**  
domy= piłka  
lody= ryba

**g=d**  
góra = domek  
głos = druty

Rodzice Damiana i Maćka bardzo chętnie ćwiczyli w domu, dzieci przynosiły rozwiązane ćwiczenia, chętnie dzieliły się wrażeniami z pracy w domu. Był to też jeden z powodów, dla którego rodzice dostrzegli potrzebę pracy z dziećmi. Wcześniejsze kontakty dzieci z rodzicami ograniczały się do wspólnego oglądania programów telewizyjnych. Efekty współpracy z rodzicami dostrzegły również nauczycielki, dzieci systematycznie ćwiczyły zarówno w przedszkolu, jak i w domu, co pozwoliło przyspieszyć proces usprawniania zaburzonej funkcji.

Ćwiczenia usprawniające percepcję słuchową, zaproponowane rodzicom Mateusza D. i Piotrką G. wyglądały następująco:

1. Reagowanie na wyraz zaczynający się na określoną głoskę. Nauczyciel mówi różne wyrazy i wymaga reagowania sygnałem, np. klaskanie, podniesienie ręki do góry, tylko wtedy gdy dziecko usłyszy wyraz zawierający umówioną głoskę.
2. Różnicowanie słuchowe wyrazów za pomocą rozsypanki obrazkowej. Rozwijanie zdolności różnicowania wyrazów o podobnym brzmieniu np.

**Bąk – pąk młot – płot rak – mak sanki – pisanki osa – kosa**

3. Dobieranie liter do słyszanych głosek.

Dzieci otrzymują kartoniki z napisanymi literami p–b, t–d, g–k, d–g, m–w, z–s, wymieniamy wyrazy np.: ptak, bak, dziecko musi wybrać odpowiedni kartonik, tzn. p–b.

4. Rozpoznawanie sylab w usłyszanych słowach. Nauczyciel przygotowuje zestaw słów, w których zawarta jest określona sylaba. Dzieci otrzymują bębni z pałeczkami. Prowadzący wolno i wyraźnie wypowiada słowa a dziecko wystukuje sylaby. „Poszły kaczki na wycieczkę, by nacieszyć się słońcem. Szły szeregiem drogą polną, jak to kaczki strasznie wolno jedna niosła namiot, druga z koszem drepcze za nią ta parasol wielki taszczy, ta od deszczu osiem płaszczy” (dzieci wystukują sylaby szły, szer, strasz, szem, desz, płasz, resz, sze).
5. Układanie nowych wyrazów z pierwszych głosek podanych przez nauczyciela wyrazów.

Prowadzący wypowiada słowa np.: las, auto, teczka, echo, motyl.

Dzieci wyodrębniają głoski l, a, t, e, m zapisują je na kartkach i łączą w wyraz

**LATEM**

serce, łąka, owoc, moc, kamień, ogórek <slonko>

śpioch, wóz, igła, ekran, cebula, indyk /świeci/  
 wazon, ekierka, samolot, orzech, ławka, osa / wesoło/  
 Łączą wszystkie wyrazy i powstaje zdanie

### SŁONKO ŚWIECI WESOŁO

6. Dyktujemy dziecku wyrazy, a ono ma za zadanie narysować tyle wyrazów ile zapamiętało: kreda, bat, miś, tort, dom, lampa, kot, wazon.
7. Rozróżnianie tekstu przyswajanie i wykrywanie uzyskanych informacji. Zadaniem dziecka jest dobrać odpowiedni do treści zagadki obrazek, a następnie zapisać ten wyraz w zeszytcie:

Stoi chatka kolorowa  
 niewielkiego jest rozmiaru  
 Ale mieszka w niej królowa

Przychodzi do nas z dala  
 Gwiazdy na niebie zapala.  
 I z królową cały naród

8. Wybieranie obrazków, których nazwy kończą się określoną głoską. Przygotowujemy zestaw obrazków, na których część przedstawia przedmioty o nazwach kończących się na tę głoskę, którą dziecko ma rozpoznać.

| O    | I     | E       | A     |
|------|-------|---------|-------|
| AUTO | MAKI  | OWOCE   | WAGA  |
| OKNO | DRZWI | SERCE   | RYBA  |
| UCHO | GĘSI  | SPODNIE | ZEBRA |

9. Różnicowanie głosek. Dziecko dzieli obrazki na dwie grupy zależnie od tego, jaka z podanych głosek znajduje się w ich nazwach:

Cebula = czapka  
 Cytryna = czosnek

10. Rozpoznawanie głoski powtarzającej się w wyrazie.

| A       | O     | E       |
|---------|-------|---------|
| ADAPTER | OKNO  | EKIERKA |
| ANTENA  | OKO   | LEJEK   |
| WAGA    | OWOCE | ZEGAREK |

11. Rozsypanki wyrazowo-zdaniowe. Dzieci z rozsypanki wyrazów mają utworzyć zdanie i przykleić je według wzoru.

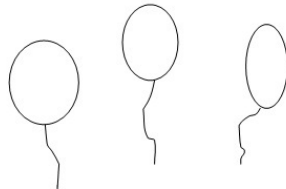
### Ten kot ma w koszu kolorowy koc

ko/lo/ro/wy/ Ten ko/szu/ ma koc w kot  
 6 1 5 3 7 4 2

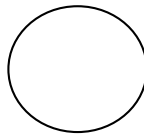
Ćwiczenia usprawniające funkcje motoryczne zostały zaproponowane rodzicom wszystkich chłopców.

1. Koordynacja słuchowo-ruchowa w zakresie prawej i lewej ręki. Nauczyciel demonstruje dzieciom prawą i lewą rękę. Prosi o podniesienie najpierw prawej, a następnie lewej ręki. Na jedno uderzenie w bębenek dzieci będą podnosić prawą rękę do góry, na dwa uderzenia – lewą rękę.
2. Koordynacja słuchowo-ruchowa w zakresie palców ręki prawej i lewej. Przygotowujemy zestaw przedmiotów, które po uderzeniu pałeczką wydają dość głośny dźwięk np.: dźwięk bębenka, szklanki, butelki, miska. Wydają one różne dźwięki, które przyporządkowujemy poszczególnym palcom u rąk. Dźwięk bębenka przyporządkowujemy kciukowi, dźwięk szklanki – palcowi wskazującemu, dźwięk miski – palcowi serdecznemu itp. Gdy nauczyciel stuknie w miskę to dzieci wskazują palec serdeczny.
3. Ćwiczenia orientacji w schemacie własnego ciała, rozróżnianie kierunków i orientacji przestrzennej.
  - Połóż piłkę za sobą;
  - Połóż piłkę przed sobą;
  - Pokaż mi swoją prawą rękę;
  - Pokaż mi swoją lewą rękę.

Zamaluj na czerwono balonik, który jest najniżej, a na niebiesko ten, który jest najwyżej.



4. Wewnątrz koła narysuj 2 kropki, a na zewnątrz 1 kropkę.

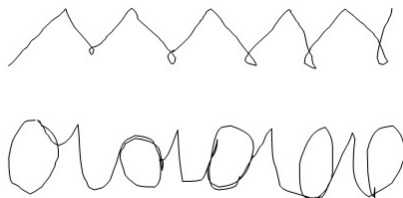


5. Przed domem narysuj kwiatek a za domem drzewo.



6. Usprawnianie ręki dominującej.

a) kreślenie form falistych i kolistych



b) szlak przechodzący do połączonych liter E

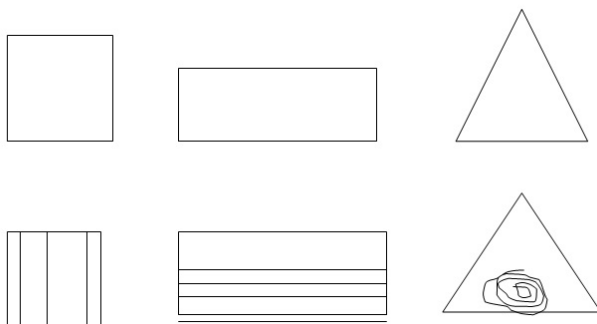


c) otwarte luki



7. Zakreślanie konturów rysunków.

Na papierze rysujemy kontury figur geometrycznych. Zadaniem dziecka jest wypełnienie tych konturów kreskami poziomymi, pionowymi liniami, ślimakami.



Z perspektywy czasu należy stwierdzić, że ćwiczenia zaproponowane chłopcom do pracy w przedszkolu i w domu były trafnie dobrane i wspomogły rozwój dzieci. To co jest bardzo istotne dla pracy dziecka – rodzice zainteresowali się współpracą i zaangażowali się w nią. Mimo iż minął krótki okres od momentu rozpoczęcia pracy wyrównawczej można zauważyć poprawę. Dzięki zastosowaniu tych ćwiczeń dzieci miały większą szansę na lepszy start w szkole.

## Podsumowanie

Przeprowadzone badania diagnostyczne z zastosowaniem Skali Ryzyka Dysleksji pokazały, które z funkcji u badanych dzieci rozwijają się z opóźnieniem i w jakim stopniu.

Jeden z chłopców Mateusz D. był na poziomie umiarkowanego ryzyka dysleksji jeśli chodzi o sprawność funkcji wzrokowych. Funkcje językowe z zakresu percepcji i ekspresji są na poziomie wysokiego ryzyka dysleksji. Damian miał największe problemy z funkcjami wzrokowymi.

Maciek L. był dzieckiem o wysokim ryzyku dysleksji. Poziom jego funkcji wzrokowych można zaliczyć do wysokiego stopnia ryzyka, problemami są też funkcje językowe – percepcja i uwaga.

Piotrek G. był w stopniu umiarkowanego ryzyka jeśli chodzi o funkcje wzrokowe, zaś funkcje z zakresu percepcji i językowe ma na poziomie wysokiego ryzyka. Działania prowadzone przez nauczyciela i rodziców zmierzają do usprawnienia tych funkcji. Wyniki uzyskane dzięki badaniom mogą być podstawą skierowania dziecka do poradni psychologiczno-pedagogicznej na pogłębione badania diagnostyczne i na ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne.

W pracy wyrównawczej niezbędna jest pomoc i współpraca rodziców. Najważniejszą sprawą w terapii jest to, aby rodzice zrozumieli konieczność stosowania dodatkowych ćwiczeń wykonywanych przez dziecko. Rodzice, którym zlecano takie ćwiczenia chętnie wykonywali je z dziećmi w domu. Okazuje się, że byli oni przekonani o skuteczności terapii. Dzięki odpowiednio wysokiemu poziomowi świadomości nauczycieli, rodziców i samych dzieci odnośnie do potrzeb edukacyjnych swoich dzieci cierpliwie i systematycznie uczestniczyli we wspólnych zajęciach ze swoimi dziećmi.

Z badań wynika, że postawiona hipoteza potwierdziła się, świadomość nauczycieli była większa w pięciu przypadkach, a w pozostałych 18 jest na takim samym poziomie jak u rodziców. Myślimy, że jest to dobry wynik i potwierdza on pomocność i skuteczność rozmów z rodzicami prowadzonymi na temat zagrożenia dysleksją.

Wspólnie z dyrektorem przedszkola, w którym przeprowadzono badanie, i radą pedagogiczną, podjęto decyzję o dalszej pedagogizacji rodziców. Wydaje się, że zaprezentowane badania miały efekt edukacyjny – przyczyniły się do podniesienia poziomu świadomości rodziców jak i nauczycieli. O potrzebie rozwijania świadomości nauczycieli właśnie w obszarze specjalnych potrzeb edukacyjnych pisze się coraz więcej. Jednym z ciekawszych opracowań na ten temat jest artykuł Moniki Jurewicz traktujący o miejscu ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole (Jurewicz, 2011).

Niestety zaprezentowany artykuł nie referuje wyników badań dotyczących skuteczności stosowanej terapii. Nie było to bowiem zamierzonym celem. Innym aspektem niejako utrudniającym to zamierzenie był czas realizacji projektu. Był zbyt krótki by móc uchwycić zmiany i ich charakter. W świetle dotychczasowych

doświadczeń wydaje się niezbędnym zaplanowanie i przeprowadzenie takich badań pod koniec drugiego półrocza, kiedy terapia jest w toku.

Jednego natomiast jesteśmy pewni ponad wszelką miarę – *Skala Ryzyka Dysleksji* pozwala wykryć objawy ryzyka dysleksji u dzieci. Analiza uzyskanych wyników pozwoliła odpowiedzieć na pytania, *które funkcje i w jakim stopniu u badanego dziecka rozwijają się słabiej*, a także *w stosunku do których rodziców należy podjąć działania pedagogizujące*. W obszarze praktycznego działania terapeutycznego badanie i uzyskane dzięki niemu wyniki pozwoliły do zastosowanie wobec dzieci dotkniętych problemem ryzyka dysleksji wielu ćwiczeń mających na celu usprawnienie zaburzonych funkcji. Niektóre z nich przedstawiono w pracy.

Kończąc, pragniemy zaapelować do wszystkich, którym los dzieci jest bliski: pamiętajmy, że dziecko ryzyka dysleksji nie musi stać się dzieckiem dyslektycznym, a od nas wszystkich zależy, jak szybko problem ten zostanie zidentyfikowany i poddany korekcji.

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

- [1] Bogdanowicz M., *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Popularnonaukowe Linea, Lublin 1994.
- [2] Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, [w:] Psychologia Wychowawcza nr 1, 1996.
- [3] Bogdanowicz M., *Psychometryczna czy kliniczna diagnoza dysleksji?*, [w:] „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD” nr 6, OW-P „Adam”, Warszawa 1996.
- [4] Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2005.
- [5] Brejnak W., Zabłocki K. J., *Dysleksja w teorii i praktyce*, OW-P „Adam”, Warszawa 1999.
- [6] Cowley J., *Trudności w czytaniu*, [w:] Haring N. (red.), *Metody pedagogiki specjalnej*, Richarda Schefeluscha, PWN Warszawa 1973.
- [7] Frostig M., Horne D., *Wzory i obrazki – Program Rozwijający Percepcję Wzrokową*. PTP, Warszawa 1989.
- [8] Jastrząb J., *Terapia pedagogiczna uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się elementarnych umiejętności czytania i pisania*, [w:] „Wychowanie na co dzień”, nr 1–2, 2003.
- [9] Jurewicz M., *Formy pomocy dzieciom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, „Nowa Szkoła”, nr 5, 2008.



- [10] Jurewicz M., *Miejsce ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole*, (w:) *Zmienne konteksty edukacji wczesnoszkolnej*, E. Arciszewska, K. Dziurzynski, M. Jurewicz (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej w Józefowie, Józefów 2011.
- [11] Kaja B., *Zarys terapii dziecka. Metody psychologicznej i pedagogicznej pomocy wspomagającej rozwój dziecka*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- [12] Kupisiewicz Cz., *Niepowodzenia dydaktyczne*, PWN, Warszawa 1963.
- [13] Mauer A., *Dysleksja a trudności w nauce czytania i pisania spowodowane różnymi przyczynami – implikacje dla organizacji procesu terapeutycznego*, [w:] „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD” nr 6; OW-P „Adam”, 1996.
- [14] Mickiewicz J., *Jedyńka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji, dysortografii i dysgrafii w starszym wieku szkolnym*, TONiK „Dom Organizatora”, Toruń 1996.
- [15] Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995.
- [16] Petersen W., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, [w:] Haring N., Schefelus R. (red.), *Metody pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa 1973.
- [17] Selikowitz M., *Dysleksja i inne trudności w uczeniu się*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1996.
- [18] Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1965.
- [19] Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1973.
- [20] Tyszkowa M., *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*, PWN, Warszawa 1964.
- [21] Zakrzewska B., *Koncepcje reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, WSRP, Siedlce 1994.

# KONIEC MITU WIELOKULTUROWOŚCI?

## END OF THE MYTH OF MULTICULTURALISM?

**Janusz Tomiło**

*Uniwersytet Jana Kochanowskiego  
w Kielcach  
Filia w Piotrkowie Trybunalskim*

**Abstract:** *In the second half of the twentieth century, multiculturalism was seen as a remedy for xenophobia, intolerance and stereotypes, which in the past led to open international conflicts. Multicultural education was prepared society for the coexistence of groups and individuals from different cultural backgrounds. At the end of the first decade of the twenty – first century, announced the end of the project of multiculturalism, which has not granted hopes placed upon it, mainly by politicians. It turned out that this is not the origin and culture but level of prosperity and a sense of security led to polarization of human society that nobody wants to be politically correct, when a stranger living in his country may be a potential terrorist or only aspirant to participate in the distribution of wealth. Remained the hope that this situation can repair multicultural education.*

**Keywords:** *multiculturalism, multicultural education, intercultural education*

### **Wprowadzenie**

Wielokulturowość w II połowie XX wieku była postrzegana jako remedium na ksenofobię, nietolerancję i stereotypy, które w przeszłości prowadziły do otwartych konfliktów międzynarodowych. Edukacja wielokulturowa miała przygotować społeczeństwa do współistnienia grup i jednostek wywodzących się z różnych kręgów kulturowych. Pod koniec I dekady XXI wieku ogłoszono jednak koniec projektu wielokulturowości, która nie spełniła pokładanych w niej, głównie przez polityków, nadziei. Okazało się, że to nie pochodzenie i kultura a poziom dobrobytu i poczucia bezpieczeństwa doprowadziły do polaryzacji społeczeństwa ludzkiego, że nikt już nie chce być poprawny politycznie, kiedy obcy mieszkający w jego kraju może być potencjalnym terrorystą lub tylko aspirantem do uczestnictwa w podziale bogactwa. Pozostała nadzieja, że tę sytuację może naprawić edukacja międzykulturowa. Celem opracowania jest próba udzielenia odpowiedzi na pytania o przyczyny końca edukacji wielokulturowej i wielokulturowości w Polsce i Europie oraz o szanse powodzenia edukacji międzykulturowej. Podstawę stanowi analiza wydarzeń i sytuacji w Europie w pierwszej dekadzie XXI wieku. W dostępnej literaturze zwraca się uwagę na teoretyczne aspekty oraz metodykę edukacji wielo-

kulturowej i międzykulturowej, traktowanej jako aksjomat, usankcjonowany dokumentami wykonawczymi Rady Europy i Unii Europejskiej. Brak natomiast reakcji na praktykę, szczególnie ogłoszony i faktyczny koniec wielokulturowości.

### **Wielokulturowość – problem polityczny czy pedagogiczny?**

Diagnoza rzeczywistości, w jakiej żyje współczesny człowiek, od wielu już lat się nie zmienia. W 1993 roku Czesław Banach (Banach, 1993) pisał: „Dzisiejszą rzeczywistość cechuje duża różnorodność i złożoność. Na świecie odczuwa się permanentny postęp naukowo-techniczny, rosnące aspiracje człowieka, aby żyć w lepszych warunkach, zarówno materialnych, jak i ustrojowo-politycznych. W wielu państwach i społecznościach obserwuje się tęsknotę za poziomem życia i demokracji najbardziej rozwiniętych państw świata. Dąży się również do uzyskania stałego pokoju i dobrobytu w obecnej sytuacji, pełnej nierozwiązanych problemów i zagrożeń, które dotyczą wszystkich narodów i społeczeństw świata”. U progu drugiego dziesięciolecia XXI wieku, po doświadczeniach wielu zamachów terrorystycznych i przynajmniej dwóch istotnych dla zachodniego świata wojen w Iraku i Afganistanie, po wydarzeniach w Afryce Północnej i na Półwyspie Arabskim, częściej słyszy się o zderzeniu dwóch cywilizacji: zachodniej i islamskiej niż o potrzebie budowy zrównoważonego świata ludzi wszystkich kolorów skóry i wyznań.

Rozwój cywilizacji, dotychczas rozumianej jako „typ kultury charakterystycznej dla społeczeństw o złożonej hierarchii i organizacji politycznej, zaawansowanych pod względem materialnym i ideologicznym, z rozbudowanymi systemami prawa i religii oraz wysoko rozwiniętą literaturą, sztuką, nauką i techniką (Banach, 1993), coraz częściej postrzegany jest przez pryzmat zagrożeń, do których zalicza się m.in.: dysproporcje pomiędzy liczbą ludzi żyjących na obszarach słabo rozwiniętych a liczbą ludzi żyjących w państwach bogatych; zagrożenia ekologiczne i groźbę regionalnych konfliktów zbrojnych; narastającą dysproporcję pomiędzy nierównomiernym przyrostem ludzi na ziemskim globie a ilością malejących nieodnawialnych zasobów (surowce naturalne); demoralizację jako zjawisko społeczne polegające na lekceważeniu uniwersalnych wartości ludzkich; przestępczość potęgowaną wzrostem kręgów ludzi nieuznających wartości pracy, cudzej wartości i życia ludzkiego (zjawisko nasilające się wśród dzieci i młodzieży); rolę środków masowego przekazu, które pełniąc m.in. funkcję kształcącą i stwarzając szanse rozwoju osobowości człowieka, mogą być również narzędziem manipulacji w rękach różnych sił politycznych”.

Nieufność, z jaką człowiek traktuje wytwory własnego geniuszu, wydaje się paradoksem współczesności: oto bowiem z jednej strony brnie on w coraz to nowe rozwiązania różnych kwestii technicznych, gospodarczych i społecznych, z drugiej zaś po niewczasie dostrzega w nich zagrożenia własnego bytu. Tak się dzieje w ochronie środowiska naturalnego, w rozwoju nowoczesnych technologii informacyjnych, ale też w kształtowaniu relacji międzyludzkich, międzycywilizacyjnych i międzykulturowych.

To problemy, których rozwiązanie powinno leżeć w interesie nie tylko społeczeństwa, lecz także autorów owych rozwiązań. Jeśli np. konstruktor opracowuje nowy model urządzenia informatycznego o niegraniczonych wręcz możliwościach jego wykorzystania, powinien przewidzieć, że tylko część jego funkcji powinna być dostępna dzieciom i młodzieży, ponieważ z racji niedojrzałości wykorzystując je, narażą oni siebie i innych na różne niebezpieczeństwa. Tymczasem urządzenie pojawia się na rynku bez żadnych zabezpieczeń, choćby w postaci sugestii, że powinno być dostępne osobom od określonego wieku i trafia w ręce tych, którzy jeszcze nie powinni po nie sięgać. W ten sposób rodzi się potrzeba przygotowania młodych ludzi do korzystania z tego typu urządzeń, najczęściej wyrażona w postaci zadania pedagogicznego, jakiejś nowej edukacji do czegoś. H.M. Griese (Griese, 2002; 79) trochę prowokacyjnie nazywa to pedagogizacją „problemów i konfliktów społecznych, tzn. natury ekonomicznej, politycznej, ekologicznej czy społecznej”. Píše: „Pedagogizacja jest zawsze także odpolitycznieniem, bowiem: w każdym z tych „wyzwań pedagogicznych” chodzi – w innej, alternatywnej perspektywie – o zaniedbania w niepedagogicznym zakresie społeczeństwa, w polityce, gospodarce, ekologii, produkcji przemysłowej, sferze socjalnej itd. Przede wszystkim obowiązuje zasada: kiedy polityka zawodzi, spowodowany tym problem musi stać się przedmiotem wychowania/pedagogiki” (Griese, 2002; 80).

Tak stało się i w przypadku wielokulturowości. „W latach siedemdziesiątych, kiedy w Europie zrodziły się problemy związane z obecnością w szkołach dzieci imigrantów, rozpoczęto wprowadzanie nowych programów nauczania zajmujących się różnorodnością religijną i kulturową społeczeństwa, co dało początek pedagogice wielokulturowości. Koncentrowano się głównie na nowych emigrantach, pomijając mniejszości lokalne, etniczne, religijne i kulturowe, dla których Europa była miejscem zamieszkania od średniowiecza. Prace Rady Europy nad nową koncepcją edukacji – nazywaną »interkulturową« – zainspirowało dopiero stwierdzenie Claude’a Levi-Straussa: »Odkrywanie innych jest odkrywaniem relacji, nie barier«. Stosunkowo niedawno odważono się głośno powiedzieć, że społeczeństwa w Europie są wielokulturowe, zaś demokracja zakłada pluralizm, którego celem jest docenianie różnorodności» (Griese, 2002; 80).

Problem w istocie polityczny, społeczny, kulturowy i gospodarczy został – jak to określa Griese – przedefiniowany na zagadnienie pedagogiczne, bez zadania sobie, zapewne także prowokacyjnego, pytania: co wspólnego ma różnorodność kulturowa społeczeństw Europy z pedagogiką, jeśli pedagogika nie ma wpływu na skład etniczny i kulturowy społeczeństw europejskich? Funkcją pedagogiki – znowu powołam się na H.M. Griese’a – jest zaznajamianie dzieci i młodzieży ze zmianami i różnorodnością społeczeństwa, przygotowanie jej do współżycia z innymi. O wielokulturowości można mówić w ramach nauczania historii, historii literatury, geografii, wiedzy o współczesnym społeczeństwie itp. Tworzenie nowej dyscypliny pedagogicznej służy tylko **atomizacji pedagogiki**, a także odwracaniu uwagi od osób i instytucji odpowiedzialnych za politykę w tej dziedzinie. Osta-

tecnie, jak się okazało, to nie pedagodzy ogłosili fiasko polityki i edukacji wielokulturowej. Cisną się jednak na usta kolejne „prowokacyjne” pytania.

### **Wielokulturowość – nieudany projekt?**

Wydaje się, że ogłoszony niedawno przez Angelę Merkel koniec „multikulti” świadczy o może zbyt pospiesznym, bo wywołanym w gruncie rzeczy ekonomicznymi konsekwencjami programu, zrezygnowaniu z wielokulturowości realizowanej w Niemczech od ponad trzydziestu lat. Można odnieść wrażenie, że istotą problemu było różne rozumienie idei wielokulturowości. W odniesieniu do dużej grupy Turków osiadłych w Niemczech, jak można sądzić na podstawie wypowiedzi polityków i niektórych myślicieli, chodziło o asymilację. Kulturowanie przez nich własnych tradycji, trwanie przy zwyczajach i obyczajach a głównie nierespektowanie zasad, na jakich zorganizowane jest i funkcjonuje społeczeństwo niemieckie, stało się powodem rozczarowania przede wszystkim polityków, którzy liczyli, że społeczność turecka stanie się immanentną częścią społeczeństwa niemieckiego oraz przyczyni się do wzrostu gospodarczego państwa a nie tylko przyrostu naturalnego.

Kiedy kilka lata temu na przedmieściach wielkich francuskich miast płonęły samochody i niszczone infrastrukturę, władze orzekły, że przyczyną zamieszek jest niski poziom wykształcenia i przygotowania zawodowego zamieszkującej je kolorowej ludności sprawiający, że poziom jej życia znacznie odbiega od przeciętnego poziomu życia rodowitych Francuzów. Tu także oceniono, że polityka wielokulturowości poniosła fiasko, że w istocie imigranci są obciążeniem dla budżetu, nie przyczyniają się do pomnażania bogactwa społeczeństwa. Chęć zachowania poprawności politycznej popchnęły polityków francuskich do stworzenia prawa duchem osadzonego w skompromitowanej teorii konwergencji kulturowej – do wprowadzenia zakazu noszenia zewnętrznych oznak przynależności do określonej grupy etnicznej czy wyznaniowej. To także był koniec „multikulti”.

Działania podjęte przez władze jednych z największych i o bogatych tradycjach wielokulturowości państw europejskich (abstrahując od brunatnej przeszłości Niemiec) mogą niepokoić, ukazują jednak problem, który od wieków jest postulowany acz nierozwiązany – Europy jako projektu, bowiem jak pisze Zygmunt Bauman (Bauman, 2005; 7): „Europa jest misją – czymś, co należy dopiero stworzyć, powołać do istnienia, zbudować. W tym projekcie powinno się znaleźć miejsce dla ludzi wielu kultur, które tak jak przed wiekami świadczą o bogactwie i różnorodności społeczeństw europejskich. Ten typ wielokulturowości zasadza się na sytuacji, w której (...) ludzie różnych kultur tworzą na jakimś terytorium grupy kulturowe, które mogą również ze sobą współistnieć, występując wtedy nie jako jednostki, lecz jako »częstki« swoich grup kulturowych, etnicznych” (Rosół, 2006/2007; 23). Francja ze swoją polityką naturalizacji osób urodzonych w jej dawnych koloniach miała wszelkie dane ku temu, aby poradzić sobie z problemem imigrantów w inny sposób, wybrała najmniej zgodny z ideałami, o które walczyła ponad dwieście lat temu. Być może zaważyła na tym asymilacja, jakiej bez oporu

poddawali się kolejni imigranci, którzy na ołtarzu bezpieczeństwa i dobrobytu poświęcali swoją tożsamość etniczną i kulturową, a często i religijną.

W odmiennej sytuacji znalazły się Niemcy: Turcy jako ludzie należący do kultury innej niż dominująca instytucjonalnie, stworzyli odrębne wspólnoty, w ramach których utrzymują własną odrębność kulturową (Rosół, 2006/2007). Ponieważ jednak głównym powodem emigracji Turków była chęć poprawienia własnego bytu, dla Niemiec zaś stanowili oni tanią siłę roboczą, nie istniała żadna racjonalna przesłanka do asymilacji lub przynajmniej akceptacji zastanej kultury i koegzystencji z rdzennymi mieszkańcami kraju. Niemcy nie były traktowane jako kraj docelowy, raczej jako miejsce zarabiania pieniędzy transferowanych później do ojczystego kraju. Mimo zasiedzenia i obywatelstwa niemieckiego wielu Turków nadal żyje trochę tu, trochę tu. W ostatnich latach, przy pogarszającej się atmosferze wokół wyznawców islamu, proces integracji kultur zmierzający do wielokulturowości społeczeństwa niemieckiego został zahamowany.

Na marginesie: wydaje się, że jest to specyficzna cecha współczesnej emigracji europejskiej, w gruncie rzeczy ekonomicznej, niechętnie integrującej się ze społeczeństwami państw, w których rezyduje. Rezydenci – to określenie chyba najlepiej oddaje charakter współczesnych imigrantów.

Budowanie europejskiego państwa wielokulturowego, takiego jak Stany Zjednoczone, nie wydaje się być możliwe w sytuacji istnienia egoizmów narodowych i etnicznych, z którymi Europa zмага się ze szczególnym natężeniem od prawie dwudziestu lat. Rozpad Jugosławii na wiele skonfliktowanych i wciąż jeszcze antagonizowanych państw jest dobitnym tego przykładem. Podobnie rozpad Związku Radzieckiego wyzwolił siły odśrodkowe, zmierzające do tworzenia własnych państwowości.

A przecież proces ten jeszcze się nie zakończył, wciąż tli się zarzewie konfliktu wokół dążeń Basków w Hiszpanii czy Kurdów na pograniczu turecko-irackim do powołania własnej państwowości. Nie zakończył się także proces migracji ze wschodu na zachód, nie tylko w poszukiwaniu dobrobytu lecz także bezpieczeństwa. Migracje zresztą przebiegają dzisiaj we wszystkie strony, czego przykładem jest ucieczka kilkudziesięciu tysięcy młodych Tunezyjczyków do Europy: na włoskiej wyspie Lampedusa zatrzymało się ich dziesięć razy więcej niż wynosi jej ludność.

W drugiej połowie XX wieku, szczególnie po doświadczeniach II wojny światowej, dominowała tendencja do powstawania i umacniania się państw narodowych, jednolitych kulturowo. Tam, gdzie w łonie jednego państwa było więcej narodów i kultur, robiono wszystko, aby nie dopuścić do ich umocnienia się. W ten sposób „zlikwidowany został problem” Łemków w Polsce, Tatarów czy Czeczenów w Rosji. U schyłku XX wieku ta tendencja nasiliła się za sprawą ruchów emancypacyjnych różnych narodów, wykorzystujących rozpad wielonarodowych państw. Nie wszędzie jednak doprowadziło to do powstania państw jednolitych narodowo i kulturowo. W większości państw europejskich, głównie w wyniku migracji zarobkowej, można mówić o istnieniu wielokulturowości jako „współwy-

stępowaniu w przestrzeni fizycznej i społecznej jednostek lub grup społecznych o odmiennej kulturze etnicznych” (Rosół, 2006/2007; 22). Współwystępowanie zakłada wszakże istnienie obok siebie, a nie razem. Potwierdza to zawarta w dokumentach Rady Europy i Komisji Europejskiej definicja społeczeństwa wielokulturowego, rozumianego jako „(...) społeczeństwo, w którym różne kultury, grupy narodowościowe i inne grupy współistnieją obok siebie, nie nawiązując jednak ze sobą konstruktywnych i prawdziwych kontaktów. W takich społeczeństwach różnorodność postrzega się jako zagrożenie, a na tym tle rodzą się uprzedzenia, rasizm i inne formy dyskryminacji” (*Uczenie się międzykulturowe* 2000; 98). Stąd strategia czy też program wielokulturowości, realizowany zwłaszcza przez państwa z dużymi grupami etnicznymi i kulturowymi, opierał się na dążeniu do asymilacji mniejszości przez jej podporządkowanie grupie dominującej w celu utrzymania status quo (Grzybowski, 2007). Deklaracje o końcu „multikulti” to potwierdzają.

Wielokulturowość, jak się wydaje, jako wielki i ważny projekt społeczny, nie mogła się udać, ponieważ zarówno w teorii, jak i praktyce u jej podstaw legła specyficzna *political correctness* i fałszywe przekonanie, że wystarczy pozwolić Innym być sobą, aby wszyscy byli zadowoleni. W praktyce w wielu przypadkach cieniem na niej położyła się niczym niepowściągnięta skłonność do konwergencji kulturowej (*vide* wspomniane francuskie zakazy noszenia zewnętrznych oznak przynależności narodowej i religijnej), asymilacji. Wraz z wzrastającą liczbą przybyszów rosła skala problemu, szczególnie że nie osiągnięto sukcesu w edukacji do wielokulturowości, w mentalnym przygotowaniu społeczeństw do współżycia z innymi. To że inni stawali się obiektem ataku miejscowych populistów, jak np. w Austrii czy ostatnio w Holandii, było także wynikiem, jak sądzę, słabości edukacji wielokulturowej a przede wszystkim błędów w jej założeniach. Wielokulturowość bowiem ma sens w społeczeństwach równouprawnionych, społeczeństwach ludzi żyjących na jednym poziomie cywilizacyjnym, w tym ekonomicznym, wolnych od ksenofobii, stereotypów i uprzedzeń.

Problemem współczesnego świata i Europy jest nie tyle proces emancypacji i równouprawnienia narodów, ile redystrybucja bogactw, nierówność w dostępie do podstawowych środków do życia, gwarantujących minimum bezpieczeństwa. Jeśli 80 proc. dóbr ludzkości znajduje się w rękach 20 proc. mieszkańców globu, trudno mówić o równym do nich dostępie. Dlatego najważniejszym zadaniem jest walka o zmniejszanie dysproporcji między bogatą północą a biednym południem. Jak piszą autorzy *Raportu Delorsa*: „Nierówności te są coraz wyraźniej odczuwane wraz z rozwojem środków informacji i komunikacji. Obraz, często życzliwy, sposobów życia i konsumpcji społeczeństw uprzywilejowanych, jaki oferują media, wywołuje uczucie niechęci i frustracji, nieraz wrogości i odrzucenia” (*Edukacja jest w niej ukryty skarb*, 1998; 43). Tunezyjczycy z narażeniem życia przebijający się do Włoch, by potem stamtąd udać się do Francji, jako powód swojej desperacji wskazywali brak perspektyw rozwojowych we własnym kraju, niewiarę w jego demokratyczny i gospodarczy rozwój. W sytuacji kiedy po kilku miesiącach koczowania w obozach przejściowych zostali, jak to określono, repatriowani do swo-

jego kraju, postulat komisji Delorsa, aby kraje bogate nie uchylały się „(...) od nakazu aktywnej solidarności międzynarodowej, mającej na celu zapewnienie wspólnej przyszłości poprzez stopniowe budowanie świata bardziej sprawiedliwego”, wydaje się naiwny i nie do zrealizowania, szczególnie w warunkach coraz mocniej odczuwanego światowego kryzysu gospodarczego (*Edukacja jest w niej ukryty skarb*, 1998; 43). Wprawdzie nawołuje się do solidarności międzynarodowej, ale dotyczy ona najbogatszych dotkniętych widmem bankructwa. Ubożsi muszą poczekać w kolejce do dobrobytu.

### **Edukacja wielokulturowa czy międzykulturowa?**

Sformułowana pod koniec XX wieku idea edukacji jako narzędzia znoszenia dysproporcji w rozwoju, przewycięzania sprzeczności między tym, co globalne a tym co lokalne, między tym, co uniwersalne, a tym, co jednostkowe, między tradycją a nowoczesnością, między działaniami perspektywicznymi a działaniem doraźnym, między niezwykłym rozwojem wiedzy a zdolnością przyswojenia jej sobie przez człowieka, w kwestii różnorodności kulturowej stawia na świadomą solidarność w skali globalnej, zakładającej „(...) przewycięzanie tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości na rzecz zrozumienia innych, opartego na poszanowaniu różnic. (...) edukacja powinna dążyć do uświadomienia jednostce jej korzeni, aby mogła mieć punkt odniesienia pozwalający usytuować się w świecie, a jednocześnie do uczenia szacunku dla innych kultur” (*Edukacja jest w niej ukryty skarb*, 1998; 12 i nast.).

Zadanie to powierzono edukacji wielokulturowej rozumianej jako „proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności począwszy, aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur. Prowadzić to ma, drogą krytycznej refleksji, ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej” (Markowska, 1990; 109). Po wielu latach jej praktykowania okazało się, że w niczym nie poprawia ona sytuacji imigrantów, którzy mieli być głównymi beneficjentami programu. Realizacja edukacji wielokulturowej wymagała bowiem od systemów edukacji większej elastyczności i pomysłowości w zapewnieniu równowagi między ideą a praktyką społeczną, niewolną od stereotypów i uprzedzeń. Tym bardziej że systemy edukacyjne są pochodną polityki, w tym także polityki edukacyjnej realizowanej w poszczególnych krajach, zaś upowszechniane w nich treści muszą uwzględniać bieżący kontekst polityczno-historyczny. Oczywiście, o ile nie tkwią one w przeszłości, jak ma to miejsce w przypadku treści podręczników brytyjskich, upowszechniających wizję Polski pochodzącą sprzed kilkudziesięciu lat: zacofanej, o strukturze agrarnej itp. Można modernizować treści, wykorzystując media, ale do tego potrzebna jest dobra wola, a przede wszystkim informacja, że to prezentowany przez nie obraz jest prawdziwy, a nie ten, przedstawiany w podręcznikach.

Narastające w wielu państwach europejskich, jeśli nie konflikty, to przynajmniej niepokoje na tle etnicznym, nacjonalistycznym lub szowinistycznym mają swe



źródło najczęściej w lęku przed obcym, którego nie chcemy zrozumieć, złości o inny system wartości i styl życia, a przede wszystkim niechęci do dzielenia się z innymi, nie zawsze przecież dużym bogactwem narodowym. Łatwiej, jak się wydaje, przychodzi dzielenie się biedą niż choćby namiastką dobrobytu. W tle jednak jest nietolerancja, stereotypy i uprzedzenia oraz brak rzetelnej wiedzy o obcym lub tylko innym.

Po 11 września 2001 r. znacznie trudniej jest przekonywać do tolerancji i zaufania do obcych, skoro stali się oni przyczyną strachu przed terroryzmem, jak miecz Damoklesa wiszącym nad zachodnim światem. Fakt, że sprawcy zamachów terrorystycznych w Londynie przez wiele miesięcy przed ich dokonaniem mieszkali i żyli jak gdyby nigdy nic obok przyszłych ofiar, może budzić nieufność wobec innych, podejrzliwość wobec osób o innej karnacji skóry czy innym wyznaniu. Jednak prawo, które zabrania kobietom noszenia zgodnych z wyznawanymi wartościami nakryć głowy lub publicznego odmawiania modlitwy, tworzone zarówno z chęci totalnej unifikacji społeczeństwa, jak i w przekonaniu, że tylko pełna asymilacja jest gwarantem bezpieczeństwa, uwolnienia od groźby zamachu terrorystycznego, w rzeczywistości daje kolejny powód do walki o odrębność kulturową i etniczną, którą przedstawiciele danej nacji chcą realizować w warunkach dostatecznego państwa demokratycznego.

Wielokulturowość współczesnego zglobalizowanego społeczeństwa jest faktem, z którym należy się oswoić, do którego trzeba przygotowywać młode pokolenia. Składa się na nią dorobek wielu kultur, z których każda – jak pisze Michał Jagiełło „(...) to organiczny proces przechowywania tradycji i tworzenia nowych wartości. (...) Każda kultura ma co najmniej trzy »ojczyzny«: ludzkość i jej uniwersalny dorobek, kulturę danego narodu oraz konkretną osobę przechowującą i tworzącą swoją wersję kultury” (Jagiełło, 2000; 57). W swej istocie „(...) poszczególne kultura wytwarza tylko 10 proc. swojego dziedzictwa kulturowego, pozostałe 90 proc. zapożycza z innych kultur, przetwarza i wkomponowuje we własną kulturę poprzez ustawiczny dialog wewnętrzny i zewnętrzny” (Nikitorowicz, 2002; 34). Na dorobek i dziedzictwo kultury narodowej składa się bowiem dziedzictwo kulturalne poszczególnych jednostek, stanowiących ten naród, zaś na kulturę uniwersalną dorobek całej ludzkości, a zatem zarówno całych narodów, jak i jednostek.

Myślę, że wzajemne oddziaływanie kultur, wymiana i zapożyczenia, są zjawiskiem spontanicznym i tak naturalnym, że prawie nieodczuwalnym, zarówno w skali makro, całego globu ziemskiego, jak i w skali mikro, pomiędzy jednostkami. Wymiana ma miejsce zarówno na poziomie semantycznym i symbolicznym, jak i czysto materialnym. Nie wdając się w rozważania na temat wkładu poszczególnych kultur do kultury ogólnoswiatowej, uniwersalnej, co mogłoby prowadzić do niepotrzebnej ich ewaluacji (jaką bowiem miarką mierzyć udział poszczególnych kultur, jaki wzorzec przykładać do jej wytworów, wreszcie jak to wszystko zrobić, aby nie wpędzić w megalomanię jednych i kompleksy drugich, skonfliktować, co już się przecież i tak stało, od kiedy kultura zachodnia uznaje się za ważniejszą i bardziej znaczącą od innych; na marginesie – terroryzm jest w jakimś

stopniu walką dwóch kultur, zachodniej i wschodniej, arabskiej i muzułmańskiej, o czym świadczy np. oburzenie islamistów na wypowiedź Benedykta XVI, w której zacytował niezbyt pochlebne zdanie o Mahomecie, wypowiedziane jeszcze w średniowieczu), można skonstatować, że w kontekście powyższego wielokulturowość jest immanentną cechą każdej kultury (Tomilo, 2005/2007; 50–51).

Jeśli edukacja wielokulturowa nie sprawdziła się, między innymi ze wskazywanych tutaj powodów, może szansą naprawy relacji międzyludzkich i międzykulturowych jest edukacja międzykulturowa? Oczywiście przy założeniu, że pedagogika nie wyręcza nikogo w dziele układania relacji między jednostkami i grupami etnicznymi i kulturowymi. Zdaniem P. Grzybowskiego „W przeciwieństwie do edukacji wielokulturowej zmierzającej ku asymilacji mniejszości poprzez jej podporządkowanie grupie dominującej i utrzymaniu statycznego status quo, skutkiem edukacji międzykulturowej ma być integracja i dynamizacja społeczno-kulturowa różnych kręgów społecznych, oparta na wzajemnym zbliżeniu ich członków (Grzybowski, 2007; 39). J. Nikitorowicz wyjaśnia to następująco: Edukacja międzykulturowa opowiada się za wzajemnym wzbogacaniem się różnych kultur, odrzucając sterowanie i kontrolę istnienia obok siebie. Celem jej jest wnikanie w istotę kultur i wzajemne porównywanie i odnoszenie, co wzmacnia własną tożsamość i pozwala na kształtowanie umiejętności odpowiedzialnego tworzenia i modelowania własnej kultury z jednoczesnym nabywaniem postawy tolerancji i uznania dla innych kultur” (Nikitorowicz, 1995; 121). Jego zdaniem zadania edukacji wielokulturowej wynikają z potrzeby dostosowania szkolnictwa do zjawiska wielokulturowości, a zadania edukacji międzykulturowej polegają na wychowaniu do wielokulturowości (Nikitorowicz, 1995). Kluczem jest zrozumienie idei społeczeństwa międzykulturowego „(...) jako społeczeństwa, w którym różnorodność traktuje się jako jeden z pozytywnych »aktywów« służących rozwojowi społecznemu, politycznemu i gospodarczemu. Społeczeństwo, które cechuje wysoki poziom interakcji społecznej i wzajemne poszanowanie wartości, tradycji i norm” (*Uczenie się międzykulturowe* 2000; 98).

W Polsce problem wielokulturowości dopiero nabiera znaczenia, chyba najbardziej za sprawą m.in. Ruchu Autonomii Śląska. Zanim znane będą wyniki spisu powszechnego, szacuje się, że narodowość śląską zadeklaruje ok. 500 tys. osób. Za nimi zapewne pójdą Kaszubi. Wydaje się, że dotychczas większość społeczeństwa polskiego przekonana była o jego jednolitości kulturowej. Ostatecznie przez długie lata na polskich ulicach rzadko widywano ludzi o innym kolorze skóry, zaś przedstawiciele innych narodowości i kultur wtopili się w społeczność polską, nie wyróżniając się zeń nawet językiem. Po 1990 roku nagle okazało się, że Polskę zamieszkują Tatarzy, Litwini, Ukraińcy, Białorusini, Niemcy, Romowie. Wkrótce pojawili się imigranci z Azji i Kaukazu. W szkolnych ławkach zasiadły kolorowe dzieci z mieszanych małżeństw Polek lub Polaków z przedstawicielami innych ras.

Liczebność największych grup etnicznych, np. Wietnamczyków, oceniana jest na co najmniej 50 tys. osób. W Polsce z kartami stałego pobytu przebywają obywatele 172 państw. Są wśród nich osoby ze statusem uchodźcy, prawem do pobytu

chronionego (do roku mogą korzystać z opieki społecznej); mają zgodę na osiedlenie się, prawa rezydenta długoterminowego, korzystają z pobytu tolerowanego lub zgody na zamieszkanie na czas określony. Według Urzędu do Spraw Cudzoziemców w 2009 r. mieszkało ich w Polsce legalnie ponad 92 tys., wydano prawie 30 tys. zezwoleń na pracę. Ale i tak większość z powodu nielegalnego statusu pracuje na czarno. Ukraińcy – największa grupa przybyszów (tych z kartą stałego pobytu jest ponad 26 tys., okresowo może ich mieszkać w Polsce nawet do 300 tys.) – pracują sezonowo u rolników, kobiety są chętnie zatrudniane jako pomoce domowe. Podobnie Białorusini (legalnie w Polsce 8,5 tys.). W handlu i gastronomii specjalizują się Wietnamczycy (8,2 tys. osób z legalnym statusem) i Chińczycy (2,6 tys.). Czecheni dorabiają na budowach, Bułgarzy handlują sprzętem elektronicznym w małych miejscowościach, Ormianie – pirackimi płytami, przybysze z Afryki – podróbkami markowych ubrań i butów.

„Staliśmy się nagle krajem, na którego ziemi przybývają inni, ze swoimi odmiennymi kulturami, którzy swoją obcością wygląków, zwyczajów, religii i wartości zadziwiają, czasem powodują wzrost poczucia zagrożenia, że nasza tożsamość zostanie przyćmiona innymi narodami, zniknie gdzieś pomiędzy domagającymi się swych praw mniejszościami narodowymi a imigrantami z Wietnamu” ([www.polityka.pl/spoleczenstwo/reportaze/1506994,1,jak-sie-zyje-cudzoziemcom-w-polsce.read](http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/reportaze/1506994,1,jak-sie-zyje-cudzoziemcom-w-polsce.read), [29.09.2011]).

### **Zamiast zakończenia**

Realistyczne spojrzenie na edukację międzykulturową każe zwrócić uwagę na jej podstawowy cel – bezpieczeństwo jednostek i grup kulturowych, zarówno w wymiarze materialnym, fizycznym, jak i duchowym, pozwalające z jednej strony zachować własną tożsamość kulturową, z drugiej zaś w pełni uczestniczyć w kulturze wspólnej dla wszystkich. Bezpieczeństwo materialne, fizyczne to brak zagrożeń dla życia i zdrowia jednostki, ale też jego dóbr materialnych, to brak ryzyka utraty czegoś dla człowieka bardzo cennego. Bezpieczeństwo duchowe to brak zagrożeń dla duchowego rozwoju jednostki czy grup kulturowych, możliwość kultuwowania tradycji, języka, poszanowanie dla zwyczajów i obyczajów, wyznawanych wartości, w tym także religii, wreszcie brak nietolerancji dla odmiennego koloru skóry, ubioru czy preferencji w życiu osobistym i społecznym.

Edukacja wielokulturowa miała przygotować, zwłaszcza młode pokolenia, do korzystania z zapisanych w artykule 14 *Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności* „(...) bez dyskryminacji wynikającej z takich powodów, jak płeć, rasa, kolor skóry, język, religia, przekonania polityczne i inne, pochodzenie narodowe lub społeczne, przynależność do mniejszości narodowej, majątek, urodzenie bądź z jakichkolwiek innych przyczyn”. Nie przygotowała, stąd konieczność przedefiniowania zadań w tym zakresie i zwrócenie się ku edukacji międzykulturowej. Czy jej się to uda? Myślę, że – jak już wspomniałem – dopóki nie zostaną zniesione dysproporcje w cywilizacyjnym rozwoju społeczeństw ludzkich, a edukacji nie wesprze praktyka społeczna, polegająca na bezpośrednim kontakcie

ludzi różnych kultur, przyjazna koegzystencja, dopóty o edukacji międzykulturowej będziemy mówili i traktowali ją tak, jak każdą inną edukację – jako alibi dla polityków, że przecież nie zostawili tej dziedziny życia społecznego samej sobie. Edukacja międzykulturowa będzie takim samym listkiem figowym, jak działalność prokuratury, która uznała, że transparent z hasłem „dzihad legia” wywieszony na stadionie podczas meczu drużyny polskiej i izraelskiej nie narusza prawa. Rozumienia kontekstów sytuacji międzykulturowych uczy bowiem praktyka społeczna i polityczna a nie szkoła. Wielka w tym „zasługa” mediów.

Nad edukacją międzykulturową wisi jeszcze jedno zagrożenie: widmo terroryzmu. Przyjęty przez społeczność międzynarodową aksjomat, że źródłem terroryzmu i osią zła jest określony region świata i dominująca w nim religia determinuje myślenie wielu ludzi o istocie wojny z terroryzmem. Tymczasem założenie to jest co najmniej dyskusyjne. Nie do końca jest prawdą, że korzenie terroryzmu znajdują się w krajach arabskich oraz że należy walczyć z terroryzmem. Pod koniec XX wieku społeczeństwo amerykańskie przeżyło szok, kiedy okazało się, że spektakularnych zamachów terrorystycznych, w których zginęło wielu niewinnych ludzi dokonali jedni z nich: Timothy James McVeigh czy Ted Kaczyński. Zamachowcy z 11 września 2001 roku przez kilka miesięcy szkolili się w USA. Dlatego hasłem do mobilizacji społeczności międzynarodowej powinno być nie walka z terroryzmem a z terrorystami. W ten sposób łatwiej będzie prowadzić edukację międzykulturową, ponieważ zostanie uwolniona od grzechu pierwotnego edukacji wielokulturowej – stereotypów i uprzedzeń.

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

- [1] Banach C., *Wobec cywilizacyjnych wyzwań*, „Res Humana” 1993 nr 4.
- [2] Bauman Z., *Europa niedokończona przygoda*, „Znak”, Kraków 2005.
- [3] Czerniejewska I., *Edukacja wielokulturowa w Polsce w perspektywie antropologii*, niepublikowana praca doktorska, UAM, Poznań 2008.
- [4] *Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delors’a*, IBE, Warszawa 1998.
- [5] Griese H.M., *Szkice z socjologii wychowania i andragogiki*, Łódź 2002.
- [6] Grzybowski P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- [7] Jagiełło M., *Wspólnota w kulturze*, [w:] T. Pilch (red.), *O potrzebie dialogu ludzi i kultur*, Warszawa 2000.

- [8] *Konwencja o ochronie praw i podstawowych wolności*, Rada Europy, Bruksela 1950.
- [9] Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik pedagogiczny”, 1990 nr 4.
- [10] Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995.
- [11] Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S. (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002.
- [12] Rosół A., *Wielokulturowość jako wyzwanie dla Europy*, [w:] *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*, K. Rędziński, I. Wagner (red.), Częstochowa 2006/2007.
- [13] Tomiło J., *Rola tradycji w wychowaniu w rodzinie*, [w:] Rędziński K., Wagner I. (red.), *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*, Częstochowa 2005/2007.
- [14] *Uczenie się międzykulturowe*, Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg, wyd. polskie – Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2000.
- [15] [www.polityka.pl/spoleczenstwo/reportaze/1506994,1,jak-sie-zyje-cudzoziemcom-w-polsce.read](http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/reportaze/1506994,1,jak-sie-zyje-cudzoziemcom-w-polsce.read), [29.09.2011].
- [16] <http://portalwiedzy.onet.pl/23485,,,cywilizacja,haslo.html> [2.09.2011]

# PEDAGOG SPECJALNY – ZBĘDNY LUKSUS CZY NIEZBĘDNY SPECJALISTA?

## SPECIAL EDUCATOR – – UNNECESSARY LUXURY OR NEED A SPECIALIST?

Agnieszka Woroniecka-Borowska  
Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica  
w Płocku

**Abstract:** *The article contains arguments for recruiting teachers in special educational institutions. Pointed out certain tasks, which may take a special educator because of their qualifications. Noted positive systemic efforts to disseminate knowledge among teachers and the skills of special education.*

**Keywords:** *special educator, disability, school integration, inclusion, separation*

### Wprowadzenie

Wraz z wejściem w życie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 18 stycznia 2005 r. zapewniono dzieciom niepełnosprawnym możliwość pobierania nauki wraz z pełnosprawnymi rówieśnikami poprzez tworzenie klas integracyjnych w szkołach masowych oraz szkołach integracyjnych [1]. Uznano tym samym konieczność szerokiego włączania w życie społeczne dzieci, które do tej pory, z braku innych możliwości, a wskutek swej niepełnosprawności, kierowano do szkół specjalnych lub obejmowano nauczaniem indywidualnym.

Kolejnym dokumentem uprawniającym dzieci z niepełnosprawnościami do pobierania nauki w szkołach wspólnie ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami jest „Karta Praw Osób Niepełnosprawnych”, uchwalona przez Sejm RP 1 sierpnia 1997 r. [2]. Opisane rozwiązania prawne są ukoronowaniem starań m.in. pedagogów, którzy przez lata podkreślali pozytywny wpływ wspólnej nauki dzieci i młodzieży pełnosprawnej i niepełnosprawnej na prawidłowy rozwój społeczny i emocjonalny obu grup uczniów. Wśród zalet wymieniali możliwość współdziałania dzieci z niepełnosprawnościami z pełnosprawnymi rówieśnikami podczas pobierania nauki w szkole masowej, zdobywanie doświadczeń, które będą mogły wykorzystać w dorosłym życiu – m.in. w pracy w grupie, nauce samodzielności i zasad życia wśród ludzi oraz oddziaływać mobilizująco na współzawodnictwo i rywalizację. Dzieci niepełnosprawne, wchodząc do placówek integracyjnych, wniosły

nowe wartości w życie klasy, a same szkoły stały się miejscami, w których, mogą osiągnąć sukcesy i pochwalić się swoimi umiejętnościami.

Naturalność, z jaką dzieci pełnosprawne przyjmują i traktują swoich niepełnosprawnych kolegów, jest przenoszona w dorosłe życie. Dzieci pełnosprawne uczęszczające do szkół integracyjnych uczą się empatii, zrozumienia, wyrozumiałości. W ich świecie znajdzie się miejsce dla ludzi z różnymi możliwościami intelektualnymi i fizycznymi, różnych ras, wyznań i przekonań. Tolerancja jest dla nich wartością, którą będą się kierować w dorosłym życiu. Wymienione korzyści to tylko niektóre z długiej listy, jakie wnosi w życie poszczególnych uczniów oraz całego społeczeństwa integracyjny system kształcenia.

Pamiętajmy, że w przypadku dzieci z niepełnosprawnościami zdobycie kolejnych umiejętności okupione jest dużo większym wysiłkiem niż w przypadku dzieci zdrowych. Wynika to z ich możliwości psychofizycznych związanych z określonym rodzajem i stopniem niepełnosprawności. Wydawałoby się, że preferowana w szkołach aktywność umysłowa nie daje szansy wszystkim dzieciom niepełnosprawnym na osiągnięcie sukcesów. Okazuje się, że również one, właściwie zmotywowane, mają okazję uzyskać wyniki porównywalne z pełnosprawnymi rówieśnikami. Osiągane przez nie sukcesy działają mobilizująco, zwiększają poczucie własnej wartości, pozwalają zdobyć szacunek i uznanie kolegów oraz nauczycieli. Niejednokrotnie spotkałam się z sytuacjami, w których dzieci niepełnosprawne były filarami klasowych drużyn – tenisowych, futbolowych, szachowych itp. Gros moich uczniów z niepełnosprawnościami dzięki właściwej opiece, rehabilitacji i nowoczesnemu oprotezowaniu, jest obecnie pełnosprawnymi studentami, a w przyszłości włączy się w życie społeczne, jako samodzielni ludzie. Jeszcze raz podkreślę, że uprawnienie do aktywnego życia jest niezbywalnym prawem każdej jednostki, w tym również osoby z niepełnosprawnością. Zapewnia to przywołana wcześniej uchwała z dnia 1 sierpnia 1997 roku, która dotyczy także dzieci z niepełnosprawnościami [2]. Wspomnianym uczniom pozwolono skorzystać z tego prawa, dzięki czemu osiągnęły najwyższy z możliwych poziom rozwoju intelektualnego, fizycznego i społecznego.

Podstawową formą aktywności młodego człowieka, w tym niepełnosprawnego, zapewniającą mu zdobycie optymalnego wykształcenia, powinna być nauka. Nauka odbywająca się w specjalnie zorganizowanych warunkach i z wykorzystaniem odpowiednich metod. W myśl „Karty Praw Osób Niepełnosprawnych”, osoba niepełnosprawna może liczyć na pomoc psychologiczną, pedagogiczną i specjalistyczną umożliwiającą rozwój, zdobycie lub podniesienie kwalifikacji ogólnych i zawodowych [2]. Dziecku niepełnosprawnemu włączonemu w system kształcenia integracyjnego przysługuje więc odpowiednie wsparcie. Do tej pory w praktyce realizowane było ono przez pedagoga specjalnego.

W rozporządzeniu czytamy: „w przedszkolach i szkołach, o których mowa w § 1 pkt 2 i 3, zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w odpowiednich typach i rodzajach specjalnych przedszkoli i szkół oraz odpowiednich specjalistów, w celu

współorganizowania kształcenia integracyjnego” [1]. Praktyka pedagogiczna pokazuje, że szukając oszczędności, organy prowadzące szkoły lub klasy integracyjne uważają, że nie mają obowiązku zatrudniania pedagogów specjalnych – przywołany fragment nie nakłada na nie takiego obowiązku. W efekcie otwiera się klasy integracyjne, w których uczniowie z niepełnosprawnościami nie mogą liczyć na pomoc wyspecjalizowanych pedagogów. Łatwość, z jaką zrezygnowano z zatrudniania pedagogów specjalnych, spotęgował brak zrozumienia roli pedagoga specjalnego. Niestety nagminnie sprowadzono ją do osoby, która powinna dbać o to, aby uczeń niepełnosprawny miał pełne i rzetelne notatki z lekcji. A przecież w dobie komputeryzacji zadanie to należy „powierzyć” urządzeniom elektronicznym. Pedagog specjalny, specjalista w dziedzinie nauczania osób niepełnosprawnych, nie może spełniać roli sekretarki swojego podopiecznego. Jego zadania są znacznie szersze. Chcąc udowodnić, że zatrudnianie w edukacyjnych placówkach integracyjnych oraz masowych pedagogów specjalnych, nie jest zbędnym luksusem, przedstawię jego najistotniejsze obowiązki.

Liczba dzieci niepełnosprawnych wzrasta z każdym rokiem. Składają się na to osiągnięcia w dziedzinie nauki, medycyny i techniki oraz wzrost przemysłu (głównie samochodowego). Do szkół masowych trafiają dzieci z różnymi niepełnosprawnościami. W jednej klasie uczą się dzieci z dysfunkcjami narządu ruchu, upośledzeniami sensorycznymi, zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania, deficytami rozwojowymi. Ponadto wciąż rośnie liczba uczniów, którzy nie posiadają orzeczenia o niepełnosprawności, ale u których stwierdzono szczególne potrzeby (na podstawie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej lub na podstawie informacji przekazanych dyrektorowi szkoły przez nauczycieli i specjalistów) i dlatego wymagają dodatkowego wsparcia w procesie edukacji. Kwalifikacje do udzielenia specjalistycznej pomocy oraz kierowania zespołem terapeutycznym zajmującym się uczniami z obydwu grup posiada właśnie pedagog specjalny. Bez względu na formę kształcenia, pomocy uczniom z obu grup udziela się w oparciu o przygotowywany na początku każdego roku szkolnego plan.

W przypadku dzieci posiadających odpowiednie orzeczenie zespół terapeutyczny działający w placówce oświatowej konstruuje IPET, czyli indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne. Programy są efektem pracy zespołu specjalistów, pod którego opieką jest dane dziecko w placówce edukacyjnej. Indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego nie należy utożsamiać z programem nauczania. Zawierają one diagnozę potrzeb ucznia, wykaz skoordynowanych działań rewalidacyjnych oraz przewidywanych efektów pracy. Specyfika kształcenia dziecka z niepełnosprawnością polega na kompleksowym oddziaływaniu rewalidacyjnym, w którego zakres wchodzi wychowanie, nauczanie, integracja społeczna oraz rehabilitacja. Zadaniem szkoły w tym przypadku jest stworzenie warunków do prowadzenia zajęć terapeutycznych o charakterze korekcyjnym, kompensacyjnym, usprawniającym i stymulującym w zależności od indywidualnych potrzeb i możliwości danego dziecka. Główną rolę w zespole opracowującym indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny winien pełnić właśnie pedagog specjalny, gdyż



obok odpowiednich kwalifikacji to on przebywa z uczniem z niepełnosprawnością na większości lekcji oraz ma bezpośredni kontakt ze wszystkimi nauczycielami i terapeutami, pod których opieką znajduje się dziecko [3].

Obecnie obowiązek tworzenia i realizowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dotyczy również uczniów z orzeczeniami uczęszczających do ogólnodostępnych przedszkoli i szkół, a nie jak było do niedawna do oddziałów integracyjnych lub specjalnych [4, 5]. Jednak pedagodzy pracujący w placówkach masowych, kształceni zgodnie z dotychczasowymi zasadami, nie posiadają odpowiedniej wiedzy i umiejętności do diagnozowania, opracowywania programów i prowadzenia specjalistycznych zajęć w odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnościami. W programach studiów pedagogika specjalna zajmuje marginalną pozycję i zazwyczaj sprowadza się do zajęć prowadzonych przez jeden semestr. Jest to jeden z powodów postrzeganie przez nauczyciela ucznia niepełnosprawnego przez pryzmat jego ograniczeń, a nie możliwości. Pedagodzy dostrzegają przede wszystkim to, czego podopieczny nie może, nie jest w stanie się nauczyć lub wykonać. W związku z tym oceniają dziecko, biorąc pod uwagę to, czego ono się nie nauczyło. Wiedzy na temat możliwości uczniów niepełnosprawnych nie da się przekazać w ciągu jednego semestru. Tak jak nie wystarczy wyposażyć dziecka z wadą słuchu w aparat słuchowy, aby zaczęło słyszeć, gdyż potrzebny jest długotrwały proces rehabilitacyjny, tak nie wystarczy wprowadzić dziecka niepełnosprawnego do szkoły masowej bez odpowiedniego przygotowania kadry pedagogicznej. Uczeń z niepełnosprawnością może pracować na miarę swych możliwości tylko pod opieką dobrze przygotowanych pedagogów, czyli m.in. wyposażonych w wiedzę dotyczącą specyfiki rozwoju i funkcjonowania dzieci z niepełnosprawnościami. Dopiero projekt zarządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela zakłada nałożenie na uczelnie obowiązku wprowadzenia do programu studiów 350 godzin, podczas których studenci nabędą wiedzę i praktyczne umiejętności z zakresu pedagogiki specjalnej [6]. Jednakże do czasu wykształcenia kadry pedagogicznej zgodnie z proponowanymi przez MNiSW standardami, osobą ze wszech miar najodpowiedniejszą do koordynowania i nadzorowania prac zespołu terapeutycznego konstruującego IPET pozostaje pedagog specjalny. Pozwoli to na indywidualizację nauczania dziecka niepełnosprawnego i pełne wykorzystanie jego możliwości i talentów w toku nauczania. Tego rodzaju działania skutkować będą zdobywaniem pozytywnych wyników w nauce przez dzieci niepełnosprawne na równi ze zdrowymi rówieśnikami.

Coraz liczniejszą grupę uczniów stanowią dzieci, które nie posiadają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, jednak u których zauważono specyficzne trudności. W takim przypadku zespół terapeutyczny działający w danej placówce edukacyjnej winien opracować plan działań wspierających oraz prowadzić kartę indywidualnych potrzeb podopiecznego [3]. Pomoc pedagogiczno-psychologiczna polega wówczas na zdiagnozowaniu oraz zaspokojeniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, a także na rozpoznaniu jego możliwości psy-

chofizycznych. Również w odniesieniu do wskazanego tutaj wsparcia, osobą posiadającą odpowiednie kwalifikacje jest pedagog specjalny.

Omawiając zadania, jakie spoczywają na pedagogu specjalnym, nie można zapomnieć o organizacji pracy w grupie integracyjnej. W wyniku codziennej współpracy nauczycieli i pedagoga specjalnego możliwe jest nie tylko opracowanie ramowego planu terapeutycznego, ale również wzajemne uzupełnianie się podczas lekcji. Idealnym rozwiązaniem byłaby możliwość konsultowania się w czasie przygotowywania zajęć. Wiem z doświadczenia, iż wspólne przygotowywanie wszystkich lekcji z wszystkich przedmiotów jest niemożliwe. Ogranicza je czas i liczba uczniów będących pod opieką pedagogów. Dlatego bardzo ważne i przynoszące pozytywne efekty jest okresowe konsultowanie działań. Pozwala to na wyznaczenie ogólnych założeń edukacyjnych na krótki okres czasu i omówienie dotychczasowych osiągnięć zgodnie z zasadami pracy rewalidacyjnej, która zakłada wyznaczanie zadań krótkoterminowych. Jednak efektywna współpraca pedagoga specjalnego z nauczycielem ma miejsce tylko wtedy, gdy dochodzi do wspólnego przygotowywania odpowiednich pomocy dydaktycznych do kolejnych lekcji.

W porozumieniu, dzieląc się tym obowiązkiem i wymieniając spostrzeżeniami, umożliwiają w ten sposób uczniowi niepełnosprawnemu pełne uczestnictwo w lekcji. Dziecko wynosi wówczas z zajęć wiele istotnych informacji niezbędnych do opanowania przerabianych zagadnień.

Nieświadomość potrzeb i możliwości edukacyjnych dzieci z niepełnosprawnościami, będąca skutkiem niewystarczającego wykształcenia, może skutkować krzywdzącymi postawami nauczycieli wobec uczniów niepełnosprawnych. Możliwe jest np. stawianie zbyt niskich wymagań, pobłażanie, tłumaczenie niewykonania zadanej pracy brakiem możliwości psychofizycznych. W swej praktyce spotkałam się również z nieświadomymi przejawami dyskryminacji przez nauczycieli uczniów niepełnosprawnych. Z braku przygotowania podważali oni prawo do korzystania z nauki w szkole masowej dzieci niepełnosprawnych o niższych możliwościach intelektualnych, uważając, iż właściwymi są w tych przypadkach szkoły specjalne. Szczególnie trudno akceptowane są dzieci z niewidocznymi dysfunkcjami (sensorycznymi, intelektualnymi, emocjonalnymi, itp.). Do ułomności fizycznych już się przyzwyczajono. Wiadomo, że dzieci niepełnosprawne ruchowo mają określone ograniczenia: wolniej chodzą, piszą niewyraźnie, potrzebują więcej czasu na wypowiedź z racji zniekształceń aparatu artykulacyjnego. Nie daje się jednocześnie prawa obejrzenia z bliska mapy dziecku z wadą wzroku. Nie dopuszcza możliwości wyjścia takiego ucznia z ławki i podejścia do mapy, argumentując, że wprowadza to rozprężenia w klasie. Innym przykładem może być niezyczliwa uwaga skierowana do ucznia głęboko niedosłyszącego, który niepoprawnie przeczytał nowy dla niego wyraz pochodzenia obcego. Rola pedagoga specjalnego w takich przypadkach polega na przekazaniu nauczycielowi jak największej liczby wskazówek dotyczących zasad skutecznej współpracy z uczniem z niepełnosprawnością.

Liczba godzin, podczas których pedagog specjalny towarzyszy podopiecznym w ciągu tygodnia, nie pokrywa się z tygodniowym planem zajęć uczniów. W roku 2003 zredukowano liczbę godzin dydaktycznych pedagogów z 21 do 18. Ograniczyło to tym samym możliwość świadczenia efektywnej pomocy dzieciom niepełnosprawnym. W klasach IV–VI szkoły podstawowej tygodniowy plan zakładał wówczas 28 godzin lekcyjnych, podczas gdy pedagog specjalny obowiązany był do 18 godzin, z czego od 2 do 3 lekcji zwykle przeznaczał na zajęcia wyrównawcze. Pedagog specjalny wpisywał więc w swój plan zajęć te lekcje, na których jego zdaniem był najbardziej potrzebny. Niestety część lekcji nauczyciele przedmiotowi byli zmuszeni prowadzić samodzielnie. Z konieczności pomijali potrzeby dzieci niepełnosprawnych. Nauczyciel dostosowywał zajęcia do możliwości percepcyjnych większości klasy. Dzieci niepełnosprawne musiały nierzadko uzupełniać materiał z takiej lekcji w domu, przepisywać notatki od kolegów, angażować w uzupełnianie rodziców. Podobna sytuacja, niekorzystna dla uczniów z niepełnosprawnościami, ma miejsce w placówkach, w których zrezygnowano z zatrudnienia pedagoga specjalnego.

Pedagog specjalny jest odpowiedzialny za stworzenie przyjaznej atmosfery w klasie. Dobrym rozwiązaniem jest połączenie funkcji pedagoga specjalnego z wychowawcą klasy. Może on dzięki temu kształtować postawy uczniów. Jego działania skupiają się w tym przypadku na pogłębianiu integracji zespołu klasowego ze szczególnym uwzględnieniem roli, jaką odgrywają w nim dzieci niepełnosprawne. Stworzenie pełnej zrozumienia i tolerancji dla możliwości i potrzeb dzieci niepełnosprawnych atmosfery to zadanie nadrzędne pracy wychowawczej w klasie integracyjnej. Podstawą takiego działania powinna być zasada, iż dzieci pełnosprawne i niepełnosprawne mają zarówno obowiązki, jak i przywileje, jednak są z nich rozliczane w różny sposób ze względu na różne możliwości psychofizyczne.

Jak wiadomo, łącznikiem pomiędzy poszczególnymi nauczycielami a rodzicami w klasie integracyjnej jest pedagog specjalny. Uczestnicząc w większości lekcji w klasie, pedagog obserwuje zachowania dzieci, mobilizuje do działania nie tylko uczniów niepełnosprawnych, ale również słabszych. Pomaga, wspiera, doradza wszystkim uczniom. Dla dobrego pedagoga specjalnego nie istnieją zamknięte ramy działania. Nie ogranicza się on do pracy wyłącznie z dziećmi posiadającymi orzeczenia. Analizuje on wszystkie problemy pedagogiczne i wychowawcze w zespole klasowym. Dobiera odpowiednie metody, korzystając z bogactwa pedagogiki rewalidacyjnej, dla skutecznego rozwiązania zaistniałego problemu. Stąd tak chętnie do klas integracyjnych posyłane są dzieci z trudnościami różnej natury np. zaburzeniami emocjonalnymi, kłopotami z zachowaniem itp. Rodzice tych dzieci słusznie oczekują na fachową pomoc ze strony pedagoga specjalnego. Klasy integracyjne są liczebnie mniejsze. Liczba uczniów powinna wynosić od 15 do 20, w tym od 3 do 5 uczniów niepełnosprawnych [1]. Rodzice wychodzą ze słusznego założenia, że dwóch specjalistów opiekujących się ich dzieckiem podczas lekcji

jest w stanie przekazać wiedzę i umiejętności w sposób pełniejszy i dostosowany do możliwości i umiejętności każdego ucznia.

Reasumując, uważam, że zatrudnianie pedagogów specjalnych w grupach i klasach, do których uczęszczają dzieci z niepełnosprawnościami jest koniecznością i należy do obowiązków organów prowadzących placówki edukacyjne. Wykwalifikowana pomoc, którą jest w stanie świadczyć pedagog specjalny, powinna być również wykorzystana w pracy z dziećmi ze specyficznymi problemami. Jak pokazują przykłady, dziecko z niepełnosprawnością wyrośnie na pełnosprawnego członka społeczeństwa tylko wówczas, gdy zostanie mu zapewnione odpowiednie kompleksowe wsparcie pedagogiczno – psychologiczne. Do nadzorowania i koordynowania działań w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnościami oraz ze specyficznymi trudnościami odpowiednio przygotowany jest właśnie pedagog specjalny.

## **BIBLIOGRAFIA**

## **REFERENCES**

- [1] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Dz.U. z 2005 roku Nr 19, poz. 167.
- [2] Karta Praw Osób Niepełnosprawnych. Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r.
- [3] Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2010 Nr 228, poz. 1487.
- [4] Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach, Dz.U. z 2010 roku Nr 228, poz. 1489.
- [5] Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Dz.U. z 2010 roku Nr 228, poz.1490.
- [6] Projekt rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 24 maja 2011 r.