



Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela

redakcja naukowa

Stefan T. Kwiatkowski

Dominika Walczak



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ



**Kompetencje
interpersonalne
w pracy współczesnego
nauczyciela**

Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela

redakcja naukowa
Stefan T. Kwiatkowski
Dominika Walczak



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Recenzent

Prof. dr hab. Mirosław J. Szymański

Projekt okładki

Anna Gogolewska

Ilustracja na okładce

frimages/iStock

Redakcja

Joanna Marek-Banach

Korekta

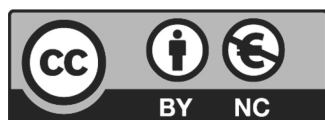
Hanna Cieśla

Publikacja dofinansowana przez

Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ze środków na działalność statutową

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2017



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 3.0 Polska

ISBN 978-83-64953-76-7

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Arkuszy drukarskich 18

Skład i łamanie: Grafini

Druk ukończono we wrześniu 2017

Druk i oprawa: Fabryka Druku

Spis treści

Stefan T. Kwiatkowski, Dominika Walczak – Wprowadzenie	7
Agnieszka Cybal-Michalska – <i>Prorozwojowość jako kategoria edukacyjna w świecie karier bez granic</i>	11
Dorota Jankowska – <i>Studia pedagogiczne w percepcji współczesnych studentów w kontekście pytań o edukacyjne konsekwencje wpływu neoliberalnej kultury konsumpcji</i>	34
Janusz Gęsicki – <i>Status społeczny nauczyciela a ideały pedagogiczne</i>	47
Wanda Dróżka – <i>„Nauczyciel wspierany” a realia pracy zawodowej</i>	53
Dominika Walczak – <i>Prestizż zawodu nauczyciela a klimat szkoły</i>	74
Joanna Madalińska-Michalak – <i>Etyka troski w pracy nauczycieli</i>	102
Jolanta Szempruch – <i>Wsparcie nauczyciela w komunikowaniu się z uczniem</i>	114
Stefan T. Kwiatkowski – <i>Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli</i>	125
Karolina Malinowska – <i>Kompetencje interpersonalne nauczycieli a ich relacje z rodzicami uczniów</i>	159
Oliwia Dudkowska – <i>Rola umiejętności interpersonalnych w pracy nauczyciela</i>	170
Wioletta Krzyżanowska – <i>Nauczyciel, przyjaciel, marzyciel. Kompetencje nauczyciela okiem praktyka</i>	177
Agnieszka Piejka – <i>Kompetencje praktyczno-moralne nauczyciela a kształtowanie kultury pokoju</i>	192
Rafał Bodarski – <i>Autoportret psychologiczny w kontekście wybranych teorii osobowości i jego znaczenie dla zawodu nauczyciela</i>	202
Magdalena Piorunek i Iwona Werner – <i>(Nie)wspierający wychowawca klasy. Realizacja pomocowych aspektów roli nauczyciela z perspektywy gimnazjalistów</i>	216
Urszula Jeruszka – <i>Kompetencje interpersonalne nauczycieli szkół zawodowych</i>	238
Jarosław Michalski – <i>Takt pedagogiczny we współpracy nauczycieli klas integracyjnych</i> ..	257
Iwona Konieczna i Katarzyna Smolińska – <i>Kompetencje pedagoga specjalnego</i>	272
O Autorach	282

Wprowadzenie

Tematyce kompetencji interpersonalnych poświęcono dotychczas wiele studiów i analiz. Wynika to przede wszystkim z faktu, że kompetencje tego typu odgrywają znaczącą rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Są one niezbędne zarówno w pracy nauczyciela jako centralnej postaci życia szkolnego, jak i w codziennej działalności wszystkich pozostałych grup funkcjonujących w szkole i w jej najbliższym otoczeniu. Mamy tu na myśli uczniów i ich rodziców oraz lokalne władze oświatowe, z którymi szkoła wraz z zatrudnionymi w niej dyrektorem i nauczycielami wchodzi w ustawiczne interakcje.

Tym, co wyróżnia najlepsze systemy edukacyjne, jest – poza indywidualnym podejściem do ucznia – dbałość o zapewnianie wysokiej jakości kształcenia nauczycieli oraz o pozyskiwanie najlepszych, optymalnie dopasowanych do pełnienia przyszłej roli kandydatów do pracy w tym kluczowym ze społecznego punktu widzenia zawodzie (Holland, 1985; Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013). W świetle danych, świadczących o tym, że to właśnie od kompetencji interpersonalnych i stylu pracy nauczycieli w dużej mierze zależą efekty osiągnięte przez uczniów, wydaje się to całkowicie naturalnym wnioskiem (McKinsey, 2007).

Wśród właściwości, którymi charakteryzować powinien się współczesny, będący w stanie sprostać stawianym przed nim wymaganiom nauczyciel, pierwszoplanową pozycję zajmują bez wątpienia wspomniane już kompetencje interpersonalne. Szczególny na tle wielu innych zawodów charakter pracy nauczyciela – praca z uczniem, rodzicem ucznia, innymi nauczycielami i przedstawicielami środowiska lokalnego – polega przede wszystkim na interakcjach społecznych i budowaniu satysfakcjonujących zainteresowane strony relacji. Oznacza to, że kompetencje interpersonalne, a wśród nich: umiejętność nawiązywania kontaktu z innymi, praca zespołowa, umiejętności negocjacyjne i rozwiązywanie konfliktów, wywierania wpływu czy zachowania asertywne są jednymi z podstawowych kompetencji zawodowych nauczyciela. Ponadto, omawiając podstawy nauczycielskiej efektywności, należy z całą pewnością wspomnieć o kluczowej w tym kontekście roli inteligencji emocjonalnej (czynnika ściśle z kompetencjami interpersonalnymi związanego), na którą składa się wachlarz umiejętności, warunkujących między innymi trafną percepcję, ewaluację i wyko-

rzystywanie własnych oraz cudzych emocji, wzbudzanie w sobie pożądanego afektu w celu wspomaganie czynności poznawczych, rozumienie i analizowanie emocji czy wreszcie refleksyjną regulację emocji prowadzącą do emocjonalnego i intelektualnego wzrostu jednostki (Salovey, Sluyter, 1999).

O wysokim znaczeniu kompetencji interpersonalnych i inteligencji emocjonalnej w pracy nauczyciela świadczą choćby zapisane w obowiązujących *Standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (2012) efekty kształcenia, zgodnie z którymi po zakończeniu kształcenia absolwent między innymi:

- posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania–uczenia się;
- posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
- umiejętnie komunikuje się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces;
- charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności.

Tymczasem z badań wynika, że polscy nauczyciele, zarówno ci rozpoczynający pracę w zawodzie, jak i ci z długim stażem pracy, mają deficyt kompetencji interpersonalnych. Zdaniem dyrektorów szkół, rozpoczynający pracę nauczyciele nie potrafią, między innymi, sprostać problemom wychowawczym z uczniami, mają kłopoty z kształtowaniem relacji na linii nauczyciel–uczeń i z organizacją życia społecznego klasy, a także ze współpracą z rodzicami (Wiłkomirska, 2005).

Późniejsze badania dotyczące początkujących nauczycieli (ze stażem pracy w zawodzie do pięciu lat) przyniosły bardzo podobne, ściśle powiązane z szeroko rozumianym deficytem kompetencji interpersonalnych wyniki. Wśród swoich słabości młodzi nauczyciele wymieniali bowiem przede wszystkim problemy z utrzymaniem dyscypliny w klasie, trudności w relacjach z uczniami, brak cierpliwości, dystansu i opanowania. Ponadto przyznawali się do bezradności w zetknięciu z problemami uczniów – związanymi zarówno z szeroko pojmowanym życiem szkolnym, jak i z życiem osobistym. Szczególny deficyt nauczyciele odczuwali w zakresie kompetencji wspierających kontakt z rodzicami uczniów – badani zgodnie twierdzili, że ten niezwykle istotny aspekt pracy był absolutnie pomijany w procesie kształcenia nauczycieli (Walczak, 2012). Należy wspomnieć przy tym o przeciętnych wynikach uzyskiwanych przez studentów pedagogiki w badaniach skoncentrowanych na pomiarze komponentów przejawianej przez nich inteligencji emocjonalnej – rodzi to niewątpliwie potrzebę dalszej dyskusji na temat wdrożenia do polskiego systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia

zawodowego nauczycieli odpowiednich oddziaływań, niezbędnych z perspektywy rozwijania tej niezwykle istotnej dla nauczycielskiej skuteczności charakterystyki wewnętrznej (Kwiatkowski, 2015).

Z punktu widzenia pracy nauczycieli kluczową rolę pełnią również relacje pomiędzy nimi – jest to jeden z zasadniczych czynników warunkujących ich zachowanie, zaangażowanie w pracę i satysfakcję zawodową. Należy zauważyć, że partnerskie i przyjazne relacje między poszczególnymi nauczycielami tworzą klimat szkoły sprzyjający wielostronnemu rozwojowi uczniów.

Zdeterminowana poziomem kompetencji interpersonalnych współpraca z innymi nauczycielami, rozumiana jako udzielanie sobie nawzajem szeroko rozumianego wsparcia, może, choć wcale nie musi, oznaczać pracę zespołową. Wydaje się, że w wielu polskich szkołach praca zespołowa jest raczej wyzwaniem niż przyjętym stylem pracy grona pedagogicznego. Obserwowana na naszym rodzimym gruncie tendencja, wskazująca na niedostateczną współpracę między nauczycielami, jest niepokojąca, zwłaszcza w świetle danych zagranicznych, wskazujących na wielorakie korzyści wynikające z uruchamiania przez poszczególne państwa programów promujących tzw. mentoring czy związanych z tworzeniem nauczycielom warunków niezbędnych do wymiany myśli, pomysłów i doświadczeń (np. poprzez tworzenie wewnątrz- czy międzyszkolnych sieci służących tego typu transferowi) (Kwiatkowski, 2016; OECD, 2014).

Przedstawionej syntetycznie problematyce kompetencji interpersonalnych w funkcjonowaniu głównych aktorów życia szkoły poświęcono oddawany do rąk Czytelników tom interdyscyplinarnych tekstów. Umożliwiają one skonfrontowanie poglądów pedagogów, psychologów i socjologów na profesję nauczycielską. Dotyczą zarówno zagadnień ogólnych, wprowadzających w problematykę kompetencji nauczyciela, w tym przede wszystkim jego kompetencji interpersonalnych, jak i kwestii specyficznych dla poszczególnych grup nauczycieli i typów szkół. Mamy nadzieję, że przyczynią się one do zainicjowania pogłębionej dyskusji o nowoczesnym kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli.

Bibliografia

- Holland, J.L. (1985). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities & Work Environments*. New Jearsey: Prentice-Hall Inc.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* (Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie) Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Kwiatkowski, S.T. (2015). Diagnoza wybranych różnic indywidualnych studentów pedagogiki w kontekście przyszłych sukcesów w zawodzie nauczyciela. *Studia z Teorii Wychowania*, 4(13), 127–159.
- Kwiatkowski, S.T. (2016). Innowacyjne kształcenie nauczycieli na przykładzie modelu singapurskiego. *Studia z Teorii Wychowania*, 4, 117–155.
- McKinsey (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company, http://www.mckinsey.com/client/service/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/best_performing_school.aspx (dostęp: 22.04.2017).

- OECD (2014). *Education at a glance 2014*. OECD Publishing.
- Salovey, P., Sluyter, D.J. (red.). (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (2012). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia.
- Walczak, D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wiłkomirska, A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Agnieszka Cybal-Michalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prorozwojowość jako kategoria edukacyjna w świecie karier bez granic

Streszczenie

Współczesne studium kariery nakazuje uwzględniać wielokontekstowe zmiany w świecie pracy, które stawiają przed pracownikami nowe wymagania. Rozwój kariery jest całościowym procesem o charakterze kompleksowym. W procesie konstruowania kariery eksponuje się pracę podmiotu nad sobą, jego permanentny udział w życiowych projektach i wielopłaszczyznowych procesach, a także nabywanie doświadczeń i zdolność do samoświadomości. Pogląd ten jest osnową myślenia o karierze jako „własności” jednostki z uwzględnieniem indywidualnych wyborów w karierze. To swoiste przesunięcie orientacji jednostki z zewnętrznych uwarunkowań na uwarunkowania wewnętrzne skłania do rozpatrywania kariery w powiązaniu z jednostką jako podmiotem prorozwojowym. Wyróżnikiem prorozwojowego planowania, kierowania i zarządzania karierą jest świadomość bycia podmiotem sprawczym, który dokonuje działań w pożądanym dla siebie kierunku i wpływa na otaczającą go rzeczywistość, inicjując zmiany. Nie bez znaczenia są orientacje prorozwojowe młodzieży akademickiej jako podmiotu perspektywnych zmian. W artykule przedstawiono badania własne nad orientacjami prorozwojowymi młodzieży studenckiej; aktywne radzenie sobie w rzeczywistości poddawanej ciągłej zmianie nakazuje bowiem zaadaptować się do wciąż zmieniającego się kontekstu kreowania indywidualnych karier, a nowy sposób myślenia o niej oznacza wejście na drogę permanentnego konstruowania kariery w świecie „bezugranicznych” karier.

Słowa kluczowe: kariera, orientacja prorozwojowa, świat „bezugranicznych” karier, poczucie sprawstwa, młodzież akademicka

Wprowadzenie

Wielowymiarowość i złożoność współczesnej konfiguracji społecznej przyczyniają się do trudności w uchwyceniu i jednoznacznym dookreśleniu czynników determinujących zmiany w systemie społecznym oraz teoretycznym opisie społecznego wymiaru bytu ludzkiego. W tym kontekście rodzi się również pytanie o miejsce edukacji w relacji do kultury jako przestrzeni jej transmisji i transformacji. Wyłania się nowe spojrzenie na współczesną formację społeczną, sprzyjające skoncentrowaniu narracji na naturze świata społecznego – wzajemną zależność między globalnością (nową ja-

kością stosunków społeczno-kulturowych na skalę globu) a indywidualnymi dyspozycjami jednostek.

Niewątpliwie elementem składowym zjawiska globalizacji ekonomicznej, a w szczególności rozwoju gospodarki wolnorynkowej, są zmiany w środowisku pracy, strukturze pracy, percepcji pracy, a także w sferze cech, znaczeń i wartości przypisywanych pracy. Trudno przecenić wymowę tych zmian dla jakości konstruowania, przebiegu kariery i modyfikowania jej zindywidualizowanych ścieżek. Znaczenia nadawane karierze krystalizują się wokół dominujących przekazów i są zakorzenione w określonych warunkach czasoprzestrzennych. Procesy globalizacji gospodarki światowej, jej reorganizacja i restrukturyzacja, skłaniają do refleksji nad specyfiką i dominantą globalnej transformacji ekonomicznej¹. Współczesne studium kariery nakazuje uwzględniać wielokontekstowe zmiany w świecie pracy, które stawiają przed pracownikami nowe wymagania. Do najważniejszych zalicza się wzrost roli przypisywanej karierze oraz zdolność do planowania, zarządzania i monitorowania własnej kariery w perspektywie całościowej. Globalne tendencje i procesy różnicowania, wielokontekstowości, wielowymiarowości i współzależności różnych dziedzin życia społecznego niewątpliwie aktualizują problem implementacji idei *life long learning*, planowania, zarządzania, rozwoju i kształtowania kariery. Duch czasu implikuje, jak to ujmuje Augustyn Bańka (2007), transkulturalizację kontekstu ekonomicznego, co z kolei przyczynia się do transnacionalizacji rozwoju osobowości. Rzeczony proces przejawia się „w uniwersalności doświadczenia wymaganego do osiągnięcia optymalnego poziomu kompetencji życiowych, pozwalających na realizację kariery ponad granicami” (Bańka, 2007, s. 47–48). Wychodząc z założenia, na które zwracają uwagę Michael Arthur, Kerr Inkson, Judith Pringle, że zakumulowane wartości tworzące kompetencje kariery oraz użyteczne w ustanawianiu i rozwoju kariery tworzą kapitał kariery, należy zaakcentować wyraźnie podmiotowe wycienianie omawianej kategorii pojęciowej. Oznacza to, że kapitał kariery (który może narastać, ale i tracić na wartości, jak również być wymieniony na „świeży” kapitał) jest „pojęciem odzwierciedlającym w umyśle jednostki diagnozę i prognozę zakumulowanych zasobów osobowych” (Inkson, Pringle, za: Bańka, 2007, s. 80) nabytych w toku doświadczeń edukacyjnych, zawodowych, społecznych, kulturowych. W rezultacie zakumulowany kapitał kariery przyczynia się do zabezpieczenia „przyszłych zwrotów poniesionych inwestycji, (...) może da-

¹ Problematyka jakości globalnej ekumeny kulturowej była przez autorkę omawiana w znacznie szerszym kontekście w pracy zatytułowanej *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne* (Cybal-Michalska, 2006, s. 30–41). Problematyka proaktywności w karierze podejmowana w tym artykule stanowi wycinek wielokontekstowego ujęcia przez autorkę zagadnienia kariery w świecie, w którym „kariera robi karierę”, podjętego w monografii *Młodzież akademicka a kariera zawodowa* (Cybal-Michalska, 2013). Problematyka podjęta w artykule była prezentowana również w tekście *Prorozwojowość i proaktywność jako ważne kategorie edukacyjne w globalizującym się społeczeństwie* (Cybal-Michalska, 2015, s. 41–49).

wać wypłaty w postaci bezpieczeństwa, satysfakcji, statusu społeczno-ekonomicznego, długotrwałego zatrudnienia albo autonomii” (Bańka, 2007, s. 83). W gospodarce opartej na wiedzy, co w konsekwencji urzeczywistnia zorientowanie współczesnego społeczeństwa na wiedzę, kluczowym elementem staje się rozwój karier jego członków i inwestowanie w „portfolio” kariery (będące inwestycją i odnawialnością kapitału kariery) na drodze prorozwojowości.

Świat „bezgranicznych” karier

Świat karier to świat licznych mikroprzemian. W „portfolio” mikroprzemian czas pomiędzy nimi ulega skróceniu – po okresie stabilności coraz szybciej następuje ponowna separacja. Ponadto wielorakie przemiany kariery mogą zachodzić symultanicznie (patrz: Mayrhofer, Iellatchitch, 2005, s. 58). Konceptualizacja jakościowo nowego ujęcia problematyki kariery jako „własności” jednostki wskazuje na wielowymiarowy charakter współczesnego dyskursu, który łączy w sobie implikacje interdyscyplinarnego dialogu i stwarza potrzebę przeglądu teoretycznych refleksji nad sposobami rozumienia kariery oraz uwarunkowań i wyznaczników jej kształtowania. Nie ulega wątpliwości, że aktywne radzenie sobie w rzeczywistości poddawanej permanentnej zmianie nakazuje zaadoptować się do ciągle zmieniającego się kontekstu kreowania indywidualnych karier, a nowy sposób myślenia o niej oznacza, jak ujmują to Werner Lanthaler i Johanna Zugmann (2000), „bycie menedżerem wiedzy we własnej sprawie” i konstruowanie swoistego „portfolio” kariery. W kapitale kariery, w odróżnieniu od kapitału społecznego czy też kulturowego, szczególną wagę przypisuje się osobowości jako wartości: a) komercyjnej będącej „przedmiotem potencjalnych transakcji na inne formy kapitału”; b) odtworzeniowej, czyli modyfikowanej „z punktu widzenia z góry przyjętych założeń”, c) celowo konstruowanej i rozwijanej przez podmiot, biorąc pod uwagę dynamikę czasową (Kobasa, Maddi, Kahn, za: Bańka, 2007, s. 85). Stąd wniosek, że udział teorii rozwoju w rozpoznaniu i interpretacji osobliwości w cyklu życia człowieka i rozwoju osobowości w odniesieniu do określenia pola poznawczego, jakim jest rozwój kariery człowieka (czy odnosi się do całości, czy najważniejszej części, czy też większości komponentów przedmiotu poznania), jak również zjawiska inwestowania i odnawiania kapitału kariery, jest trudny do przecenienia. Immanentną właściwością odnawiania kapitału kariery jest nieustanny rozwój.

Współczesny dyskurs nad jakością rzeczywistości, czynnikami determinującymi zmiany w układzie społecznym oraz kondycją młodego człowieka żyjącego w „wielości światów” (Bauman), skazanego na szukanie swojego miejsca w rzeczywistości poddawanej permanentnej fluktuacji, lokuje zainteresowania na problematyce edukacji. I choć mając na względzie, że idee edukacyjne są zawsze abstrakcyjne, „pojmują myśl o rzeczywistości edukacyjnej, myśl o edukacji, ale nie są samą edukacją zanu-

rzoną w życie” (Łukaszewicz, 1998, s. 149) to podmiotowa sprawczość i perspektywa zmiany „bycia człowieka w świecie” i konstruowania kariery pojmowanej jako „własność jednostki” (Bańka), jest jak najbardziej inicjatywą edukacyjną urzeczywistnianą z biegu życia jednostkowego i społecznego. Niewątpliwie edukacja rozumiana jako „ogół wpływów na jednostki (...) sprzyjających takiemu ich rozwojowi wykorzystaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu (...) stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA w toku spełniania «zadań ponadosobistych», poprzez utrzymywanie ciągłości własnego JA w toku spełniania «zadań dalekich»” (Kwieciński, 1995, s. 13–14) jest problematyką lokującą się wśród najważniejszych. Humanistyczny dyskurs nad jakością edukacji powinien uwzględniać kontekst społeczno-kulturowych zmian zachodzących w globalizującym się świecie. Refleksyjność jednostki, żyjącej niejako w zawieszeniu temporalnym, pomiędzy przeszłością a przyszłością (ponieważ nie ma jej „ani tutaj, ani tam” – John Naisbitt, 1997), wiąże się z niepewnością jutra, ryzykiem, niepokojem egzystencjalnym, utratą poczucia pewności i bezpieczeństwa ontologicznego, kreacją nowego rodzaju wspólnoty – „wspólnoty ryzyka i zagrożenia”, oraz koniecznością permanentnego krystalizowania swojej tożsamości. Nowa dynamika, tempo zmian rzeczywistości, „szok przyszłości” (Alvin Toffler) i „logika produkcji i dystrybucji ryzyka” (Ulrich Beck) odzwierciedlają otwartość na wątpliwą, niepewną i nieznaną przyszłość, w której jest miejsce na życie zmianą, niezamierzone i nieprzewidywalne wydarzenia oraz przeżywanie ambiwalencji, która jest „dożywotnim «wyrokiem», czy nawet przekleństwem współczesnego człowieka” (Kwieciński, 1997, s. 16). Istotne jest zatem zwrócenie uwagi na fakt, że „racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa” (James Samuel Coleman), to, jak podkreśla Maria Dudzikowa (2011), remedium na zjawisko erozji kapitału społecznego, na utraconą łączność ze wspólnotą, zanik więzi społecznej i społecznego zaufania. Szansy na ich kreowanie upatruje się w systemach instytucjonalnych, wśród których wymienia się edukację jako istotną płaszczyznę transformacji kultury (patrz: Dudzikowa, 2011). Najbardziej znamienym rysem czasów „permanentnej zmiany” jest przygotowanie jednostki do umiejętności przetwarzania, rekonstrukcji oraz wykorzystywania wiedzy w celu aktywnego radzenia sobie z rzeczywistością. Istotne wydaje się zaakcentowanie, że jednym z bardzo ważnych czynników, wpływających na kondycję współczesnego człowieka, jest szeroko pojęta edukacja, której celem będzie ukształtowanie wśród dzieci i młodzieży orientacji prorozwojowej. W kontekście potrzeb edukacyjnych globalizującego się świata, ważne przesłanie zawiera stwierdzenie Zbigniewa Kwiecińskiego (2000, s. 84–85), że „współczesność nieustannego kryzysu wymaga typu człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka pełnomocnego – o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiającego krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych

wedle uniwersalnych wartości i zasad. Ukształtowanie człowieka na miarę złożonych wyzwań współczesności właśnie od edukacji zależy”.

Obraz jednostki jako podmiotu sprawczego, w podjętych rozważaniach wokół domeny kariery, stanowi ważki konstrukt teoretyczny. Problem ten zarysowuje Edwin Leon Herr (1992), stwierdzając, że to jednostki są zdolne do tworzenia kariery. Te zaś nie istnieją, tak jak zawody czy prace (Patton, McMahon, 2006, s. 2). To swoiste, jak zauważa Kazimierz Obuchowski (2000, s. 62), przesunięcie „orientacji jednostki z zewnętrznych uwarunkowań bytu na uwarunkowania wewnętrzne” skłania do rozpatrywania kariery w powiązaniu z jednostką jako indywidualnym bytem, którego własnością jest indywidualna kariera (Bańka, 2005, s. 8–9). W tym miejscu należy przywołać fragment dyskusji Audrey Collin i Andre Wattsa (1996), w której autorzy zakładają potrzebę przewartościowania myślenia o karierze. Stwierdzają, że „trzeba bardziej skupić się na karierze, jako subiektywnej konstrukcji jednostki, aniżeli na karierze, jako konstrukcji obiektywnej” (za: Patton, McMahon, 2006, s. 2). Wobec tego podmiot rozwija karierę na bazie percepcji i nastawienia do niej, co oznacza, jak podkreślają Wendy Patton i Mary McMahon (1999), że kariera jest „wzorem wpływów, które współlistnieją w życiu jednostki” (za: Patton, McMahon, 2006, s. 2).

Orientacja prorozwojowa jako determinant aktywnego współdziałania w procesach zmiany

Istotę działań prorozwojowych, w ogólnym ujęciu, stanowi nastawienie jednostki na aktywne uczestnictwo w procesach zmiany, na realizację pewnej wizji stanu idealnego. Tadeusz Zysk, powołując się na Janusza Reykowskiego i Józefa Kozielleckiego, podkreślił, że najbardziej kluczową i charakterystyczną właściwością ludzkiego umysłu jest zdolność do formułowania wizji przyszłych stanów rzeczy. Podmiot jest przekonany o doskonałości owego stanu (w porównaniu z aktualnym stanem rzeczy) i podejmuje działania zmierzające do jego realizacji na drodze przekształcania i podporządkowania rzeczywistości (Zysk, 1990, s. 199). Do właściwości psychologicznych warunkujących nastawienia i zachowania prorozwojowe Tadeusz Zysk (tamże, s. 203) zaliczył: motywację wewnętrzną, nastawienie na przyszłość oraz aktywne radzenie sobie z rzeczywistością.

Motywacja wewnętrzna (określana jako „wzrost”, „dążenie do...”) jest wyznaczana przez wizję stanu idealnego i najczęściej charakteryzowana jako aspiracja do zaangażowania się jednostki w jakieś działanie, ponieważ sprawia ono podmiotowi przyjemność bądź wzbudza jego zainteresowanie. Zachowania, u podstaw których leży motywacja wewnętrzna, pojawiają się i są utrzymywane, nawet mimo braku doraźnych czy widocznych wzmocnień. Motywacja powiązana jest z ujawnianiem i zaspokajaniem potrzeb oraz zachowaniami motywowanymi wewnętrznymi, za Edwardem L. Decim i Richar-

dem M. Ryanem określa się „te wszystkie zachowania, u podstaw których leży potrzeba kompetencji oraz samodeterminacji” (tamże, s. 200). Potrzeba kompetencji łączy się z potrzebą rywalizacji, z ciekawością poznawczą, z tendencją do przejawiania perfekcjonizmu w działaniu, a także z poczuciem satysfakcjonującego przeżywania własnej osoby w kontekście podejmowanych aktywności. Samodeterminacja bywa utożsamiana z poczuciem sprawstwa i sprzyja kształtowaniu się u jednostki poczucia odpowiedzialności za podjęte działania. Podmiot nie koncentruje się na „losie”, lecz na samodzielnym kreowaniu swojej przyszłości, czyli na „wyborze” (Sarapata, 1993, s. 24).

Nastawienie na przyszłość to druga obok motywacji wewnętrznej istotna właściwość psychologiczna warunkująca zachowania prorozwojowe. Przyjmuje się, że nastawienie na przyszłość (nazywane przez Obuchowskiego orientacją temporalną na przyszłość czy też orientacją na przyszłość), przy założeniu poprawnie sformułowanego stanu idealnego, ukierunkowuje jednostkę na aktywność, co sprzyja działaniom rozwojowym, twórczym. Wiesław Łukaszewski zwraca uwagę na fakt, że aby orientacja na przyszłość stanowiła ważny element działań prorozwojowych podmiotu, wizja stanu idealnego musi posiadać cechy realistyczne i instrumentalne (za: Zysk, 1990, s. 201–202). Józef Koziellecki wskazywał na transgresyjną naturę umysłu człowieka, na „tendencję do wychodzenia «poza to, czym jest i co posiada»” (za: tamże, s. 199). Wiąże się ona z tym, co Alex Inkeles określa „mentalnością planistyczną” (za: tamże, s. 201). Planowanie – jak podkreśla Adam Sarapata (1993) – charakteryzuje ludzi aktywnych, kierujących własnym losem, rozważnych, przewidujących, realizujących przyjęte cele i zadania.

Aktywne radzenie sobie z rzeczywistością przejawia się w aktywnym (rozumianym jako dokonywanie zmian w otoczeniu społecznym i oddziaływanie na rzeczywistość) przekształcaniu stanu aktualnego zmierzającego do realizacji wizji stanów idealnych. Rogelio Diaz-Guerrero podkreśla, że aktywne radzenie sobie z rzeczywistością „nie tylko ma miejsce w sytuacjach, gdy jednostka ponosi odpowiedzialność za to co robi i co się wokół niej dzieje, ale i wtedy, gdy odpowiedzialność za to, co się aktualnie dzieje, przypisywana jest komuś innemu. Istotą aktywnego zmagania się jest także radzenie sobie ze skutkami czyichś działań, nie tylko własnych” (Zysk, 1990, s. 203). Podmiot w sposób czynny radzi sobie z otaczającą rzeczywistością, jest przekonany o możliwości wpływu na zmianę sytuacji, ma ogromne poczucie sprawstwa. Jednostkę aktywną cechuje także potrzeba osiągnięć, która przejawia się w „stałym dążeniu do osiągnięcia najlepszych wyników w warunkach współzawodnictwa, predyspozycje innowacyjne, (...) stałą skłonność do obiektywnej analizy i oceny własnych działań” (Sarapata, 1993, s. 24).

Uwzględniając przytoczone założenia, Tadeusz Zysk podjął próbę scharakteryzowania umysłowości prorozwojowej. Jego zdaniem jednostkę prorozwojową charakteryzuje: giętkość poznawcza (rozumiana jako otwartość na nowe doświadczenia i zdolność do ich asymilacji), ciekawość poznawcza (rozumiana jako wysoki poziom

aspiracji do pozyskiwania wiedzy wynikający z wysokiej oceny jej użyteczności oraz przejawiający się w chęci jej ciągłego zdobywania), nastawienie na przyszłość (opisywane jako poczucie czasu i zdolność do planowania), poczucie sprawstwa (rozumiane jako poczucie możliwości wpływania na otaczającą rzeczywistość, na bieg zdarzeń), ufność wobec innych i świata (przejawia się w przekonaniu, że świat społeczny jest przyjazny, można mu „zaufać”); ogólne przekonanie, że można polegać na innych ludziach) oraz poczucie godności i wzajemnego szacunku (przejawia się w przekonaniu o posiadaniu własnej wartości oraz szacunku dla partnerów życia społecznego) (Zysk, 1990, s. 196–199). Jak podkreśla Zysk (tamże, s. 199) opisany syndrom „umysłowości prorozwojowej”, będący „zarazem promotorem i efektem zmian rozwojowych”, ma charakter ponadczasowy.

Orientacje prorozwojowe młodzieży akademickiej

Zmiany w świecie „bezgranicznych” karier czynią aktualnym problem prorozwojowości podmiotu. Jak ujmuje to Lotte Bailyn (2004, s. 485), „(...) najważniejsze, podmiotowe, wewnętrzne znaczenie kariery musi być zestawione z jej zewnętrznymi, bardziej przedmiotowymi cechami. Z tego względu osobiste znaczenia, chociaż mają na nie wpływ kategorie społeczne, do których jednostka należy, nie mogą pochodzić tylko z tych kategorii. Ważne jest, aby rozważyć również kategorie orientacji” rozumiane jako tendencje jednostkowe, charakteryzujące się trwałą wyrazistością. Współwystępowaniu komponentów: poznawczego, normatywnego, emocjonalnemu i behawioralnemu towarzyszy cel związany z osiągnięciem tego, co jest dla jednostki godne pożądaniami w karierze. Zaangażowanie w wewnętrznie zdefiniowaną karierę może stanowić ważne źródło krystalizowania tożsamości (zawodowej) podmiotu, co wydaje się niezbędne do rozwoju jego kariery. W ujęciu Stephena M. Colarelliego i RONALDA A. BISHOPA zaangażowanie w karierę utożsamiane z poświęceniem karierze charakteryzuje się „(...) rozwojem osobistych celów kariery, przywiązaniem do tych celów, identyfikacją z nimi i zaangażowaniem w nie” (Adekola, 2011, s. 100). Waga tego zagadnienia rośnie zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży będącej w szczególnym momencie swojej biograficznej historii, mianowicie: przejścia z okresu młodzieńczości do dorosłości oraz z edukacji formalnej na rynek pracy². Decyzje życiowe dotyczące

² Badania zostały przeprowadzone w ostatnim kwartale 2012 roku. Łącznie objęto nimi 352 studentów. Podmiotem analiz była młodzież akademicka ostatnich lat studiów, będąca w okresie przejścia z edukacji na rynek pracy. Badani reprezentowali trzy uczelnie wyższe: Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu oraz Politechnikę Poznańską. Tym samym badana młodzież akademicka reprezentowała różnorodność kierunków kształcenia. Były to w tym przypadku dziedziny: nauk społecznych – kierunki: pedagogika, pedagogika specjalna, nauk humanistycznych – kierunek: Historia, nauk prawnych – kierunek: Prawo, nauk medycznych – kierunek: medycyna, nauk

przebiegu kariery, wymagające eksploracji wewnętrznej podmiotu i powzięcia zobowiązania, refleksji nad jakością świata i relacji z tym światem, świadczą jednocześnie o jakości krystalizowania się i przekształcania jego tożsamości jako praktyki kognitywnej. Reprezentacje autoidentyfikacji badanej młodzieży akademickiej stały się źródłem inspiracji do rozpoznania jakości ukształtowanej orientacji prorozwojowej, co pozwala odpowiedzieć na pytanie: na ile młodzież studencka, będąca w okresie podwójnej tranżycji – z okresu młodości do dorosłości oraz edukacji na poziomie akademickim na rynek pracy – jest aktywnym podmiotem perspektywnych zmian zachodzących w otaczającej rzeczywistości. Postawione dalej rozważania będą skoncentrowane na opisie eksploracji ciekawości i giętkości poznawczej młodzieży akademickiej oraz jej orientacji temporalnej i poczucia sprawstwa jako predyspozycjach psychologicznych świadczących o orientacji prorozwojowej.

Predyspozycja psychologiczna, jaką jest **ciekawość poznawcza**, wychodzi naprzeciw eksplozji informacji, różnorodności wiedzy i wielości źródeł wiedzy charakterystycznych dla współczesnej formacji społecznej w dobie globalizującego się świata i niewątpliwie wiąże się z efektywnością i wykorzystaniem wiedzy w działaniu planistycznym i zarządzającym w karierze. Aktywne radzenie sobie w sytuacji zmiany społeczno-kulturowej i kształtowanie przyszłości w domenie kariery nie jest wolne od aktywności permanentnego rozbudzania ciekawości poznawczej, rozumianej jako „(...) wysoki poziom aspiracji do zdobywania wiedzy, przejawiający się w wysokiej ocenie użyteczności wiedzy oraz chęci do jej stałego zdobywania; dążenie do rozumienia mechanizmów rządzących światem, opierających się na wiedzy; ocena ludzi na podstawie zobiektywizowanych kryteriów, głównie ich kwalifikacji” (Zysk, 1990, s. 196).

Badana młodzież akademicka deklaruje wysoki poziom ciekawości poznawczej, wynikający przede wszystkim z przekonania o użyteczności wiedzy (77,0%), które wyraża w formie hasła „chcę dużo wiedzieć” oraz z wątku pragmatyczno-konkretyzującego – „chcę dostać dobrą pracę” (73,0%). Najsilniejszą motywacją do osiągnięć, chęć posiadania rozległej wiedzy, wynikającą z przeświadczenia o jej wysokiej użyteczności, najczęściej deklarują badane studentki (83,7%) ($\chi^2 = 16,254$; $df = 1$; $p = 0,0001$), respondenci,

technicznych – kierunki: automatyka i robotyka, informatyka, elektrotechnika. W celu poznania poddanego eksploracjom badawczym zagadnienia kariery (w tym orientacji prorozwojowej młodzieży), postrzeganego z perspektywy młodzieży akademickiej będącej w okresie podwójnej tranżycji: z młodości do dorosłości oraz z edukacji akademickiej na rynek pracy, została zastosowana metoda sondażu diagnostycznego, technika ankiety. W badaniach ilościowych, dla rozpoznania i uchwycenia związków pomiędzy zmiennymi zostały wybrane i zastosowane określone procedury statystyczne. Zastosowana procedura jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) służyła oszacowaniu statystycznej istotności różnic średnich w wielu grupach porównawczych. Wybór odpowiednich testów statystycznych był uwarunkowany poziomem analizowanych zmiennych zależnych. Dla wszystkich zmiennych zastosowano test chi-kwadrat, natomiast dla skal pomiarowych (zmiennych przedziałowych) parametryczne testy istotności różnic średnich międzygrupowych. Były to zatem testy dla dwóch średnich (przy homogeniczności wariancji test t-Studenta lub test analizy wariancji dla wielu średnich, a przy niejednorodności wariancji test Cochra i Coxa-Welcha).

którzy przewidują, że największą trudnością po ukończeniu studiów będzie znalezienie pracy odpowiadającej wykształceniu (91,1%) ($\chi^2 = 13,313$; $df = 6$; $p = 0,038$) oraz badani reprezentujący dziedzinę nauk społecznych (przyszli pedagodzy) (94,0%), humanistycznych (przyszli historycy) (80,9%), medycznych (przyszli lekarze) (80,7%) oraz technicznych (przyszli inżynierowie) (75,0%) ($\chi^2 = 68,935$; $df = 4$; $p \leq 0,0001$). Zdecydowanie najmniej przekonana o użyteczności wiedzy jest młodzież akademicka reprezentująca dziedzinę nauk prawnych (36,4%). Dla tej grupy młodzieży zapewne swoistym „rytuałem przejścia” w karierze i bycia w roli prawnika są specjalizacje ukierunkowujące na działalność adwokacką, radcowską, prokuratorską, sędziowską czy notarialną. Najprawdopodobniej dla przyszłych magistrów prawa użyteczność wiedzy będzie uporządkowana wedle kryterium wiedzy wyspecjalizowanej.

Potwierdzają to badania zreferowane przez Barbarę Padło nad studentami prawa na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego przeprowadzone w 2008 roku. Rozkład odpowiedzi studentów ujawnił, że znaczenie przedmiotów ogólnohumanistycznych w programie studiów wraz z kolejnymi latami studiowania przestaje być dla przyszłych prawników istotne, choć przedmioty te były przez studentów oceniane jako rozwijające i poszerzające horyzonty. Ponadto, jak podkreśla Andrzej Stelmachowski, dydaktyka pozytywistycznego modelu prawa „(...) sprawia, że przedmioty historycznoprawne, zamiast ukazywać korzenie podstawowych instytucji prawa, pokazywać, w jaki sposób rozwiązywać podstawowe problemy społeczne, poprzestają na dogmatycznym wykładzie niegdyś obowiązujących przepisów prawa” (Padło, 2011, s. 64–65). Argument ten może również wyjaśniać, dlaczego studenci reprezentujący dziedzinę nauk prawnych w porównaniu z respondentami studiującymi inne dziedziny nauk najmniej lubią się uczyć (29,1%). Swoistą „trampoliną” do kariery dla tej grupy młodzieży będzie wiedza wyspecjalizowana.

Z badań nad preferencjami zawodowymi studentów prawa, zreferowanymi przez Paulinę Wiktorską (2011), wynika, że chociaż studia prawnicze otwierają wiele możliwości urzeczywistniania zawodu (również w takich zawodach, jak: penitencjarzysta, komornik, kurator, radca prawny), to największym powodzeniem cieszy się profesja radcy prawnego oraz adwokata. Badania ujawniły ciekawą zależność „temporalną”. Atrakcyjny dla młodszych roczników studiów zawód adwokata wraz z upływem toku studiów ustępuje miejsca profesji radcy prawnego (Wiktorska, 2011, s. 175–177)³. Życie i funkcjonowanie z poczuciem przynależności i emocjonalnego bezpieczeństwa ujawniają zdecydowanie większe przeświadczenie o użyteczności wiedzy, największą „otwartość umysłu” deklarują bowiem osoby, które czują się kochane (78,7%) ($\chi^2 = 5,130$; $df = 1$; $p = 0,024$) i które mają w swoim otoczeniu kogoś, komu mogą się zwierzyć w kłopotów, kto potrafi je zrozumieć i podnieść na duchu ($\chi^2 = 13,805$; $df = 1$;

³ Autorka odwołała się w analizach do badań przeprowadzonych wśród 830 studentów prawa (I, III i V) na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego w 2008 roku.

$p \leq 0,0001$). Więcej przekonania o tym, że wiedza jest użyteczna i warto się z tego powodu uczyć, ma kolektywistycznie niż indywidualistycznie zorientowana młodzież (test z ; $p = 0,004$), studenci i studentki ujawniający informacyjny (test z ; $p = 0,004$), normatywny (test z ; $p = 0,006$) i reprezentujący zaangażowanie (test z ; $p = 0,047$) styl tożsamości. Brak zależności między ciekawością poznawczą a dyfuzyjno-unikającym stylem tożsamości nie jest zaskoczeniem. Charakterystyczny dla osób z dominującym stylem dyfuzyjno-unikającym wysoki wskaźnik neurotyczności i sytuacyjności może sprawiać, inspirując się ustaleniami Stanisława Gerstmana, że u tych osób po doświadczeniu sukcesu aspiracje utrzymują się na tym samym poziomie lub się obniżają, natomiast po przeżyciu niepowodzenia następuje u nich wzrost poziomu aspiracji na skutek silnego pobudzenia emocjonalnego (za: Kot, 2011, s. 131).

Jakość przeświadczenia badanej młodzieży akademickiej o użyteczności wiedzy nie wiąże się z miejscem zamieszkania respondentów, warunkami materialnymi ich rodzin, jakością osiągnięć w nauce w szkole średniej, jakością przekonań o trafności wyboru zawodu, częstotliwością odczuwania radości z życia czy oceną dotychczasowego życia. Zdobywanie wiedzy ma istotne znaczenie dla kreowania własnej przyszłości w karierze badanej grupy młodzieży akademickiej. Elementem dopełniającym obraz motywacji związanej z gorliwym dążeniem do zdobywania wiedzy są plany związane z podjęciem pracy po ukończeniu studiów na poziomie magisterskim. Największą świadomość poszerzania zasobów swojej wiedzy w celu podejmowania decyzji w karierze związanych ze znalezieniem dobrej pracy w zawodzie mają badane studentki (78,9%) ($\chi^2 = 11,076$; $df = 1$; $p = 0,001$) oraz młodzież akademicka reprezentująca kierunek: pedagogika (95,0%) ($\chi^2 = 69,643$; $df = 4$; $p \leq 0,0001$).

Do rozbudzania w sobie ciekawości poznawczej w celu znalezienia dobrej pracy dużą uwagę przywiązują osoby deklarujące bycie kochanym (75,6%) ($\chi^2 = 9,844$; $df = 1$; $p = 0,002$), urzeczywistniające wartość przyjaźni (77,2%) ($\chi^2 = 17,141$; $df = 1$; $p \leq 0,0001$) oraz oceniające swoje życie jako „udane” (80,1%) ($\chi^2 = 14,570$; $df = 6$; $p = 0,024$). „Orientacja projektująca” (Gerstman), zwrócona ku „zdobywaniu wiedzy dla pozyskania dobrej pracy”, jest zdecydowanie bardziej charakterystyczna dla kolektywistycznie niż indywidualistycznie zorientowanej młodzieży (test z ; $p = 0,007$). Żarliwość w zdobywaniu wiedzy jako motywacja do podjęcia dobrej pracy jest skorelowana z informacyjnym (test z ; $p \leq 0,0001$) i normatywnym (test z ; $p \leq 0,0001$) stylem tożsamościowym, przy udziale czynnika zaangażowania tożsamościowego (test z ; $p = 0,007$). Jednostki, które reprezentują wyróżnione style, oceniają relewantne dla siebie informacje. Robią to, zanim jeszcze rozwiążą konflikty tożsamościowe i sformułują swoje zobowiązania. Czynią to albo przez celowe wyszukiwanie i przetwarzanie informacji (styl informacyjny), albo przez odwołanie się do poglądów i opinii osób znaczących czy obowiązujących norm (styl normatywny) (patrz: Berzonsky i in., 2011, s. 295–297).

Plany zdobycia pracy po uzyskaniu dyplomu magistra, jako istotny element kreowania własnej koncepcji kariery, nie są istotnie różnicowane miejscem zamieszkania,

warunkami materialnymi badanych, jakością osiągniętych przez nich wyników w nauce w szkole średniej, częstotliwością odczuwania radości z życia czy jakościową oceną swojego dotychczasowego życia. Konstruowania obrazu stanu oczekiwanego, jakim jest podjęcie dobrej pracy, nie różnicują również zmienne dotyczące zróżnicowanych poglądów na temat: stopnia, w jakim wybrany kierunek studiów odpowiada zainteresowaniom zawodowym respondentów oraz problemów, które wydają się dla nich po ukończeniu studiów pierwszoplanowymi. Młodzież akademicką cechuje również żarliwość w zdobywaniu wiedzy wynikająca z faktu „lubienia się uczyć” (61,6%). Ogólna orientacja na czerpanie przyjemności z praktyki uczenia się jest najbardziej charakterystyczna dla: grupy badanych kobiet (68,3%) ($\chi^2 = 11,900$; $df = 1$; $p = 0,001$), studentów reprezentujących dziedzinę nauk: humanistycznych – historia (78,7%), społecznych – pedagogika (69,0%) oraz medycznych – medycyna (64,9%) ($\chi^2 = 33,421$; $df = 4$; $p \leq 0,0001$), młodzieży, która upatruje trudności ze znalezieniem pracy odpowiadającej wykształceniu (78,5%) albo niepotrafiącej w aktualnej sytuacji wskazać na trudności (61,9%) ($\chi^2 = 13,390$; $df = 6$; $p = 0,037$), studentów i studentek w bardzo dużym stopniu (69,1%), a nawet całkowicie (66,3%) ($\chi^2 = 15,724$; $df = 7$; $p = 0,028$) przekonanych, że przyszły zawód jest tym, który jemu/jej najbardziej odpowiada.

Eksploatacje badawcze ujawniają, że zdecydowanie bardziej lubią się uczyć osoby, które mają w swoim otoczeniu kogoś, komu mogą się zwierzyć, kto podniesie je na duchu (64,1%) ($\chi^2 = 4,916$; $df = 1$; $p = 0,027$). Żarliwość w zdobywaniu wiedzy jest również charakterystyczna dla młodzieży zorientowanej na informacyjny styl tożsamości (test z ; $p = 0,003$) oraz styl tożsamości reprezentujący zobowiązanie (test z ; $p = 0,002$). Analizy korelacyjne, biorąc pod uwagę zmienną, jaką jest styl tożsamości, nie są zaskoczeniem. Osoby, które reprezentują informacyjny styl tożsamości, celowo wyszukują, przetwarzają i oceniają relewantne dla siebie informacje i czynią to przed sformułowaniem i powzięciem zobowiązania. Są zainteresowane poznaniem i krytycznym namysłem nad rzeczywistością, a także oceną i możliwością zmodyfikowania struktury swojej tożsamości w świetle rozbieżnych informacji zwrotnych (patrz: Berzonsky i in., 2011, s. 295–296).

W grupie badanej młodzieży akademickiej nie zaobserwowano istotnych różnic w praktyce „lubię się uczyć” w zależności od miejsca zamieszkania, warunków materialnych w rodzinie respondentów czy też jakości uzyskiwanych przez badanych wyników w nauce w szkole średniej. Częstotliwość odczuwania radości z życia, bycia kochanym bądź osamotnionym, jak również jakość orientacji normatywnej indywidualizm vs. kolektywizm nie różnicują opinii młodzieży akademickiej pod tym względem. Co drugi badany deklaruje względnie wysoki poziom aspiracji do zdobywania wiedzy, przejawiający się w motywacji zewnętrznej do jej pogłębiania i poszerzania, bo: „wymagają tego nauczyciele akademicki” (53,1%) i „jest to obowiązek studenta” (52,0%). Studenci i studentki reprezentujący dziedzinę nauk prawnych najslabiej zaakcentowali oczekiwania nauczycieli akademickich (18,2%) ($\chi^2 = 34,275$; $df = 4$;

$p \leq 0,0001$) oraz obowiązek spoczywający na studencie (18,2%) ($\chi^2 = 35,876$; $df = 4$; $p \leq 0,0001$) jako czynniki motywujące do pogłębiania i poszerzania wiedzy. To, że wiedza i zakres umiejętności zostaną przez nauczycieli akademickich ocenione, ma również najmniejsze znaczenie dla respondentów, którzy „bardzo często” (39,2%) albo „rzadko lub nigdy” (36,4%) ($\chi^2 = 14,807$; $df = 3$; $p = 0,002$) odczuwają radość z życia czy też oceniają swoje życie jako „wspaniałe” (31,8%) ($\chi^2 = 14,967$; $df = 6$; $p = 0,021$) i doświadczają w nim uczucia przyjaźni (44,6%) ($\chi^2 = 3,928$; $df = 1$; $p = 0,047$). Z kolei fakt, że do obowiązków studenta należy studiowanie, jako czynnik motywujący ma najmniejsze znaczenie dla: respondentów, którzy jeszcze nie potrafią odpowiedzieć (33,3%) ($\chi^2 = 19,296$; $df = 7$; $p = 0,007$), czy przyszły zawód jest tym, który będzie jej/jemu odpowiadał, oraz dla osób, które deklarują, że „rzadko” (a nawet „nigdy”) odczuwają radość z życia (18,2%) ($\chi^2 = 8,820$; $df = 3$; $p = 0,032$) i nie mają w swoim otoczeniu osoby, o której można powiedzieć, że jest przyjacielem (29,6%) ($\chi^2 = 12,775$; $df = 1$; $p \leq 0,0001$). Wyróżniony czynnik motywacji do zdobywania wiedzy ma zdecydowanie mniejsze znaczenie dla badanych studentów (39,2%) niż studentek (59,0%) ($\chi^2 = 12,701$; $df = 1$; $p \leq 0,0001$). W analizach odnotowano różnice związane z profilem tożsamościowym. Istnieje zależność pomiędzy wymaganiami i oczekiwaniami nauczycieli, traktowanymi jako motywacja do zdobywania wiedzy, a normatywnym (test z ; $p = 0,004$) i dyfuzyjno-unikającym (test z ; $p = 0,021$) stylem tożsamości. Oczekiwanie rodziców (33,2%), nauka dla ocen (22,4%) czy też rywalizacja z kolegami i koleżankami (16,2%) nie są aż tak istotnymi motywatorami do dociekania głębszych znaczeń i sensów otaczającego świata. Oczekiwanie rodziców mają największe znaczenie dla młodzieży mieszkającej na wsi (41,7%) oraz w miasteczku do 20 tys. mieszkańców (42,1%) ($\chi^2 = 11,129$; $df = 3$; $p = 0,011$), dla studentów reprezentujących dziedzinę nauk medycznych (44,7%) ($\chi^2 = 14,991$; $df = 4$; $p = 0,005$) oraz osób oceniających swoje życie jako raczej udane (41,5%) ($\chi^2 = 19,415$; $df = 6$; $p = 0,014$), a zdecydowanie najmniejsze dla studentów mieszkających w dużym mieście powyżej 100 tys. mieszkańców (22,9%) oraz respondentów studiujących dziedzinę nauk prawnych (16,4%) i technicznych (25,0%), a także osób bardzo często (29,4%) odczuwających radość z życia.

Z oczekiwaniami rodziców w ogóle nie wiążą swojej motywacji do zdobywania wiedzy (100%) ($\chi^2 = 8,180$; $df = 3$; $p = 0,042$) osoby, które rzadko (a nawet „nigdy”) odczuwają radość z życia, a swoje życie uważają za niezbyt udane, nieszczęśliwe, a nawet okropne (100%). Oczekiwanie rodziców jako punkt odniesienia dla motywacji do zdobywania wiedzy nie są również zbyt często brane pod uwagę przez młodzież akademicką oceniającą swoje życie jako „wspaniałe” (18,2%). Ponadto istnieje zależność pomiędzy oczekiwaniami rodziców traktowanymi przez respondentów jako motywacja do zdobywania wiedzy a normatywnym (test z ; $p = 0,011$) i dyfuzyjno-unikającym (test z ; $p = 0,039$) stylem tożsamości. Nauka podejmowana dla ocen ma największe znaczenie dla studentów i studentek, którzy w szkole średniej zaliczali się do uczniów

celujących (34,8%) ($\chi^2 = 7,913$; $df = 3$; $p = 0,048$), a rywalizacja z kolegami i koleżankami – dla grupy badanych mężczyzn (23,2%) ($\chi^2 = 7,012$; $df = 1$; $p = 0,008$), osób, które nie czują się kochane (29,7%) ($\chi^2 = 5,583$; $df = 1$; $p = 0,018$), oraz respondentów o indywidualistycznej orientacji normatywnej (test z ; $p = 0,002$).

Otwartość na modyfikację własnych poglądów, ich ewaluacja w miarę poszerzania wiedzy, konstruowanie przyszłych pożądanych w karierze stanów rzeczy, pełniejszy wgląd w świat karier bez granic świadczą o **giętkości poznawczej** podmiotu. Wyróżniony determinant nastawień prorozwojowych warunkuje elastyczność myślenia, otwartość na nowe doświadczenia i zdolność do ich asymilacji (Zysk, 1990, s. 196). Badaną młodzież akademicką cechują świadomość różnorodności opinii i postaw innych ludzi (77,0%), przekonanie, że odmienność poglądów sprzyja rozwojowi człowieka (71,3%) oraz otwartość na nowe doświadczenia (68,8%). Największą inklinację do koncentracji na różnorodności opinii i postaw wykazują badane studentki (81,5%) ($\chi^2 = 7,336$; $df = 1$; $p = 0,007$), młodzież akademicka reprezentująca kierunek: pedagogika (dziedzinę nauk społecznych) (96,0%) ($\chi^2 = 76,937$; $df = 4$; $p \leq 0,0001$), studenci i studentki, w których przekonaniu problemem, który wydaje się pierwszoplanowy, jest trudność znalezienia pracy odpowiadającej wykształceniu (92,4%) ($\chi^2 = 22,142$; $df = 6$; $p = 0,001$), a najmniejszą – respondenci reprezentujący dziedzinę nauk prawnych (34,5%) oraz badana grupa młodzieży deklarująca brak refleksji nad problemami, które mogą się pojawić po ukończeniu studiów wyższych (46,2%). Podobne statystycznie istotne zależności można dostrzec w przypadku podzielanego przez badaną młodzież studencką poglądu, że odmienność poglądów sprzyja rozwojowi człowieka. Wśród grup respondentów żywiących to przekonanie należy jeszcze wymienić studentów, którzy w szkole średniej zaliczali się do uczniów dobrych (80,5%) ($\chi^2 = 7,828$; $df = 3$; $p = 0,050$).

Nie bez znaczenia dla gotowości do asymilacji nowych poglądów i doświadczeń są stopień zadowolenia z przebiegu dotychczasowego życia i jakość relacji międzyludzkich. Giętkość poznawcza, rozumiana jako: a) świadomość różnorodności opinii i postaw innych ludzi oraz b) przekonanie, że odmienność poglądów sprzyja rozwojowi człowieka, jest najbardziej eksponowana przez badanych doświadczających uczucia miłości i bycia kochanym [dla a) – 79,7%] ($\chi^2 = 12,276$; $df = 1$; $p \leq 0,0001$); [dla b) – 73,3%] ($\chi^2 = 6,015$; $df = 1$; $p = 0,014$) oraz przyjaźniących się z osobą, której zawsze można się zwierzyć ze swoich kłopotów, problemów, mających zaufanie i empatię kogoś, kto zawsze podniesie na duchu [dla a) – 81,2%] ($\chi^2 = 19,521$; $df = 1$; $p \leq 0,0001$); [dla b) – 75,2%] ($\chi^2 = 14,153$; $df = 1$; $p \leq 0,0001$). Analizy empiryczne ujawniły również podobne zależności między wyróżnionymi zmiennymi niezależnymi a zmienną zależną, jaką jest otwartość na nowe doświadczenia. W tym miejscu należy jednak zaznaczyć, że największy stopień otwartości na asymilację nowych doświadczeń wykazuje młodzież, która do pierwszoplanowych problemów po ukończeniu studiów zalicza trudności ze znalezieniem pracy w ogóle (82,2%) ($\chi^2 = 15,901$; $df = 6$; $p = 0,014$).

Głębokiemu przekonaniu respondentów o tym, że odmienność poglądów sprzyja dobru indywidualnemu oraz społecznemu, nie towarzyszą trudność w zmienianiu poglądów (59,7%) oraz niechęć do zmian (66,5%). Elastyczność w poglądach jest szczególnie eksponowana przez badanych reprezentujących dziedzinę nauk prawnych (85,5%) ($\chi^2 = 22,184$; $df = 4$; $p \leq 0,0001$) oraz młodzież akademicką, w której nie ma jeszcze gotowości do sprecyzowania odpowiedzi na pytanie, czy przyszły zawód jest tym, który będzie jej odpowiadał (81,5%) ($\chi^2 = 19,691$; $df = 7$; $p = 0,006$). Elastyczność w reagowaniu na sytuacyjne konteksty, jak wynika z deklaracji badanych, jest największa w przypadku przyszłych prawników (85,5%) ($\chi^2 = 12,491$; $df = 4$; $p = 0,014$) oraz osób, które nie czują się osamotnione (70,9%) ($\chi^2 = 8,246$; $df = 1$; $p = 0,004$). Według badanej młodzieży akceptacja odmiennych opinii nie prowadzi do utraty tego, „co własne”. Podzielany przez respondentów pogląd: „lubię ludzi, którzy myślą inaczej niż ja, gdyż mogę się od nich czegoś nauczyć” (66,2%) to wyraźny przyczynek do ujawniania przez badanych zdolności celebrowania różnicy, odnajdywania i uchwycenia jej sensu. Pogląd ten jest podzielany szczególnie przez studentów, którzy w szkole średniej zaliczali się do uczniów dobrych (79,7%) ($\chi^2 = 14,820$; $df = 3$; $p = 0,002$), respondentów reprezentujących kierunek pedagogiczny (85,0%) oraz historyczny (74,5%) ($\chi^2 = 65,738$; $df = 4$; $p \leq 0,0001$), studentów i studentki, którzy nie zastanawiali się jeszcze nad potencjalnymi problemami, które mogą się pojawić po ukończeniu szkoły (53,8%) ($\chi^2 = 18,870$; $df = 6$; $p = 0,004$), a najmniej identyfikowany przez młodzież studiującą prawo (21,8%). Aspekt uczenia się od „innych” jest najczęściej wskazywany przez osoby, które czują się kochane (68,3%) ($\chi^2 = 5,687$; $df = 1$; $p = 0,017$) i obdarzone przyjaźnią (70,5%) ($\chi^2 = 15,876$; $df = 1$; $p \leq 0,0001$). Samookreślenie podmiotu dzięki odmienności „Innego” i przez „Innego”, bez konieczności rezygnacji z własnej perspektywy, wymaga zdolności podmiotu do refleksyjnego, wielokrotnego namysłu, wiedzy o możliwościach wyboru wartości stanowiących podstawę własnego jestestwa, tolerancji wobec odmiennych poglądów i opinii.

W odpowiedziach eksponujących otwartość na nowe doświadczenia i świadomość różnorodności opinii, wartości, postaw, nastawień, wyborów i działań badana młodzież akademicka (74,4%), a w szczególności żeńska grupa badanych – 80,2% ($\chi^2 = 11,084$; $df = 1$; $p = 0,001$), studenci zaliczający się w szkole średniej do uczniów dobrych – 83,9% ($\chi^2 = 9,275$; $df = 3$; $p = 0,026$), respondenci reprezentujący pedagogikę – dziedzinę nauk społecznych (93,0%) ($\chi^2 = 79,883$; $df = 4$; $p \leq 0,0001$), badani antycypujący trudności ze znalezieniem pracy odpowiadającej wykształceniu (88,6%) albo aktualnie niepotrafiący odpowiedzieć, jakie trudności mogą się pojawić po ukończeniu studiów (85,7%) bądź przewidujący trudności ze znalezieniem pracy w ogóle (82,2%) ($\chi^2 = 21,371$; $df = 6$; $p = 0,002$), deklarują przede wszystkim tolerancyjność wobec odmiennych poglądów innych ludzi. Pogląd ten, co nie jest zaskoczeniem, podzielają przede wszystkim osoby, które czują się kochane (76,8%) ($\chi^2 = 9,022$; $df = 1$; $p = 0,003$), doświadczają przyjaźni (78,2%) ($\chi^2 = 14,401$; $df = 1$; $p \leq 0,0001$) oraz czę-

sto odczuwają radość z życia (83,2%) ($\chi^2 = 11,159$; $df = 3$; $p = 0,011$). Tolerancyjność wobec innych kultur i religii (73,3%) jest najczęściej wskazywana przez badaną grupę kobiet (78,9%) ($\chi^2 = 10,093$; $df = 1$; $p = 0,001$), przez respondentów studiujących pedagogikę (dziedzinę nauk społecznych) (93,0%) ($\chi^2 = 66,857$; $df = 4$; $p \leq 0,0001$), młodzież obawiającą się, że nie znajdzie pracy odpowiadającej wykształceniu (91,1%) ($\chi^2 = 26,203$; $df = 6$; $p \leq 0,0001$), osoby czujące, że są kochane (75,6%) ($\chi^2 = 7,821$; $df = 1$; $p = 0,005$) i będące w relacjach przyjacielskich (77,5%) ($\chi^2 = 17,685$; $df = 1$; $p \leq 0,0001$).

Dość wysoki odsetek wskazań uzyskały aspekty świadczące o otwartości na włączenie do sfery życia rodzinnego nowych rozwiązań – 67,0% (takich jak życie dwojga ludzi bez ślubu, wychowywanie dziecka tylko przez jednego z rodziców) oraz akceptacja swobody seksualnej i związków homoseksualnych (59,4%). Pierwszy z poglądów jest najczęściej podzielany przez grupę badanych kobiet (71,4%) ($\chi^2 = 5,400$; $df = 1$; $p = 0,020$), studentów reprezentujących dziedzinę nauk społecznych (pedagogika) (86,0%), technicznych (77,8%) i humanistycznych (historia) (68,1%) ($\chi^2 = 48,258$; $df = 4$; $p \leq 0,0001$) oraz osoby czujące się ważne przez doświadczanie uczucia miłości (69,2%) ($\chi^2 = 6,333$; $df = 1$; $p = 0,012$) czy też przyjaźni (70,5%) ($\chi^2 = 10,309$; $df = 1$; $p = 0,001$). Pogląd ten jest również udziałem studentów i studentek z dominującym rozproszonym/unikającym stylem tożsamościowym (test z ; $p = 0,004$). Akceptacja swobody seksualnej jest szczególnie eksponowana przez studentów reprezentujących kierunek pedagogika (82,0%), respondentów obawiających się, że nie znajdą pracy odpowiadającej ich wykształceniu (77,2%), a najmniej – przez studentów prawa (29,1%) ($\chi^2 = 42,918$; $df = 4$; $p \leq 0,0001$), respondentów niezastanawiających się nad potencjalnymi problemami po ukończeniu uczelni (30,8%) ($\chi^2 = 19,174$; $df = 6$; $p = 0,004$). O większy zakres tolerancji w tym aspekcie łatwiej młodzieży, która doświadcza uczucia „bycia kochanym” (61,9%) ($\chi^2 = 7,951$; $df = 1$; $p = 0,005$) i obdarzonym przyjaźnią (64,8%) ($\chi^2 = 23,397$; $df = 1$; $p \leq 0,0001$). Zarówno młodzież zorientowana kolektywistycznie (test z ; $p = 0,045$), jak i reprezentująca dyfuzyjno-unikający styl tożsamości (test z ; $p = 0,020$) jest bardziej skłonna do ujawniania tolerancji obyczajowej związanej ze swobodą seksualną. Jednak należy pamiętać, że dla osób ujawniających styl dyfuzyjno-unikający charakterystyczne jest sytuacyjne reagowanie na zdarzenia i unikanie podejmowania rozstrzygnięć tożsamościowych.

Jedną z najistotniejszych kwestii związanych z podmiotową aktywnością w karierze i prorozwojowym zorientowaniem podmiotu jest **poczucie sprawstwa**. Konstruowanie kariery w dużym stopniu zależy od czynnego radzenia sobie podmiotu z otaczającą rzeczywistością i od przekonania o możliwości wpływania na bieg zdarzeń, jak również sprawowania kontroli nad działaniami i możliwością nadawania im kształtu. Badana młodzież akademicka deklaruje czynny sposób radzenia sobie z otaczającą rzeczywistością i przekonanie o możliwości wpływu na tę rzeczywistość (56,5%), a przede wszystkim ujawnia głębokie przekonanie o możliwości wpływu

na własne życie i realizowania własnego zamysłu w nadawaniu mu kształtu (75,9%). Kreacja działań indywidualnych wynikająca z przeświadczenia o możliwości wpływu na jakość własnego życia jest szczególnie podkreślana przez grupę badanych kobiet (79,7%) ($\chi^2 = 5,263$; $df = 1$; $p = 0,022$), studentów reprezentujących dziedzinę nauk: technicznych (88,9%), społecznych (87,0%) i medycznych (81,6%) ($\chi^2 = 63,415$; $df = 4$; $p \leq 0,0001$) i respondentów, którzy w bardzo wysokim stopniu („dużym” – 67,9%; „bardzo dużym” – 82,7%; „całkowicie” – 86,3%) ($\chi^2 = 28,679$; $df = 7$; $p = 0,0001$) są przekonani o tym, że przyszły zawód jest tym, który będzie im odpowiadał. W tym sensie zastanawia dość niewielki „przeskok w wiarę”, w możliwość wpływu na własne życie, w grupie młodzieży akademickiej reprezentującej dziedzinę nauk prawnych (34,5%). Czy w ich przypadku wolno powiedzieć, że są „zewnątrzsterowni”, co oznaczałoby raczej przystosowanie (a nawet dopasowanie) do zastanych okoliczności i warunków? Odpowiedzią i jednocześnie wyjaśnieniem może być w przypadku tej grupy studentów świadomość istnienia różnicy pomiędzy zewnętrznymi warunkami działania (na które podmiot może mieć ograniczony wpływ) a kontekstami działania, które mogą być przez podmiot monitorowane. Refleksyjność, czy jak nazywa to Anthony Giddens „kontrola refleksyjna”, zwrócona ku obiektywnym czynnikom, wymaga ich uzgodnienia z jednej strony z podmiotowymi motywami działania, a z drugiej – ze strukturalnymi uwarunkowaniami praktyki społecznej. Dla magistrów prawa proces kształtowania swojej kariery (krystalizowanie tożsamości zawodowej) będzie wymagał dalszego monitorowania strumienia działań w kierunku uzyskania aplikacji adwokackiej, sędziowskiej czy radcowskiej. Pomiedzy wyróżnionym przejawem poczucia sprawstwa a jakością zadowolenia z życia i satysfakcjonującym przeżywaniem własnej osoby istnieje istotna statystycznie zależność. Zdecydowanie najbardziej przekonani o tym, że dużo zależy od podmiotowych działań, są studenci, którzy deklarują, że „często” (86,5%), a nawet „bardzo często” (76,5%) ($\chi^2 = 29,437$; $df = 3$; $p \leq 0,0001$) odczuwają radość życia, oceniają swoje życie jako „udane” (84,2%) ($\chi^2 = 19,319$; $df = 6$; $p = 0,004$), czują się kochani (78,5%) ($\chi^2 = 24,003$; $df = 1$; $p = 0,0001$) i nie doświadczają osamotnienia (79,5%) ($\chi^2 = 8,058$; $df = 1$; $p = 0,005$) oraz respondenci doświadczający przyjacielskich, opartych na empatycznym rozumieniu, relacji (78,5%) ($\chi^2 = 7,583$; $df = 1$; $p = 0,018$). Przeświadczenie o możliwości wpływu na własne życie jest częściej ujawniane przez kolektywistycznie zorientowaną młodzież. Samodyscyplina oraz podporządkowanie normie społecznej niewątpliwie wzmacniają przekonanie respondentów o możliwości nadawania „kształtu” (Suchodolski) własnemu życiu. Głębokie przekonanie o możliwości wpływu na własne życie jest charakterystyczne dla badanej grupy młodzieży akademickiej bez względu na to, jaki styl tożsamościowy reprezentują respondenci. Przekonanie o możliwości wpływu na otaczającą rzeczywistość na drodze „strumienia aktywności” (Giddens) podmiotu w największym stopniu charakteryzuje respondentów „całkowicie” (70,5%) ($\chi^2 = 28,595$; $df = 7$; $p \leq 0,0001$) pewnych, że przyszły zawód jest tym, który im najbardziej odpowiada, oraz studentów

reprezentujących dziedziny nauk: technicznych (66,7%), społecznych (64,0%) i medycznych (63,2%) ($\chi^2 = 30,060$; $df = 4$; $p = 0,0001$). Najmniejszy stopień przeświadczenia o zdolności do ingerowania w rzeczywistość, możliwości wpływu na istniejące status quo, cechuje młodzież akademicką studiującą na wydziale prawa. Podobnie jak przy omawianiu wcześniejszego przejawu poczucia sprawstwa, znaczenie może mieć tutaj oderwanie się od tylko podmiotowej perspektywy postrzegania zjawisk społecznych (z Giddensonowskiej perspektywy jedynie część strumienia aktywności indywidualnych podmiotów może być poddana przez nią racjonalności) na rzecz widzenia zinstytucjonalizowanych praktyk społecznych, które mogą dla podmiotowych działań stwarzać pole możliwości, ale mogą też tych możliwości pozbawiać.

Niezbędne jest również przyjrzenie się emocjonalnej stronie funkcjonowania podmiotu i znaczenia dobrego samopoczucia dla odczuwania „mocy sprawczej”. Młodzież akademicka oceniająca swoje dotychczasowe życie jako „udane” (67,1%), „wspaniałe” (56,8%) ($\chi^2 = 17,183$; $df = 6$; $p = 0,009$), studenci deklarujący „bycie kochanym” (59,4%) ($\chi^2 = 9,774$; $df = 1$; $p = 0,002$), osoby nieczujące osamotnienia (60,4%) ($\chi^2 = 7,000$; $df = 1$; $p = 0,008$), „bardzo często” (62,7%) oraz „często” (63,9%) ($\chi^2 = 16,435$; $df = 3$; $p = 0,001$) odczuwające radość życia – cała ta grupa wykazuje najwięcej poczucia podmiotowości, wiary w możliwość wejścia na poziom podmiotowych działań (a nie roszczeń) oraz przeświadczenia o tym, że można wpływać na otaczającą rzeczywistość. W myśl teorii strukturacji oznaczałoby to możliwość reprodukcji, ale i produkowania, struktur przez działania indywidualnych podmiotów. Pogląd ten jest charakterystyczny dla młodzieży z dominującym informacyjnym (ANOVA; $p \leq 0,0001$) i normatywnym (ANOVA; $p = 0,001$) stylem tożsamościowym przy udziale czynnika zaangażowania tożsamościowego (ANOVA; $p \leq 0,0001$). Młodzież akademicką interesuje również to, co „powiedzą inni” (45,5%). Badani studenci dają tego wyraz, podkreślając, że życie ludzkie to przede wszystkim ludzie, z którymi się spotykamy, którzy nami kierują. Aspekt ten jest najczęściej uwypuklany przez studentów, których warunki materialne w rodzinie są „przeciętne” (61,1%) ($\chi^2 = 7,794$; $df = 3$; $p = 0,050$), czyli środki finansowe wystarczają jedynie na zaspokojenie podstawowych potrzeb egzystencjalnych. Dla tej grupy studentów „bycie z innymi” wiąże się głównie z zaspokajaniem potrzeby bezpieczeństwa materialnego, co przekłada się na traktowanie „innych” jako istotnego punktu odniesienia dla podmiotowych działań. Nie jest zaskoczeniem, że strategie radzenia sobie z otaczającą rzeczywistością różnią się w obrębie grup badanej młodzieży akademickiej reprezentujących różne style tożsamości. Istnieje istotna statystyczna zależność (ANOVA; $p = 0,001$) pomiędzy nadawaniem znaczenia poszukiwaniu wsparcia i sprawowaniu kontroli ze strony innych a dyfuzyjno-unikającym stylem tożsamościowym. W przypadku młodzieży akademickiej z dominującym stylem dyfuzyjno-unikającym jest to z pewnością uwarunkowane charakterystycznym dla tego profilu tożsamościowego niskim poziomem poznawczej złożoności, unikaniem i odwlekaniem decyzji, większym skoncentrowaniem na emo-

ciach czy myśleniu życzeniowym, sytuacyjności. To inni ludzie i wymogi sytuacji stanowią bodziec do działania i czynnik determinujący jakość zachowań. Z poglądem, że „życie ludzkie to przede wszystkim inni ludzie”, i nadawaniem priorytetu temu, „co powiedzą inni”, w najmniejszym stopniu zgadzają się osoby reprezentujące dziedzinę nauk prawnych (25,5%) ($\chi^2 = 14,690$; $df = 4$; $p = 0,005$) oraz deklarujące bardzo częste odczuwanie radości życia (33,3%) ($\chi^2 = 11,262$; $df = 3$; $p = 0,010$). Badana młodzież studencka zdecydowanie bardziej stawia na świat „wyboru” (73,9%) niż „losu” (26,1%). Przekonanie, że życie człowieka jest wyznaczone przez los, w najmniejszym odsetku wskazań dotyczy młodzieży reprezentującej dziedzinę nauk prawnych (9,1%) oraz medycznych (24,6%) ($\chi^2 = 13,007$; $df = 4$; $p = 0,011$). Wyróżniona grupa młodzieży studenckiej nie podkreśla udziału elementów przypadkowości czy przeznaczenia w biograficznych kontekstach. Los, dola, przeznaczenie, pozwolenie rzeczom się dziać są charakterystyczne dla młodzieży akademickiej z dominującym normatywnym stylem tożsamościowym (ANOVA; $p = 0,013$). Brak elastyczności w systemie wartości, tożsamość bardziej odizolowana niż otwarta, konformizm wobec systemu aksjonormatywnego, akcentowanie przynależności do grup, wyznania czy filozofii życiowej w przypadku osób badanych z silniej zaznaczoną normatywną identyfikacją pozwalają im na większe przywiązanie wagi do tego, co podyktowane przez los. Ekspozowanie roli przeznaczenia niewątpliwie wiąże się z tożsamością nadaną, charakterystyczną dla strategii i stylu normatywnego. Analiza wyróżnionych przejawów poczucia sprawstwa nie ujawniła istotnych różnic w zależności od miejsca zamieszkania respondentów, warunków materialnych ich rodzin, wyników w nauce badanych czy jakości identyfikowanych problemów po ukończeniu studiów, które wydają się badanym studentom i studentkom pierwszoplanowymi.

W świecie permanentnej zmiany i karier bez granic transgresyjna natura umysłu człowieka będzie się przejawiała w „mentalności planistycznej” (Inkeles), w zorientowaniu podmiotu na przyszłość. Na szczególną uwagę zasługuje jakość ukształtowanej **orientacji temporalnej**, rozumianej jako „(...) poczucie czasu, nastawienie na przyszłość, zdolność do planowania oraz umiejętność przełożenia zadań i celów ogólnych na bardziej konkretne działania” (Zysk, 1990, s. 196–198). Elongacja perspektywy zwróconej ku przyszłości w karierze, w kontekście zdefiniowanych celów własnej kariery, wymaga zdolności do przekraczania granic teraźniejszości. Nastawienie na przyszłość, jako „(...) czynnik, który umożliwi formułowanie wizji stanu idealnego i ukierunkowanie aktywności na jego realizację” (tamże, s. 203), jest w myśleniu badanej młodzieży akademickiej, biorąc pod uwagę aspekt temporalny, dominujące. Struktura perspektyw temporalnych badanych studentów wykazuje różnicowanie ze względu na dziedzinę studiowanej wiedzy, uwarunkowania związane z jakościową oceną dotychczasowego życia oraz dominującym stylem tożsamości. Myślenie o przyszłości i wyobrażenia z nią związane są istotne dla regulacji aktywności nastawionej na rozwój perspektywy kariery. Badani deklarują, że dużo myślą

o przyszłości (63,9%), są nastawieni na przyszłość i planują swoje działania (67,3%). Wyniki analiz wskazują, że myślenie o przyszłości jest szczególnie podkreślane przez żeńską grupę badanej młodzieży akademickiej (68,3%) ($\chi^2 = 5,273$; $df = 1$; $p = 0,022$), przez badanych studiujących pedagogikę (79,0%) oraz medycynę (68,4%) ($\chi^2 = 45,312$; $df = 4$; $p \leq 0,0001$), jak również osoby, które aktualnie nie potrafią odpowiedzieć na pytanie, jakie problemy będą pierwszoplanowe po ukończeniu studiów (81,0%), albo identyfikują je głównie z trudnościami znalezienia pracy odpowiadającej wykształceniu (78,5%). Młodzież akademicka o kolektywistycznej orientacji normatywnej (test z ; $p = 0,006$) oraz respondenci o informacyjnym (test z ; $p \leq 0,0001$), normatywnym (test z ; $p = 0,001$) i reprezentującym zobowiązanie (test z ; $p = 0,003$) profilu tożsamościowym wykazują zbliżone podobieństwo względem częstego myślenia o przyszłości. Studenci, którzy deklarują, że nie zastanawiali się nad możliwymi trudnościami, które mogą się pojawić po ukończeniu studiów (23,1%), jak również młodzież, która jeszcze nie wie, czy przyszły zawód jest tym, który będzie jej najbardziej odpowiadał (37,0%) ($\chi^2 = 17,451$; $df = 7$; $p = 0,015$), oraz osoby, które nie czują się kochane (48,6%) ($\chi^2 = 4,181$; $df = 1$; $p = 0,041$) czy obdarzone przyjaźnią (44,4%) ($\chi^2 = 10,491$; $df = 1$; $p = 0,001$), w najmniejszym stopniu wykazują „myślenie przyszłościowe”. Pozytywna postawa względem przyszłości, wysokie poczucie czasu jako determinanty umiejętności formułowania celów i realistycznej oceny przebiegu działań są szczególnie charakterystyczne dla studentów reprezentujących pedagogikę jako dyscyplinę studiowanej wiedzy (82,0%) oraz medycynę (73,7%), a w najmniejszym stopniu są udziałem studentów prawa (30,9%) ($\chi^2 = 45,312$; $df = 4$; $p \leq 0,0001$). Przyszli prawnicy w najmniejszym odsetku (29,1%) deklarują również, że myślą o przyszłości. U studentów przekonanych o tym, że przyszły zawód jest tym, który im najbardziej odpowiada (w „bardzo dużym” stopniu – 80,0%, a nawet „całkowicie” – 75,8%) ($\chi^2 = 40,878$; $df = 7$; $p \leq 0,0001$), jak również u osób często odczuwających radość życia (73,5%) ($\chi^2 = 12,038$; $df = 3$; $p = 0,007$), deklarujących bycie kochanym (69,5%) ($\chi^2 = 6,559$; $df = 4$; $p = 0,010$) oraz obdarzonym przyjaźnią, zaufaniem i akceptacją (71,1%) ($\chi^2 = 12,828$; $df = 1$; $p \leq 0,0001$) przeważa orientacja przyszłościowa. Koncentrując się na uwarunkowaniach podmiotowych, można wskazać na zróżnicowanie futurystycznej perspektywy temporalnej w zależności od dominującego stylu tożsamości oraz orientacji normatywnej. Natężenie nastawień na przyszły horyzont czasowy jest największe w przypadku młodzieży o orientacji kolektywistycznej (test z ; $p = 0,004$) oraz studentów z dominującym informacyjnym (test z ; $p \leq 0,0001$), normatywnym (test z ; $p \leq 0,0001$) i reprezentującym zobowiązanie (test z ; $p \leq 0,0001$) stylem tożsamości. Uwarunkowaniem dla zwiększenia prawdopodobieństwa wystąpienia raczej neutralnej (a może nawet negatywnej) postawy względem przyszłości są: brak dookreślenia w kwestii adekwatności (biorąc pod uwagę własne preferencje albo ich brak) wyboru zawodu (25,9%) („jeszcze nie wiem, czy przyszły zawód jest tym, który mi odpowiada”), brak odczuwania: radości życia (27,3%), bycia kochanym (48,6%) oraz brak

bycia obdarzonym przyjaźnią i empatycznym rozumieniem (46,3%). Wysoki poziom futurystycznej orientacji nie jest wolny od myślenia również w innych perspektywach temporalnych. Teraźniejszość dla badanej grupy młodzieży nie jest prostą kontynuacją przeszłości – „uważam, że to, co było, minęło, i liczy się teraźniejszość, aktualne wydarzenia” (57,7%), a już na pewno nie jest zdecydowanym zwrotem ku przeszłości – „bardziej interesuje mnie przeszłość” (17,0%).

W tym miejscu warto zaznaczyć, że perspektywa retrospektywna, nakazująca widzieć to, co „tu i teraz”, również w „ramach” przeszłości, w jakiej toczyło się życie społeczne, jest najbardziej charakterystyczna dla przyszłych historyków (36,2%), a najmniej dla przyszłych prawników (7,3%) ($\chi^2 = 16,543$; $df = 4$; $p = 0,002$). Prawdziwie historyczny punkt widzenia nakazuje brak ignorancji dla rozpatrywania wydarzeń w sposób odizolowany, w oderwaniu od kontekstu, w którym są osadzone. Tak czy inaczej, trudno mieć wątpliwości, że studenci historii w zasadniczych sprawach będą się odwoływać do rzeczywistości historycznej rozumianej jako historycznie przeobrażająca się rzeczywistość społeczna. Zorientowanie na rozległy horyzont czasowy, który wiąże się z przypisywaniem znaczenia czasowi, przy uwzględnianiu kontekstu przeszłości w perspektywach temporalnych, jest charakterystyczne dla młodzieży studenckiej z dominującym informacyjnym stylem tożsamości (test z ; $p = 0,029$). Prezentystyczna orientacja temporalna badanej młodzieży studenckiej nie oznacza jednak „życia z dnia na dzień i braku zastanawiania się nad przyszłością” (17,9%), czy „życia z dnia na dzień z obawy, że przyszłość jest niepewna” (21,9%), chociaż można zauważyć istotne zależności, biorąc pod uwagę zmienną, jaką jest dziedzina studiowanej wiedzy. Największą skłonność do życia „z dnia na dzień”, bez refleksji nad przyszłością, mają studenci reprezentujący dziedzinę nauk technicznych (33,3%), jak również humanistycznych (25,5%) ($\chi^2 = 12,619$; $df = 4$; $p = 0,013$) oraz młodzież z dominującym dyfuzyjno-unikającym stylem tożsamości (test z ; $p \leq 0,0001$). Niewątpliwie charakterystyczne dla tej grupy badanych niski poziom poznawczej złożoności, skłonność do unikania i odwlekania decyzji oraz sytuacyjnego reagowania w kontekstach zadaniowych sprzyjają koncentracji na „tu i teraz”. Natomiast na konieczność „życia z dnia na dzień” ze względu na niepewność jutra wskazują najczęściej studenci nauk społecznych (pedagogika) (26,0%) ($\chi^2 = 12,279$; $df = 4$; $p = 0,015$), jak również młodzież akademicka z dominującym dyfuzyjno-unikającym (test z ; $p \leq 0,0001$) oraz reprezentującym zobowiązanie (test z ; $p \leq 0,0001$) stylem tożsamościowym. O ile w przypadku młodzieży o stylu rozproszonym może mieć to związek z unikaniem i odwlekaniem decyzji czy uleganiem myśleniu życzeniowemu i sytuacyjności, o tyle w odniesieniu do osób z istotnym czynnikiem zaangażowania tożsamościowego może odzwierciedlać permanentną gotowość i stabilność w realizowaniu zinterioryzowanego systemu wartości i dążeniu do realizacji obranych celów. Nastawienie na teraźniejszość, na aktualne wydarzenia, bo „to, co było, minęło”, jest w największym odsetku deklarowane

przez kobiety (63,0%) ($\chi^2 = 7,425$; $df = 1$; $p = 0,006$), studentów reprezentujących dziedzinę nauk społecznych (76,0%) oraz dziedzinę nauk technicznych (72,2%) ($\chi^2 = 46,985$; $df = 4$; $p \leq 0,0001$), respondentów deklarujących „częste” odczuwanie radości życia (64,5%) ($\chi^2 = 11,395$; $df = 3$; $p = 0,010$), oceniających swoje życie jako „udane” (69,9%) ($\chi^2 = 17,331$; $df = 6$; $p = 0,008$) oraz doświadczających uczucia bycia kochanym (60,6%) ($\chi^2 = 10,788$; $df = 1$; $p = 0,001$) i obdarzonym przyjaźnią (61,7%) ($\chi^2 = 13,211$; $df = 1$; $p \leq 0,0001$). Pogląd ten jest w najmniejszym odsetku udziałem studentów reprezentujących dziedzinę nauk prawnych (27,3%) i humanistycznych (36,2%), respondentów deklarujących, że rzadko (a nawet nigdy) odczuwają radość życia (18,2%), osób niedoświadczających przyjaźni (35,2%) czy bycia kochanym (32,4%). Badania empiryczne nasuwają refleksję, że rozwojowi skoncentrowania na tym, co „tu i teraz”, gotowości do „zatrzymania się” i koncentracji na walorach terażniejszości, sprzyja otaczanie się ludźmi, którzy dostarczają pozytywnych wzmocnień, obdarzają przyjaźnią, miłością, sympatią, zaufaniem, akceptacją, empatycznym rozumieniem.

Orientacja prezentystyczna jest również charakterystyczna dla młodzieży urzeczywistniającej normatywny, dyfuzyjno-unikający i reprezentujący zobowiązanie styl tożsamościowy. W deklaracjach badanej młodzieży akademickiej zorientowanie na przyszłość i aktualne wydarzenia ukazuje jej duże zainteresowanie życiem doczesnym w perspektywie jego dalszego przekształcania w kontekście rozplanowanych celów. Brak odczuwanego niepokoju metafizycznego [ujawniany w postaci najmniejszego odsetka wskazań dla poglądu „nie interesuje mnie życie doczesne, interesuje mnie to, co będzie po śmierci” (11,4%)], wskazuje, że przekształcanie rzeczywistości i podejmowanie działań nie są determinowane przez to, „co potem”. Warto jednak odnotować, że wystąpiły istotne statystycznie różnice, biorąc pod uwagę zmienną: „dziedzina studiowanej wiedzy”. Najmniej skłonna do myślenia o tym, co będzie po śmierci, jest młodzież studiująca prawo (3,6%), a najbardziej zainteresowani „życiem po życiu” są studenci reprezentujący dziedzinę nauk humanistycznych (19,1%) oraz dziedzinę nauk technicznych (19,4%) ($\chi^2 = 9,641$; $df = 4$; $p = 0,047$). Przekraczanie w myśleniu granic życia doczesnego jest charakterystyczne dla młodzieży akademickiej z dominującym rozproszonym/unikającym stylem tożsamości (test z ; $p = 0,043$). Zarówno ocena jakości dotychczasowego życia przez respondentów, jak i częstotliwość odczuwania przez nich radości życia czy zorientowanie na indywidualistyczną czy kolektywistyczną tendencję normatywną, nie różnicują poglądów badanych w tym aspekcie. Nie jest on również różnicowany, biorąc pod uwagę zmienne: płeć, miejsce zamieszkania, warunki materialne rodziny, wyniki w nauce czy wizja przyszłości w karierze. Należy zatem stwierdzić, że wyróżnione zmienne nie różnicują przejawianych orientacji temporalnych młodzieży akademickiej.

Zakończenie

Wizja świata ciągłych fluktuacji, idee podważające istnienie kompetencji kariery „raz na zawsze” akcentują potrzebę skupienia uwagi na zagadnieniu „prorozwojowości”. Rozwój kompetencji kariery jest swoistego rodzaju postulatem dotyczącym kondycji ludzkiej, co nie pozostaje bez znaczenia dla kształtu ładu społecznego. To ciągły proces nabywania przez podmiot nowych umiejętności i udoskonalanie już posiadanych. Wielość, sfragmentaryzowanie, zmienność i złożoność form organizacji życia społecznego wpływają na zmiany w percepcji rozwoju kariery i przezwyciężenie napięcia pomiędzy doświadczeniami przeszłości a możliwościami przyszłości. Krajobraz współczesnych karier bez granic stwarza możliwości do traktowania kariery jako własności jednostki. Możliwość wpływu podmiotu na przebieg indywidualnej kariery wiąże się, co podkreślają Jon P. Briscoe i Douglas T. Hall, z powzięciem odpowiedzialności za zarządzanie swoją karierą. Podmiotowa inicjatywa może się przejawiać w zachowaniach wykraczających poza wpływy środowiska i osadzać na możliwości kreowania procesu zmiany przekształcającego środowisko (De Vos, De Clippeleer, Dewilde, 2009, s. 761–763). W sytuacji, w której „(...) istota inicjatywy nie ogranicza się tylko do zapoczątkowania zmian, ale rozciąga się również na cechę zaangażowania w proces doprowadzenia zmiany do końca, czyli osiągnięcia pożądanego celu” (Bańka, 2005, s. 9), podkreślona jest proaktywność podmiotu.

Bibliografia

- Adekola, B. (2011). Career planning and career management as correlates for career development and job satisfaction. A case study of Nigerian Bank Employees, *Australian Journal of Business and Management Research*, (1)2, 100–112.
- Arthur, M.B., Hall, D.T., Lawrence, B.S. (2004). *Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailyn, L. (2004). Understanding individual experience at work: comments on the theory and practice of careers. W: M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence (red.), *Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bańka, A. (2005a). *Motywacja osiągnąć*. Poznań–Warszawa: Print-B–Instytut Rozwoju Kariery.
- Bańka, A. (2005b). *Proaktywność a tryby samoregulacji*. Poznań–Warszawa: Print-B.
- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Print-B.
- Berzonsky, M.D., Cieciuch, J., Duriez, B., Soenens, B. (2011). The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 295–299.
- Cybal-Michalska, A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cybal-Michalska, A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cybal-Michalska, A. (2015). Prorozwojowość i proaktywność jako ważne kategorie edukacyjne w globalizującym się społeczeństwie. W: J. Pyżalski (red.), *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie – od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji* (s. 41–49). Łódź: theQ studio.

- De Vos, A., De Clippeler, I., Dewilde, T. (2009). Proactive career behaviours and career success during the early career, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 761–777.
- Dudzikowa, M. (2011). Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochnio, I. Bochnio, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak (red.), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla* (s. 21–64). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kot, E. (2011). Miejsce aspiracji w podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowej młodzieży gimnazjalnej. W: D. Kukla (red.), *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka* (s. 119–154). Warszawa: Difin.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Kwieciński, Z. (1997). Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzemieniem? W: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne* (s. 15–22). Lublin: RW KUL.
- Kwieciński Z. (2000). *Tropy, ślady, próby*. Poznań-Olsztyn: Edytor.
- Lanthaler W., Zugmann J. (2000). *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze*. Warszawa: Twigger.
- Łukaszewicz, R. (1989). Ku edukacji ekologicznej: Doświadczanie siebie jako części świata. W: B. Suchodolski (red.), *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*. Warszawa: PAN.
- Mayrhofer, W., Iellatchitch, A. (2005). Rites, right? The value of rites of passage for dealing with today's career transitions. *Career Development International*, 10(1), 52–66.
- Obuchowski, K. (2000). *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Padło, B. (2011). Zmiana paradygmatu nauczania prawa na WPiA UW. W: E. Łojko, *Studenci prawa o studiach i perspektywach zawodowych*. Warszawa: UW, Wydział Prawa i Administracji.
- Patton, W., McMahon, M. (2006). *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sarapata, A. (1993). *Nowoczesność Polaków*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Wiktorska, P. (2011). Cechy osobowościowe i preferencje zawodowe studentów aspirujących do roli prawnika. W: E. Łojko, *Studenci prawa o studiach i perspektywach zawodowych*. Warszawa: UW, Wydział Prawa i Administracji.
- Zysk, T. (1990). Orientacja prorozwojowa. W: J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności* (s. 183–205). Poznań: NAKOM.

Dorota Jankowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Studia pedagogiczne w percepcji współczesnych studentów w kontekście pytań o edukacyjne konsekwencje wpływu neoliberalnej kultury konsumpcji

Streszczenie

Obserwowane przemiany kulturowe można analizować z różnych perspektyw. W artykule zaproponowano spojrzenie na rzeczywistość społeczną w kontekście zjawiska konsumpcji, które to zdaniem wielu badaczy staje się szczególnie zjawiskiem współczesnej kultury zachodniej, definiującym jej charakter i decydującym o określaniu jej mianem kultury konsumpcji.

Dominacja konsumpcyjnego modelu życia staje się dla wielu humanistów źródłem niepokojów. Obawy te pogłębia dyskurs krytyczny, wskazujący na stymulację zjawisk konsumpcjonizmu wskutek ekspansji neoliberalnej ideologii. Neoliberalizm przenika z systemów ekonomicznych do innych systemów kultury, w tym edukacji, która – z uwagi na formowanie przyszłych pokoleń – pozostaje dla rynku obszarem strategicznym. Zmiany w kulturze uwidaczniają się w podejściu do kształcenia akademickiego, w którym zaczyna dominować racjonalność instrumentalna, upracticzniona i nastawiona na oczekiwany zysk „edukacyjnej inwestycji”.

W tym kontekście stawiane są pytania o to, jak współcześni studenci pedagogiki – a więc przyszli wychowawcy i nauczyciele – rozumieją studia i rolę tychże w przygotowywaniu się do bycia pedagogiem. Ta fundamentalna kwestia inspirowała prezentowane w artykule badania, osadzone w metodologii jakościowej (IDI ze studentami kończącymi studia pedagogiczne). Oparto je na rekonstrukcji semantycznej transkrypcji 15 wywiadów prowadzonych w roku 2006 ze studentami ostatniego semestru studiów magisterskich oraz porównawczo 12 wywiadów w roku 2016 ze studentami kończącymi studia II stopnia. W efekcie uzyskano 10 profili znaczeń nadawanych przez studentów studiowaniu na kierunku pedagogika i dociekano, czy w ich obszarze w czasie ostatniej dekady zarysowały się symptomy zmian odzwierciedlających wzory neoliberalnej kultury konsumpcji.

Słowa kluczowe: kultura konsumpcji, neoliberalizm, studia, studenci, kształcenie pedagogiczne

Szkolnictwo wyższe i studia pedagogiczne w neoliberalnej kulturze konsumpcji

Diagnozy współczesnej cywilizacji zachodniej prezentowane przez humanistów i przedstawicieli nauk społecznych, nie kryjąc podziwu dla osiągniętego poziomu naukowo-technicznego, wyrażają zarazem obawy o przyszłość. Wskazują naiwność odoświeceniowej wiary w pełnię realizacji idei postępu i jednoznacznie pozytywnych przemian społecznych, zwracają uwagę na wzrost w skali dotąd niewystępującej takich form ryzyka, jak globalne wojny czy katastrofy (ekologiczne, gospodarcze), konflikty społeczne o zasięgu masowym na tle rasowym, religijnym czy kulturowym, ubożenia różnorodności kulturowej wskutek procesów globalizacyjnych i uniformizacji kulturą masową itp. Wyzwania czasów współczesnych eskalują też problemy i dylematy egzystencjalne, stawiając zdezorientowanych ludzi w sytuacjach nowych i niepewnych, zmuszających do dokonywania – wobec relatywizmu wartości i płynności norm – wyborów trudnych i wypalających. Dominująca w życiu społecznym racjonalność instrumentalna (Habermas, 1999) i jego organizacyjne zbiurokratyzowanie wraz z technicyzacją relacji interpersonalnych i merkantylizacją ludzkich osobowości (Fromm, 1997, s. 223–232) uprzedmiotawiają, co może rodzić poczucie osamotnienia i lęku (Gajda, 1987; Mastalski, 2007; Pawłowska, Jundziłł, 2006).

Nie u wszystkich wszak, gdyż w kulturze zachodniej rozwinęły się nowe ideologie tłumiące egzystencjalne wątpliwości. Zwycięstwo konsumpcjonizmu wraz z łączącą się z nim ideą przyjemności (Baudrillard, 2006) zadecydowało o określaniu kultury współczesnej mianem kultury konsumpcji (Bauman, 2009), w której zanika styl życia refleksyjnego. Jak twierdzi Zbyszko Melosik (2004, s. 74): „Ideologia konsumpcji, ideologia przyjemności, przymus życia w natychmiastowości – wszystko to powoduje, iż pytania egzystencjalne przestają mieć sens (...) Sama istota takich pytań (odpowiedź zwykle nie jest optymistyczna) pozostaje zresztą w sprzeczności z podstawowym przekazem społeczeństwa konsumpcji: ciesz się życiem, kolekcjonuj przyjemności, nie bądź nudziarzem”. Żądze posiadania i konsumowania wzmacnia przesycenie układu społecznego zasadami rynkowej konkurencyjności i kalkulatywności (Rutkowiak, 2010, s. 23). W kulturę konsumpcji XXI wieku wpisała się ideologia neoliberalna, rozwijająca się dzięki nieomal pełnemu uwolnieniu rynku, zawłaszczonemu przez wielkie korporacje, które dążą do maksymalizacji zysków, inwestowanych w swoje kolejne przedsięwzięcia. Neoliberalizm, uwyrażniający się w zjawiskach ekonomicznych, przenika do wszelkich obszarów życia społecznego – materialnych, idealnych i normatywnych, wzmacniając cechy kultury konsumpcji. Wzmaga nastroje rywalizacyjne – walki o sukces oraz wszechobecne zainteresowania zyskiem, przez co dochodzi do zaniku ducha solidaryzmu społecznego, a także do dalszego osłabiania relacji międzyludzkich, zawiązywanych dla celów doraź-

nych. W tych warunkach gotowość do angażującego (a więc nieekonomicznego) nawiązywania głębszych relacji nie liczy się tak, jak zdolność do mnożenia kontaktów i ich wykorzystywania. Zygmunt Bauman (w: Bauman, Tester, 2003, s. 156) zwraca uwagę na swoisty paradoks: „w obecnych czasach, kiedy więzi łączące ludzi słabną, a związki wątleją, powszechnie cenionym walorem i jedną z najbardziej poszukiwanych przez pracodawców u potencjalnych pracowników stała się «kontaktowość». «Łatwość nawiązywania kontaktów i posiadanie licznych kontaktów» zapewniają szybki awans. Co się jednak najbardziej liczy, to nie głębia kontaktów, lecz ich ilość”.

Obserwowalne zmiany w obszarze szkolnictwa wyższego zdają się przystawać do rozwoju kultury konsumpcji i ideologii neoliberalnej. Łączą się też z realizacją Procesu Bolońskiego, który rozpatrywać można jako inicjatywę w pierwszym rzędzie społeczno-ekonomiczną i polityczną, tylko wtórnie – naukową (Jankowska, 2014, s. 84–88). Warto dodać, że także przyjęcie w roku 2012/2013 Krajowych Ram Kwalifikacji jako podstawy konstrukcji programów kształcenia wzmocniło myślenie o kształceniu akademickim w kontekście jego zadań wobec rynku pracy oraz zbiurokratyzowało proces kształcenia. W warunkach masowości szkolnictwa wyższego oraz ekspansji konsumpcjonizmu i utylitaryzmu promocja praktycznego przygotowania studentów, skądinąd zrozumiała, zaczęła oddalać idee kształcenia nowoczesnych kadr, zdolnych do przekształcania rzeczywistości i kreowania nowego rynku pracy, a prowadzić do minimalizmu programowego i kształcenia niekrytycznych i adaptatywnych pracowników dla istniejących systemów produkcji i konsumpcji. Dziś widać wyraźnie zagrożenie dla realizacji ważnego zadania stojącego przed kształceniem akademickim, wyrażonym w dokumencie: *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku. Część II Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku* (Szostek, 2015, s. 12): „Absolwenci uczelni powinni być przygotowani do myślenia nie tylko w kategoriach interesów indywidualnych i grupowych, ale i w kategoriach dobra publicznego, być motywowani do pełnienia roli przywódczej w społeczeństwie: gotowości do rozpoznawania wyzwań współczesności, prowadzenia debaty obywatelskiej, troski o kulturę wysoką. Predestynuje ich do tego perspektywa oglądu świata wynikająca z posiadanej wiedzy, która powinna być uzupełniona o perspektywę aksjologiczną szerszą, niż pragmatyczna”.

Przywołane tu sygnałnie zjawiska w prezentowanym przekonaniu mają istotny wpływ na kształt edukacji akademickiej, szczególnie tej, która nakierowana jest na kształcenie kadr pedagogicznych i nauczycielskich. Widać wyraźnie, że cała edukacja, której celem jest kształtowanie uczestników życia społecznego, zostaje wprzęgnięta w mechanizmy rynkowe. Działający w niej pedagodzy i nauczyciele stanowią potencjał, który może być wykorzystany w wychowywaniu pokoleń nowych pracowników korporacyjnego świata i uczestników kultury konsumpcji.

W kontekście kształcenia pedagogicznego należy podkreślić, że w Polsce studia pedagogiczne od początku wieku stały się studiami masowymi, prowadzonymi na wy-

działach uniwersyteckich, ale także często w nowo powstałych, małych (i bardzo małych) ośrodkach, niekiedy proponujących studia wyłącznie w formie niestacjonarnej. Masowość studiów pedagogicznych współdecydowała o słabości rekrutacji – w zbyt wielu przypadkach – opartej na zasadzie selekcji negatywnej. Podstawowym jej kryterium bywa zaledwie pomyślnie, w stopniu podstawowym zdana matura z wybranych przedmiotów (Kautz, 2011, s. 174), a „uprawnienia nauczycielskie może zdobywać każdy student, nie bierze się pod uwagę predyspozycji psychicznych, kompetencji. Brak selekcji do zawodu nauczycielskiego” (Włoch, 2005, s. 223).

Kolejnym – w świetle dziś posiadanych doświadczeń – niekorzystnym zjawiskiem było przyjęcie dwustopniowości studiów (Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 czerwca 2006 roku w sprawie nazw kierunków studiów). Rzecznicy takiego rozwiązania obok wskazań konieczności realizacji zaleceń Proceasu Bolońskiego (w prezentowanym przekonaniu pojmowanych doktrynalnie i bezdyskusyjnie) tworzenia kompatybilnej struktury szkolnictwa europejskiego opartego na studiach I stopnia zawodowych i II stopnia akademickich, wśród jego walorów wskazywali na pionową i poziomą mobilność, otwartość dla osób studiujących na zmianę dyscyplin czy korygowania własnych decyzji zawodowych oraz możliwość uzyskania konkretnego, dostosowanego do potrzeb rynku zawodu w krótkim cyklu kształcenia (Woźnicki, 2008). Wobec faktu, że w warunkach dwustopniowości studiów pedagogicznych i nauczycielskich zaistniały obiektywnie gorsze możliwości harmonijnej organizacji procesu kształcenia, a także osłabienia jego potencjału formacyjnego, niezwykle istotnego w zawodach pedagogicznych, przywołane walory wydają się wątpliwe (Osiński, 2011).

Przyjęcie dwustopniowości kształcenia pedagogicznego okazało się generatorem problemów: stawiało pytania o jakość przygotowania zawodowego, jakie uzyskiwaliby studenci pedagogiki (zarówno specjalności nauczycielskich, jak i nienauczycielskich) w ramach I stopnia studiów, jak też charakter studiów pedagogicznych II stopnia, w sytuacji zróżnicowanych w obszarze przebytej drogi edukacyjnej jego uczestników. Nakierowany na dowartościowywanie ilościowego wzrostu studentów system szkolnictwa wyższego pozostawał nieselektywnie otwarty dla wszystkich kandydatów, także tych, którzy zdecydowali się na kontynuację studiów na kierunku pedagogika po uzyskaniu dyplomu I stopnia na innym kierunku. Stosowane przez uczelnie rozwiązania tworzenia tzw. modułów „wyrównawczych” zdaniem krytyków pozostawały daleko niewystarczające dla formowania sylwetki przyszłego pedagoga. Z kolei ci studenci, którzy kontynuowali studia na pierwotnie wybranym kierunku i specjalności – narzekali na powtarzające się treści, ich zbyt uteoretycznienie, poczucie braku zawodowego rozwoju. W sytuacji oczekiwań, że II stopień uczyni ich specjalistami w swoim zawodzie, a nie w zakresie studiowanej dyscypliny (a właśnie takie oczekiwania – wbrew deklaracjom o akademickim charakterze studiów II stopnia – wyzwalała otaczająca rzeczywistość i „zawodowy trening” I stopnia) mogą przeżywać rozczarowania.

Młodzież, która przybyła na studia w drugiej dekadzie XXI wieku, podejmując studia pedagogiczne w atmosferze niepewności ich wartości rynkowej, zarazem pozostając kształtowanymi ideologią rynku, znajduje się w innej sytuacji niż ich koledzy sprzed kilkunastu lat. Intrygujące i ważne jest pytanie o to, jakie posiada rozumienie studiów pedagogicznych i ich roli w przygotowaniu do bycia pedagogiem. Czy wyrażane przez młodzież poglądy na temat studiów pedagogicznych i swej wizji pracy w zawodzie uzasadniają spoglądanie na nią jako na produkty stworzonego systemu i postępującej komercjalizacji, czy przeciwnie? Czy studenci pedagogiki posiadają pola zainteresowań zawężone do osiągania umiejętności potrzebnych na rynku pracy? Do czego prowadzi traktowanie studentów w kategoriach pozyskanych klientów, dzięki którym możliwe jest funkcjonowanie przedsiębiorstw-uczelni? Czy zostali wplątani w kierat nieograniczonej walki o maksymalizację konsumpcji, ciągłego niezaspokojenia sfery posiadania, ciągłej walki o legitymizację sensu swego życia przez Frommowskie „mieć”?

Sens studiów pedagogicznych w warunkach dominacji ideologii rynku w świetle wypowiedzi studentów

Postawione pytania dotyczą samego rozumienia sensu studiów przez współczesnych studentów pedagogiki. To fundamentalne pytanie stanowiło główny problem badań empirycznych autorki, realizowanych w ramach projektu BW 05/06-II „Rozumienie istoty i sensu procesu kształcenia akademickiego oraz roli jaką odgrywa w nim dialog z nauczycielem akademickim przez studentów pedagogiki uczelni państwowych” w latach 2006–2009, a podjętych i częściowo powtórzonych (powtórzenie IDI oraz ze studentami) w roku 2016. Celem prezentowanych dalej badań stało się właśnie pytanie o owo rozumienie istoty i sensu studiów, jakie prezentowała młodzież kończąca studia pedagogiczne. Ponieważ przedmiotem badań uczyniono proces **rozumienia** studiów i kształcenia pedagogicznego studentów pedagogiki, a więc proces nadawania znaczeń i wartości zjawiskom akademickiego życia, podstawę teoretyczną badań stanowiła orientacja hermeneutyczna wraz z wyrastającym z niej interakcjonizmem interpretatywnym, określanym przez Denzina „hermeneutyką interakcyjną”.

Postępowanie badawcze przyjęło formę rekonstrukcji semantycznej wypowiedzi na temat studiów i kształcenia pedagogicznego, wyrażanych przez studentów w trakcie wywiadów pogłębionych (IDI). W badaniu oparto się na transkrypcjach 15 wywiadów prowadzonych w roku 2006 ze studentami ostatniego semestru studiów magisterskich (10 semestr) oraz 12 wywiadów w roku 2016 ze studentami kończącymi studia II stopnia (czwarty semestr). Wszystkie wywiady trwały przeciętnie około 4 godzin (od 2,5 do 5 godzin – zazwyczaj w trakcie dwóch spotkań). Autorka prowadziła je osobiście

według jednego scenariusza, zachowując jednakową zasadę doboru uczestników IDI (mailing zapraszający do udziału w wywiadzie, całkowita dowolność uczestnictwa). To pozwala traktować zgromadzony materiał w roku 2016 porównawczo wobec uzyskanego 10 lat wcześniej, a tym samym pozwala na śledzenie zmian, jakie zaszły w tym czasie w rozumieniu studiów przez studentów.

Na bazie zgromadzonego w trakcie realizacji badań w latach 2006–2009 materiału: wypowiedzi studentów siedmiu wydziałów pedagogicznych państwowych uczelni, zebrane Testem Niedokończonych Zdań, wyznaczono kategorie wiodące, które profilowały myślenie o studiowaniu. Należały doń: *rozwój własny studenta, praca-zawód, wiedza naukowa z określonej dziedziny, realizacja czynności formalnych* (Jankowska, 2010). W trakcie badań ustalono, że pola myślenia o studiowaniu rozpinają się: 1) pomiędzy skupianiem się na treści studiów pedagogicznych (wartości wiedzy) a ich formie (wartości organizacji studiów) oraz 2) pomiędzy procesem nabywania różnorodnych kompetencji (a więc wiedzy, umiejętności kognitywnych i praktycznych oraz postaw) a zdobywaniem kwalifikacji, uprawniających do podjęcia określonej pracy.

Dokonując analizy wypowiedzi IDI, ustalającej profile rozumienia przez studentów studiów i sensu kształcenia pedagogicznego, wykorzystano model pól myślenia o studiowaniu. Ostatecznie wyodrębniono z wywiedzionych z czterech perspektyw ujmowania istoty i celu studiów pedagogicznych dziesięć profili rozumienia znaczenia studiowania na kierunku pedagogika.

Dane zaprezentowane w tabeli 1 wskazują na profilowanie myślenia o studiach pedagogicznych, nie mniej – co oczywiste z uwagi na przedmiot i jakościową drogę badań – nie zawierają informacji o częstotliwości ich występowania. W kontekście pytań o zmiany, jakie zachodzą w rozumieniu studiów u młodzieży wzrastającej w rzeczywistości kształtowanej neoliberalną ideologią i wzorcami kultury konsumpcji, w warunkach urynkowania edukacji akademickiej, należy postawić pytanie, czy pola rozumienia kształcenia pedagogicznego na studiach prezentowane przez studentów i zidentyfikowane w trakcie badań w 2006 roku zostały zachowane, czy też uległy w ostatniej dekadzie modyfikacji, a jeśli tak, to w jakich kierunkach.

Dokonywana analiza porównawcza narracji uzyskanych w trakcie IDI z lat 2006 i 2016 pozwala na dostrzeżenie pewnych zjawisk, które można interpretować jako wskazujące, że studenci pedagogiki coraz bardziej przejmują rynkowy sposób myślenia, wyraziściej funkcjonują w roli klientów edukacyjnych usług, prezentując utylitarny stosunek wobec studiów. Można zaryzykować uproszczenie, że wywiady wskazują na tendencje zmian rosnącej popularności profili myślenia o studiach w kolejności odwrotnej do tu zaprezentowanej – czyli od J do A: wartość formalnej strony procesu i uzyskaniu dyplomu, który daje kwalifikacje zawodowe, ulega wzmocnieniu, wartość wiedzy łączącej się z człowiekiem i jego wychowaniem (studiowaną dyscypliną naukową) – osłabieniu.

Tabela 1. Profile znaczeń nadawanych przez studentów studiowaniu na kierunku pedagogika

Perspektywa oglądu istoty i sensu studiowania na kierunku pedagogika	Identyfikacja celów studiowania na kierunku pedagogika
1. Dążenie do wiedzy/prawdy Proces oparty na szczególnej motywacji poznawczej, pragnienia osiągnięcia wiedzy (na temat świata, człowieka i siebie) jako wartości autotelicznej.	A. Zdobyć wiedzy o człowieku/humanistycznej.
	B. Zdobyć wiedzy akademickiej, szerokiej, czyniących nas specjalistami studiowanej dziedziny
2. Dążenie do rozwoju osobowości i nabywania doświadczeń społecznych i kulturalnych Proces oparty na szczególnej motywacji do osobistego wzrostu, służący samorealizacji, osiągnięcia profesjonalizmu działania.	C. Zdobyć wiedzy o sobie, odkrywanie swoich możliwości i zainteresowań.
	D. Kształtowanie ścieżki własnego rozwoju, dokonujące się przede wszystkim (choć niewyłącznie) w związku z procesem kształcenia.
	E. Rozwijanie siebie poprzez zdobywanie doświadczeń społecznych, wzmacnianie odwagi w podejmowaniu ważnych zadań i samodzielności działania (ważny czas studiów i aktywność studentów inspirowana studiami, choć poza procesem kształcenia).
	F. Rozwój własny dzięki zdobyciu doświadczeń z obszaru działalności łączącej się z pracą o charakterze pedagogicznym, dokonujący się poza procesem kształcenia <i>sensu stricto</i> (zajęciami formalnymi).
3. Dążenie do rozwoju zawodowego: kształtowania kompetencji zawodowych i doskonalenia warsztatu zawodowego Proces oparty na potrzebie bycia użytecznym społecznie, zdolnym do pracy zawodowej i samodzielnego utrzymania się, a przez to godnym szacunku i uznania.	G. Zdobyć kompetencji potrzebnych w zawodzie pedagoga i uzyskanie kwalifikacji umożliwiających podjęcie aktywności zawodowej.
	H. Zdobyć kwalifikacji zawodowych i dyplomu studiów wyższych jako środka do dalszej kariery zawodowej.
4. Dążenie do sukcesu edukacyjnego na poziomie wyższym Proces oparty na potrzebie zaspokojenia ambicji, osiągnięcia sukcesu i prestiżu, zazwyczaj (nie zawsze) także nadziei na możliwość uzyskania w przyszłości (zawodowej) gratyfikacji z tego tytułu.	I. Ukończenie studiów, tym samym zrealizowanie programu, który podnosi własną wartość, dyplomem potwierdza posiadane możliwości i podnosi atrakcyjność (rynkową).
	J. Zdobyć dyplomu studiów wyższych jako celu samego w sobie.

Źródło: opracowanie własne.

Pytania o tendencje zmian profili rozumienia studiów wyzwalanych oddziaływaniem kultury konsumpcji

Trudno jest w krótkiej formie artykułu przedstawić z należąą dokładnością materiał argumentujący postawioną tezę, nie mniej można podjąć próbę odpowiedzi na kilka związanych z nią pytań.

Co ulega wzmocnieniu w pojmowaniu studiów pedagogicznych przez studentów:

1. Dążenie do wiedzy/prawdy czy chęć konsumpcji wiedzy/informacji?

Klasykne pojmowanie studiów jako drogi zdobywania wiedzy z zakresu studiowanej dyscypliny i włączania się w proces jej tworzenia, pojawiające się jeszcze w wywiadach z roku 2006¹ (06K5, 06M1, 06K2, 06K9) w roku 2016 właściwie nie wystąpiło. Studenci łączą proces studiowania nie tyle z wymagającym zaangażowania zdobywaniem wiedzy, ile jej wchłanianiem, zajmując przy tym zdecydowanie bardziej „konsumencką” postawę niż przed laty. Mówiąc metaforycznie, oczekują na studiach wiedzy: lekkostrawnej: jasnej, upogładowionej przykładami i wyrażonej językiem praktyki (16K5, 16M1, 16M2) i pożywnej: utylitarnej i pragmatycznej (16M1, 16K3, 16K6, 167). Oddanie nauki w służbę społecznych potrzeb i popularyzowanie wśród młodych ludzi przekonań, że jedynie wiedza znajdująca bezpośrednie (techniczne) zastosowanie w praktyce jest wartościowa wzmocniło u studentów pedagogiki oczekiwania pozyskiwania konkretnych informacji i niechęć wobec wszelkich form teoretyzowania. Oczywiście także studenci kończący studia w roku 2006 wyrażają szczególne zainteresowanie wiedzą praktyczną i niechętny stosunek wobec teorii „martwych”, bo nie objaśniających życia, które „się tłucze” szczególnie na pierwszych latach studiów (06M2, 06K3, 06K11, 06K8), nie mniej ich krytyki są mniej emocjonalne, a bardziej merytoryczne, zawierające sugestie zmian w procesie kształcenia, propozycje układu treści.

Dzisiejsi studenci pedagogiki są mniej zdolni do włączania się w dyskurs dydaktyczny i naukowy. W wywiadach z młodzieżą kończącą studia w roku 2016 brak wątków (obecnych jeszcze w 2006) poświęconych specyfice języka studiowanej dyscypliny. Rozumienie studiów kształtuje się w oderwaniu od wartości zgłębiania wiedzy, osadzającej w dyscyplinie, a w coraz ściślejszym związku z myśleniem o wiadomościach, które przydają się na stanowisku pracy.

2. Dążenie do rozwoju osobowości i szukanie dróg samorealizacji czy pomnażanie i kolekcjonowanie doświadczeń dokumentujących osobisty potencjał?

Dane uzyskane z wywiadów przeprowadzonych zarówno w roku 2006, jak i 2016 pozwalają stwierdzić, że młodzież podejmująca studia często nie posiada skonkretyzowanej wizji swojej przyszłości, stąd czas studiów stanowił i stanowi dla niej okres poznawania siebie i szukania ścieżki własnego rozwoju. Kończąca studia przed dekadą, studiująca w ramach pięcioletnich studiów jednolitych, dokonywała stopniowych weryfikacji słuszności swych decyzji (prawie dla wszystkich kluczowe pozostawały

¹ W artykule, z uwagi na jego objętość, koniecznym była rezygnacja z cytowań wywiadów, stąd umieszczono tylko w nawiasach symbole wywiadów najwyraźniej obrazujących wskazywane w tekście zjawisko. Symbole zawierają: dwie pierwsze cyfry informują o roku badania: 06 – 2006, 16 – 2016, litera oznaczająca płeć K – kobieta, M – mężczyzna oraz liczba stanowiąca numer wywiadu.

doświadczenia praktyk). Jeśli osoba studiująca przekonywała się, że studia pedagogiczne i praca wychowawcy są dla niej źródłem satysfakcji, profilowała zwykle swoje rozumienie studiów ku postrzeganiu w nim możliwości rozwoju swojej osobowości w sferze działalności zawodowej i wyrażała wolę nabycia kompetencji *stricte* zawodowych (a więc w kierunku F: 06K1, 06K4 lub G: 06K8, 06K9, 06K7). Jeśli – przeciwnie – doświadczała nieadekwatności wyboru studiów kontynuowanych dalej ze względów ambicjonalnych (I: 06K2), by uzyskać dyplom (J: 06K5).

Aktualni absolwenci podczas studiów licencyjnych, podobnie jak w pierwszym etapie studiów ich koledzy sprzed dekady, profilują swoje rozumienia studiów zorientowane na wartości rozwoju osobowości i nabywania doświadczeń społecznych, pozostając wszak mniej cierpliwi na tej drodze. Od pierwszych tygodni swego pobytu na uczelni testują, czy dobrze wybrali, w każdej chwili gotowi zmienić decyzję i zrezygnować ze studiów, przenieść się na inną uczelnię czy zmienić kierunek (16K7, 16K3, 16M2). Ich wybory studiów II stopnia są o wiele bardziej świadome, ale też szczególnie nakierowane na rozwój kariery zawodowej (wszyscy poza 16K1 i 16K5). Właściwie wszyscy rozmówcy z roku 2016 ustalali, że podejmowali studia II stopnia, oczekując specjalistycznych narzędzi do planowanej, a często już wykonywanej, pracy pedagogicznej. Pedagogiczne studia II stopnia nie są łączone z szeroko ujmowanym procesem rozwoju osobowości, tylko obok formalnego dopełnienia wykształcenia – zdobycia tytułu magistra, z rozwojem pozostającym w ścisłym związku z rozwinięciem pedagogicznych kompetencji zawodowych (w przypadku, gdy na I stopniu osiągnęli kwalifikacje formalne) bądź kwalifikacji pedagogicznych/nauczycielskich (w przypadku, gdy na I stopniu takowych nie uzyskali).

Istotna pozostaje zauważalna zmiana samego rozumienia rozwoju osobowości: wywiady z roku 2006 dokumentują, że był on łączony ze sprawdzaniem się w nowych warunkach i podejmowaniem zadań uznanych za interesujące czy atrakcyjne, poszerzających zainteresowania, rozwijających pasje, prowadząc zarazem do samopoznania i wzmocnienia własnej tożsamości (06K3, 06K4, 06M1, 06K7, 06K12). Rozmówcy z roku 2016 o rozwoju osobowości mówią w kategoriach odkrywania nowych możliwości, próbowania czegoś nowego, a samorealizacji – jako o piętrzeniu podejmowanych funkcji i zadań, co mogę wartościowego/przydatnego dla siebie/innych zrobić, co zdołam jeszcze doświadczyć/włączyć w CV (16K3, 16M6, 16M1, 16K8). Młódzież angażuje się w różne działania, ważąc ich znaczenie dla swojej dalszej kariery, kalkulując, czy podejmowanie ich się *de facto* opłaca. Inwestuje w swój rozwój, maksymalizując wysiłek związany z pracą, podejmowaną dla doświadczeń, a także środków na „komfortowe studiowanie”. Ten młyn codzienności oddala ją od uczestnictwa w kulturze, chwil na osobiste wyciszenie, pogłębione refleksje. Siła osobowości zaczyna być mierzona poziomem osiągniętych sprawności witalnych (tężyzna, odporność na zmęczenie, siła psychiczna, odporność na stres), a nie intelektualnych, czy rozwinięciem refleksyjności.

3. Dążenie do rozwoju zawodowego czy podnoszenia swej konkurencyjności na rynku pracy?

Budowanie rozumienia znaczenia studiów pedagogicznych w kontekście wartości „praca zawodowa”, częste w narracjach z roku 2006, dziesięć lat później staje się dominujące, a więc pierwszą wyraźną tendencją jest wzrost myślenia o studiach jako drodze przygotowania zawodowego.

Wśród młodzieży w ostatnim czasie pojawiło się preferowanie studiów dających konkretne kwalifikacje do pracy zawodowej, identyfikowanej jako dostępna (możliwa do zdobycia) na rynku pracy. Perspektywa zatrudnienia wydaje się priorytetowa, gdyż studenci pedagogiki mówią przede wszystkim o zdobyciu posady w zawodzie, a nie karierze finansowej.

Wypowiedzi na temat przyszłej i – co ważne – aktualnej pracy zawodowej (studenci stacjonarni II stopnia, dysponując dyplomem zawodowym, bardzo często pracują) zasadniczo zajmują w wywiadach dużo miejsca. Fakt aktywności zawodowej może być okolicznością korzystną dla procesu kształcenia, bo jak wskazują rozmówcy, doświadczenia zawodowe powodują większe zainteresowanie szczególnie metodycznymi (choć nie tylko tymi) przedmiotami i bardziej zaangażowane uczestnictwo w zajęciach (16K6, 16K7, 16K1). Jednak praca skutkuje brakiem czasu na studia, także na życie studenckie i pogłębianie relacji koleżeńskich, co zapewne nie pozostaje bez znaczenia dla wrażliwości społecznej i interpersonalnej młodzieży.

Wywiady jednak pokazują, że nakierowanie na pracę zawodową w aktualnych warunkach zaczyna wyrażać się w utylitarnym, kalkulatywnym i obliczonym na zysk charakterze podejmowanej przez studentów aktywności, zarówno w ramach studiów (podejmowanie równoległych studiów, studiowanie dwóch specjalności, uczestnictwo w różnego typu szkoleniach – motywowane kredencjalizmem, a nie pragnieniem rozwoju wiedzy czy pasją), jak i działań poza studiami (nakierowanych na podniesienie swojej atrakcyjności na rynku pracy, nawiązywania kontaktów z możliwymi pracodawcami, rozbudowy portfolio).

4. Dążenie do sukcesu edukacyjnego na poziomie wyższym czy chęć posiadania dyplomu?

Młodzież podejmująca studia – w sytuacji ich masowości i nieselektywności – postrzega je jako oczywistą i naturalną drogę kontynuacji edukacji, jako zorganizowany proces określonych zadań i wymagań, prowadzący do uzyskania dającego określone kwalifikacje dyplomu studiów wyższych. Myślenie przez studentów o studiowaniu w kategoriach skupionych na formalnej stronie ma charakter opisu konkretnych czynności podejmowanych dla realizacji programowych obowiązków. W tym kontekście zarówno w wywiadach z roku 2006, jak i 2016 przebrzmiewały podobne krytyki:

wskazywano powszechnie na kumulację przedmiotów *stricte* teoretycznych na pierwszych latach studiów, wspomniany już przesyt teorią ogólnopedagogiczną, oczekiwanie wiedzy praktycznej, związanej z wybraną specjalnością, podkreślano wartościowość praktyk i potrzeby ich należytego wykorzystywania, wyrażano irytację doświadczeń powtarzanych treści, zadowolenie z zajęć warsztatowych i treningowych, zniechęcenie nudnym sposobem prowadzenia zajęć, jak też podawano przykłady świetnej dydaktyki akademickiej.

Studenci wskazują na inność edukacji akademickiej w porównaniu do nauki szkolnej, akcentując jej walor wychowawczy: rozwoju odpowiedzialności i samodyscypliny, przy czym ich wypowiedzi z roku 2006 obok przykładów wolności w sposobie realizacji zadań programowych (swoboda chodzenia na wykłady, wolność od szkolnego stylu oceniania, podmiotowe traktowanie) częstokroć wskazywały na istotność możliwości wyboru posiadanej wiedzy, jako wartościowa i ciekawa (06K2, 06K10), którą można współtworzyć (06M1), przy jednoczesnych uwagach krytycznych, że tej wiedzy wybieranej przez studentów jest wciąż za mało (06M1, 06K3, 06K4, 06K2). W roku 2016 problem samodzielności i autoodpowiedzialności za proces kształcenia występuje jedynie w pierwszym kontekście sposobu realizacji zadań programowych (16K3, 16K7, 16M1) i poza odbijającą od wszystkich, krytyczną narracją 16K1, która piętnuje zniewalanie umysłów studentów narzucanym programem – brak jest głosów upominających się o szersze uczestnictwo studentów w procesie kształcenia.

Rozmówcy natomiast boją, że wielu studentów nie realizuje obowiązków i lekceważy studia. Podkreślają swoją niezgodę na praktyki ściągania, kupowania prac, nawet dyplomowych, a także brak kultury kolegów w codziennym funkcjonowaniu na uczelni, szczególnie nieliczące z postawą osób, które w przyszłości mają być wychowawcami. Zwraca uwagę fakt, że te wątki krytyczne podejmowali studenci kończący studia w 2016 roku. W wywiadach z roku 2006 pojawiały się one w kontekście zachowań pierwszych roczników. Studenci wskazywali na przepaść dzielącą ich od młodszych kolegów i już wtedy wyrażali obawy o kulturę akademicką i poziom przyszłych kadr pedagogicznych (06K11, 06K12, 06K5).

Współcześni studenci widzą w studiach formalną ofertę „czegoś dla siebie”, zdobycie wykształcenia bowiem pozostaje w ich rozumieniu otwartą i dostępną możliwością. Studia przestają być etapem jedynym czy najważniejszym, raczej naturalnym i pierwszym (do zrealizowania), by móc potem realizować kolejne plany, w tym także edukacyjne (oczywistość skorzystania ze studiów podyplomowych, kursów, podejmowania nowych kierunków). Wywiady dokumentują, że w przekonaniu uczestników badań dyplom ma stanowić potwierdzenie sprostania wymogom programu, powinien być czymś zasłużonym, stąd częste wyrazy niezadowolenia, że ktoś dostaje go za nic, że gdzieś jest łatwiej, że zasadniczo na rynku jest ich dużo. Wydaje się wszak, że obserwowana dziś deflacja wartości dyplomów nie zmienia kredencjalistycznych postaw młodzieży, a wręcz przeciwnie –wzmaga jej zabiegi o gromadzenie coraz większej ich liczby.

Zakończenie

Pytaniom o studia pedagogiczne – ich wartości i cele – towarzyszą pytania o edukację i jej przyszłość. Studentów kończących studia interesują możliwości zatrudnienia, a w tym zakresie (w związku ze zbyt niskim popytem na rynku pracy pedagogicznej i nauczycielskiej w odniesieniu do mas kolejnych roczników absolwentów) pojawiają się coraz większe kłopoty. Studenci pedagogiki w trakcie studiów walczą o możliwości pracy, realizując różne zadania i zbierając dokumentujące je świadectwa. Czy podejmowana aktywność wywała w nich prawdziwą pasję? Czy nastawienie na ciągłą konkurencję i rywalizację budzi postawę pomocowości i służby drugiemu? To wszak autentyczna wola działania dla innych i pedagogiczna pasja prowadzą do samorealizacji i radości z niej płynącej. Czy dążąc do kwalifikacji, potwierdzających formalnie skodyfikowane kompetencje, pozostaje przestrzeń i czas dla wzrostu – mówiąc słowami Jana P.W. Dawida – nauczycielskiej duszy? Innymi słowy: czy system kształcenia sprzyja dziś budowaniu postaw pedagogicznego zaangażowania i rozwija kompetencje wychowawcze i nauczycielskie?

W świetle zaprezentowanego materiału wydaje się niestety, że studia pedagogiczne tak jak każde inne (a może nawet bardziej niż inne), przestały być postrzegane przez pragmatycznie nastawioną młodzież jako wartość autoteliczna – zdobywania wiedzy, która rozwija osobowość i czyni bardziej świadomymi i refleksyjnymi, ale jako edukacyjna inwestycja, która podnosi atrakcyjność na rynku pracy i której celem jest przygotowanie do realizacji roli zawodowej. Neoliberalna kultura konsumpcji zdaje się wyzwalać i utrwałać takie myślenie i – wbrew wszechobecnym deklaracjom promocji kreatywności i samodzielności – wzmacnia postawy adaptacyjne. Istnieje poważne niebezpieczeństwo, że opuszczające mury uczelni rzesze nowych nauczycieli-wychowawców nie podniosą edukacji na wyższy poziom.

Bibliografia

- Baudrillard, J. (2006). *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*, tłum. S. Królak. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bauman, Z. (2009). *Konsumowanie życia*, tłum. M. Wyrwas-Wiśniewska. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bauman, Z., Tester, K. (2003). *O pożytkach wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*. tłum. E. Krasieńska. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Fromm, E. (1997). *Mieć czy być?*, tłum. J. Karłowski. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Gajda, J. (1987). *Samotność i kultura*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*, tom I: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, tłum. A. Kaniowski. Warszawa: WN PWN.
- Jankowska, D. (2010). Proces kształcenia pedagogicznego w rozumieniu studentów pedagogiki uczelni państwowych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3(217), 101–123.
- Jankowska, D. (2014). Efektywność/efektowność edukacji akademickiej – pomiędzy pragmatycznością a uporowaniem. W: A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Zak.

- Kautz, T. (2011). Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945–2010. *Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej*. LII, 2(185), 187–202.
- Mastalski, J. (2007). *Samotność globalnego nastolatka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Melosik, Z. (2004). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwiecieński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2. Warszawa: WN PWN.
- Osiński, Z. (2011). Czy studia dla nauczycieli powinny być dwustopniowe?, https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2382/Czy_studia_dla_nauczycieli_powinny_byc_dwustopniowe.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp:15.12.2016).
- Pawłowska, R., Jundziłł, E. (2006). *Pedagogika człowieka samotnego*. Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej.
- Rutkowiak, J. (2010). Społeczno-edukacyjne warunki dialogowania a neoliberalna kultura indywidualizmu. W: E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Szostek, A. (red.). (2015). *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku. Część II Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku* (2015). Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.
- Włoch, S. (2005). *W poszukiwaniu innowacyjnego kształcenia nauczycieli*. W: Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*. Poznań–Warszawa: Wydawnictwo Elipsa.
- Woźnicki, J. (2005). Studia trójstopniowe – europejski i polski wybór. W: J. Dietel, Z. Sapijaska (red.), *Dylematy studiów dwustopniowych*. Łódź: Wydawnictwo Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości.
- Woźnicki, J. (red.). (2008). *Formuła studiów dwustopniowych i zaawansowanych*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.

Janusz Gęsicki

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Status społeczny nauczyciela a ideały pedagogiczne

Streszczenie

Zgodnie z logiką rynkowego modelu funkcjonowania oświaty kultura organizacyjna szkoły powinna zmierzać do zwiększenia ryzyka dla nauczycieli osiągających słabe efekty nauczania. Może to jednak prowadzić do prekaryzacji zawodu nauczyciela. Czy można być mistrzem w sprekaryzowanym zawodzie? Na to pytanie nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Warto jednak zastanowić się nad edukacją jako dobrem publicznym. Czy tego rodzaju dobro może podlegać regulacjom zgodnym z logiką rynkową? A jeżeli nie, to jaki model regulacji byłby bardziej odpowiedni i jaka powinna być w nim rola państwa? Pytania te wynikają z analiz przedstawionych w artykule.

Słowa kluczowe: status społeczny, kultura organizacyjna, indywidualizacja nauczania, relacja mistrz–uczeń, prekaryzacja zawodu nauczyciela

Wprowadzenie

We wszystkich podręcznikach pedagogiki i świątłych dziełach pedeutologicznych znajdujemy idealny model nauczyciela jako mistrza indywidualnie prowadzącego swego ucznia przez meandry tego świata. Nawet jeżeli brzmi to zbyt patetycznie, to indywidualizacja w nauczaniu i relacja mistrz–uczeń są stale obecne w postulatach pedagogicznych. Nie przywołuję w tym miejscu danych literaturowych, ponieważ zajęłoby to zbyt dużo miejsca, a ktoś mógłby czuć się obrażony z powodu pominięcia jego dokonań.

W rzeczywistości narzekamy jednak, że do tych ideałów nam daleko. Jako przyczynę takiego stanu rzeczy wskazujemy najczęściej zbyt liczne klasy i przeładowane programy nauczania. Czasami, w przypływie ekshibicjonistycznych lub masochistycznych nastrojów, niektórzy nauczyciele gotowi są przyznać, że są za słabo wykształceni lub co najmniej za słabo przygotowani do pełnienia takiej roli, albo zwyczajnie im się nie chce. W każdym z tych twierdzeń jest część prawdy, która wyjaśnia albo usprawiedliwia rozdźwięk między ideałami pedagogicznymi a szkolną praktyką.

Chciałbym jednak zwrócić uwagę na dwa inne aspekty tego nieprzystawiania ideałów do rzeczywistości, które wskazują na pewne mechanizmy społeczne do tego pro-

wadzące. Mechanizmy te są w pewnym sensie ze sobą konkurencyjne i ich działanie może się wzajemnie wykluczać. Najpierw jednak należy je przedstawić.

Szkoła jako organizacja

Na przełomie lat 60. i 70. ubiegłego wieku specjaliści od organizacji i zarządzania zauważyli, że do wyjaśnienia zjawisk zachodzących w organizacji nie wystarczy analiza jej celów, struktury, regulaminów i statutów. Zorientowali się, że opis formalnych aspektów działania organizacji jest niewystarczający. Organizacje o identycznych cechach formalnych mogą znacznie różnić się pod względem efektywności.

Zjawisko to widać w edukacji. Od strony formalnej szkoły niewiele różnią się między sobą. We wszystkich placówkach są uczniowie i nauczyciele, klasy i lekcje trwające 45 minut, na których nauka odbywa się na podstawie takich samych lub podobnych programów i podręczników, a efekty kształcenia oceniane są na takiej samej skali ocen. A jednak szkoły różnią się między sobą, do niektórych rodzice chętniej posyłają swoje dzieci, inne starają się omijać, powstają różnego rodzaju rankingi, nadzór pedagogiczny też wystawia placówkom zróżnicowane opinie.

Te pozaformalne aspekty funkcjonowania organizacji przyjęto nazywać *kulturą organizacyjną*. Podobnie jak w przypadku innych pojęć z zakresu nauk społecznych, nie ma wśród specjalistów jednej uzgodnionej koncepcji czy definicji kultury organizacyjnej. Spróbujmy jedną z nich zastosować do zjawisk zachodzących w szkole, która niewątpliwie jest przecież organizacją. Przywołuję tutaj typologię, mającą w odróżnieniu od innych charakter analityczny, a nie jedynie opisowy. Koncepcja ta została sformułowana przez Terrence'a E. Deal'a i Allana A. Kennedy'ego (1982), którzy zaproponowali typologię kultur organizacyjnych opartą na dwóch kryteriach. Pierwszym kryterium jest szybkość informacji zwrotnej o efektach działań organizacji płynącej z otoczenia. Drugim – ryzyko związane z działaniami podejmowanymi przez organizację. Ze skrzyżowania tych kryteriów powstały cztery typy kultury organizacyjnej.

Jeżeli szybkość informacji zwrotnej z otoczenia jest wolna (czyli odłożona w czasie), a ryzyko jest duże, to mamy do czynienia z kulturą hazardową. Proces decyzyjny w takich organizacjach jest długi, wymaga wielu ekspertów i jest podejmowany kolektywnie.

Jeżeli informacja zwrotna dociera do organizacji szybko, a ryzyko jest duże, to mamy do czynienia z kulturą indywidualistów. Tak działają na przykład biura maklerskie, gdzie pojedyncze osoby muszą w krótkim czasie podejmować znaczące decyzje inwestycyjne.

Jeżeli ryzyko jest małe i informacja zwrotna dociera do organizacji ze sporym opóźnieniem, to wówczas jest to kultura rutyniarzy. Większość biurokratycznych (administracyjnych) organizacji działa w tej kulturze.

Jeżeli ryzyko jest niewielkie i informacja zwrotna dociera szybko, to mamy do czynienia z kulturą zrównoważoną. Tak działa *small biznes*, w który zaangażowane są dość niewielkie pieniądze, a błędne decyzje można naprawić w ciągu paru dni.

Zaletą tej typologii jest to, że ujawnia ona pewne wspólne cechy organizacji danego typu, nie indywidualizując ich. Zwraca się w niej uwagę na ich cechy wspólne, związane z takim samym ryzykiem i szybkością wymiany informacji z otoczeniem. Według tych kryteriów wszystkie szkoły, mimo różnic, są w tej samej sytuacji. Spróbujmy więc, patrząc na tę typologię, zastanowić się, gdzie umiejscowić szkołę.

Efekty działań edukacyjnych najlepiej widać po tym, jak absolwenci radzą sobie w dorosłym życiu, czyli po wielu latach od opuszczenia murów szkoły. Jeżeli wówczas okazuje się, że zostali źle przygotowani do życia, to mogą oczywiście mieć pretensje do nauczycieli i im złorzeczyć, ale to wszystko. Szkoła nie zwróci pieniędzy, nie przyjmie do poprawki, bo nie przewiduje ani okresu gwarancyjnego, ani napraw gwarancyjnych. Informacja zwrotna z otoczenia jest więc bardzo odroczone.

Czym szkoła ryzykuje? Bankructwa nie ogłosi. Nie słyszałem, żeby zamknięto szkołę, ponieważ źle w niej uczono. Nauczyciele są grupą zawodową o najbardziej stabilnym zatrudnieniu, trzeba się naprawdę starać, aby zostać zwolnionym z pracy za złe wyniki nauczania. Finansowanie zależy od liczby uczniów, a nie od jakości pracy szkoły. Można oczywiście powiedzieć, że złą szkołę będą uczniowie omijać, ale często nie mają oni wyboru, albo odpowiada im niski poziom wymagań. Biorąc to wszystko pod uwagę, można więc stwierdzić, że ryzyko działań szkoły jest małe.

W związku z tym, że szkoła jest organizacją o odroczonej informacji zwrotnej i niewielkim ryzyku podejmowanych działań, to zgodnie z przyjętą tutaj typologią charakteryzuje się kulturą organizacyjną rutyniarzy. W tego typu organizacjach dominują działania standardowe i sformalizowane, przywództwo liderów wynika z ich pozycji formalnej, a nie z cech osobowości lub z wiedzy i umiejętności.

Wynika z tego, że specyficzny typ kultury organizacyjnej szkoły jako organizacji nie sprzyja realizacji postulatów pedagogicznych, które wskazują na nauczyciela jako mistrza oddziałującego na uczniów swoją osobowością. Dodać do tego trzeba postulat indywidualizacji w nauczaniu. Realizacja tych postulatów możliwa byłaby wtedy, gdyby w szkołach ukształtowała się kultura organizacyjna indywidualistów. Wymagałoby to jednak przyspieszenia informacji zwrotnej z otoczenia oraz zwiększenia ryzyka podejmowania działań.

Czy to jest możliwe?

Przyspieszeniu informacji zwrotnej może służyć system egzaminów zewnętrznych. Ich wyniki co roku informują o efektach pracy szkoły po każdym cyklu kształcenia. Nie powinien to jednak być sam końcowy wynik egzaminu, lecz tzw. wartość dodana. Czyli miara efektów pracy nauczyciela, a nie efektów kryteriów stosowanych przy rekrutacji uczniów do szkoły lub odzwierciedlenie cech środowiska, w którym szkoła funkcjonuje.

Rolę przyspieszającą informację mogą również pełnić badania jakości pracy szkoły. Pod warunkiem, że uda się skonstruować precyzyjne, rzetelne i wystandaryzowane narzędzia pomiaru.

Co jednak z ryzykiem?

Zwiększyłyby się ono, gdyby – po uwzględnieniu zgłoszonych wcześniej zastrzeżeń – na podstawie wyników egzaminów i badań jakości pracy szkoły podejmowano decyzje finansowe i kadrowe. W obecnym stanie prawnym, a zwłaszcza przy obecnym poziomie finansowania szkolnictwa jest to niemożliwe. Obecne środki przeznaczane na oświatę pozwalają jedynie na utrzymanie szkół na minimalnym poziomie, nie zaś na aktywne i elastyczne zarządzanie szkołami.

Innym mechanizmem zwiększającym ryzyko jest wzrost konkurencji, którą wymusza chociażby sytuacja demograficzna. Coraz mniejsza liczba uczniów powoduje, że szkoły muszą rywalizować o nich wynikami w nauce i atrakcyjną ofertą edukacyjną. Nie dotyczy to jednak szkół mających, często niezasłużenie, monopolistyczną pozycję na swoim terenie lub w obszarze kształcenia.

Częściowym potwierdzeniem moich konkluzji są wnioski z badań TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), w których czytamy między innymi: „Wyższemu odsetkowi nauczycieli deklarujących, że ocena zewnętrzna pracy nauczyciela odbywała się rzadziej niż co 2 lata (lub nigdy) towarzyszył niższy wynik egzaminu gimnazjalnego tej szkoły” (Piwowski, 2011, s. 3). Dalej zaś: „Wyższy odsetek nauczycieli stwierdzających, że długotrwale, słabe wyniki pracy nauczycieli skutkowałyby zwolnieniem z pracy – przejawiał się lepszym wynikiem egzaminu gimnazjalnego szkoły” (Piwowski, 2011, s. 3). Czyli częstsza kontrola jakości pracy nauczyciela i zwiększenie ryzyka podnoszą efekty kształcenia.

Nauczyciel w strukturze społecznej

Zaproponowane wcześniej działania mogą prowadzić jednak również do odwrotnych efektów. Zwraca na to uwagę Guy Standing (2014), pisząc o tworzeniu się nowej klasy, którą nazywa prekariatem. Główną cechą tej klasy jest niepewność zatrudnienia oraz warunków pracy i płacy. „Prekariat doświadcza czterech «A»: *anger, anomie, anxiety oraz alienation*, czyli gniewu, anomii, niepokoju i alienacji. Gniew wyrasta z frustracji spowodowanej niezaspokojeniem istotnych potrzeb, a także z poczucia tkwienia w «ślepej uliczce» (tamże, s. 65). Dalej ten sam autor pisze o nauczycielach: „Utowarowienie i standaryzacja obniżają wartość edukacji, pozbawiają tę profesję jej integralności, a także prowadzą do ograniczania transferu wiedzy nieformalnej. Wzmacnia to te rynki, na których zwycięzca bierze wszystko i przyspiesza demontaż wspólnoty zawodowej” (tamże, s. 155).

We wstępie do cytowanej książki Jacek Żakowski diagnozuje współczesne polskie społeczeństwo. „Teraz i państwowe posady (nauczycielskie, lekarskie, urzędnicze,

policyjne, wojskowe) są prekaryzowane. Nawet jeżeli nie wiążą się z umowami typu śmieciowego, to coraz częściej mają charakter kilkuletnich kontraktów, które mogą być odnowione lub nie – arbitralnie i według niejasnych reguł” (tamże, s. 17).

Odnieśmy to do sytuacji nauczycieli, których stabilizują w zawodzie zapisy Karty Nauczyciela. Stabilizacją tą objęte są jednak jedynie dwa najwyższe stopnie awansu zawodowego (nauczyciele mianowani i dyplomowani). Są to najliczniejsze grupy nauczycieli, z najdłuższym stażem pracy. Start zawodowy związany jest z kilkuletnią niepewnością (nauczyciel stażysta i kontraktowy). Nawet jednak ustabilizowana formalnie pozycja zawodowa nauczyciela nie daje pewności zatrudnienia, ponieważ niż demograficzny powoduje, że jest coraz mniej godzin lekcyjnych do obsadzenia. W związku z tym można stracić pracę, albo trzeba zadowolnić się niepełnym etatem. Niepewność wzmagają też częste reformy oświatowe. Mimo to w opinii nauczycieli (60%) praca ta daje stabilne zatrudnienie (IBE, 2013, s. 39).

Względna stabilizacja w zawodzie dotyczy przede wszystkim nauczycieli zatrudnionych w szkołach i placówkach publicznych, w których obowiązuje Karta Nauczyciela. W oświacie niepublicznej nie jest ona obligatoryjna. Wcale nie rzadka jest praktyka zatrudniania nauczycieli na czas określony, często od początku roku szkolnego do wakacji, czyli na klasycznych umowach typu śmieciowego. Zresztą zatrudnienie na czas nieokreślony na podstawie Kodeksu Pracy również nie daje pewnych gwarancji. Zawsze można zostać zwolnionym z trzymiesięcznym okresem wypowiedzenia.

Prekaryzacja nauczycieli związana jest z ich pauperyzacją i utratą prestiżu, zasadniczo zaś składa się to wszystko na proces wypierania tej grupy zawodowej z klasy średniej. Możemy zatem mówić o degradacji społecznej. Sprawa ta wymagałaby pogłębionych badań. Tutaj jedynie zasygnalizuję pewne symptomy tego procesu.

W przywoływanych już badaniach na temat czasu pracy i warunków pracy w relacjach nauczycieli 62% nauczycieli uważa swoje zarobki za niesatysfakcjonujące, z czym wiąże się poczucie, że zawód ten nie cieszy się wysokim prestiżem (58%). Związane to jest z tym, że niemal 27% nauczycieli podejmuje dodatkową pracę w zawodzie innym niż zawód nauczyciela (tamże, s. 37). „Interesujące wydaje się, że aż 45% respondentów wskazało co najmniej jeden zawód z grupy takich, które mają stereotypowo niższy prestiż niż zawód nauczyciela (handel, usługi, praca fizyczna, praca na roli)” (tamże, s. 38).

Ilustracją tych zjawisk są liczne publikacje publicystyczne. „Pani od Fizyki w szkole ponadgimnazjalnej zatrudniła się w Żabce, prowadzonej przez znajomą – 300 m od szkoły. Początkowo było jej niezręcznie podawać uczniom żołądkową gorzką, ale szybko uznała, że oni przecież są pełnoletni, a w dzisiejszym świecie relacje międzyludzkie nieustannie ulegają redefinicji. (...) Biolożka (9 lat stażu) ze średniego miasta w przerwach między nerwowym wyliczaniem, na ile lat wystarczy w jej szkole uczniów, przegląda program kursu na kierowcę autobusu. Życie w trasie jest bardziej przewidywalne niż życie pracownika oświaty” (Cieśla, 2016, s. 16).

Spadek prestiżu zawodu nauczyciela jest nie tylko subiektywnie odczuwany przez pedagogów. Znajduje potwierdzenie w badaniach CBOS. W badaniach z 2013 roku wśród 40 zawodów nauczyciel znalazł się na siódmym miejscu. We wcześniejszych badaniach było to miejsce czwarte (1975 i 1987) lub trzecie (1995, 1996, 1999). Jeszcze w 2008 roku nauczyciel był na szóstym miejscu. Dane te obrazują więc spadający prestiż tego zawodu (CBOS, 2013, s. 7).

Zakończenie – drogi do mistrzostwa i indywidualizacji nauczania

Przedstawione w tym tekście analizy nie są pełną, udokumentowaną diagnozą, nie są nawet rozbudowaną koncepcją dochodzenia do ideałów postulowanych przez pedagogów. Wymagałoby to pogłębienia pokazanych przeze mnie uwarunkowań. Rozwinięcia tych rozważań o wiele innych wątków. Chociażby o analizę gry interesów różnych podmiotów życia społecznego starających się wpływać na kształt edukacji w naszym kraju. Mam tutaj na myśli samorządy terytorialne, administrację państwową, związki zawodowe oraz nauczycieli, rodziców i uczniów.

Transformacja ustrojowa w edukacji polegała głównie na demokratyzacji i decentralizacji zarządzania. Prowadziła ona do wprowadzania elementów rynkowego modelu funkcjonowania oświaty. Efektem tego jest prekaryzacja zawodu nauczycielskiego. Czy można być mistrzem w sprekaryzowanym zawodzie? Na to pytanie nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Warto jednak zastanowić się nad edukacją jako dobrem publicznym. Czy tego rodzaju dobro może podlegać regulacjom zgodnym z logiką rynkową? A jeżeli nie, to jaki model regulacji byłby bardziej odpowiedni i jaka powinna być w nim rola państwa?

Odpowiedzi na te pytania nie da się udzielić wyłącznie na gruncie nauk pedagogicznych. To wymaga analiz socjologicznych, politologicznych, a także z zakresu organizacji i zarządzania. Tutaj jedynie zasygnalizowałem pewne kierunki tego rodzaju analiz. Traktuję to jako zaczyn do dalszych dyskusji i badań.

Bibliografia

- CBOS (2013). *Prestiż zawodów*. Warszawa: Centrum Badań Opinii Społecznej.
- Cieśla, J. (2016). Rok przed wyrokiem. *Polityka*, 36, 14–16.
- Deal, T.E., Kennedy, A.A. (1982). *Corporate Culture: The Rites and Rituals of Corporate Life*. New York: Addison-Wesley.
- IBE (2013). *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Piwoński, R. (2011). *Nauczyciele a osiągnięcia szkół (na podstawie danych TALIS i wyników egzaminu gimnazjalnego)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Standing, G. (2014). *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, tłum. K. Czarnecki, P. Kaczmarski, M. Karolak. Warszawa: WN PWN.

Wanda Dróżka

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

„Nauczyciel wspierany” a realia pracy zawodowej

Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki badań ankietowych, których celem było poznanie opinii i odczuć nauczycieli na temat różnych aspektów ich pracy zawodowej. W szczególności podjęto się opisu i interpretacji danych dotyczących takich kwestii, jak: potrzeby społeczno-zawodowe i życiowe nauczycieli oraz stopień ich zaspokożenia; pozytywne i negatywne aspekty pracy w odczuciu nauczycieli; problemy i trudności najbardziej doskwierające nauczycielom. Badania przeprowadzono na przełomie lat 2014/2016; uzyskano 405 wypełnionych ankiet od nauczycieli w trzech grupach wiekowych:

- nauczycieli młodych: do 35. roku życia – 141 ankiet;
- nauczycieli w średnim wieku (36.–50. rok życia) – 154 ankiety;
- nauczycieli starszych (powyżej 51. roku życia) – 110 ankiet.

Istotnym wątkiem w podjętych badaniach jest próba porównania realiów pracy zawodowej w opinii obecnie pracujących nauczycieli z ich obrazem sprzed 25 lat. W tamtym bowiem czasie – na przełomie 1989/1990 roku przeprowadzono takie same badania, których wyniki opublikowano w książce pt. *Pokolenia nauczycieli* (Dróżka, 1993).

W celach porównawczych wykorzystano również wypowiedzi nauczycieli nadesłane na II edycję Ogólnopolskiego Konkursu na Pamiętniki nauczycieli pod hasłem: „Nauczycielska dojrzałość” z lat 2002–2004 (Dróżka, 2005, 2008).

Słowa kluczowe: nauczyciel, wsparcie zawodowe, ankieta, realia pracy zawodowej, potrzeby życiowe i zawodowe, problemy w pracy zawodowej, trudności egzystencjalne i zawodowe, obszary wsparcia

Wprowadzenie

Idea wspierania nauczycieli wyrażająca się w hasle „nauczyciel wspierany” może się odnosić do wielu różnych, choć w istocie ściśle ze sobą powiązanych, sfer funkcjonowania zawodowego i życiowego nauczycieli.

Spojrzenie na nauczyciela jako kogoś, kto potrzebuje wsparcia, jest ciągle aktualne oraz wymaga szerszego i całościowego ujęcia wobec wciąż nowych potrzeb, trudności i problemów, jakie pojawiają się w jego codziennej pracy.

W dotychczas bowiem prowadzonych rozważaniach i badaniach empirycznych podejmowano problematykę wspomaganie nauczycieli nade wszystko w odniesieniu do ich rozwoju zawodowego.

Należy tu podkreślić stanowisko Roberta Kwaśnicy (2003), który w swych studiach i badaniach nad wspomaganie nauczycieli w rozwoju konstatuje, że o procesie tym należy myśleć raczej całościowo niż osobno – o ich kształceniu, doksztalceniu i doskonaleniu. Twierdzi on, że nauczyciel to zawód, którego nie zdobywa się w żadnym skończonym procesie kształcenia, doksztalcenia czy doskonalenia. Kształcenie zawodowe może jedynie zapoczątkować proces stawania się nauczycielem, który obejmuje całą osobę i trwa również wtedy, gdy nauczyciel wykonuje swój zawód. Nauczyciel „staje się” dalej przede wszystkim dzięki własnemu wysiłkowi rozumienia i zmieniania siebie, dzięki autorefleksji oraz powodowanym przez nią przemianom osobowości.

W związku z tym nauczyciela w jego rozwoju nie może wyręczyć żadna instytucja czy też inne osoby. Mogą go one jedynie **wspomagać** w owym nieskończonym wysiłku stawania się nauczycielem. Według koncepcji Kwaśnicy wspólną intencją wszelkich działań podejmowanych z myślą o wspomaganie nauczycieli, czy to początkujących, czy doświadczonych, powinno być rozumienie tego procesu w jedność – jako wspomaganie nauczycieli w rozwoju zawodowym.

Istotna dla podjętej w konferencji problematyki wiedza płynie też z badań przeprowadzonych przez Instytut Spraw Publicznych. Wynika z nich bowiem, że konieczne jest podjęcie szerokiej debaty o szkole oraz o wspomaganie nauczycieli w rozwoju zawodowym. Autorzy konstatują, że brakuje jakiegokolwiek koncepcji programowej, szczególnie na etapie kształcenia nauczycieli już uczących. Brak jest dokładnego rozpoznania potrzeb, własnych możliwości oraz możliwości współpracy z innymi podmiotami. Podejmowane próby zmian w działaniach instytucji wspomaganie nauczycieli mają najczęściej charakter lokalny.

Tymczasem nauczyciele zgłaszali coraz więcej różnych problemów i trudności w pracy szkolnej, z którymi nie mogą sobie sami poradzić. Z cytowanych badań Instytutu Spraw Publicznych wynika, że są to najczęściej: problemy wychowawcze oraz dotyczące współpracy z rodzicami; biurokracja i awans zawodowy; liczebność klas i zróżnicowany poziom umiejętności uczniów; problemy społeczne związane z ubóstwem dzieci oraz ich wpływ na wyniki w nauce (Murawska, Putkiewicz, Dolata, 2005).

Realia życia i pracy nauczycieli w świetle pamiętników z lat 2002–2004

Rezultaty przybliżonych badań Instytutu Spraw Publicznych współgrają z obrazem realiów funkcjonowania zawodowego nauczycieli, ich problemami i trudnościami,

ujawnionymi w badaniach pamiętnikarskich i autobiograficznych nad nauczycielami w średnim wieku, będącymi w fazie stabilizacji zawodowej (Dróżka, 2008).

Badanym wówczas nauczycielom nade wszystko brakowało wsparcia w ich poszukiwaniach sposobów porozumiewania się z uczniami i rodzicami oraz z innymi podmiotami społecznymi i edukacyjnymi. Jakże często czuli się osamotnieni w swych wysiłkach sprostania wciąż nowym zadaniom i oczekiwaniom, potęgowanym przez szkolną i oświatową biurokrację.

Nauczyciele mieli wtedy znaczne trudności z rozpoznaniem i akceptacją nowej cywilizacji naukowo-technologicznej i globalistycznej (Internet, wolny rynek w sferze publicznej, proceduralność itp.), niosącej radykalne zmiany w kulturze, w życiu społecznym oraz w edukacji, wymagającej od człowieka świadomej i nieustannej reorientacji swego położenia; z rozumieniem innego usytuowania edukacji i nauczyciela w społeczeństwie uczącym się oraz w ekonomii opartej na wiedzy; z rozumieniem konieczności ciągłej, refleksyjnej autokreacji siebie oraz swego rozwoju zawodowego, w celu twórczego i odpowiedzialnego reagowania na zmiany.

Osobnym zagadnieniem, choć z pewnością rzutującym na realia pracy zawodowej, były ukazane w pamiętnikach i wypowiedziach osobistych problemy nauczycieli, charakterystyczne dla ludzi w średnim wieku, a nade wszystko choroby oraz kłopoty osobiste i rodzinne.

Średni wiek, najdłuższa faza życia, określana mianem średniej dorosłości (najczęściej w literaturze: między 35. a 55. lub 40. a 65. rokiem życia), to szereg zmian w kondycji fizycznej, w stanie zdrowia, fizjologii, w psychice, w relacjach społecznych, z własnymi rodzicami, dziećmi, małżonkami, z przyjaciółmi, ze współpracownikami. Osoby w tym wieku są zaangażowane zarówno w opiekę nad starszym, jak i młodszym pokoleniem, stąd stosuje się wobec nich określenie *sandwich generation* – faza zespalająca pokolenia, budująca pomost między generacją schodzącą a wstępującą. Ważnym zadaniem jest tu troska o jakość przekazu międzygeneracyjnego, wartości, zasad, doświadczeń (Erikson, 2002).

To czas wielu napięć, skrajnych stanów, przejść: między młodością a starością, między kryzysem, zmęczeniem i stagnacją a szczytowymi osiągnięciami i największą odpowiedzialnością, między „czasem już przeżyтым” a „czasem, jaki jeszcze pozostał”. W okresie tym wzrasta natężenie stresu (Raskiewicz, 1999, s. 71), co ma związek z mnożeniem się wyzwań, którym muszą sprostać dorośli, takich jak choroby czy śmierć rodziców, pomoc dzieciom w usamodzielnieniu się, pogorszenie stanu zdrowia¹.

Jednocześnie w okresie tym wzrasta szansa na uczenie się z własnych doświadczeń, nabywanie mądrości życiowej oraz możliwość jej przekazania pokoleniu swych dzieci.

¹ Autor zauważa, że u nauczycieli wzrasta ryzyko wypalenia zawodowego i chorób serca z powodu braku **wsparcia w pokonywaniu trudności** oraz samotnego stawiania czoła coraz to wyższym wymaganiom: s. 78, 79.

Często w tym wieku, zwłaszcza u nauczycieli, występuje opisane w literaturze zjawisko *wypalenia zawodowego*, objawiające się utratą sensu tego, co się robi, brakiem radości życia, przemęczeniem, licznymi zwątpieniami (Sęk, 1994). Szybkie i głębokie zmiany społeczno-edukacyjne w Polsce, jakich doświadczają nauczyciele w średnim wieku, z pewnością potęgują to zjawisko.

Wiele opisywanych w pamiętnikach dolegliwości, jak choćby depresja, ma w pewnej mierze związek z biologią kobiety w wieku średnim, jednak najczęściej eksponowane są przykłady chorób zawodowych (struny głosowe, siedzący tryb życia, nerwice) oraz dolegliwości związane z chronicznym przemęczeniem i brakiem odpoczynku.

Po lekturze pamiętników nauczycieli tamtego czasu odnosi się wrażenie, że kobiety nauczycielki jakby zapomniały o swoim wieku, organizmie i jego wymaganiach. Płacą zdrowiem za przepracowane 30 i więcej lat, jak w nie odosobnionym przypadku autorki pamiętnika nr 121. Niezwykle przy tym rzadkie są decyzje o wykorzystaniu przysługujących nauczycielom urlopów zdrowotnych, jakby w obawie, że po powrocie ich etat może być już zajęty. Zastanawia też prawie całkowity brak w relacjach opisów (poza nielicznymi wyjątkami) jakichś przykładów aktywnego spędzania czasu wolnego, gdyż tego czasu nie mają, bądź nie stać ich na uprawianie bardziej profesjonalnych i kosztownych form wypoczynku i relaksu. Niektóre kobiety przyznają, że dopiero pod presją pogarszającego się stanu zdrowia ostatnio podjęły naukę jazdy na nartach, pływania, jogi.

Zmiana w fazie stabilizacji – tak można by najlepiej określić ich dramatycznie trudną sytuację, jakiej doświadczały w czasie tak radykalnych przemian, niosących wiele zagrożeń. W konsekwencji nastąpiło spiętrzenie różnych ról i obowiązków zawodowych, rodzinnych, opiekuńczych, edukacyjnych (studia, kursy, certyfikaty, związane z tym wyjazdy, brak wypoczynku).

Zamiast spokojnej twórczości i mądrej troski, jak na fazę stabilizacji przystało, wiele nauczycielek odczuwało u siebie nerwicę szkolną, spowodowaną stresem, niemożnością zapanowania nad dyscypliną w klasie, ale nade wszystko piętrzącymi się, niemającymi końca, wciąż nowymi zadaniami w niesprzyjającym, niestałym otoczeniu społecznym i kulturowym.

Gdyby dodać do tego wszechobecny w tej grupie nauczycieli strach przed utratą pracy i niski materialnie poziom życia, trudne na ogół warunki mieszkaniowe (małe mieszkania w blokowiskach), brak rozrywek, życia towarzyskiego, to mamy do czynienia ze splotem negatywnych, wręcz traumatycznych czynników. Rzutują one silnie na zdrowie, w tym zdrowie psychiczne, życie osobiste i rodzinne, a przez to na możliwość dobrego funkcjonowania zawodowego oraz na uzyskanie tak potrzebnej w tym wieku oraz w tym zawodzie satysfakcji życiowej i zawodowej.

W przypadku tych nauczycieli bardziej niż o refleksyjnej samorealizacji w zawodzie można wtedy mówić o niszczącej **samoeksploatacji**, wyczerpującej pracy ponad siły fizyczne i psychiczne w tej fazie życia, czego liczne przykłady można znaleźć

w analizowanych i opublikowanych pamiętnikach (Dróżka, 2005). Spora grupa nauczycieli udzielała korepetycji (zajęta sobota i niedziela), coraz częstsze były przypadki podejmowania różnych dorywczych prac, aby dorobić do marnych poborów.

Gdzie czas na fizyczne wytchnienie i duchowy odpoczynek; gdzie czas na tak potrzebną w tym okresie autorefleksję, spotkania z przyjaciółmi, autentyczne zaangażowanie społeczne, które w tym wieku często się podejmuje, dla bycia potrzebnym, dla innych, dla „ratowania sensu”?

Być może dlatego nauczyciele tak często podkreślali w swych tekstach, jak wielką wartością, prawdziwą ostoją, radością i nadzieją jest dla nich szczęśliwa rodzina, osiągnięcia własnych dzieci oraz sukcesy uczniów. Nader często jednak sytuacja w tym względzie dramatycznie się komplikuje, przysparzając dodatkowych wyrzeczeń, cierpień i trosk. Nieodosobnione przypadki rozwodów, alkoholizmu mężów, niepełnosprawności dzieci, braku wsparcia ze strony rodziny, konieczność opieki nad starszymi rodzicami – oto druga, smutna strona nauczycielskiego bytowania. Wielu nauczycieli balansowało między koniecznością zagrożonej ochrony własnej rodziny oraz ratowania zrujnowanego zdrowia (co wymagało dużych nakładów finansowych) a niekończącymi się, coraz innymi, nowymi wyzwaniem reformującego się szkolnictwa (tamże).

Tymczasem z obecnie prowadzonych badań wynika, że z wieloma z opisanych trudnych i niesprzyjających realiów pracy zawodowej i życia nauczycieli sprzed ponad dziesięciu laty mamy do czynienia i dzisiaj. Świadczyłoby to o utrzymującym się w polskiej szkole, pomimo przemian i reform, swoistym syndromie *permanentnego braku* i utrudnień. Sytuacja ta wymaga zmiany poprzez podjęcie działań mających na celu większe niż dotychczas, bardziej całościowe wspieranie nauczycieli w ich pracy.

W dalszych rozważaniach zostaną przedstawione wyniki najnowszych badań nad wybranymi aspektami realiów pracy zawodowej i funkcjonowania zawodowego nauczycieli. Przybliżają one obraz problemów i trudności nurtujących nauczycieli w ich życiu oraz w pracy, w aktywności pozazawodowej, a także stopień ich zadowolenia/niezadowolenia z aktualnej sytuacji życiowej i zawodowej.

Cele, problematyka oraz zakres badań ankietowych z lat 2014–2015

Podjęta problematyka realiów pracy zawodowej nieczęsto bywa przedmiotem badań w odniesieniu do zawodu nauczyciela, jakkolwiek właśnie w tym zawodzie, podobnie jak i w profesji lekarza, duchownego, prawnika itp., a zatem w zawodach o charakterze misji intelektualno-kulturalnej, powołania i służby społecznej (tzw. etosowych, z ang. *profession*), odpowiednie warunki życia i pracy są niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania.

Należy tu wszak wymienić badania Witolda Rakowskiego (2000) nad warunkami życia i pracy nauczycieli, jak również badania Henryki Kwiatkowskiej (2005). We wspomnianych wcześniej badaniach pamiętnikarskich (Dróżka) nad pokoleniami nauczycieli sprawy warunków życia, pracy, stanu zdrowia, sytuacji materialnej, kontaktów z kulturą, życia towarzyskiego zajmowały poczesne miejsce.

Należy przy tym zauważyć, że na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza kwestie te występowały jako znaczne niedostatki i bolączki nauczycielskiej egzystencji oraz bycia zawodowego; zły stan zdrowia, przyplacanie chorobami zaangażowania w pracy zawodowej, braki materialne.

Wiele kwestii związanych z koniecznością poprawienia realiów funkcjonowania szkolnictwa, a w szczególności humanizacji polskiej szkoły w relacjach nauczyciel–uczeń, omówiono w książce pod redakcją Henryki Kwiatkowskiej pt. *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej* (2015). W książce tej znajduje się tekst mojego autorstwa pt. „*Jak pokonać siłą własną*”. *Relacje nauczyciele–uczniowie w świetle pamiętników nauczycieli*. Dowodziłam w nim tezy, że nauczyciele wobec trudności w porozumieniu się z innymi podmiotami edukacyjnymi, jakie występują na różnym tle, a w szczególności w relacjach z uczniami, są jakże często pozostawieni sami sobie, bez potrzebnego wsparcia.

Istotnym wątkiem w podjętych aktualnie badaniach jest próba porównania problemów, trudności i potrzeb obecnie pracujących nauczycieli z ich obrazem sprzed 25 lat. Gdyż właśnie w tamtym czasie – na przełomie 1989/1990 roku – zostały przeprowadzone takie same badania, na tym samym terenie, których wyniki zostały opublikowane w mojej książce mojego autorstwa pt. *Pokolenia nauczycieli* (1993).

Szczególnie interesujące wydaje się pytanie o to, które potrzeby nauczycieli pozostają niezaspokojone, jakie czynniki mają wpływ na ich życiowe i zawodowe postawy. Jak kwestie te różnicują się w zależności od wieku nauczycieli, ich fazy życia, rozwoju zawodowego oraz przynależności pokoleniowej.

Obecne badania empiryczne przeprowadzono na przełomie 2014 i 2015 roku na obszarze województwa świętokrzyskiego i województw ościennych, w różnego typu szkołach, wykorzystując metodę ankietową (405 nauczycieli) oraz wypowiedź osobistą o charakterze autobiograficznym nt. „Sens i godność mojego życia i pracy” (112 wypowiedzi). Kwestionariusz ankiety nt. „Aspiracji życiowych, wartości i potrzeb nauczycieli” składał się ze wstępu, wyjaśniającego ideę celów badań oraz apelującego o udział w nich itp., oraz kilku następujących części, zawierających pytania (pół) otwarte i zamknięte, zatytułowanych:

- *Cele i dążenia życiowe*
- *Podmiotowość*
- *Wartości uznawane i powszechnie cenione w środowisku nauczycielskim*
- *Potrzeby*
- *Dane dotyczące osoby wypełniającej ankietę*

Ogółem zgromadzono 405 ankiet oraz 112 wypowiedzi od nauczycieli w trzech grupach wiekowych (pokoleniowych):

- nauczycieli młodych: do 35. r.ż. (141 ankiet i 35 wypowiedzi);
- nauczycieli w średnim wieku (36.–50. r.ż.) (154 ankiety i 39 wypowiedzi);
- nauczycieli starszych (powyżej 51. r.ż.) (110 ankiet i 38 wypowiedzi).

W celu przybliżenia próby badawczej należy wskazać jej najbardziej charakterystyczne cechy.

Otóż wśród ogółu 405 osób, które wypełniły ankietę, przeważały kobiety – 89,7%, mężczyźni – 10,3%. Aż 94,4% to osoby z wykształceniem magisterskim, 4,5% – z licencjatem, 3 osoby z doktoratem. W związkach małżeńskich było 75,9% osób badanych, 20 zaś, czyli 3%, to osoby stanu wolnego. Nie posiada dzieci 31,9% osób, jedno – 26,7%, dwoje – 30,7%, troje i więcej – 8,7%.

We wsi tradycyjnej mieszka 24,3% badanych; we wsi gminnej – 18,0%, w miasteczku-gminie – 24,1%, w średnim mieście – 19,0%, w dużym mieście – 14,6% (miejsce zamieszkania na ogół pokrywa się z miejscem pracy).

Liczba dzieci dość silnie wiąże się z przynależnością do pokoleń; pokolenie średnie (35–50 lat) cechuje się największym odsetkiem wyższej (dwoje i więcej dzieci) dzietności. Zastanawia, że brakiem dzieci charakteryzuje się nie tylko pokolenie najmłodsze (50,4% z tej grupy nie posiada dzieci), lecz także grupa najstarsza (51+ – w tej grupie aż 45% stanowią osoby bezdzietne).

Podjęte badania są prowadzone w ramach szerszego projektu pod nazwą: „Pokolenie nauczycieli polskich w kontekście współczesnych przemian społeczno-kulturowych” (BS, UJK, 2014–2017). Zakłada on przeprowadzenie badań jakościowych i ilościowych nad starszym, średnim i młodym pokoleniem nauczycieli polskich. Celem badań jest poszukiwanie odpowiedzi na wiele pytań związanych z relacją: zawód nauczycielski – oblicza zmiany. Przedmiotem prowadzonych analiz jest m.in. próba określenia jaka jest sytuacja trzech pokoleń nauczycieli w kontekście zmian epokowych (globalna zmiana kulturowa, kryzys instytucji i organizacji) oraz trwających od 1989 roku przemian społeczno-ustrojowych (społeczno-politycznych i edukacyjnych, np. zmian wprowadzonych przez reformę oświaty, ekonomicznych, m.in. zmian z ostatnich lat wywołanych przez ogólnoswiatowy kryzys 2008 roku). Jaka na tym tle rysuje się kondycja społeczno-kulturowa, aksjologiczna i zawodowa tych nauczycieli, jakie jest ich położenie społeczne, ekonomiczne, jak zmiany wpłynęły na życie zawodowe i osobiste nauczycieli, jakie są różnice w odczuwaniu zmiany oraz przystosowania się do niej trzech pokoleń nauczycieli: pokolenie starsze (nauczyciele powyżej 55. r.ż.), pokolenie średnie (35.–55. r.ż.), pokolenie młode (do 35. r.ż.)? Jaka jest ich wizja edukacji, szkoły i zawodu nauczycielskiego w obliczu współczesnych uwarunkowań?

Oprócz badań ilościowych – ankiet – ogłoszono w 2014 roku **III edycję ogólnopolskiego konkursu** na pamiętniki, autobiografie i inne wypowiedzi osobiste nauczy-

cieli pod hasłem „Nauczycielskie przesłanie. Pokolenia polskich nauczycieli w trosce o przyszłość”, w odpowiedzi na który napłynęło blisko sto prac z całego kraju².

Omawiany projekt nawiązuje do wcześniej prowadzonych badań nad trzema formacjami pokoleniowymi nauczycieli w latach 1989, 1990 (Drózka, 1993), badań nad młodym pokoleniem nauczycieli w latach 1992, 1993 (Drózka, 2004), studium autobiografii młodego pokolenia nauczycieli polskich lat 90. XX wieku oraz badań nad średnim pokoleniem nauczycieli w latach 2002, 2004 (Drózka, 2008). Przeprowadzony konkurs oraz podjęte w związku z tym badania stanowią kolejny etap prac i dociekań nad pokoleniami nauczycieli w Polsce w okresie transformacji.

Szczególnie interesujące jest, jak okres minionych 25 lat wpłynął na postawy nauczycieli oraz sytuację zawodu. Jakie jest przesłanie dla następców, do uczniów, do całego społeczeństwa nauczycieli pierwszego pokolenia polskiej demokratycznej transformacji, które właśnie *schodzi z nauczycielskiej sceny*. Jakie wartości wnoszą młodzi?

Należy też zauważyć, że nauczycielskie motywacje, wartości, dążenia, cele i potrzeby badano w roku 2010/2011 w zespole pod kierunkiem Wandy Drózki, ich zaś rezultaty opublikowano nakładem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w pracy zbiorowej pt. *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty* (2012).

Dalsze rozważania ukazujące wybrane wyniki badań i analiz porównawczych będą przebiegać według następującej kolejności:

- potrzeby społeczno-zawodowe i życiowe nauczycieli oraz stopień ich zaspokojenia;
- pozytywne i negatywne aspekty pracy w odczuciu nauczycieli;
- problemy i trudności najbardziej doskwierające nauczycielom.

Wyniki badań ankietowych

1. Potrzeby społeczno-zawodowe i życiowe nauczycieli oraz stopień ich zaspokojenia

Nauczycieli zapytano o to, z jakich spraw, sytuacji, zdarzeń, zjawisk – cenionych wartości, zarówno osobistych, społecznych, jak i zawodowych – nauczyciele są zadowoleni, z czego zaś są szczególnie niezadowoleni? Jakie są obszary tego niezadowolenia w poszczególnych grupach pokoleniowych?

Poprzez badanie stanu zadowolenia/niezadowolenia pośrednio uzyskujemy informację o stanie nauczycielskich potrzeb, o stopniu ich zaspokojenia bądź niezaspokojenia.

² Więcej informacji na ten temat można znaleźć w dużej odezwie konkursowej na stronie internetowej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, www.ujk.edu.pl.

W pytaniu skategoryzowanym „Czy jest Pani (Pan) zadowolona(y) z:” przedstawiono piętnaście (15) różnych spraw, dążeń, rzeczy, celów, które badani mieli ocenić według pięciostopniowej skali. Na podstawie danych zmieszczonych w tabeli 1 możemy stwierdzić, z czego nauczyciele są najbardziej zadowoleni.

Tabela 1. Powody zadowolenia/niezadowolenia nauczycieli (wg stopnia zadowolenia).

Czy jest Pani/Pan zadowolony z:	4 + 5 „raczej” i „zdecydowanie tak” razem		4 „raczej tak”		5 „zdecydowanie tak”	
	N	%	N	%	N	%
3. Osiągniętego poziomu wykształcenia	384	96,4	155	38,9	229	57,5
4. Kierunku nauki (wykształcenia)	382	96,0	166	41,7	216	54,3
8. Wykonywanego zawodu	373	94,0	186	46,9	187	47,1
2. Sytuacji rodzinnej	359	90,4	176	44,3	183	46,1
1. Warunków mieszkaniowych	344	86,0	212	53,0	132	33,0
15. Posiadanej wiedzy	365	93,1	248	63,3	117	29,8
5. Kontaktów towarzyskich	356	88,6	253	62,5	103	26,1
13. Miejscowości, w której Pan/Pani mieszka	321	80,3	241	60,3	80	20,0
14. Stanu zdrowia	335	84,1	264	66,3	71	17,8
11. Wyników pracy	346	88,7	280	71,8	66	16,9
9. Warunków pracy	285	72,0	234	59,1	51	12,9
7. Warunków wypoczynku	241	62,0	192	49,4	49	12,6
12. Stosunków społecznych w szkole	261	66,6	221	56,4	40	10,2
6. Dostępności rozrywk	252	63,9	216	54,8	36	9,1
10. Sytuacji materialnej	236	59,3	211	53,0	25	6,3

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele są zatem najbardziej zadowoleni z osiągniętego poziomu wykształcenia (57,5%, czyli więcej niż połowa spośród badanej próby wybiera odpowiedź „zdecydowanie tak”). Jeśli jednak brać pod uwagę także nieco niższy stopień zadowolenia („raczej tak”), to odsetek zadowolenia z tej kwestii wzrasta do 96,4%. Kolejne kategorie, tj. kierunek wykształcenia oraz wykonywany zawód, niewiele odstają od tej pierwszej, osiągając (łącznie) stopień akceptacji odpowiednio 96% oraz 94%. Nauczyciele są też zadowoleni z wykonywanego zawodu oraz z sytuacji rodzinnej.

Należy także zwrócić uwagę na fakt, iż na liście ocenianych spraw nie znalazła się żadna, z której łączny wskaźnik zadowolenia (odsetek „zdecydowanie tak” + „raczej tak”) nie przekraczały połowy badanej próby, tj. 50%.

W badaniach sprzed 25 lat nauczyciele byli najbardziej zadowoleni z takich samych właściwie spraw, wartości i osiągnięć.

Z jakich spraw nauczyciele są najbardziej niezadowoleni, jakie potrzeby pozostają niezaspokojone? Dane na ten temat zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Powody zadowolenia/niezadowolenia nauczycieli (wg stopnia niezadowolenia)

Czy jest Pani/Pan zadowolony z:	1 „zdecydowanie nie”		2 „raczej nie”		1 + 2 „zdecydowanie” + + „raczej nie”	
	N	%	N	%	N	%
7. Warunków wypoczynku	38	9,8	95	24,4	133	34,2
10. Sytuacji materialnej	34	8,5	110	27,6	144	36,1
12. Stosunków społecznych w szkole	28	7,1	85	21,7	113	28,8
6. Dostępności rozrywek	25	6,3	107	27,2	132	33,5
1. Warunków mieszkaniowych	17	4,3	33	8,3	50	12,6
9. Warunków pracy	10	2,5	86	21,7	96	24,2
13. Miejscowości, w której Pan/Pani mieszka	8	2,0	53	13,3	61	15,3
14. Stanu zdrowia	8	2,0	44	11,1	52	13,1
2. Sytuacji rodzinnej	6	1,5	24	6,0	30	7,5
5. Kontaktów towarzyskich	3	0,8	30	7,6	33	8,4
8. Wykonywanego zawodu	3	0,8	17	4,3	20	5,1
11. Wyników pracy	3	0,8	32	8,2	35	9,0
3. Osiągniętego poziomu wykształcenia	2	0,5	10	2,5	12	3,0
4. Kierunku nauki (wykształcenia)	2	0,5	14	3,5	16	4,0
15. Posiadanej wiedzy	1	0,3	17	4,3	18	4,6

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zawartych w tabeli 2 wynika, że sytuacja materialna, warunki wypoczynku, dostępność rozrywek oraz stosunki społeczne w szkole to sprawy, wokół których skupia się **niezadowolenie** nauczycieli, jakkolwiek należy podkreślić, że niezadowolenie wyraża zaledwie co trzeci spośród badanych nauczycieli.

W poprzednich sprzed ćwierćwiecza badaniach nauczyciele wykazywali, podobnie jak obecnie, największe niezadowolenie z poziomu materialnego oraz warunków wypoczynku, stosunków społecznych w szkole. Wystąpił też wówczas problem mieszkań, co obecnie nie występuje w takim nasileniu.

Potraktowanie pomiaru jako wykonanego na skali interwałowej pozwoli na bardziej precyzyjne porównanie wyróżnianych grup nauczycieli w kategoriach wartości średniej. W tabeli 3 przedstawiono podstawowe parametry rozkładów stopnia zadowo-

Tabela 3. Rozkłady stopnia zadowolenia w całej badanej próbie ($N = 405$)

Czy jest Pani/Pan zadowolony z:	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum	N ważnych
1. Warunków mieszkaniowych	4,02	1,03	1	5	400
2. Sytuacji rodzinnej	4,27	0,89	1	5	397
3. Osiągniętego poziomu wykształcenia	4,51	0,69	1	5	398
4. Kierunku nauki (wykształcenia)	4,46	0,72	1	5	398
5. Kontaktów towarzyskich	4,07	0,80	1	5	395
6. Dostępności rozrywek	3,33	1,15	1	5	394
7. Warunków wypoczynku	3,31	1,24	1	5	389
8. Wykonywanego zawodu	4,35	0,77	1	5	397
9. Warunków pracy	3,58	1,04	1	5	396
10. Sytuacji materialnej	3,21	1,17	1	5	398
11. Wyników pracy	3,96	0,77	1	5	390
12. Stosunków społecznych w szkole	3,41	1,15	1	5	392
13. Miejscowości, w której Pan/Pani mieszka	3,83	0,96	1	5	400
14. Stanu zdrowia	3,87	0,90	1	5	398
15. Posiadanej wiedzy	4,18	0,70	1	5	392
16. Innych ważnych spraw	3,50	1,68	1	5	12

Źródło: opracowanie własne.

lenia nauczycieli w całej badanej próbie. Wartości skali stopnia zadowolenia (rodzaj odpowiedzi na pytanie: „czy jest Pan/i zadowolony z...”): 1 – zdecydowanie nie; 2 – raczej nie; 3 – trudno mi powiedzieć; 4 – raczej tak; 5 – zdecydowanie tak.

Najwyższy wynik (przewyższający wartość skalową 4,5, a więc można go interpretować jako „zdecydowanie tak”) uzyskano w zakresie zadowolenia z osiągniętego poziomu wykształcenia. Jednakże zwraca uwagę fakt, że nie znalazła się w tabeli 3 sprawa, dla której średni stopień zadowolenia spadałby poniżej wartości 3,00, czyli wartości neutralnej (trudno mi powiedzieć); ogólnie rzecz biorąc, badanych nauczycieli cechuje **zadowolenie**.

Najniższą wartość na skali zadowolenia osiągnęła kategoria 16. – innych ważnych spraw, jednak z powodu bardzo dużej liczby braków odpowiedzi na pytanie (odpowiedziało zaledwie 12 osób) kategoria ta nie będzie brana pod uwagę w dalszych analizach.

Z dalszych analiz wynika, że przynależność pokoleniowa ma różnicujący wpływ na takie wartości zadowolenia/niezadowolenia, jak: osiągnięty poziom wykształcenia – $p = 0,0053$, gdzie najbardziej zadowoleni są nauczyciele w średnim wieku, najmniej zaś młodzi nauczyciele, a także stan zdrowia – $p = 0,0231$. Najwyższy wskaźnik cechuje tu nauczycieli młodych, najniższy zaś nauczycieli ze starszego pokolenia.

Pod względem płci mężczyźni są bardziej zadowoleni ze stanu zdrowia niż kobiety – $p = 0,0357$.

Stan cywilny różnicuje badanych w zakresie zadowolenia/niezadowolenia z sytuacji rodzinnej: $p = 0,0302$; bardziej zadowoleni są nauczyciele będący w związkach. Podobnie rzecz ma się w zakresie takich spraw i wartości, jak: wykonywany zawód – $p = 0,0307$, następnie warunków pracy – $p = 0,0213$; sytuacji materialnej – $p = 0,0172$, kiedy to bardziej zadowoleni są nauczyciele w związkach.

Miejsce zamieszkania oddziałuje różnicująco w zakresie postaw (zadowolenia/niezadowolenia) nauczycieli wobec osiągniętego poziomu wykształcenia – $p = 0,0208$ – najmniej zadowoleni są nauczyciele z dużych miast. Z dostępności rozrywek najmniej zadowoleni są nauczyciele ze wsi, najbardziej zaś z dużych miast – $p = 0,0009$; z wykonywanego zawodu najbardziej zadowoleni są nauczyciele pracujący na wsi – $p = 0,0001$; z warunków pracy najbardziej zadowoleni są nauczyciele ze szkół wiejskich – $p = 0,0007$.

Przyczyny zadowolenia/niezadowolenia nauczycieli są zróżnicowane pod względem liczby posiadanych dzieci w zakresie takich spraw/wartości/potrzeb, jak: sytuacja rodzinna – $p = 0,0073$, gdzie najbardziej zadowoleni są nauczyciele posiadający jedno dziecko; kontakty towarzyskie – $p = 0,0472$, z której to wartości najbardziej zadowoleni są nauczyciele nieposiadający dzieci.

Interesujące jest poznanie tego, które z potrzeb nauczycieli są w ich odczuciu najbardziej niezaspokojone. Otóż z danych zawartych w tabeli 4 wynika, że nauczyciele

Tabela 4. Brak realizacji potrzeb

Brak realizacji jakich potrzeb odczuwa Pani/Pan najbardziej?	N	%
1. Poczucia bezpieczeństwa socjalnego i materialnego (pewność siebie, stabilizacja warunków pracy, powrót do wcześniejszego wieku emerytalnego, pewność zatrudnienia, brak pracy na miejscu itp.)	78	19,3
2. Godnych warunków pracy (właściwe warunki pracy, brak porozumienia z uczniami, których uczą, poszanowanie/uznanie w pracy, zrozumienie u innych, stosunki społeczne w szkole, atmosfera w pracy, sprawiedliwość, równość, możliwość awansu, rozwoju zawodowego, brak pomocy dydaktycznych, odpowiedniego wyposażenia sal, samodzielność, autonomia, możliwość wpływania na sytuacje życiowe itp.)	42	10,4
3. Czasu na rozwój, wypoczynek i kulturę, dla siebie i rodziny (brak czasu na hobby, relaks, brak czasu na rozwój, brak możliwości wypoczynku, wyjazdów, podróży, brak możliwości realizacji potrzeb kulturalnych, głód wiedzy, zdobywania wiedzy, samorealizacji, kontaktów towarzyskich, realizacji marzeń itp.)	133	32,8
4. Inne (ochrona zdrowia, realizacja marzeń, bycie matką, brak dzieci, posiadanie rodziny, brak bliskich)	23	5,7
5. Potrzeby są zrealizowane	33	8,1

najbardziej odczuwają brak czasu na rozwój, wypoczynek i kulturę, dla siebie i rodziny (brak czasu na hobby, relaks, brak czasu na rozwój, brak możliwości wypoczynku, wyjazdów, podróży, brak możliwości realizacji potrzeb kulturalnych, głód wiedzy, zdobywania wiedzy, samorealizacji, kontaktów towarzyskich, realizacji marzeń itp.) – 32,8%, a także brakuje im poczucia bezpieczeństwa socjalnego i materialnego – 19,3% oraz godnych warunków pracy.

Tymczasem w badaniach sprzed ćwierćwiecza najbardziej brakowało nauczycielom spraw finansowych, materialnych, następnie mieszkań; jak również narzekali na warunki pracy, zły stan zdrowia i brak czasu na wypoczynek.

Na pytanie o to, jakie trudności i przeszkody w realizacji potrzeb nauczyciele odczuwają najbardziej, uzyskano następujące odpowiedzi, których rozkład obrazuje tabela 5.

Tabela 5. Trudności i przeszkody w realizacji potrzeb

Jakie trudności i przeszkody w realizacji potrzeb odczuwa Pani/Pan najbardziej?	N	%
1. Finansowe, rodzinne i zdrowotne (brak finansów, brak czasu, samochodu, problemy rodzinne, brak rodziny, problemy zdrowotne itp.)	182	44,9
2. Problemy polityczne i ekonomiczne w kraju (bezrobocie, zagrożenie utraty pracy, trudności ze znalezieniem nowej pracy, zmiana wieku emerytalnego, reformy, brak pola do popisu, brak możliwości wpływania na niektóre decyzje, z góry narzucone „szablonowe” postępowania itp.)	22	5,4
3. Problemy środowiska, w którym się mieszka/pracuje (mała miejscowość, brak innych możliwości pracy, zbyt duża odległość od dużych miast, mentalność środowiska, bezrobocie itp.)	17	4,2
4. Stosunki społeczne w szkole, postawy wobec nauczycieli (nieżyczliwość, niekompetencje, nierówne traktowanie, niedocenywanie zawodu nauczyciela, brak szacunku, empatii itp.)	16	4,0
5. Psychologiczno-osobowościowe (osobiste, nieumiejętność oddzielenia życia prywatnego od zawodowego, temperament, zbyt szybkie tempo życia, brak konsekwencji w swoich działaniach, brak układów/znajomości itp.)	19	4,7
6. Warunki pracy (brak zaplecza – środki dydaktyczne, pomoc specjalistów, brak możliwości pracy nad najzdolniejszymi uczniami, zła organizacja pracy, niechęć przełożonych, „papierkowa” robota, biurokracja, problemowi uczniowie itp.)	10	2,5
7. Nie odczuwam żadnych	19	4,7

Źródło: opracowanie własne.

Z danych tych wynika, że największe trudności w realizacji potrzeb nauczycielskich dotyczą spraw finansowych, rodzinnych i zdrowotnych – 44,9%.

Czego zaś brak nauczyciele odczuwają najbardziej w porównaniu z ludźmi, którym dobrze się powodzi? Otóż z badań wynika, że są to potrzeby związane z poczuciem

Tabela 6. Potrzeby i braki nauczycieli w porównaniu z ludźmi, którym się lepiej powodzi

Jeśli Pani/Pan porówna siebie z ludźmi, którym powodzi się najlepiej, to brak czego odczuwa Pani/Pan najbardziej?	N	%
1. Nie porównuję się z innymi (jestem zadowolona/y z własnego życia, nie porównuję się z innymi, niczego itp.)	89	22,0
2. Poczucia bezpieczeństwa socjalnego i materialnego (dóbr materialnych, pieniędzy, sprawiedliwego podziału dóbr w społeczeństwie itp.)	178	44,0
3. Godnych warunków pracy (stabilizacji, brak pracy na miejscu, brak czasu dla siebie i rodziny, brak równych szans, niesprawiedliwość w ocenie itp.)	36	8,9
4. Silnej osobowości i charakteru (brak cierpliwości, brak niezależności w podejmowaniu decyzji, upór/brak upor w dążeniu do celu, temperament, odwaga, wiara w siebie, pewność siebie, brak szczęścia itp.)	15	3,7
5. Możliwości korzystania z życia kulturalnego i wypoczynku (zagraniczne wycieczki, podróże, wypoczynek, życie kulturalne, kino, teatr itp.)	44	10,9
6. Inne (brak uznania, atencji, brak szacunku/zrozumienia do zawodu nauczyciela, brak rodziny, brak bliskości drugiej osoby, zdrowia)	32	7,9

Źródło: opracowanie własne.

bezpieczeństwa socjalnego i materialnego (dóbr materialnych, pieniędzy, sprawiedliwego podziału dóbr w społeczeństwie itp.) – 44,0% (zob. tab. 6).

Należy zaznaczyć, że pytania ankiety dotyczące wartości pracy były pytaniami otwartymi i jako takie dawały badanym nauczycielom większe możliwości indywidualnego, autentycznego wypowiedzenia się. Pytania te następnie podlegały zakodowaniu.

2. Pozytywne i negatywne aspekty pracy w odczuciu nauczycieli

Jakie pozytywne aspekty odczuli nauczyciele w swej pracy, które uważają za swe największe osiągnięcia? Dane na ten temat zawarto w tabeli 7.

Otóż badani nauczyciele najliczniej wskazali na wartości intelektualno-autokreacyjne (możliwość samorealizacji i rozwoju, zdobywanie wiedzy, dojrzałość i doświadczenie, wzbogacenie swej wiedzy, rozwój osobowości, doświadczenia, wzbogacenie moralne i duchowe, charakteru, rozwój emocjonalny itp.) – 46,2%; następnie zaś wartości prestiżowo-uznaniowe (szacunek, uznanie u innych, własna satysfakcja, poważanie, satysfakcja z pracy, wdzięczność po latach, poczucie dobrze spełnionego obowiązku itp.) – 38,5%, jak również materialne (zapewnienie bytu rodzinie, stabilizacja finansowa, pieniądze, niezależność finansowa, samodzielne mieszkanie, podróże krajowe i zagraniczne itp.) – 33,1%.

W badaniach z lat 1989/1990 nauczyciele jako swe osiągnięcie, a zarazem najbardziej pozytywny aspekt swej pracy, wskazali poczucie bycia użytecznym, sukcesy

Tabela 7. Pozytywne aspekty pracy zawodowej postrzegane jako największe osiągnięcia

Co Państwo osiągnęli przez pracę (pozytywy) (pytanie otwarte)	N	%
1. Satysfakcja z osiągnięć uczniów (dobre wyniki uczniów, dobry kontakt z młodzieżą, rozwój dzieci, możliwość przebywania/pracy z dziećmi itp.)	43	10,6
2. Prestiżowo-uznaniowe (szacunek, uznanie u innych, własna satysfakcja, poważanie, satysfakcja z pracy, wdzięczność po latach, poczucie dobrze spełnionego obowiązku itp.)	156	38,5
3. Materialne (zapewnienie bytu rodzinie, stabilizacja finansowa, pieniądze, niezależność finansowa, samodzielne mieszkanie, podróże krajowe i zagraniczne itp.)	134	33,1
4. Afiliacyjne (grono dobrych znajomych, przyjaciele, poznanie nowych ludzi, przyjaźń i życzliwość ludzka itp.)	47	11,6
5. Intelktualno-autokreacyjne (możliwość samorealizacji i rozwoju, zdobywanie wiedzy, dojrzałość i doświadczenie, wzbogacenie swej wiedzy, rozwój osobowości, doświadczenia, wzbogacenie moralne i duchowe, charakteru, rozwój emocjonalny itp.)	187	46,2

Źródło: opracowanie własne.

w pracy, poczucie dobrze spełnionego obowiązku. Z porównania wynika, że dzisiaj nauczyciele nieco inaczej akcentują wartości, na których im szczególnie zależy; bardziej podkreślają realistyczne, ale i pragmatyczne strony swego zawodu. Od pracy oczekują możliwości rozwoju, satysfakcji oraz zabezpieczenia materialnego.

Pokoleniowo najbardziej zróżnicowane jest podejście nauczycieli do wartości prestiżowo-uznaniowych, najliczniej uznawanych i docenianych przez starszych nauczycieli, najmniej zaś przez młodych – chi-kwadrat = 9,730; $p = 0,00770$; V-c 0,1600.

Wartości te są również w istotnym stopniu skorelowane ze zmienną stanu cywilnego. Analizy pokazują, że są to wartości ważniejsze dla osób w związku niż dla wolnych: wolny 19 (24,7%), w związku 126 (42,9%), chi-kwadrat 8,47; $p = 0,0036$; V-c 0,1511.

Ze stanem cywilnym pozostają w korelacji wartości intelektualno-autokreacyjne, ważniejsze dla osób stanu wolnego: wolny 46 (59,7%), w związku 128 (43,5%), czyli chi-kwadrat 6,43; $p = 0,01126$; V-c 0,1317.

Są one również istotnie skorelowane z liczbą posiadanych dzieci – im więcej dzieci, tym wyższe znaczenie przywiązywane do tych wartości: brak dzieci 48 (30,0%); 1 dziecko 44 (46,3%); 2 i więcej dzieci 64 (42,7); chi-kwadrat 8,43; $p = 0,0148$; V-c 0,1443.

Miejsce zamieszkania ma różnicujący wpływ na korzyści materialne, które u nauczycieli pracujących i mieszkających na wsi mają większe znaczenie niż w miasteczkach i miastach: wieś 67 (40,4%), miasto-gmina 28 (29,5%), miasto 36 (27,7%); chi-kwadrat 6,17; $p = 0,0458$; V-c 0,125.

Interesujące, lecz i niepokojące są odpowiedzi nauczycieli na pytanie o ich negatywne doświadczenia w pracy. Najliczniej bowiem badani wymienili negatywne skutki nauczycielskiej profesji dla ich zdrowia, co ujęto w tabeli 8 ogólnie jako stres, oraz

Tabela 8. Negatywne aspekty pracy zawodowej w doświadczeniu nauczycieli

Co Państwo osiągnęli przez pracę (negatywy) (pytanie otwarte)	N	%
1. Stres (uszczerbek na zdrowiu, nerwowość, zbyt duże obciążenie psychiczne problemami innych ludzi, pogorszenie zdrowia, nerwica, wypalenie zawodowe, głuchota, problemy z głosem itp.)	136	33,6
2. Niezdrowe relacje w pracy (konflikty międzyludzkie, zazdrość, mobbing itp.)	17	4,2
3. Brak czasu dla bliskich (brak czasu dla siebie, za dużo obowiązków itp.)	46	11,4
4. Niedocenianie ciężkiej pracy (brak zrozumienia ze strony uczniów, brak chęci do nauki przez uczniów, brak akceptacji przez uczniów itp.)	23	5,7
5. Brak negatywów	26	6,4
6. Inne	28	6,9

Źródło: opracowanie własne.

związane z nim takie wskazywane negatywne następstwa, jak: uszczerbek na zdrowiu, nerwowość, zbyt duże obciążenie psychiczne problemami innych ludzi, pogorszenie zdrowia, nerwica, wypalenie zawodowe, głuchota, problemy z głosem itp. – 33,6%.

Kolejnym niekorzystnym skutkiem w zawodzie nauczycielskim, na jaki wskazali badani nauczyciele, jest brak czasu dla bliskich i dla siebie, zbyt duże obciążenie pracą – 11,4%.

Należy zauważyć, że 25 lat temu w badaniach uzyskano dokładnie te same wyniki, badani zdecydowanie najliczniej akcentowali złe skutki dla zdrowia, w tym nade wszystko stres, nerwice i ich następstwa, na kolejnych zaś miejscach brak możliwości pełnej samorealizacji.

Z dalszych analiz wynika, że na brak czasu dla bliskich najbardziej narzekają nauczyciele w średnim wieku i młodszy, co może mieć związek z fazą życia i zwiększonymi obowiązkami młodych względem małych dzieci, w średnim zaś pokoleniu – koniecznością troski o przyszłość dzieci, jak również opiekę nad starszymi rodzicami; chi-kwadrat = 9,52; $p = 0,0086$; V-c 0,1583. Pozostałe kontrolowane w badaniach zmienne nie różnicują istotnie uzyskanych w tym pytaniu wyników.

Kolejną, ważną w tych badaniach sprawą jest próba ustalenia, jakie aspekty pracy zawodowej nauczycieli budzą ich największe niezadowolenie. W tym celu badanym zadano otwarte pytanie o to, co chcieliby natychmiast zmienić w pracy, z czego są najbardziej niezadowoleni.

Z danych zamieszczonych w tabeli 9 wynika, że czynnikiem budzącym największe niezadowolenie, wymagającym zdaniem badanych natychmiastowej zmiany, są warunki pracy, a zatem: przepisy dotyczące zatrudnienia, zbyt niskie zarobki, faworyzowanie starszych pracowników, zmiana dyrekcji, zmiana organu nadzorującego, ministra, niedocenianie doświadczenia i rzetelności nauczyciela, brak metod i środków, aby zapobiec agresji i przemocy w szkole ze strony uczniów, lepsze wyposażenie, układy, korupcja itp. – 45,7%.

Tabela 9. Co budzi największe niezadowolenie

Co chciałaby Pani/Pan natychmiast zmienić w pracy? Z czego jest Pani/Pan niezadowolona/y? (pytanie otwarte)	N	%
1. Złe stosunki międzyludzkie (atmosfera, aby nie było fałszu, dwulicowości, zbyt mało życzliwości między nauczycielami, w kontaktach z przełożonym, z rodzicami, wyścig szczurów itp.)	98	24,2
2. Złe zachowanie uczniów (uczeń ma tylko prawa, może czynić wszystko itp.)	17	4,2
3. Warunki pracy (przepisy dotyczące zatrudnienia, zbyt niskie zarobki, faworyzowanie starszych pracowników, zmiana dyrekcji, organu nadzorującego, ministra, niedoceniając doświadczenia i rzetelności nauczyciela, brak metod i środków, aby zapobiec agresji i przemoc w szkole ze strony uczniów, lepsze wyposażenie, układy, korupcja itp.)	185	45,7
4. Ścieżki kariery zawodowej oraz ocena pracy	4	1,0
5. Biurokracja (podporządkowanie procedurom, brak autonomii, swobody w działaniu itp.)	40	9,9
6. Nic, jestem zadowolony/a	41	10,1

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym czynnikiem budzącym niezadowolenie są złe stosunki międzyludzkie, czyli w świetle wypowiedzi nauczycieli takie aspekty, jak: atmosfera w pracy, dużo fałszu, dwulicowości, zbyt mało życzliwości między nauczycielami, w kontaktach z przełożonym, z rodzicami, wyścig szczurów itp. – 24,2%. Warto jeszcze zauważyć biurokrację (podporządkowanie procedurom, nadmierna kontrola, brak autonomii, swobody w działaniu itp.), na którą wskazało 9,9% badanych.

W badaniach sprzed 25 lat nauczyciele wskazali dokładnie na te same czynniki, choć bardziej niż dziś domagali się autonomii, której wtedy pragnęli jako wartości szczególnie deficytowej w szkole przed zmiany ustroju.

Brak istotnych zależności pokoleniowych, jednak z danych procentowych wynika, że na biurokrację najbardziej narzekają starsi nauczyciele, najmniej zaś najmłodszy, którzy traktują ją zapewne jako coś oczywistego.

Pozostałe zmienne również nie różnicują uzyskanych wyników, co może dowodzić, że stwierdzone w badaniach problemy, trudności i braki doskwierają ogółowi badanych nauczycieli.

3. Najbardziej dokuczliwe trudności i problemy w pracy nauczycieli

Uzyskane wyniki zostały potwierdzone w świetle odpowiedzi na inne pytanie otwarte o to, jakie dominujące trudności i problemy odczuwają przede wszystkim obecni nauczyciele?

Dane zobrazowane w tabeli 10 wskazują, że na czoło trudności wysuwają się takie problemy, jak: brak szacunku ze strony uczniów, rodziców, środowiska/społeczeństwa – 39,0%, następnie trudne, nieadekwatne warunki pracy – 26,7%, a także trudności

Tabela 10. Dominujące trudności i problemy nauczycieli

Jakie trudności i problemy odczuwają przede wszystkim obecni nauczyciele?	N	%
1. Zbyt niska płaca (za ciężką niedocenianą pracę itp.)	64	15,8
2. Zbyt skomplikowana droga awansu zawodowego	3	0,7
3. Nadmiar „wymiślnej biurokracji” (która nie prowadzi do niczego itp.)	82	20,2
4. Trudny start dla młodych (trudności w znalezieniu pracy, brak pełnego etatu, brak pracy, brak stabilizacji itp.)	2	0,5
5. Brak wystarczających kompetencji zawodowych na poradzenie sobie z dziećmi (np. z utrzymaniem dyscypliny, porażki wychowawcze – <i>nauczyciel nie kumpel</i> , niezdiscyplinowanie uczniów, brak autorytetu itp.)	11	2,7
6. Trudne, nieadekwatne warunki pracy (ciągłe reformy w szkolnictwie, zmiany na stanowisku ministra, niejasne przepisy, przeładowane programy, brak czasu na zadania szkolne, zabieranie pracy do domu, brak czasu/możliwości na indywidualne podejście do ucznia, niedostateczna kadra w szkole (brak pedagogów, psychologów) przy narastającym zagrożeniu nałogami, agresją uczniów, za dużo pracy na jednego nauczyciela, zbyt liczne klasy, konieczność ciągłego doszkalania się, brak możliwości osiągnięcia awansu po uzyskaniu ostatniego awansu zawodowego, małe szanse na karierę zawodową, niesprawiedliwość w traktowaniu, brak wsparcia, brak porozumienia, zawiść, bezradność, zazdrość, rywalizacja, „szablony” program, niechęć dyrekcji do wprowadzania nowych metod nauczania, krytykowanie metod pracy, brak darmowych szkoleń, brak kursów/szkoleń na konkretny temat itp.)	108	26,7
7. Brak szacunku ze strony uczniów, rodziców, środowiska/społeczeństwa (trudna współpraca z rodzicami, brak współpracy z rodzicami, problemy na linii nauczyciel–rodzic, rodzice nie interesują się szkołą, kiepska współpraca z rodzicami, lęk przed negatywną oceną rodziców, roszczeniowi rodzice, brak szacunku w środowisku/społeczeństwie, niedocenianie, brak zrozumienia dla zawodu nauczyciela, spadek autorytetu szkoły i nauczyciela, nagonka mediów itp.)	158	39,0
8. Problemy z uczniami (lenistwo uczniów, brak zainteresowań uczniów, uzależnienie od komputerów, niski poziom intelektualny młodzieży, niewłaściwe zachowania uczniów w szkole, agresja itp.)	56	13,8
9. Słabe wyposażenie szkół (zbyt mała ilość pomocy dydaktycznych itp., niedofinansowane szkolnictwo itp.)	43	10,6
10. Egzystencjalne (brak stabilności zatrudnienia, strach przed utratą pracy, problemy emocjonalne: frustracja, bezsilność, stres, wypalenie zawodowe, choroby zawodowe)	104	25,7

Źródło: opracowanie własne.

egzystencjalne, związane z brakiem stabilności zatrudnienia, strachem przed utratą pracy, frustracją, bezsilnością itp. – 25,7%.

Ćwierć wieku temu badani nauczyciele najliczniej wskazywali na braki finansowe, co stanowiło największy problem, następnie zaś trudne warunki pracy.

Nieadekwatne warunki pracy są największą bolączką nauczycieli w średnim wieku, którzy są najbardziej obciążeni obowiązkami – $p = 0,0126$.

Nie wystąpiły istotne statystycznie zależności pomiędzy pokoleniem a pozostałymi najbardziej odczuwanymi problemami i trudnościami.

Zakończenie

Z przeprowadzonych analiz i rozważań wynika szereg ustaleń w zakresie najpilniejszych problemów, trudności oraz potrzeb życiowych i zawodowych nauczycieli. Wskazują one na potrzebę wsparcia nauczycieli oraz na zakresy spraw, których ma to wsparcie dotyczyć.

Można zauważyć, że jakkolwiek nauczyciele są na ogół raczej zadowoleni z wielu aspektów swego życia i pracy, na co wskazują przytoczone badania, to jednak istnieje znaczny obszar spraw i problemów trudnych, nurtujących, będących przyczynami niezadowolenia, utrudniających pracę i życie. Należą doń takie sprawy, jak: sytuacja materialna, warunki wypoczynku, dostępność rozrywek oraz stosunki społeczne w szkole.

Zasadniczo zadowoleniu z pewnych spraw w zawodzie nauczycielskim sprzyja bycie w związku oraz mieszkanie i praca na wsi, z wyłączeniem – w przypadku wsi – dostępu do rozrywek.

Starsi nauczyciele narzekają na stan zdrowia, szczególnie kobiety, młodzi zaś na poziom wykształcenia, braki w wiedzy.

Obecnie najważniejsza jest dla badanych nauczycieli sytuacja rodzinna, a następnie stan zdrowia oraz sytuacja materialna, dopiero zaś w dalszej kolejności: dostępność rozrywek, miejscowość zamieszkania oraz posiadana wiedza.

Mimo to badani nauczyciele najbardziej odczuwają brak czasu na rozwój, wypoczynek i kulturę, dla siebie i rodziny, jak również brakuje im poczucia bezpieczeństwa socjalnego i materialnego. Największe zaś trudności w realizacji nauczycielskich potrzeb dotyczą spraw finansowych, rodzinnych i zdrowotnych.

W porównaniu z ludźmi, którym powodzi się najlepiej, badani nauczyciele najbardziej odczuwają niezaspokojenie potrzeb związanych z poczuciem bezpieczeństwa socjalnego i materialnego (dóbr materialnych, pieniędzy, sprawiedliwego podziału dóbr w społeczeństwie).

Przeprowadzone badania pokazały, że nauczycielom najbardziej doskwiera brak szacunku ze strony uczniów, rodziców, środowiska/społeczeństwa, trudna współpraca z rodzicami bądź jej brak, lęk przed negatywną oceną rodziców, roszczeniowość rodziców, brak szacunku w środowisku/społeczeństwie, niedocenianie, brak zrozumienia dla zawodu nauczyciela, spadek autorytetu szkoły i nauczyciela, nagonka mediów itp.

Kolejną grupą spraw najbardziej doskwierających obecnie pracującym nauczycielom są trudne, nieadekwatne warunki pracy: ciągłe reformy w szkolnictwie, zmiany na stanowisku ministra, niejasne przepisy, przeładowane programy, brak czasu na zadania szkolne, zabieranie pracy do domu, brak czasu/możliwości na indywidualne podejście do ucznia, niedostateczna kadra w szkole (brak pedagogów, psychologów) przy narastającym zagrożeniu nałogami, agresją uczniów, za dużo pracy na jednego

nauczyciela, zbyt liczne klasy, konieczność ciągłego doszkalania się, brak możliwości osiągnięcia awansu po uzyskaniu ostatniego stopnia awansu zawodowego, małe szanse na karierę zawodową, niesprawiedliwość w traktowaniu, brak wsparcia, brak porozumienia, zawiść, bezradność, zazdrość, rywalizacja, „szablony” program, niechęć dyrekcji do wprowadzania nowych metod nauczania, krytykowanie metod pracy, brak darmowych szkoleń, brak kursów/szkożeń na konkretny temat itp. Trudne, nieadekwatne warunki pracy są największą bolączką nauczycieli w średnim wieku, najbardziej obciążonych obowiązkami.

Spore problemy dotyczą codziennej egzystencji nauczycieli; wielu z nich specjalnie podkreśliło bezsens *wymyślnej* – jak piszą – szkolnej biurokracji, która do niczego dobrego nie prowadzi.

Porównując uzyskane obecnie wyniki z tymi sprzed 25 lat, należy stwierdzić, że sprawy finansowe, materialne, trudne warunki pracy, złe stosunki społeczne w szkołach, brak czasu i możliwości wypoczynku, kulturalnej rozrywki – są to kwestie wciąż powtarzające się oraz niezaspokojone i nierozwiązane w zawodzie nauczycielskim.

Obecnie jednak daje się zauważyć pewne zmiany w hierarchii potrzeb, które ewoluują jakby bardziej w kierunku silniejszego akcentowania potrzeb samorealizacyjnych, rozwoju duchowego, wypoczynku, a także zdrowia, potrzeby docenienia wysiłku nauczycieli, lepszego wykształcenia, lepszej atmosfery, klimatu społecznego w szkołach, w środowisku, słowem – jakości życia i pracy nauczycieli, które to sprawy kiedyś były jakże często zdominowane brakami materialnymi, mieszkaniowymi, trudnymi warunkami pracy i rozwoju.

Z badań oraz uzyskanych w nich wyników płyną wnioski w zakresie poprawienia jakości kształcenia i dalszego rozwoju zawodowego nauczycieli, wobec konieczności radzenia sobie przez nich z wieloma trudnościami w pracy z uczniami i rodzicami itd.

Kolejne wnioski mogą dotyczyć poprawy warunków pracy, zmniejszenia biurokracji w szkole. Pilną potrzebą wydają się częstsze i dłuższe niż dotychczas urlopy dla poratowania zdrowia, a także bardziej nienormowany, elastyczny i krótszy czas pracy, podzielony jakby na pracę przy tzw. tablicy oraz na inne zajęcia, w tym na zadania związane z doksztalcaniem, rozwojem ogólnym i kulturalnym. Dużo wcześniejsze emerytury w tym bardzo trudnym zawodzie, jeśli nie jednym z **najtrudniejszych**, powinny być czymś oczywistym i niebudzącym żadnych wątpliwości.

Bibliografia

- Dróżka, W. (1993). *Pokolenia nauczycieli*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Dróżka, W. (2004). *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe Akademii Świętokrzyskiej.
- Dróżka, W. (red.). (2005). *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe Akademii Świętokrzyskiej.

- Dróżka, W. (2007). Współczesne konteksty dehumanizacji szkoły na kanwie pamiętników średniego pokolenia nauczycieli 2004. W: E. Kobyłecka (red.), *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli 2004*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2015). „Jak pokonać siłą własną”. Relacje nauczyciele – uczniowie w świetle pamiętników nauczycieli. W: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dróżka, W., Miko-Giedyk, J., Miszczuk, R. (red.). (2012). *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Erikson, E.H. (2002). *Dopełniony cykl życia*, tłum. A. Gomola. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2. Warszawa: WN PWN.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Murawska, B., Putkiewicz, E., Dolata, R. (2005). *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Rakowski, W. (2000). *Nauczyciele szkół podstawowych i średnich. Rodzina – praca warunki życia*. Warszawa: SGH.
- Raszkiewicz, H. (1999). Badanie czynników ryzyka objawów psychosomatycznych w grupach uczniowskich, pedagogów i biznesmenów. *Forum Oświatowe*, 1–2.
- Sęk, H. (1994). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń: Edytor.

Dominika Walczak

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Prestiż zawodu nauczyciela a klimat szkoły

Streszczenie

Głównym bohaterem artykułu jest polski nauczyciel, który (na co wskazują badania) ma poczucie niskiego prestiżu zawodu, a przez to braku docenienia swojej pracy przez różnych aktorów życia szkoły, zwłaszcza uczniów i ich rodziców. Przez identyfikację uwarunkowań prestiżu nauczycieli autorka z jednej strony wskazuje na dominującą rolę prestiżu osobistego w budowaniu autorytetu i wzmacnianiu społecznego szacunku wobec nauczycieli, z drugiej strony odpowiada na pytanie o składowe prestiżu osobistego, podkreślając rolę i znaczenie klimatu szkoły budowanego opartych na współpracy i zaufaniu.

Słowa kluczowe: socjologia edukacji, nauczyciele, prestiż, poważanie społeczne, klimat szkoły

Wprowadzenie – znaczenie prestiżu w pracy nauczyciela

Toczące się od lat na gruncie międzynarodowym i krajowym dyskusje wokół znaczenia prestiżu zawodu nauczyciela w dużej mierze odnoszą się do jakości wykonywania pracy nauczyciela. Z punktu widzenia jednostki prestiż odgrywa rolę psychologicznej nagrody, ułatwia radzenie sobie z przeciwnościami losu, okazuje się go innym, aby zakomunikować, że ich praca jest doceniana, a także by zmotywować ich do lepszej pracy (Domański, 2012). Poczucie bycia cenionym w pracy przekłada się także na profesjonalizm nauczycieli (Sachs, 2003). Niski prestiż zawodu nauczyciela może stanowić istotną przeszkodę dla efektywnego jego wykonywania i skutecznego oddziaływania na uczniów.

Na poziomie europejskim szczególnie donośnie wybrzmiewa potrzeba podniesienia atrakcyjności zawodu nauczyciela, skutkująca pozyskiwaniem do zawodu wysoko wykwalifikowanego personelu. Głównym celem kampanii promocyjnych – prowadzonych w niektórych krajach europejskich, takich jak Francja, Wielka Brytania (Anglia), Norwegia, Szwecja, Dania, Estonia, Łotwa, czy Litwia – jest podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela. Satysfakcja z wykonywanej pracy i percepcja poważania społecznego zawodu nauczyciela wydają się dobrze prognozować ocenę atrakcyjności zawodu

w oczach samych nauczycieli. Tymczasem spora część europejskich nauczycieli uważa, że społeczeństwo nie ceni ich pracy (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015).

Na gruncie krajowym Związek Nauczycielstwa Polskiego podkreśla, że wysoki status zawodowy pracowników oświaty powinien być strategicznym kierunkiem działań państwa (ZNP, 2013). Przekonanie to znalazło odzwierciedlenie w projekcie „Deklaracji etyki nauczyciela”, w której między innymi zostały sformułowane normy odnoszące się do godności zawodowej oraz solidarności i prestiżu zawodu (Obidniak i Sobierajski, 2015).

W Polsce, jak wynika z badań prestiżu zawodów – prowadzonych od lat przez Centrum Badania Opinii Społecznej – nauczyciele na tle innych profesji cieszą się wysokim i stabilnym poważaniem społecznym, choć faktem jest, że obecna pozycja nauczyciela jest nieco niższa niż pod koniec okresu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL). W sierpniu 2013 roku nauczyciele znaleźli się w siódemce najwyżej szanowanych przez Polaków zawodów, wyprzedzając tym samym zawód lekarza (CBOS 2013)¹.

Jednocześnie, jak wskazują wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2013 (*Teaching and Learning International Survey*)², ze stwierdzeniem, że zawód nauczyciela jest szanowany w społeczeństwie zgodziło się jedynie około 20% polskich nauczycieli, przy średniej międzynarodowej wynoszącej 31%. Niski prestiż zawodu, obok wysokości wynagrodzeń, braku pewności zatrudnienia i przeciążenia pracą, został wymieniony przez polskich nauczycieli jako szczególnie problematyczny obszar w wykonywaniu zawodu. Jednocześnie poczucie satysfakcji z wykonywanego zawodu ustępuje miejsca satysfakcji z miejsca pracy. Co ciekawe, w badaniach przeprowadzonych przez CBOS w 1986 roku blisko połowa nauczycieli (49%) dostrzegła brak dostatecznego poważania społecznego dla zawodu nauczyciela (CBOS 1986)³.

Obserwowana rozbieżność między opiniami Polaków na temat prestiżu zawodu nauczyciela a odczuciami samych nauczycieli skłania do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o składowe uznania i poważania zawodu nauczyciela – „Jakie czynniki decydują o wysokim lokowaniu przez społeczeństwo polskie na drabinie hierarchii prestiżu zawodów zawodu nauczyciela?” oraz „Nauczyciele o jakich charakterystykach cieszą się w Polsce społecznym poważaniem, w tym szacunkiem innych nauczycieli, uczniów i rodziców uczniów?”.

¹ Badanie przeprowadzono przez Centrum Badania Opinii Społecznej w dniach 1–12 sierpnia 2013 r. na liczącej 904 osoby reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski.

² W 2013 r. badanie objęło ponad 172 tys. nauczycieli z 34 krajów – w tym ze szkół podstawowych prawie 14,6 tys., z niższych szkół średnich prawie 105,5 tys., z wyższych szkół średnich przeszło 25 tys. W Polsce w badaniach uczestniczyło łącznie 10 298 nauczycieli i 513 dyrektorów z 526 szkół. Były one skoordynowane przez Instytut Badań Edukacyjnych. Autorka artykułu wchodziła w skład Zespołu badania TALIS 2013 w Polsce.

³ Badanie przeprowadzono przez Centrum Badania Opinii Społecznej w pierwszej dekadzie stycznia 1986 r. na ogólnopolskiej próbie udziałowej nauczycieli szkół podstawowych, zawodowych i średnich.

Pojęcie prestiżu, jego funkcje i rodzaje

Pojęcie prestiżu nie jest pojęciem jednoznacznym. Obok niego pojawiają się takie określenia, jak uznanie, poważanie, szacunek, cześć, autorytet, respekt, honor, godność, zaszczyt czy duma.. Prestiż można rozumieć zarówno jako stosunek wyższości – niższości między grupami społecznymi, jak i indywidualne poczucie niższości – wyższości między jednostkami. Pojęcie prestiżu przydatne jest do „wyodrębnienia w znaczącą całość rozproszonych przejawów mieszaniny szacunku, respektu i godności” (Domański, 2012, s. 14).

Definicję tę można również odnieść do prestiżu zawodów, który także „jest zjawiskiem złożonym; można by powiedzieć, że jest zjawiskiem „subiektywno-obiektywnym”. Z jednej strony, jest on zależny od pewnych społecznych cech, jakimi charakteryzuje się każdy wykonawca danego zawodu, takich cech, jak np. wykształcenie, stopień posiadanej władzy lub stopień zamożności. Z drugiej strony jest on zależny od przyjmowanego systemu wartości, związanego zazwyczaj z jakąś ideologią społeczną. Od systemu wartości zależy, jakie to cechy zawodu brane są pod uwagę” (Wesołowski, Sarapata, 1961, s. 99). Ocena zawodów według kryterium prestiżu polega na szeregowaniu zawodów jako wyższych i niższych. Stopień wysokości będzie uzależniony od stopnia uznania i poważania społecznego.

W zależności od teoretycznego ujęcia prestiżu pełni on różne funkcje. Przykładowo w podejściu funkcjonalnym, zakładającym, że poszczególne elementy systemu społecznego współdziałają ze sobą, większy lub mniejszy prestiż przysługuje wszystkim członkom danej społeczności. To konsensus moralny, czyli podzielana wspólnota norm i wartości, pozwala ocenić komu i za co należy się większy lub mniejszy prestiż. Zróżnicowanie prestiżu jest niezbędne do sprawnego funkcjonowania danego systemu społecznego. Prestiż pełni w tym ujęciu rolę integrującą – koordynuje działania jednostek i całych zbiorowości (Giddens, 2004; Reszke, 2000). W zależności od wagi funkcji dla systemu pełnionych przez jednostki jedne są cenione wyżej, a drugie niżej, za jedne ci, którzy je sprawują otrzymują wyższe gratyfikacje, a za drugie – niższe. W ten sposób, jak twierdzi Talcott Parsons, mamy do czynienia między innymi ze zróżnicowaniem prestiżu (Bauman, 1962). „(...) każde społeczeństwo niezależnie od tego czy jest proste, czy skomplikowane, musi różnicować ludzi według prestiżu i szacunku i musi posiadać pewien stopień zinstytucjonalizowanej nierówności” (Davies, Moore, 1945, s. 242, za: Wesołowski, 1962, s. 97). Według funkcjonalnej teorii stratyfikacji Kingsleya Davisa i Wilberta Moore’a warunkiem wysokiego prestiżu danej pozycji jest jej ważność i wymóg długiego, kosztownego oraz uciążliwego procesu przygotowania lub telnetu niezbędnego do jej zajmowania. Prestiż i idące za nim korzyści materialne są wyłącznie związane z pozycjami ważnymi i wymagającymi przygotowania. Można zatem prestiż z jednej strony traktować jako nagrodę za poniesione nakłady, z drugiej jako mechanizm motywacji, skłaniający do podjęcia wysiłku (Wesołowski, 1962).

„Należy jednak podkreślić, że pozycja nie dlatego daje władzę i prestiż, że płyną z niej wysokie dochody. Wysokie dochody płyną z niej raczej dlatego, że jest ona funkcjonalnie ważna, a będąca w dyspozycji kadra z tego lub innego powodu nieliczna” (Davies, Moore, 2005, s. 442). Wykształcenie i władza zatem to środki do osiągnięcia korzyści materialnych i prestiżu

W ujęciu strukturalnym – operującym między innymi takimi pojęciami, jak pozycja, hierarchia, dystans, bariera – prestiż jest traktowany jako kategoria przywilejów hierarchii społecznych. „Przywilej prestiżu społecznego jest przywilejem odbierania zewnętrznych oznak szacunku” (Ossowski, 1982, s. 27). Oznaki szacunku niosą ze sobą satysfakcję, ale także „podnoszą znaczenie danej jednostki, gdyż wywierają odpowiednią sugestię na otoczenie” (tamże, s. 28) przez wpływ, jaki ma na decyzje innych, zwiększa się jej władza. „Wyższość w hierarchii oceniana jest wedle skali przywilejów dotyczących środków konsumpcji, władzy i społecznego prestiżu” (tamże, s. 29).

Dla Maxa Webera (2002, s. 231) prestiż był cechą położenia stanowego – pozytywnego lub negatywnego uprzywilejowania „w domenie szacunku społecznego”, a jego podstawowymi wyznacznikami były takie cechy, jak bogactwo, władza i wiedza, wykazujące stałą tendencję do wzajemnego przyciągania się i kumulowania (Domański, Wesołowski, 2000). W koncepcji Maxa Webera, zbliżonej do ujęcia strukturalnego, żądanie prestiżu przez klasy wyższe od klas niższych uzasadniało uprzywilejowaną pozycję tych pierwszych i gwarantowało posłuszeństwo tych drugich. Jak twierdził Weber, każda uprzywilejowana grupa rozwija swego rodzaju mitologię tłumaczącą ich naturalną wyższość, a mitologia ta jednocześnie jest akceptowana przez grupy nieuprzywilejowane. Różnego typu prestiżotwórcze zabiegi były i w dalszym ciągu są podejmowane przez przedstawicieli niektórych grup zawodowych, takich jak na przykład prawnicy, akademicy czy nauczyciele w celu utrzymania przywilejów – satysfakcjonujących wynagrodzeń, wpływów politycznych czy korzyści psychicznych z powodu poczucia niższości innych (tamże).

W socjologii najczęściej wyróżnia się dwa rodzaje prestiżu, czyli *prestiż osobisty* oraz *społeczny*. *Prestiż osobisty* jest niezależny od pełnionych ról społecznych, choć jednocześnie jest pochodną tego, w jaki sposób owe role są wypełniane. Przyznaje się go jednostce ze względu na to, jak się zachowuje i jakimi przymiotami (cechami osobistymi) się charakteryzuje. *Prestiż społeczny* tymczasem nierozzerwalnie jest związany z zajmowaną pozycją społeczną, przez co jest jednym z wymiarów nierówności społecznych. *Prestiż społeczny* jest zarówno zjawiskiem, relacją, jak i cechą. Jako zjawisko przejawia się w demonstrowaniu symbolicznych oznak wyższości, równości lub niższości wobec kogoś ze względu na jego rolę (w tym także zawodową) czy zajmowaną pozycję społeczną. Jako relacja polega na okazywaniu prestiżu w postaci symbolicznych zachowań. W końcu jako cecha jest uprawnieniem do odbierania symbolicznych oznak prestiżu (Reszke, 2000). Henryk Domański (2012) mówi o czterech typach prestiżu – *osobistym*, którego źródłem są cechy

osób; *pozycyjnym*, którego źródłem są atrybuty zajmowanych pozycji, *sytuacyjnym*, który zależy od konkretnych okoliczności i *zinstytucjonalizowanym*, który manifestuje się przede wszystkim w specyfice formy, i którego wyznacznikiem jest sposób, w jaki okazuje się go innym (tamże).

Podstawowe informacje na temat badania pozycji społeczno-zawodowej nauczycieli i szans na szkolnym i pozaszkolnym rynku pracy

Chcąc stworzyć listę czynników warunkujących prestiż zawodu nauczyciela oraz nauczycieli odwoływać się będą do materiału badawczego pochodzącego z badania pt. „Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli a szanse na szkolnym i pozaszkolnym rynku pracy”⁴, które zostało przeprowadzone w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Do badania wybrano cztery lokalizacje w województwie mazowieckim: jedną wieś (do 5 tys. mieszkańców); dwa małe miasta (do 20 tys. mieszkańców); duże miasto (powyżej 500 tys. mieszkańców). Kryteriami doboru studiów przypadku były: wielkość miejscowości, w której pracują nauczyciele – w podziale na: wieś, małe miasto duże miasto); wysokość wynagrodzeń nauczycieli; wysokość dochodów własnych gminy na jednego mieszkańca; stopa bezrobocia. I tak, jedno z małych miast znajduje się w odległości co najmniej 50 km od Warszawy, z niską stopą bezrobocia, wysokimi dochodem własnym gminy na jednego mieszkańca i wysokim wynagrodzeniem nauczycieli (SOK); drugie z miast znajduje się w odległości co najmniej 50 km od Warszawy, z wysoką stopą bezrobocia, niskim dochodem własnym gminy na jednego mieszkańca i niskim wynagrodzeniem nauczycieli (SIE); wieś oddalona jest co najmniej 80 km od Warszawy oraz oddalona o co najmniej 20 km od miasta powiatowego (SLU).

Wśród wybranych do badania 13 szkół o średnim poziomie nauczania, mierzonym za pomocą wskaźnika Edukacyjnej Wartości Dodanej (EWD) znalazły się szkoły podstawowej, gimnazjalne i średnie. Na wsi: szkoła podstawowa (1), gimnazjum (1); w dwóch małych miastach: szkoła podstawowa (2), gimnazjum (2), szkoła ponadgimnazjalna (2); w dużym mieście: szkoła podstawowa (1), gimnazjum (1), liceum ogólnokształcące (1), technikum (1), zasadnicza szkoła zawodowa (1).

⁴ Autorka artykułu brała udział w konceptualizacji, opracowaniu narzędzi badawczych, analizie wyników, upowszechnianiu wyników, jest także współautorką raportu z badania: M. Smak, D. Walczak (2015). *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Realizacja terenowa badania trwała od października do grudnia 2014 roku i została przeprowadzona przez grupę badaczy we współpracy z agencją badawczą wyłonioną w przetargu publicznym. Badanie realizowane było techniką indywidualnych wywiadów pogłębionych (*Individual In-Depth Interviews* – IDI) oraz zogniskowanych wywiadów grupowych (*Focus Group Interview* – FGI). W sumie przeprowadzono:

- 104 IDI – z nauczycielami (52 IDI), z byłymi nauczycielami (29 IDI), dyrektorami szkół (13 IDI), przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego (4 IDI), pracodawcami (6 IDI);
- 25 FGI⁵ – z uczniami (13 FGI), rodzicami uczniów (9 FGI) i pracodawcami (3 FGI).

Mam pełną świadomość, że prezentowane przez mnie dane mają charakter jakościowy, a zatem nieuprawnione jest wyciąganie na ich podstawie wniosków statystycznych. Mimo to zebrany materiał może służyć do identyfikacji uwarunkowań prestiżu zawodu nauczyciela i nauczycieli, a przede wszystkim być inspiracją do stawiania kolejnych pytań badawczych.

Prestiż zawodu nauczyciela i nauczycieli w percepcji różnych aktorów życia szkoły – nauczycieli, dyrektorów szkół, uczniów i ich rodziców

Poszukując odpowiedzi na pytania: „Jakie czynniki decydują o wysokim lokowaniu przez społeczeństwo polskie na drabinie hierarchii prestiżu zawodów zawodu nauczyciela?” oraz „Jakich nauczycieli darzy się szacunkiem?” kluczowe wydają się opinie różnych aktorów życia szkoły – w tym przede wszystkim samych nauczycieli, dyrektorów szkół (którzy w polskiej rzeczywistości najczęściej także są nauczycielami), uczniów oraz rodziców uczniów – na temat charakterystyki zawodu nauczyciela, motywów podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela, szacunku wobec nauczycieli i wizerunku dobrego nauczyciela.

Charakterystyka zawodu nauczyciela

Informacji na temat społecznego wizerunku nauczycieli dostarczają odpowiedzi badanych biorących udział w badaniu dotyczącym pozycji społeczno-zawodowej nauczycieli, którym zadano pytania o specyfikę zawodu nauczyciela: „Czym charakteryzuje się zawód nauczyciela?”, „Czy jest to zawód jak każdy inny?”, „Co jest w nim wyjątkowego?”.

⁵ W każdym zogniskowanym wywiadzie grupowym (Focus Group Interview – FGI) wzięło udział od 6 do 8 osób.

Percepcja nauczycieli

Sami nauczyciele pytani o to, czym charakteryzuje się praca w zawodzie nauczyciela odpowiadali, że jest to praca ciężka, zwłaszcza dlatego, że odpowiedzialna i czasochłonna. To praca wymagająca ogromnego zaangażowania, oddania, oparta na pasji wykonywania zawodu. Praca związana z realizacją misji społecznej, którą jest edukacja i wychowanie podopiecznych.

To bez wątplenia praca nastawiona na drugiego człowieka, wymagająca szerokiej wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu, jak również z metodyki prowadzenia zajęć i wiedzy psychologicznej niezbędnej do pracy z dziećmi i młodzieżą.

To nie tyle zawód, co powołanie. Dla większości biorących udział w badaniu nauczycieli praca zawodowa jest elementem stylu życia opartym na silnej motywacji wewnętrznej do pracy w tym zawodzie. Nauczyciele, którzy tak definiowali swoją pracę, mówili o miłości do wykonywania zawodu – kochają to co robią, a przez to czynią to z wielkim oddaniem i zaangażowaniem.

Niestety, praca nauczyciela to także praca niedoceniania przez innych. Tym co szczególnie trudne w pracy nauczyciela to oddzielenie pracy zawodowej od życia osobistego. W percepcji nauczycieli ich praca nie kończy się wraz z wyjściem ze szkoły. Nauczyciel pracuje niemalże na okrągło – szykując się do zajęć z uczniami, sprawdzając prace uczniów, uzupełniając dokumentację szkolną, analizując i próbując zaradzić problemom uczniów, czy to związanych z nauką, czy zachowaniem, czy sferą osobistą.

W zawodzie nauczyciela pomagają według badanych pewne szczególne cechy osobowości, a wśród nich ciekawość i potrzeba ciągłego samorozwoju, samodoskonalenia, cierpliwość, zdecydowanie, podmiotowy stosunek do ludzi, umiejętność przekuwania trudności w wyzwania, a także pogodne usposobienie, które pozwala optymistycznie patrzeć na to co wokół.

Cytaty⁶:

To jest zawód dla idealistów właśnie. Znaczy to i to jest też zawód dla ludzi po prostu o oddanych innym ludziom, empatycznych [IDI/WAW/LO/N]⁷.

Powołaniem. Tylko i wyłącznie. Charakteryzuje się oddaniem dla tych dzieciaków. Jest jedna sprawa [IDI/WAW/ZAW/N].

Dla mnie to jest całe moje życie. (...) To jest wyzwanie, to jest pasja, to jest miłość ogromna chyba do tego co się robi, to jest poświęcenie na pewno [IDI/SIE/LO/N].

⁶ Zamieszczone w artykule cytaty, stanowiące fragmenty z wypowiedzi badanych, należy traktować wyłącznie jako ilustrację do sformułowanych przez Autorkę wniosków z badań.

⁷ Oznaczenia cytatów: IDI – indywidualny wywiad pogłębiony, FDG – zogniskowany wywiad grupowy; SOK – Sokołów Podlaski, SLU – Słubice, SIE – Sierpc, WAW – Warszawa; SP – Szkoła Podstawowa, GM – Gimnazjum, TECH – Technikum, LO – Liceum, ZAW – Zasadnicza Szkoła Zawodowa; N – Nauczyciel, D – Dyrektor szkoły, U – Uczniowie, R – Rodzice uczniów

Bo my nie zostawiamy pracy w szkole i nie idziemy do domu, nie odcinamy się, bo nie możemy. My musimy sprawdzić, my musimy się przygotować, my mamy problemy wychowawcze będąc wychowawcą i np. idziemy do domu z tym problemem [IDI/SLU/GM/N].

Percepcja dyrektorów szkół

Również w opinii biorących udział w badaniu dyrektorów szkół zawód nauczyciela wiąże się z ogromną odpowiedzialnością, zwłaszcza za ucznia – jego rozwój, wiedzę, umiejętności i kompetencje, za to jakim człowiekiem okaże się być w przyszłości. Zadaniem nauczyciela bowiem – zdaniem dyrektorów – jest zarówno edukacja, jak i wychowanie ucznia.

Wydaje się, że z odpowiedzialnością za ucznia wiąże się też ocena pracy nauczyciela. Jak zauważył jeden z dyrektorów: *jest zawód, w którym jesteśmy codziennie oceniani [IDI/WAW/SP/D].* Ocena pracy nauczycieli dokonywana jest: *przez uczniów, przez rodziców, często przez koleżanki, przez dyrektora [IDI/WAW/SP/D].*

W zawodzie nauczyciela, w opinii dyrektorów szkół, konieczny jest nieustanny rozwój i doskonalenie zawodowe. Od nauczyciela wymaga się bowiem szerokiej i na bieżąco aktualizowanej wiedzy.

Specyfika zawodu nauczyciela wiąże się także z wymogiem elastyczności. Nauczyciel musi umieć dostosowywać się do zmieniających wymagań wobec nauczyciela, które dyktowane są zachodzącymi przemianami społecznymi, a co za tym idzie dostrzegać zmieniające się potrzeby uczniów.

To, co szczególnie w tym zawodzie, co odróżnia go od innych, to rola i znaczenie powołania. Z jednej strony konieczna jest pasja, powołanie, z drugiej, jak zauważają dyrektorzy, konkretna wiedza i umiejętności, a także kompetencje psychologiczne, w tym umiejętność radzenia sobie ze stresem, oddzielania życia zawodowego od prywatnego

Zawód nauczyciela dyrektorom szkół kojarzy się przede wszystkim z zawodem wymagającym od wykonujących go osób wysokich standardów etycznych, moralnych oraz wysokiej jakości usług. Jest zatem traktowany jak zawód zaufania publicznego.

Cytaty:

Ogromna odpowiedzialność za drugiego człowieka, za kształtowanie jego spojrzenia na świat [IDI/WAW/TECH/D].

To jest też zawód, który wymaga stałego doskonalenia się. To jest trochę tak jak z lekarzem, nie wyobrażam sobie, żeby zatrzymać się w miejscu i nic dalej, nie poszerzać. To jest zawód, który wymaga czytania, to jest zawód, który wymaga bardzo szerokiej takiej wiedzy ogólnej, żeby nie zostać zaskoczonym przez ucznia, tak [IDI/WAW/SP/D].

Na pewno nie jest taki jak każdy inny, bo jest wyjątkowy. Jak mówię, nauczyciel żeby być dobrym nauczycielem musi się zmieniać razem z młodzieżą, nie do końca, ale musi się zmieniać. Musi mieć, inaczej, musi być elastyczny, o tak ładnie to brzmi. Musi być elastyczny, musi umieć rozmawiać z tą młodzieżą czy tam dziećmi [IDI/WAW/TECH/D].

To jest zawód, który wymaga bardzo dużych predyspozycji i uważam też, że młodzi ludzie, którzy idą do tego zawodu powinni sobie zdawać sprawę, że to jest mieszanina pasji, zaangażowania, ale też jest rzemiosło [IDI/WAW/ZAW/D].

Percepcja uczniów

Opinie uczniów na temat zawodu nauczyciela zmieniają się wraz z wiekiem uczniów. Młodzieży gimnazjalnej praca nauczyciela kojarzy się z pracą mało obciążającą zarówno czasowo, jak i zadaniowo, a także nisko opłacaną. Tymczasem w opinii młodzieży ponadgimnazjalnej praca nauczyciela nie jest ani łatwa, ani przyjemna, ani ciekawa, a jej podstawowa trudność polega na radzeniu sobie z negatywnymi zachowaniami uczniów.

Kiedy uczniowie myślą o kadrze pedagogicznej jako o kategorii zawodowej, a nie odnoszą się do uczących ich konkretnych nauczycieli, wówczas nauczycieli postrzegają jako osoby, które posiadają wysokie kwalifikacje, mają dużą wiedzę przedmiotową, wysokie kompetencje metodyczne – potrafią przekazać wiedzę uczniom, mają też wysokie kompetencje psychologiczne – w tym przede wszystkim komunikacyjne i relacyjne, co w praktyce oznacza, że mają dobry kontakt z dziećmi i młodzieżą oraz szczególne cechy osobowości, wśród których zwracano uwagę zwłaszcza na cierpliwość.

Cytaty:

Moja babcia na mnie napierała żebym miała łatwą pracę, siedzącą, mieć dużo wolnego. No nauczyciele mają wakacje, ferie [FGI/SIE/GM/U].

Znaczy to jest potrzebny zawód, ale według mnie nie do końca opłacalny (...) jak słyszałem o zarobkach ich – trochę tak średnio [FGI/SOK/GM/U].

To jest tak niewdzięczna praca [FGI/WAW/LO/UCZNIOWIE]

Nie jest ciekawa. Jest monotonna, jest nudna [FGI/WAW/ZAW/U].

No na pewno, potrafią tłumaczyć. Dobry kontakt z młodzieżą [FGI/SLU/GM/U].

Percepcja rodziców uczniów

Biorący udział w badaniu rodzice uczniów z jednej strony zwrócili uwagę na trudne warunki pracy nauczycieli – ogromna odpowiedzialność i towarzyszący pracy stres, wynikający z często krzyżujących się oczekiwań różnych aktorów życia szkoły, a z drugiej na niskie zarobki.

Dostrzegana przez rodziców uczniów odpowiedzialność nauczycieli wiąże się z koniecznością jednoczesnego uczenia i wychowywania uczniów. Z czego zwłaszcza wychowywanie, podkreślane było przez rodziców z dużego miasta, jako szczególnie trudny element pracy nauczycieli. Trudny tym bardziej, im mniej współpracy z rodzicami uczniów i mniejsza odpowiedzialność rodziców za wychowanie dziecka.

To co ważne w zawodzie nauczyciela to powołanie i pasja, rozumiane w dużej mierze jako chęć i radość płynąca z pracy z dziećmi. Owo powołanie, zdaniem rodziców uczniów, stanowi rodzaj bufora bezpieczeństwa – istotnie łagodzi trudy wykonywanej pracy. W tym sensie zawód nauczyciela traktowany jest przez badanych jako wyzwanie, a jednocześnie nie jest to praca dla wszystkich.

Szczególną kompetencją nauczycieli zauważaną przez rodziców i ważną w wykonywaniu zawodu nauczyciela jest umiejętność panowania nad własnymi emocjami.

Rodzice uczniów podkreślali także wagę ciągłego pogłębiania i uaktualniania wiedzy przez nauczycieli oraz umiejętność przekazywania wiedzy uczniom – wysokie kompetencje metodyczne.

Rodzice uczniów z małego miasta oprócz trudności w pracy nauczyciela dostrzegają także profity, a zwłaszcza duży wymiar urlopu i krótki czas pracy w szkole.

- *Na pewno mają lepiej niż my.*
- *Mają tyle wolnego.*
- *Nie muszą się na przykład przejmować feriami, wakacjami. Bo ja muszę zorganizować dziecku ten czas, bo muszę iść do pracy, prawda?*
- *Oni mają cztery, góra chyba pięć godzin [FGI/SIE/SP/GM/R].*

W opozycji do wypowiedzi rodziców z małego miasta znalazły się wypowiedzi rodziców uczniów szkół wielkomiejskich, którzy podkreślali złożoność pracy nauczyciela, w tym jej czasochłonność.

Cytaty:

Moim zdaniem strasznie trudny zawód, tak? Bo to jest hałas, odpowiedzialność, trzeba przez cały czas być, że tak powiem, na czuwaniu, bo dziecko przyjdzie i coś takiego powie, że trzeba od razu odpowiedzieć, bo jak nie to będzie niedobrze, tak? Cały czas trzeba ogarniać wzrokowo, słuchowo, tak? Kupę ludzi, za przeproszeniem, tak? [FGI/WAW/SP/R].

To jest teraz zawód bardziej wymagający, dlatego że rodzice chyba przerzucają obowiązek wychowywania na nauczycieli [FGI/WAW/ZAW/GM/R].

Nauczyciel powinien być z pasją [FGI/SOK/TECH/R].

To naprawdę trzeba mieć stalowe nerwy żeby z tą młodzieżą pracować. To jest naprawdę ciężko [FGI/WAW/ZAW/GM/R].

I też trzeba posiadać ogromną wiedzę i umieć tą wiedzę w jakikolwiek sposób przekazywać [FGI/WAW/SP/R].

Zestawienie odpowiedzi nauczycieli, dyrektorów szkół, uczniów i rodziców uczniów pokazuje, że w percepcji różnych aktorów życia szkoły zawód nauczyciela wiąże się z ogromną odpowiedzialnością, przede wszystkim za ucznia – jego edukację i wychowanie.

Badani są zgodni, że konieczne do wykonywania zawodu nauczyciela są z jednej strony pasja i powołanie, rozumiane w dużej mierze jako chęć i radość płynąca z pracy

z dziećmi. Z drugiej strony zaś niezbędne są konkretna wiedza i umiejętności, a także kompetencje psychologiczne, w tym umiejętność radzenia sobie ze stresem, oddzielenia życia zawodowego od prywatnego, a także szereg umiejętności interpersonalnych. Konieczny jest także, w opinii badanych, ciągły rozwój zawodowy. W końcu, w pracy nauczyciela pomocne są szczególne cechy osobowości – zwłaszcza cierpliwość i opanowanie.

Podstawowa trudność w pracy nauczyciela tymczasem, jak twierdzą jednogłośnie badani, wiąże się z ogromną odpowiedzialnością i towarzyszącym pracy stresem, który wynika zarówno z krzyżujących się oczekiwań różnych aktorów życia szkoły, jak i relatywnie niskich zarobków względem wysokich nakładów czasu i energii pokładanej w pracę. To także odczuwane przez nauczycieli poczucie niedoceny ze strony innych oraz konieczność pracy z młodzieżą, która bywa roszczeniowa, niekulturalna i niewspółpracująca.

Wypowiedzi badanych sugerują, że dziś podobnie, jak w latach 80. XX wieku wysoka lokata zawodu nauczyciela na drabinie hierarchii prestiżu zawodów wynika w Polsce z przypisywanej wysokiej użyteczności społecznej zawodu, poczucia niezbędności i ważności funkcji, jaką pełnią nauczyciele, uciążliwość pracy, odpowiedzialności, poświęcenia, powołania do wykonywania zawodu, a także faktu, że jest to praca niedoceniona w wymiarze finansowym, czyli niskopłatna (Reszke, 1982).

Motywacje pracy w zawodzie nauczyciela

Chcąc dowiedzieć się jak postrzegane są osoby, które decydują się dziś zostać nauczycielami badany w badaniu pt. „Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli a szanse na szkolnym i pozaszkolnym rynku pracy zadano pytania: „*Kto w dziś zostaje nauczycielem?*”, „*Dlaczego ludzie decydują się na podjęcie pracy nauczyciela?*”.

Percepcja nauczycieli

Nauczyciele pytani o charakterystykę osób, które obecnie decydują się pracować w zawodzie nauczyciela niejednokrotnie wskazywali na zjawisko dziedziczenia zawodu. Pedagodzy, jak zauważają badani, bardzo często mają w rodzinie, czy w najbliższym otoczeniu nauczycieli – ich dziadkowie, czy rodzice podobnie jak oni sami także byli nauczycielami.

Nauczycielami dziś, jak wynika z wypowiedzi nauczycieli, z jednej strony zostają osoby kreatywne, a przy tym opanowane i stawiające na samorozwój, traktujące zawód nauczyciela jako misję i powołanie. Z drugiej osoby, które wybrały łatwe studia, do których zaliczają się, według samych nauczycieli, dzisiejsze studia pedagogiczne.

Niektórzy nauczyciele tych, którzy dziś decydują się na wykonywanie zawodu nauczyciela postrzegają jako takich, którzy nie mają pomysłu na swoją karierę zawodową, a jednocześnie poszukują pracy gwarantującej stabilność i bezpieczeństwo.

Wśród studentów studiów pedagogicznych i adeptów zawodu dziś więcej niż kiedyś jest, w opinii nauczycieli osób, które dały się zwieść mitowi pracy nie angażującej czasowo i przynoszącej dobre zarobki.

Badani nauczyciele są przekonani, że w coraz większym stopniu do zawodu nauczyciela trafiają osoby, które pozbawione są pasji, pracują tyle ile wymaga od nich minimum i nie utożsamiają się z wykonywanym zawodem. Obecność takich ludzi w zawodzie, jak zauważają nauczyciele, z całą pewnością nie wzmacnia wizerunku nauczycieli jako grupy zawodowej w opinii społecznej.

Wypowiedzi nauczycieli sugerują jednak, że młodych nauczycieli kierujących się przy wyborze zawodu pasją jest wciąż więcej od tych, którzy traktują zaród nauczyciela jako bezpieczną przystań nie mając przy tym pomysłu na siebie i swoje życie zawodowe. Początkujący nauczyciele, według badanych, są jednak niewystraszająco dobrze przygotowani do wykonywania zawodu nauczyciela, wiąże się to przede wszystkim z obecnym systemem kształcenia nauczycieli, który jak twierdzą badani, jest dużo niższej jakości niż był wtedy, gdy oni sami studiowali.

Nauczyciele przywoływali także sylwetki studentów, których byli opiekunami podczas praktyk studenckich w szkole. Większość praktykantów wspomniano jako osoby mające problemy ze swobodną wypowiedzią, nie mówiąc już o przygotowaniu scenariusza lekcji, czy wypełnieniu dokumentacji szkolnej.

Cytaty:

Wie pani, że nie zastanawiałam się nad tym. Ale myślę, że no pewnie jacyś tam pasjonaci, którzy lubią pracę z dziećmi, lubią dzieci. No bo oczywiście nie wyobrażam sobie tego zawodu, wykonywania tego zawodu jeśli się nie lubi dzieci. Bo to jest w ogóle wielka pomyłka [SOK/SP/N].

Niektórzy wybierają uczelnię humanistyczne, bo uważają, że są łatwiejsze. [śmiech] Niektórzy patrząc na rodziców [SLU/SP/N].

Ostatnio słyszałam, że nauczycielem zostają ci co nie mają pomysłu na swoje życie [SLU/GM/N].

Na podstawie rozmów z tymi młodymi osobami wiem, że wybierają zawód nauczyciela, bo jest takim zawodem pewnym. Jak już otrzyma tak propozycję pracy i zostanie zatrudniony na czas nieokreślony to będzie miał tak to wynagrodzenie [SLU/GM/N].

Percepcja dyrektorów szkół

W opinii dyrektorów szkół, dziś dużo częściej niż kiedyś trafiają osoby z „przypadku”. Nauczycielami zostają osoby, które nie poradziły sobie na rynku pracy – nie

udało im się dostać innej, satysfakcjonującej ich pracy. Pracę w zawodzie nauczyciela traktują wtedy jako niechcianą konieczność. Często sami nie wiedzą co chcieliby i mogli robić zawodowo. W rezultacie nie potrafią odpowiedzieć na zadawane podczas rekrutacji przez dyrektora pytanie o motywację.

Dyrektorzy mówią wprost o negatywnej selekcji do zawodu już na etapie przyjmowania kandydatów na studia, których ukończenie daje uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela.

Dyrektorzy mają poczucie, że coraz więcej osób wybiera zawód nauczyciela nie znając realiów pracy nauczyciela – nie mając wyobrażenia o złożoności i czasochłonności tego zawodu. Łudzą się, że to zawód łatwy i przyjemny, a jednocześnie dający bezpieczeństwo pracy.

Dyrektorzy szkół widzą różnice między młodymi nauczycielami, a tymi z długim stażem w kontekście motywacji pracy w zawodzie nauczyciela. Mają poczucie, że kiedyś większą rolę odgrywała pasja, dziś natomiast kalkulacja, co przekłada się na styl pracy – nauczyciel motywowany pasją jest bardziej oddany swojej pracy, gotowy wykonywać szereg zadań nieodpłatnie i poza godzinami pracy, w przeciwieństwie do tego, który jest owej pasji pozbawiony.

Cytaty:

(...) nie mają pomysłu może na własne życie [IDI/WAW/TECH/D].

Wie pani, ja to pytanie zadaję moim nowym nauczycielom – dlaczego oni poszli pracować w tym zawodzie. I oni już wtedy nie potrafią odpowiedzieć na to pytanie [IDI/WAW/ZAW/D].

Natomiast mam takie też wrażenie, że czasami ten zawód to wybierają osoby, które (...) uważają, że to takie- skończę psychologię, pedagogikę, to taki bezpieczny, taki ciepłutki zawód. Tak będę tylko tutaj, tylko z dziećmi, będzie tak fajnie [IDI/SOK/SP/D].

Znaczy ja mam w przypadku młodych nauczycieli mam złe doświadczenie uważam, że to są ludzie którzy rzucają się tylko i wyłącznie na taśmę żeby mieć wyższe wykształcenie niezależnie od tego jakie ono by było, nie czują tego. Miałam wielu stażystów albo ludzi którzy przychodzili na chwilę albo ja z nich rezygnowałam bo nie było możliwości współpracy. Rzadko się zdarza, że są to ludzie którzy wybierają w sposób przemyślany zawód nauczyciela [IDI/WAW/GM/D].

Percepcja uczniów

Młodzież jest przekonana, że trudno dziś o zatrudnienie w szkole – by dostać pracę nauczyciela trzeba mieć, jak zauważają uczniowie, znajomości. Jednocześnie zawód nauczyciela wybierają dziś, w opinii uczniów, przede wszystkim osoby z pasją, przekonane o tym, że chcą pracować z dziećmi i młodzieżą, posiadające szeroką i stale uzupełnianą wiedzę, a także szczególne predyspozycje psychologiczne, które są przez

młodzież postrzegane jako niezbędne do wykonywania zawodu, czyli cierpliwość i wysoką odporność na stres, w końcu osoba, dla której kwestia wysokich zarobków nie jest priorytetowa.

W wypowiedziach młodzieży nie brakuje także krytycznych opinii na temat osób, które decydują się dziś na pracę nauczyciela. Uczniowie gimnazjów wskazywali na negatywną selekcję do zawodu nauczyciela – kandydaci do zwodu nauczyciela stanowią w dużej mierze grupę osób, które nie dostały się na inny kierunek studiów, niż nauczycielski.

Wśród wymienianych motywów części nauczycieli młodzież wymieniała brak pomysłu na siebie oraz trudności w znalezieniu pracy.

Cytaty:

Z tego, co słyszałem to ci ludzie, którzy próbują iść na jakieś takie porządne studia i się nie dostali to właśnie na nauczyciela idą [FGI/SOK/GM/U].

Ja mam wrażenie, że osoby, które teraz zostają nauczycielami, to przeważnie te, które nie mają pomysłu na siebie [FGI/WAW/LO/U].

Albo tacy, którzy przypuścmy skończyli powiedzmy studia historyczne i potem nie mogli znaleźć pracy, to sobie dorobili jeszcze pedagogikę i poszli do szkoły [FGI/WAW/LO/U].

Percepcja rodziców uczniów

Podstawą motywacją do pracy w zawodzie nauczyciela jest zauważana przez rodziców pasja, powołanie i chęć pracy z dziećmi i młodzieżą, w tym przekazywania im wiedzy, umiejętności i kompetencji.

Istotne, że jedną z motywacji, którymi kierują się dziś osoby podejmujące pracę w zawodzie nauczyciela, jest także pewność i bezpieczeństwo warunków pracy. Wydaje się, że na bezpieczeństwo pracy większą uwagę zwracają badani rodzice mieszkający na wsi, którzy dostrzegają problem bezrobocia w swoim regionie.

Biorący udział w wywiadach grupowych rodzice uczniów podkreślali znaczenie tradycji rodzinnych – fakt, że ktoś z członków rodziny pracuje w zawodzie nauczyciela jest często obecny w biografiach nauczycieli. Wymieniali też przypadek, jako okoliczność, która zadecydowała o tym, że część osób pracuje dziś w zawodzie nauczyciela.

To co charakterystyczne dla osób wykonujących zawód nauczyciela, to w opinii rodziców uczniów, potrzeba ciągłego rozwoju zawodowego, w tym pogłębiania wiedzy. Wspomniane samodoskonalenie wymaga od nauczycieli posiadanie jeszcze jednej kompetencji, a mianowicie umiejętności godzenia pracy, z doskonaleniem i życiem rodzinnym.

Biorący udział w badaniu nie mają jednak złudzeń, że wszyscy pracujący w zawodzie nauczyciela mają potrzebę ciągłego samodoskonalenia. Nie wszyscy też czują pasję i powołanie. Niektórymi kierują przesłanki instrumentalne – jest możliwość pracy w szkole,

to się jej podejmują, ważne jest bowiem dla nich posiadanie pracy. Ten typ motywacji podkreślali ci rozmówcy, którzy mają świadomość trudności na lokalnym rynku pracy.

Cytaty:

No na pewno jest część taka, która jest z powołania [FGI/WAW/LO/R].

Niektórzy idą w tym kierunku, bo to jest zawód pewny, stały, tak? Że jak już dorwie tą pracę no to będzie w tym tkwił [FGI/SLU/SP/GM/R].

Rodzina też ma bardzo duże znaczenie z jakiej pochodzimy tak. Bardzo często jest tak, że jeżeli rodzice są nauczycielami tak, to te dzieciaki mają jakieś takie przetarte szlaki [FGI/WAW/GM/R].

Myszę, że w większości to po prostu jest przypadek [FGI/WAW/SP/R].

Może nie wiedzieli gdzie iść, nie wiedzieli jaki kierunek wybrać [FGI/WAW/LO/R].

Bardzo mało jest nauczycieli z powołaniem. Czasami z przypadku, bo gdzie indziej się nie udało czy coś takiego, jakieś sprawy [FGI/WAW/LO/R].

Gdzieś trzeba pracować, ta praca jest [FGI/SIE/SP/GM/R].

Odpowiadając na pytanie: „Kto dziś zostaje nauczycielem?” badani aktorzy życia szkoły wskazali na trzy kategorie osób. Z jednej strony są nimi tzw. pasjonaci, czyli osoby, które świadomie podejmują pracę w zawodzie, zdając sobie sprawę z jej specyfiki i mające głębokie przeświadczenie o posiadaniu szeregu predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela, a także traktujące ów zawód jako źródło satysfakcji i samorealizacji. Z drugiej strony badani mają poczucie, że zawód nauczyciela wybierają ci, którym nie udało się znaleźć pracy zgodnej z ich preferencjami – podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela stworzyło zatem możliwość znalezienia się na rynku pracy, w sytuacji braku bardziej satysfakcjonującej alternatywy. W końcu, jak twierdzą badani, do zawodu nauczyciela trafiają osoby, które nie mają pomysłów na własną karierę zawodową, a jednocześnie są świadome profitów, jakie niesie ze sobą praca nauczyciela. Zdaniem wszystkich badanych aktorów życia szkoły, ani drugi, ani trzeci typ motywacji nie sprzyja pracy wysokiej jakości – jest zatem niekorzystny z punktu widzenia pracy szkoły, zwłaszcza ucznia.

Szacunek wobec nauczycieli

Odpowiedzi badanych na pytania o szacunek wobec nauczycieli⁸ jednoznacznie wskazują na obecne w ich percepcji przekonanie o systematycznie obniżającym się szacunku wobec przedstawicieli tego zawodu.

⁸ Badanym zadano następujące pytania: Czy P. zdaniem ludzie szanują dziś nauczyciela? Dlaczego tak? Dlaczego nie? W jaki sposób się to przejawia?

Percepcja nauczycieli

Nauczyciele są przekonani o braku społecznego szacunku wobec nauczycieli i nie kryją rozżalenia z tego powodu. Główna oś społecznej krytyki dotyczy, ich zdaniem, godzin pracy w szkole, dni wolnych od pracy i wysokości zarobków. Jednocześnie w swojej codziennej pracy nauczyciele dostrzegają zarówno tych, którzy doceniają ich pracę, jak i tych, którzy wypowiadają się o nauczycielach w sposób nieprawdziwy i lekceważący. Żywią jednak nadzieję, że fakt pracy z dziećmi i młodzieżą – edukacja i wychowanie – jest tym, za co przyjemniej część społeczeństwa ich ceni i szanuje, a ich zwód postrzegany jest jako odpowiedzialny społecznie.

Zdaniem nauczycieli inaczej postrzegają ich osoby młode, a inaczej osoby w średnim, czy w starszym wieku. To różnicowanie opinii, zadaniem badanych, jest wynikiem przede wszystkim zmian w postrzeganiu prestiżu zawodu przez społeczeństwo – kiedyś osoby wykonujące zawód nauczyciela cieszył się dużą estymą, dziś wręcz przeciwnie. Nauczyciele wspominali, że trudno jest osobom młodym zrozumieć ich motywacje wykonywania zawodu, który w opinii społecznej nie przynosi ani pieniędzy, ani prestiżu, a jednocześnie jest trudny i wymaga wielu poświęceń.

Nauczyciele pytani o to, „Co o nauczycielach myślą mieszkańcy miejscowości, w której znajduje się szkoła?” nie mają wątpliwości, że opinie wśród mieszkańców są podzielone. Jedni są krytyczni, inni wręcz przeciwnie i cenią nauczycieli za ich pracę, za oddanie i pasję, z którą tę pracę wykonują. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że więcej dystansu wobec negatywnego wizerunku nauczycieli mają nauczyciele wielkomijskich liceów ogólnokształcących. Ich wypowiedzi świadczą o dystansie wobec funkcjonujących w świadomości społecznej opinii na temat nauczycieli. Ci na których opiniach im zależy potrafią docenić ich pracę, a zatem ludzie wykształceni, rozumiejący, że nauczycielowi przypada szczególne miejsce na drodze budowania społeczeństwa wiedzy.

Z wypowiedzi badanych nauczycieli można wywnioskować, że inne jest postrzeganie zawodu nauczyciela i osób go wykonujących w małych i dużych społecznościach. I tak, w małych społecznościach nauczyciel jest z jednej strony traktowany jako członek lokalnej elity, osoba zajmująca wysoką pozycję społeczną i z racji tego ciesząca się licznymi przywilejami, z drugiej zaś jego praca, w tym wynagrodzenie jest obiektem zazdrości. Niewątpliwie jest osobą publiczną, na którą zwrócone są oczy większości mieszkańców. Społeczność lokalna widzi nauczycieli jako osoby, które wykonują pracę łatwą, lekką i przyjemną – nauczyciel pracuje kilka godzin dziennie, ma wolne weekendy, długie wakacje i przerwy świąteczne. Nauczyciele nie mają zatem wątpliwości, że w opinii społecznej funkcjonują jako osoby dostające zdecydowanie za wysoki wynagrodzenie do nakładów pracy. W małych miejscowościach nauczyciel jest osobą rozpoznawaną w środowisku lokalnym, a co za tym idzie zdecydowanie bardziej niż w dużym mieście osobą wystawioną na krytykę opinii publicznej – mieszkańców. Zdarza się, że w małych społecznościach lokalnych dochodzi w miejscach publicznych

do otwartej wymiany zdań między nauczycielami, a mieszkańcami. Wypowiedzi nauczycieli sugerują, że oni sami źle znoszą publiczną krytykę i potrafią ostro reagować na wypowiedzi innych na temat ich pracy, zwłaszcza gdy rozmówca sugeruje, że jest to praca mało obciążająca czasowo.

Wydaje się, że dość negatywny wizerunek społeczny nauczycieli w małych społecznościach po części może być tłumaczony niskim zaufaniem społecznym, a co za tym idzie niskim kapitałem społecznym w danych miejscowościach. Tam, gdzie jest duże bezrobocie, niskie dochody gminy na mieszkańca, tam nauczyciel częściej niż gdzie indziej jest postrzegany, jako osoba szczególnie uprzywilejowana, ciesząca się jak mało kto dobrze płatną pracą, wykonywaną w dobrych warunkach i zajmującą mało czasu. Tym co charakterystyczne w relacjach mieszkańcy – nauczyciele w tego typu społecznościach, to w dużej mierze zawiść, zazdrość o bezpieczeństwo socjalne. Skoro tak, to trudno jest nauczycielom zdobyć sympatię mieszkańców, a ich działania społeczne odbierane są przez nich wrogo i z podejrzliwością. A zatem tam, gdzie nie ma pracy i niski standard życia mieszkańców, tam nauczyciel jest obiektem zazdrości i ostrej krytyki, a jego działania społeczne bojkotowane.

Analiza wypowiedzi badanych skłania do postawienia hipotezy, że w dużych społecznościach zdecydowanie większą rolę odgrywa prestiż osobisty, w przypadku którego źródłami prestiżu stają się cechy osób, a nie cechy zajmowanych pozycji, czy ról, które się pełni, instytucji, w których się pracuje. W tym kontekście szczególnie ważne jest to, jak pracuje nauczyciel i jak inni obierają pracę nauczyciela. Bez wątplenia tym co, zdaniem nauczycieli, zapewnia prestiż jest wysoka jakość wykonywanej pracy.

Cytaty:

Są tacy, którzy szanują, i gdzieś tam w takich relacjach bezpośrednich ze słyszenia z nami, to się przejawia, ale też i w zachowaniach ludzi, ale są też i tacy i bardzo dobrze o tym wszyscy wiemy, którzy nas zawód kojarzą i często to mówią, głośno, kojarzą z wolnym czasem, z wakacjami, feriami, świętami i przez pryzmat takich rzeczy przestrzegają [SIE/LO/N].

Różnie. Jedni wydają się pozytywni, drudzy nie. (...) generalnie rodzice mówią dobrze, a są osoby, które nigdy nie powiedzą dobrego słowa [SLU/SP/N].

Ja pochodzę w ogóle z małej miejscowości, także u mnie to jest jeszcze taka jak ja bym to powiedziała prehistoria traktowania zawodu nauczyciela, czyli nauczyciel to jest ten dyktator one może wszystko i my mu nie podskoczymy [WAW/SP/N].

Myślę, że w ogóle właśnie społeczność widzi te nasze wakacje prawda, że mamy tak dużo wakacji i tylko 18 godzin i że kończymy już o 12:00 a potem już nic nie robimy. I jednak to widzą ludzie prawda. Nie wiedzą tego, że potem co my robimy w domu. Tego nie widzą. Tylko najbliższa rodzina wie co my potem robimy w domu. A jednak tu ludzie tego w większości nie wiedzą. Wiedzą, że mamy dużo tego wolnego [SOK/SP/N].

(...) kiedyś rzeczywiście było tak, że nauczyciel dostawał taką oznakę nauczyciel [przysłowienie] idzie i to jest ktoś. Teraz na tą oznakę trzeba zapracować [WAW/SP/N].

Percepcja dyrektorów szkół

Dyrektorzy także nie mają wątpliwości, że zawód nauczyciela nie jest dziś zawodem prestiżowym, a jego przedstawiciele nie są traktowani z szacunkiem – nie szanują ich ani rodzice uczniów, ani sami uczniowie.

Dyrektorzy wszystkich typów szkół dostrzegają zmianę w pozycji nauczyciela na przestrzeni lat – nie mają wątpliwości, że jego pozycja spadła. W opinii dyrektorów szkół spadła też atrakcyjność zawodu nauczyciela. Dyrektorzy wnioskuje o tym w dużej mierze na podstawie rozmów o planach i aspiracjach zawodowych swoich dzieci i młodzieży szkolnej – zawód nauczyciela nie jest bowiem przez nich preferowany, jako ten, który chcieliby wykonywać w dorosłym życiu. Jednocześnie badani dyrektorzy szkół mają świadomość, że pozycja społeczna nauczyciela jest w dużej mierze uzależniona od środowiska społecznego, w którym funkcjonuje szkoła.

Cytaty:

Nauczyciel teraz jakoś bardziej jako intruz, jako taki, nawet jakby pasożyt czasem takie mam wrażenie [IDI/SOK/TECH/D].

Myślę, że zawód nauczyciela jest lekceważony, wytyka nam się tylko i wyłącznie rzeczy negatywne, ośmiesza się [IDI/WAW/GIMN/D].

Jeżeli chodzi o odbieranie zawodu nauczyciela, to (...) jest nie popularny (...), znaczy nie atrakcyjny. O, tak mi się wydaje, że tak jak patrzę nawet, tu mówię tutaj z jakby rozmów z maturzystami, którzy gdzieś tam się z nimi widzimy, to nie jest rzecz taka, która jest spektakularna [IDI/SOK/GM/D].

Także muszę powiedzieć, to chyba też się od obszaru, od obszaru, od ludzi, od mentalności też to wszystko zależy [IDI/SOK/TECH/D].

Percepcja uczniów

Mocne strony pracy w zawodzie nauczyciela to, zdaniem uczniów przede wszystkim długie wakacje, wolne weekendy, przerwy świąteczne, bezpieczeństwo pracy, darmowe wycieczki, prezenty okolicznościowe od uczniów. To także możliwość pracy z dziećmi i poczucie satysfakcji, gdy udało się przekazać uczniom wiedzę, zainteresować lekcją, rozbudzić zainteresowanie przedmiotem. Praca nauczycieli postrzegana jest jako mało obciążająca fizycznie, ale kreatywna.

Słabe strony pracy w zawodzie nauczyciela to przede wszystkim brak szacunku, odczuwane przez nauczyciele poczucie niedoceny ze strony innych, w tym uczniów za trud wkładany w pracę, konieczność pracy z młodzieżą, która bywa roszczeniowa, niekulturalna, niewspółpracująca. Słaba strona pracy nauczyciela wiąże się także z koniecznością sprawdzania prac i zeszytów uczniów.

Z uwagi na dostrzegane trudności w pracy nauczyciela biorąca udział w badaniu młodzież licealna zupełnie nie widzi się w tym zawodzie. Z jednej strony z powodu

braku niezbędnych predyspozycji np. cierpliwości, z drugiej z powodu braku powołania, które rekompensuje nauczycielom trudy pracy.

Z wypowiedzi uczniów można wnioskować, że uczą ich zarówno nauczyciele, których oceniają jako zaangażowanych w pracę – starają się przekazać wiedzę uczniom oraz budować dobre relacje z nimi, jak i tacy, którym daleko do stworzonego przez uczniów idealnego typu nauczyciela. To co istotne, nauczyciele źle oceniani przez uczniów stanowią jednak wyraźną mniejszość.

Cytat:

Bo to trzeba, moim zdaniem, mieć jakieś takie powołanie do tego. Jeżeli ktoś tego nie czuje, no to nie powinien zostać na siłę nauczycielem, a jest dużo takich nauczycieli, a jest dużo takich nauczycieli, co idą na siłę [FGI/WAW/LO/U].

Percepcja rodziców uczniów

Także rodzice uczniów zwrócili uwagę na niższy autorytet nauczyciela dziś w porównaniu z tym jaki posiadał, gdy oni sami uczęszczali do szkoły. Badani rodzice zgadzali się co do tego, że kiedyś nauczyciel budował swój autorytet w dużej mierze w oparciu o strach uczniów przed karą, w tym również fizyczną.

Ciekawe, że poziom dyscypliny w klasie, zwłaszcza dla rodziców dzieci ze szkół wiejskich, jest miarą autorytetu nauczyciela. Wydaje się, że rozmówcy, których dzieci uczą się w wiejskich szkołach nie mają nic przeciwko budowaniu autorytetu nauczyciela w oparciu o przewagę nauczyciela nad uczniem – w oparciu o relację władzy i podległości. Z wypowiedzi badanych można wnioskować, że relacje uczeń – nauczyciel oparte na nierównowadze sił są konsekwencją zachowań współczesnej młodzieży, która zna swoje prawa, egzekwuje je, a jednocześnie zupełnie nie pamięta o obowiązkach, a nauczyciel coraz gorzej radzi sobie z pewnym siebie i aroganckim uczniem.

Swoistym dopełnieniem opinii rodziców uczniów na temat nauczycieli jest ich odpowiedź na pytanie: *Kto z Państwa chciałby, by jego dziecko zostało nauczycielem?* Z wypowiedzi badanych rodziców można wnioskować, że przynajmniej w sferze deklaracji będą starali się pozostawić dziecku decyzję o wyborze zawodu. Jednocześnie wielu rodziców było sceptycznych wobec pomysłu, by ich dzieci pracowały w zawodzie nauczyciela. Sceptycyzm wynikał przede wszystkim ze świadomości specyfiki pracy nauczyciela – jej złożoność i czasochłonność, a także odpowiedzialności. Niektórzy podkreślali, że praca nauczyciela wymaga szczególnych predyspozycji, a także pasji, powołania, których nie dostrzegają u swoich dzieci. Z drugiej strony pojawiły się głosy rodziców z małego miasta, którzy zachęcaliby dzieci, jeśli te wyraziłyby wolę zostania nauczycielem. To, co zdaniem tych rodziców przemawia za wykonywaniem zawodu nauczyciela, to nieregularny czas pracy, możliwość pogłębiania swoich pasji, prestiż w lokalnym środowisku, w końcu *dużo wolnego, to znaczy same wakacje, ferie* [FGI/SOK/TECH/R]. Istotne, że również ci, którzy podkreślali atuty pracy nauczycie-

la mieli świadomość dużej odpowiedzialności i trudności pracy wynikającej między innymi z konieczności pracy z trzydziestoma uczniami, wśród których każdy jest specyficzny, co wpływa na konieczność indywidualizowania pracy z uczniem. Na uwagę zwraca fakt, że wśród wymienianych przez rodziców z dużego miasta argumentów przeciwko wyborowi zawodu nauczyciela przez ich dzieci znalazły się niski prestiż społeczny zawodu nauczyciela i niskie zarobki.

Cytaty:

On miał autorytet z uwagi na to, że jest nauczycielem. I tak się postrzegano – jest nauczyciel ma prawo wziąć linijkę i było wszystko dobrze [FGI/SLU/SP/GM/R].

Czym nauczyciel jest lepszy, stara się być lepszym dla ucznia to dla niego gorzej to wychodzi, bo dzieci to przeciwko niemu wykorzystują. Bo gdy wchodzi nauczyciel i od razu jest wiadomo, że on jest wymagający to wszyscy będą spięci, a gdy nauczyciel wejdzie dzień dobry elegancko cacy-cacy no to dzieci na głowę by weszły prawie [FGI/SLU/SP/GM/R].

Moim zdaniem nauczyciel po prostu wchodząc na swoje zajęcia musi od razu od meritum zaczynać, nie pozwalać sobie na tam różne wypowiedzi luźne, bo to atmosfera wtedy się rozkręca, a młodzież jest jaka jest [FGI/SLU/SP/GM/R].

Z wypowiedzi badanych, w których uzasadniali swoje opinie o szacunku wobec nauczycieli da się odpowiedzieć na pytanie o czynniki, które wpływają zarówno na wysoki szacunek, jak i jego brak. W Tabeli 1. przedstawione są kluczowe zdaniem różnych aktorów życia szkoły czynniki odpowiedzialne za szacunek wobec współczesnych nauczycieli.

Na uwagę zwraca fakt, że wśród nich nie zostały, poza wysokim wykształceniem, wymienione uwarunkowania formalne. Główny akcent został położony na nieformalne uwarunkowania pracy nauczycieli, w tym przede wszystkim na oparte na zaufaniu, współpracy i poszanowaniu relacje między nauczycielem a uczniami, nauczycielami a rodzicami ucznia, nauczycielami między sobą, a także relacje nauczycieli z dyrektorem szkoły.

Wśród zadań nauczyciela różni aktorzy życia szkoły dostrzegają coraz większe znaczenie aktywizujących metod pracy z uczniem, skutkujących między innymi motywowaniem uczniów, rozbudzaniem ich ciekawości, samodzielnym przez ucznia dochodzeniem do wniosków oraz współpracą w grupie. Wypowiedzi badanych są świadectwem dokonującej się na naszych oczach zmiany roli nauczyciela, który ma w coraz większym stopniu pełnić rolę przewodnika i doradcy, którego rola ma polegać na wspieraniu ucznia w jego poszukiwaniach i rozwoju, a nie jedynie podawaniu wiedzy teoretycznej.

Kluczowe w kontekście szacunku wobec nauczycieli są z jednej strony wyobrażenia na temat zawodu nauczyciela, a z drugiej zaś to kim są nauczyciele i w jaki sposób wykonują swoją pracę.

Tabela 1. Czynniki wpływające na duży szacunek wobec nauczycieli

<i>Percepcja nauczycieli</i>	<ul style="list-style-type: none"> – cechy osobiste – otwartość, empatia, szacunek; – pozytywne relacje nauczyciel–uczeń; – pozytywne relacje nauczyciel–rodzice ucznia; – styl pracy-nauczyciel przewodnik; – wpływ na funkcjonowanie szkoły; – szkoła odpowiedzialna społecznie; – pasja, zaangażowanie
<i>Percepcja dyrektorów szkół</i>	<ul style="list-style-type: none"> – pozytywne relacje nauczyciel–uczeń; – pozytywne relacje nauczyciel–rodzice ucznia; – zaangażowanie w pracę; – motywowanie uczniów do nauki; – umiejętność przekazywania wiedzy; – sprawiedliwe traktowanie uczniów; – aktywność społeczna; pozytywne relacje nauczyciel–rodzice ucznia
<i>Percepcja uczniów</i>	<ul style="list-style-type: none"> – pozytywne relacje nauczyciel–uczeń; – zainteresowanie ucznia przedmiotem
<i>Percepcja rodziców uczniów</i>	<ul style="list-style-type: none"> – pozytywne relacje nauczyciel–uczeń; – pozytywne relacje nauczyciel–rodzice ucznia; – zaangażowanie w pracę; – motywowanie uczniów do nauki; – umiejętność przekazywania wiedzy; – sprawiedliwe traktowanie uczniów; – aktywność społeczna

Na negatywny wizerunek zawodu i osób w zawodzie szczególną uwagę – w kontekście braku szacunku wobec nauczycieli – zwrócili nauczyciele i dyrektorzy szkół, którzy są przekonani, że w środkach masowego przekazu o nauczycielach mówi się najczęściej negatywnie, opisując głównie przypadki nadużyć lub protesty związków zawodowych. W mediach nauczyciel jawi się jako przedstawiciel grupy roszczeniowej, ale jednocześnie nie boi się walczyć o swoje prawa i przywileje. Nauczyciele i dyrektorzy nie zauważają, by do mediów przebijały się informacje o „super nauczycielach” – nauczycielach z pasją, którzy zarażają swoją postawą entuzjazmu i satysfakcji z wykonywanego zawodu, a których, ich zdaniem, nie brakuje w polskiej szkole. Nauczyciele i dyrektorzy szkół są przekonani, że brak wiedzy o specyfice, złożoności i trudności pracy nauczyciela przekłada się na dalece krzywdzące społeczne postrzeganie nauczycieli – zwłaszcza przez pryzmat wysokości zarobków i czasu pracy.

Interesujące, że nauczyciele odpowiadając na pytanie o przyczyny braku szacunku w zasadzie nie wymieniali czynników, które wskazywałyby na niedostatki po stronie nauczycieli. Odpowiedzialność zrzucali na czynniki systemowe, społeczne i kulturowe. Tymczasem pozostali badani przyczyn braku szacunku wobec nauczycieli upatrywali przede wszystkim w postawach samych nauczycieli:

Tabela 2. Czynniki wpływające na niski szacunek wobec nauczycieli

<i>Percepcja nauczycieli</i>	<ul style="list-style-type: none"> – brak wiedzy o specyfice pracy nauczyciela; – negatywny wizerunek nauczyciela w mediach; – negatywne stereotypy na temat pracy nauczycieli; – błędne wyobrażenia o wysokości wynagrodzenia nauczycieli; – zmiana w strukturze wykształcenia i powszechny dostęp do wiedzy i informacji; – dominacja wartości materialistycznych; – negatywne postawy rodziców uczniów wobec nauczycieli; – zbyt wysokie oczekiwania społeczne wobec nauczyciela; – negatywna selekcja do zawodu; – niefunkcjonalny system awansu zawodowego; – brak autonomii w pracy; – zmieniająca się rola szkoły
<i>Percepcja dyrektorów szkół</i>	<ul style="list-style-type: none"> – brak wiedzy o specyfice pracy nauczyciela; – negatywny wizerunek nauczyciela w mediach; – negatywne postawy rodziców uczniów wobec nauczycieli; – feminizacja zawodu nauczyciela
<i>Percepcja uczniów</i>	<ul style="list-style-type: none"> – niska atrakcyjność zawodu nauczyciela; – negatywna selekcja do zawodu; – poniżanie, obrażanie i niesprawiedliwe traktowanie uczniów
<i>Percepcja rodziców uczniów</i>	<ul style="list-style-type: none"> – brak zaangażowania w pracę; – brak selekcji do zawodu; – niska jakość kształcenia nauczycieli; – brak kompetencji psychologicznych; – trudności w planowaniu pracy ucznia; – trudności w indywidualizacji pracy z uczniem; – negatywne postawy nauczycieli wobec uczniów; – zmiana pozycji dziecka i stylów wychowania; – negatywna postawa rodziców uczniów wobec nauczycieli; – niskie zarobki

- w ich motywacjach do pracy, w tym braku zaangażowania i przekonania do tego co robią;
- w negatywnych relacjach z uczniami, w tym braku wystarczającego wsparcia danego uczniowi, traktowania ucznia przedmiotowo i niesprawiedliwie;
- w stylu pracy nauczycieli, w którym dominują metody podające z pominięciem czy minimalną rolą metod aktywizujących ucznia.

Poza tym wskazywano na kilka formalnych uwarunkowań pracy nauczycieli, które w opinii uczniów, rodziców uczniów, pracodawców i urzędników są wadliwe i przez to nie promują najlepszych, a hołdują tym, którzy wykonują pracę niskiej jakości – to przede wszystkim brak selekcji do zawodu, niskiej jakości kształcenie na studiach nauczycielskich, niefunkcjonalny system awansu zawodowego i oceny pracy nauczyciela, w którym najważniejszymi obszarami pracy nauczycieli, podlegającymi ocenie są te związane z efektywnością nauczania, czyli wyniki uczniów i sposoby ich oceniania.

Dobry nauczyciel

Obrazu pożądanego – szanowanego nauczyciela dopełnia wizerunek „dobrego nauczyciela”. Badani zostali poproszeni o dokończenie zdania: „Dobry nauczyciel, to taki, który...”. Podsumowując wypowiedzi nauczycieli, dyrektorów szkół, uczniów i rodziców uczniów można pokusić się o stworzenie „portretu dobrego nauczyciela”. Zgodnie z wypowiedziami badanych „dobry nauczyciel” łączy w sobie cechy dobrego dydaktyka, metodyka, jak i psychologa. To dlatego dobry nauczyciel nieustannie pogłębia wiedzę z nauczanego przedmiotu, potrafi przekazać uczniom wiedzę i umiejętności w sposób równie przystępny, jak i ciekawy, a jednocześnie indywidualizuje pracę z uczniem. Dobrego nauczyciela cechuje także sprawiedliwość zarówno w traktowaniu uczniów, w tym ich ocenianiu, jak i egzekwowaniu zasad obowiązujących w szkole i na lekcji, co sprzyja zaufaniu jakim obdarzają go uczniowie oraz ich rodzice. Legitymuje się wysokimi kompetencjami społecznymi, w tym zwłaszcza interpersonalnymi. W swojej codziennej pracy nastawiony jest zarówno na ucznia, jaki i jego rodziców. Ucznia traktuje podmiotowo i z szacunkiem, słucha co ma do powiedzenia, nie są także mu obojętne jego problemy osobiste, czy rodzinne. Dobrego nauczyciela charakteryzuje również pasja z jaką wykonuje swój zawód. Dzięki niej nie tylko z większym zagrożeniem wykonuje swój zawód, lecz także jest bardziej wiarygodny dla ucznia, stając się dla niego autorytetem w danej dziedzinie.

Klimat szkoły jako czynnik wzmacniający prestiż nauczycieli

Analiza wypowiedzi nauczycieli, dyrektorów szkół, uczniów i rodziców uczniów pozwala postawić hipotezę o spadku *prestiżu pozycyjnego* nauczycieli, przy jednoczesnym wzroście *prestiżu osobistego*. Zadaniem badanych współczesny nauczyciel nie może budować swojego autorytetu w oparciu o strach ucznia przed negatywnymi sankcjami, czy to w formie złych ocen, obrażania i poniżania ucznia, czy przemocy fizycznej.

Wypowiedzi różnych aktorów życia szkoły wskazują, że współczesne reguły przyznawania prestiżu nauczycielom są w dużej mierze indywidualistyczne i merytokratyczne – odnoszą się przede wszystkim do osobistych osiągnięć. Prestiż jednostki, w tym nauczyciela, jest dziś szczególnie zależny od poziomu kwalifikacji, wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych. Wśród czynników wzmacniających prestiż nauczycieli kluczową rolę pełnią nieformalne uwarunkowania pracy nauczyciela, a zatem cechy osobiste nauczyciela, posiadana przez niego wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne, styl pracy z uczniem, autonomia i wpływ na funkcjonowanie szkoły oraz pozytywne relacje pomiędzy różnymi aktorami życia szkoły.

Wydaje się, że prestiż zawodu nauczyciela jest pochodną prestiżu osób go wykonujących. Czynniki wzmacniające prestiż w głównej mierze dotyczą bowiem pre-

stiżu nauczycieli, a nie zawodu nauczyciela – wzmacniają głównie *osobisty prestiż* nauczyciela.

W świetle przedstawionych wniosków wydaje się, że tym, co może nauczycielom pomóc poczuć się docenionym i spełnionym w pracy, niezależnie od uwarunkowań formalnych, to *prestiż osobisty*, szacunek i autorytet budowane na podstawie wysokiej jakości wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, a także kreowanie pozytywnego klimatu szkoły.

Podobnie jak pojęcie prestiżu, również pojęcie klimatu szkoły należy do pojęć niejednoznacznych i chociaż nie ma jednej powszechnie akceptowanej definicji klimatu szkolnego, zdecydowana większość badaczy sugeruje, że klimat szkoły zasadniczo odzwierciedla subiektywne doświadczenie w szkole (Cohen, 2006). Zarówno teoretycy, jak i praktycy – naukowcy i nauczyciele – zgodni są co do tego, że klimat szkoły stanowi złożony zestaw elementów – wymiarów, które można sprowadzić do jakości relacji społecznych, cech środowiska kształcenia i wychowania, bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego oraz charakterystyki środowiska fizycznego (Ostaszewski, 2012).

Pozytywny klimat szkoły ma wiele konsekwencji:

- zwiększa prawdopodobieństwo osiągnięcia lepszych wyników w egzaminach końcowych, wyższych wyników szkoły w rankingach, wyższej frekwencji uczniów na zajęciach, wyższej motywacji uczniów do nauki;
- wiąże się z pozytywnym rozwojem uczniów, mniejszym zaangażowaniem w zachowania problemowe;
- zmniejsza ryzyko wagarów, „wypadania” uczniów ze szkoły przed zakończeniem edukacji, stosowania przemocy rówieśniczej w szkole (Anderson, 1982; Cohen, 2001, 2006).

Ponadto okazuje się, że jest jednym z kluczowych czynników odpowiedzialnych za prestiż polskich nauczycieli, rozumiany głównie jako szacunek i autorytet wśród uczniów i ich rodziców. Rodzi się zatem pytanie, jak polscy nauczyciele radzą sobie w poszczególnych wymiarach klimatu szkoły, a tym samym, czy są gotowi do jego wykorzystania na rzecz wzmacniania *prestiżu osobistego*.

Niektóre wymiary klimatu szkoły w polskich szkołach

Z punktu widzenia prestiżu nauczycieli kluczowa jest jakość relacji społecznych – w tym zwłaszcza oparte na zaufaniu, szacunku i współpracy relacje między nauczycielami a uczniami, relacje w gronie uczniowskim oraz relacje w gronie nauczycielskim, między szkołą a rodzicami uczniów, a także jasność, spójność, konsekwencja, sprawiedliwość zasad, reguł i wymagań obowiązujących i realizowanych w szkole oraz poczucie przynależności, sympatia dla szkoły.

Informacji na temat niektórych wymiarów klimatu szkoły, a jednocześnie kluczowych dla *prestżu osobistego* nauczycieli, dostarczają nam badania prowadzone w Instytucie Badań Edukacyjnych pod kierunkiem Jadwigi Przewłockiej pt. „Bezpieczeństwo w szkole, klimat szkoły, klimat klasy”⁹.

Relacje między uczniami a nauczycielami

Choć w ostatnich klasach szkół podstawowych niemal wszyscy uczniowie uważają, że nauczyciele starają się pomóc uczniom z problemami i chwają tych, którzy robią postępy, to ocena życzliwości i troski nauczycieli o uczniów radykalnie spada wraz z wiekiem uczniów.

Poza tym istotne gorzej oceniane są przez uczniów relacje niezwiązane z samą nauką, między innymi możliwość rozmowy na każdy temat czy zainteresowanie każdym uczniem.

Uczniowie wskazują także na wiele zachowań agresywnych nauczycieli:

- co piąty uczeń potwierdza, że zdarza się, że nauczyciele w szkole używają obraźliwych słów w stosunku do uczniów;
- co piąty uczeń mówi o wyśmiewaniu i ośmieszaniu przy innych uczniach;
- blisko 1/3 uczniów deklaruje, że w ciągu ostatniego miesiąca jakiś nauczyciel na nich krzyczał, przy czym uczniowie gimnazjów częściej niż uczniowie klas IV–VI szkół podstawowych i liceów ogólnokształcących słyszą krzyk nauczycieli;
- co dziesiąty uczeń klas IV–VI szkoły podstawowej i co szósty uczeń gimnazjum słyszy od nauczyciela obraźliwe słowa, jednocześnie w około połowie przypadków więcej niż raz w ciągu miesiąca;
- co dziesiąty uczeń klas IV–VI szkoły podstawowej i co szósty uczeń gimnazjum jest wyśmiewany i ośmieszany przez nauczyciela przy innych uczniach;
- około 6–7% uczniów klas IV–VI szkół podstawowych oraz gimnazjów wskazuje, że w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie jakiś nauczyciel uderzył ich lub szarpnął. Podobna jest skala problemu w szkołach zawodowych, natomiast w liceach i technikumach jest on niemal nieobecny.

Negatywne zachowania nauczycieli wobec uczniów częściej są stosowane przez nauczycieli w stosunku do uczniów z gorszymi wynikami w nauce i gorszymi stopniami z zachowania. Ponadto ofiarami takich zachowań nauczycieli częściej padają dzieci rodziców niezaangażowanych i niezainteresowanych tym, co się dzieje w szkole. W koń-

⁹ W badaniu wzięło udział 10 993 uczniów z 555 klas, 528 wychowawców badanych klas, 242 pedagogów i psychologów szkolnych, 4092 pozostałych nauczycieli oraz 185 dyrektorów. Z uczniami zrealizowano ankietę audytoryjną w szkołach. Badanie zrealizowano w okresie listopad–grudzień 2014 r. w Instytucie Badań Edukacyjnych. Autorka artykułu brała udział w konceptualizacji, opracowaniu narzędzi badawczych, upowszechnianiu wyników badań.

cu na zachowania nauczycieli, mogące powodować strach czy poczucie krzywdy uczniów, znacznie bardziej narażeni są chłopcy niż dziewczęta. Krzyku nauczyciela doświadczyło 36% chłopców i 27% dziewcząt; obraźliwe słowa usłyszało 17% chłopców i 11% dziewcząt, wyśmiewanych było odpowiednio 16% i 12%, uderzonych zaś albo szarpniętych – 7% i 3% (a jeśli weźmiemy pod uwagę zdarzenia nie jednorazowe, a co najmniej kilkukrotne, różnice między doświadczeniami chłopców i dziewcząt są jeszcze większe)” (Przewłocka, 2015, s. 92).

Zasady szkolne i ich egzekwowanie

Na ocenę relacji w szkole wpływa też poczucie sprawiedliwości uczniów, które odnosi się ono zarówno do zachowań nauczycieli, jak i egzekwowania przez nich zasad. Sprawiedliwość nauczycieli spada wraz z wiekiem uczniów – pozytywnie ocenia ją około 70% uczniów szkół podstawowych (klasy IV–VI), ale już tylko połowa gimnazjalistów i zaledwie co trzeci uczeń technikum. Aż 1/4 uczniów ostatnich klas szkół podstawowych i blisko 40% uczniów technikum jest przekonanych, że za tę samą pracę jedni uczniowie dostają lepsze oceny, a inni gorsze.

Prawie wszyscy uczniowie (90%) uważają, że nauczyciele jasno informują o zasadach obowiązujących na lekcjach; uczniowie wiedzą, co jest zabronione w szkole, a także znają swoje prawa. Okazuje się jednak, że nauczyciele zazwyczaj ograniczają się do krótkiego odczytania zawartości lub poinformowania o konieczności zapoznania się z regulaminem szkoły (Przewłocka, 2015).

Relacje w gronie pedagogicznym

Zdecydowana większość nauczycieli ocenia atmosferę w gronie pedagogicznym pozytywnie. Ponad $\frac{3}{4}$ twierdzi, że w pokoju nauczycielskim panuje miła atmosfera. Jeszcze więcej potwierdza, że nauczyciele często pomagają sobie w rozwiązywaniu trudności wychowawczych. Dość wysoką ocenę poziomu wzajemnego wsparcia potwierdzają też odpowiedzi dotyczące pomocy kolegom w sytuacji konieczności wykonania większej pracy. Jednocześnie co czwarty zaznacza, że nauczyciele niechętnie przyznają się przed innymi nauczycielami do problemów. Gorzej niż wsparcie oceniany jest poziom zaufania – niewiele więcej niż połowa potwierdza, że nauczyciele ufają sobie wzajemnie (tamże).

Również zdecydowana większość nauczycieli bardzo wysoko ocenia dyrektora szkoły i jego relacje z gronem pedagogicznym. Około $\frac{4}{5}$ nauczycieli uważa, że dyrektor traktuje nauczycieli z szacunkiem, pomaga im w trudnych sytuacjach i jest otwarty na ich propozycje. Jednocześnie blisko $\frac{1}{4}$ nauczycieli wskazuje na problem niechętnego przyznawania się przed dyrekcją do problemów dydaktycznych i wychowawczych (tamże).

Podsumowanie

Wydaje się, że tym, co może pomóc nauczycielom poczuć się docenionym i spełnionym w pracy, niezależnie od uwarunkowań formalnych, są prestiż osobisty, szacunek i autorytet budowane na podstawie wysokiej jakości wiedzy, umiejętności i kompetencji społeczne, a także oparte na zaufaniu i współpracy relacje między różnymi aktorami życia szkoły.

W świetle prezentowanych badań, ale także wyników Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA 2012 (*Programme for International Student Assessment*), czy TALIS 2013, w celu wzmocnienia prestiżu nauczycieli poprzez zwiększenie ich *prestiżu osobistego*, konieczne wydaje się wsparcie umiejętności wychowawczych nauczycieli, kompetencji komunikacyjnych, potrzeby i umiejętności współpracy z innymi nauczycielami, w tym pracy zespołowej, a także zaufania wobec uczniów, ich rodziców oraz innych nauczycieli i dyrekcji. Brak zaufania pod znakiem zapytania stawia nie tylko odchodzenie od podających metod nauczania, na rzecz aktywizujących, czy podmiotowe traktowanie ucznia, lecz także utrudnia rzeczywistą współpracę na linii nauczyciel–rodzic, gdzie jedni i drudzy jako dorośli biorą wspólną odpowiedzialność za edukację i wychowanie ucznia. Co więcej, kultura braku zaufania uniemożliwia efektywną współpracę między nauczycielami – może wzmacniać obserwowaną w polskiej szkole praktykę sprawozdania pracy zespołów nauczycielskich wyłącznie do formalnego sprawozdania z ich działalności, a także pozostawiania nauczyciela samego sobie w obliczu trudności w pracy. Współpraca między nauczycielami tymczasem jest szczególnie ważną formą relacji w gronie pedagogicznym, stanowi dla nauczycieli nie tylko ogromne źródło wsparcia w codziennej pracy, lecz także jest elementem ich doskonalenia zawodowego – okazuje się szczególnie ważna w ocenie pracy nauczyciela, jeśli ocenę oprzemy na koleżeńskich obserwacjach lekcji czy superwizji.

Bibliografia

- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420.
- Bauman, Z. (1962). Parsonsa teoria czynności i teoria systemu społecznego. *Studia Socjologiczne*, 4, 71–93.
- CBOS (1986). *Nauczyciele o szkole, młodzieży i swojej pracy*. [Komunikat z badań BD/208/18/86]. Warszawa: Centrum Badania Opinii Publicznej.
- CBOS (2013). *Prestiż zawodów* [Komunikat z badań BS/164/2013]. Warszawa: Centrum Badania Opinii Publicznej.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core principles and practices. W: J. Cohen (red.), *Caring Classrooms/intelligent schools: The Social Emotional Education of Young Children*. New York: Teachers College Press. http://www.thechangeforum.com/readings/SEL-vol2chapter1_2.pdf (dostęp: 18.06.2017).
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), Summer, 201–237.

- Davis, K., Moore, W. (1945). Some principles of stratification. *The American Sociological Review*, 2, za: W. Wesołowski (1962). Funkcjonalna teoria stratyfikacji Davisa i Moore'a. *Studia Socjologiczne*, 4, 95–116.
- Davis, K., Moore, W. (2005). O niektórych zasadach uwarstwienia. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury* (s. 437–445). Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Domański, H. (2012). *Prestiż*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Domański, H., Wesołowski, W. (2000). Prestiż – formy historyczne. W: Zespół pod kierunkiem W. Kwaśniewicza (red.), *Encyklopedia socjologii* (t. 3, s. 195–201). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: WN PWN.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2015). The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. (Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny). Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Obidniak, D., Sobierajski, T. (red.). (2015). *Czytanki o edukacji – etyka dla nauczycieli*. Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego
- Ossowski, S. (1982). *O strukturze społecznej*. Warszawa: PWN.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 4(120), 22–38.
- Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach* [Raport z badania]. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Reszke, I. (1982). Kryteria prestiżu zawodów. *Studia Socjologiczne*, 3–4, 173–194.
- Reszke, I. (2000). Prestiż społeczny w badaniach empirycznych. W: Zespół pod kierunkiem W. Kwaśniewicza (red.), *Encyklopedia socjologii* (t. 3, s. 201–204). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Sachs, J. (2003) *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- Weber, M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, tłum. i wstęp D. Lachowska. Warszawa: WN PWN.
- Wesołowski, W. (1962). Funkcjonalna teoria stratyfikacji Davisa i Moore'a. *Studia Socjologiczne*, 4, 95–116.
- Wesołowski, W., Sarapata, A. (1961). Hierarchie zawodów i stanowisk. *Studia Socjologiczne*, 2(2), 91–124.
- ZNP (2013). *Jak kształcić nauczyciel?* Związek Nauczycielstwa Polskiego. http://www.znp.edu.pl/element/1713/Jak_ksztalcic_nauczycieli (dostęp: 18.06.2017).

Etyka troski w pracy nauczycieli

Streszczenie

Tekst dotyczy problematyki koncentrującej się na etyce troski w pracy nauczycieli. Rekonstrukcja poglądów Nel Noddings – jednej z najbardziej znanych na świecie wpływowych przedstawicielek etyki troski – pozwoliła na wyprowadzenie szeregu wniosków odnoszących się do jej miejsca i roli w pracy nauczycieli.

Koncepcja etyki troski Nel Noddings kieruje naszą uwagę w stronę relacji międzyludzkich oraz wartości, jakimi są troska, dobro, szczęście, szacunek dla potrzeb innych osób i wspólny wysiłek w celu ich zaspokojenia. Tekst inspirowane do przemyślenia roli dorosłych, a zwłaszcza nauczycieli w edukacji szkolnej, w zapewnieniu wsparcia i zindywidualizowanej pomocy w rozwoju dzieci i młodzieży. Wybór propozycji teoretycznej Nel Noddings na rzecz przedstawionych w tekście rozważań wynikał z jej całościowego podejścia do problematyki etyki troski i wypracowanych przez nią zasad działań w obszarze edukacji.

Słowa kluczowe: etyka troski, Nel Noddings, nauczyciel, edukacja szkolna, edukacja nauczycieli

Wprowadzenie

Określenie „etyka troski” staje się w Polsce coraz bardziej popularne. Niemniej jednak wciąż nie funkcjonuje w podręcznikach i wydawnictwach encyklopedycznych. Tymczasem w krajach anglosaskich i w Skandynawii określenie to jest już traktowane jako klasyczne. Można się z nim spotkać zwłaszcza w opracowaniach poświęconych etyce feministycznej¹, „gdzie *care ethics* uznawana jest za jeden z jej podstawowych kierunków i najczęściej roztrząsanych stanowisk” (Uliński, 2012, s. 9).

¹ Przedstawicielki nurtu feministycznego, zaangażowane w tworzenie teorii moralnych, zgadzają się, że istnieją specyficznie kobiece cnoty i wartości, a zadaniem etyki feministycznej jest ich odkrycie i docenienie. Tym samym – jak trafnie zauważa Aleksandra Kamińska (2008, s. 19) w pracy doktorskiej poświęconej feministycznej etyce troski we współczesnej filozofii amerykańskiej – stawiają przed sobą wspólne zadanie, które zostało wyrażone przez Alison M. Jaggar jako wymóg „ponownego przemyślenia etyki, z koniecznością skorygowania wszelkich form męskocentrycznego nastawienia”. W swoich pracach dowodzą one, że tradycyjna etyka skupia się na wyprowadzaniu abstrakcyjnych zasad, którymi powinni-

Etyka troski, która wyrasta z amerykańskiego pragmatyzmu i feminizmu, staje się obecnie – obok etyki cnót – jednym z ciekawszych zjawisk w najnowszej filozofii praktycznej (tamże, s. 102). Badacze pokazują, że chociaż etyka troski wykracza poza perspektywę feministyczną, a szereg jej czołowych przedstawicielek i przedstawicieli wręcz odżegnuje się od przypisywania jej takiej kwalifikacji, to jednak pozostaje ona feministyczna „chociażby w tym sensie, że gros jej reprezentatywnych dokonań odwołuje się do podstawowych doświadczeń kobiecej egzystencji, takich jak macierzyństwo, opieka nad chorymi czy prowadzenie gospodarstwa domowego, i po drugie, że z nielicznymi wyjątkami jej klasyczne pozycje wyszły spod pióra feministycznie zorientowanych autorek” (tamże, s. 9). Dotychczasowa historia etyki troski została wyznaczona chociażby takimi nazwiskami, jak: Demut Bubeck, Grace Clement, Carol Gilligan, Olena Hanskivsky, Vigirinia Held, Nel Noddings, Fiona Robinson, Sara Ruddick, Joan C. Toronto.

W prezentowanym tekście przybliżam poglądy Nel Noddings – jednej z najbardziej znanych na świecie wpływowych przedstawicielek etyki troski. Zwracam tutaj szczególną uwagę na implikacje pedagogiczne tej koncepcji ze wskazaniem miejsca i roli etyki troski w pracy nauczycieli.

Pojęcie troski

W dyskusjach pedagogicznych i toczących się rozważaniach nad moralnością obok takich pojęć, jak: wartość, prawda, dobro, uczciwość, sprawiedliwość, pojawia się pojęcie troski, które mimo że nie jest pojęciem nowym dla rozważań pedagogiczno-etycznych², to wciąż z racji swojej złożoności pozostaje pojęciem niedookreślonym i wieloznacznym.

W życiu codziennym troska wydaje się czymś oczywistym. Kojarzy się z dbałością o czyjeś dobro, dbałością o coś, co jest uważane za wartościowe, czy też z opieką. Troska bywa utożsamiana z pieczą, ze staraniem lub zabieganiem, aby wszystko odbyło się jak najlepiej, aby nasze działania przyniosły pożytek innym.

śmy się następnie bezwzględnie kierować w określonych sytuacjach. Tymczasem dla środowisk kobiecych skoncentrowanych na budowaniu podstaw dla etyki feministycznej większe znaczenie ma kontekst danej sytuacji oraz uzasadnienie i doświadczenia danej osoby. Środowiska te – pomimo wewnętrznej determinacji, jak słusznie pisze Andrzej Waleszczyński w artykule pt. „Pojęcie troski we współczesnej etyce” (2012) – nie były w stanie wypracować w miarę jednolitych rozwiązań teoretycznych dla swoich propozycji. Wręcz przeciwnie, powstały liczne podziały w proponowanych koncepcjach etyki feministycznej przez przedstawicielki nurtu feministycznego. Stąd też, trudno jest obecnie mówić o określonej, jednej etycznej teorii feministycznej.

² Dzięki myśli feministycznej – jak trafnie pokazuje Waleszczyński (2012, s. 143) w artykule „Pojęcie troski we współczesnej etyce” – pojęcie to nabiera nowej jakości w rozważaniach etycznych.

Troska oznacza także zmartwienie i jest utożsamiana z uczuciem obecnego w nas niepokoju o kogoś lub o coś.

W języku potocznym troskę najczęściej łączymy z takimi ideami, jak przywiązanie, miłość, obowiązek, dobro, odpowiedzialność, wzajemność, zrozumienie, opieka. Troska może być rozpatrywana na poziomie indywidualnym bądź społecznym. W przypadku jej wyrażania przez jednostki przejawia się przez kontakt, słowo, myśl, działanie, uczucia, mowę ciała. W sytuacji, gdy jest ona sformalizowana i normowana przez państwo, staje się obecna w postaci towaru lub produktu „rozległego przemysłu usługowego, w skład którego wchodzi m.in. państwowa służba zdrowia, opieka społeczna, agencje mieszkaniowe, a także organizacje niezależne oraz społeczne” (Philips, 2009, s. 8). W odniesieniu do społeczeństwa troska świadczy o tym, jak bardzo dane społeczeństwo opiekuje się jednostkami. Pojęcie troski w tym przypadku pozwala zrozumieć prawo, politykę, działanie opieki społecznej i zdrowotnej.

W nauce pojęcie troski zmienia się wraz z upływem czasu i różnicowaniem się kontekstu kulturowego, społecznego czy ekonomicznego danego kraju. Podejmując próbę przybliżenia tego pojęcia, powinniśmy odpowiedzieć na pytania o to, czym jest troska i jak ją rozpoznać. Maciej Uliński w monografii *Etyka troski i jej pogranicza* (2012) dowodzi, że mówiąc o pojęciu troski, należy rozróżnić: „zatroskanie”, „troskę pośrednią”, „troskę bezpośrednią” oraz „recepcję” albo „przyjmowanie troski”. Przy czym przez zatroskanie warto rozumieć „życzliwe i względnie stabilne zainteresowanie potrzebami egzystencjalnymi i rozwojem konkretnych osób, grup czy kategorii osób, pilnością ich zaspokojenia oraz dostępnością i adekwatnością potrzebnych do tego środków; w wyjątkowych przypadkach także zainteresowanie kondycją istot żywych i martwych przedmiotów” (Uliński, 2012, s. 13). Troska pośrednia wyraża się w nagłaśnianiu potrzeby wspierania osób, grup, w gromadzeniu odpowiednich ku temu środków, we wsparciu moralnym przekazywanym np. przez środki masowego przekazu. Troska bezpośrednia, zwana też świadczeniem troski, to działania niejako „twarzą w twarz”. W tym przypadku troska wskazuje na bezpośrednie, osobiste opiekowanie się daną osobą lub sprawowanie opieki nad jakąś sprawą. Mówimy wtedy o dbaniu o kogoś lub o coś oraz o działaniu na rzecz czyjegoś dobra. Troska przejawiająca się w postaci recepcji lub przyjmowania troski kieruje naszą uwagę w stronę odpowiedzi na troskę i przejawia się w przyjęciu jej lub odrzuceniu.

Troska ma to do siebie, że jest pojęciem relacyjnym. Jest ona swoistym spoiwem, „które wiąże indywidualne relacje” (Philips, 2009, s. 8). Mówiąc o niej, myślimy o fuzji zatroskania i aktywnych działaniach jednych podmiotów na rzecz innych oraz odpowiedzi na te działania ze strony tych drugich (tamże, s. 13). Troska wpływa na budowanie samoświadomości człowieka, na to, jak sam się ocenia i jak jest postrzegany przez innych ludzi.

Etyka troski w filozofii praktycznej Nel Noddings

Nel Noddings jest powszechnie uznawana za uczoną, która nie tylko wypracowała szczegółowo przemyślaną koncepcję etyki troski, lecz także podejmowała próby jej krytycznej analizy, wskazując na zastosowanie swojej koncepcji w praktyce, zwłaszcza w obszarze edukacji szkolnej. Prace naukowe Noddings obejmują w głównej mierze analizę troski i jej miejsca w etyce (*Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* – 1984), próbę przemyślenia zła z punktu widzenia kobiet (*Women and Evil* – 1989), wyzwania edukacyjne, jakie stoją przed szkołami w kontekście etyki troski (*The Challenge to Care in Schools* – 2005; *Educating Moral People* – 2002a; *Happiness and Education* – 2003), filozofię edukacji (*Philosophy of Education* – 2007) oraz analizę społecznych relacji według wyobrażenia „idealnego domu” (*Starting at Home: Caring and Social Policy* – 2002b). Wiele miejsca w twórczości naukowej Noddings zajmuje problematyka wychowania, zwłaszcza wizja rodziny i szkoły jako decydujących o sukcesie proponowanego przez nią wychowania do troski.

Zapatrywania Noddings na społeczeństwo, edukację, nauczyciela, relacje międzyludzkie zyskują obecnie coraz więcej sympatyków. Jednocześnie są szeroko komentowane na świecie (Card, 1990; Collier, 2005; Grimshaw, 2002; Held, 2006; Hoagland, 1991; Houston, 1990; Webb i in., 1993). W Polsce są one wciąż raczej mało znane. Jak do tej pory ukazało się kilka interesujących publikacji, w których jest mowa o etyce troski Nel Noddings w różnych kontekstach, czego przykładem są chociażby teksty Andrzeja Waleszczyńskiego (2012), Renaty Ziemińskiej (2008), Doroty Czyżowskiej (2004), Joanny Różyńskiej (2005) czy prace doktorskie Aleksandry Kamińskiej (2008) i Aleksandry Kanclerz (2015) oraz niezwykle interesująca monografia Macieja Ulińskiego (2012).

Poglądy Nel Noddings, kontynuatorki myśli Sary Ruddick i Carol Gilligan, w jej długim okresie twórczości naukowej ewoluowały. Noddings, stawiając jeszcze bardziej radykalne tezy niż Gilligan (1982) w swojej pracy *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, za punkt wyjścia w konstruowaniu założeń leżących u podstaw proponowanej przez nią etyki troski przyjęła nie tyle ideę sprawiedliwości, ile moralny wymiar więzi międzyludzkich, wrażliwość na potrzeby innych i założenie o odpowiedzialności za innych. Nie wahała się powiedzieć, jak podkreśla Renata Ziemińska (2008, s. 123), że „etyka troski jest lepsza niż etyka sprawiedliwości”, a troska matek wobec małych dzieci jest wzorem zachowań moralnych i wyraża istotę moralności. Początkowo jej propozycja „kobiecej” etyki troski była zatem opozycyjna wobec „męskiej”, racjonalistycznej etyki reguł. We wczesnych etapach jej twórczości ważny był dla niej przede wszystkim opis wartościowych relacji międzyludzkich i cnót im służących (Noddings, 1984). Skupiała się tutaj na relacjach bezpośrednich, relacjach „twarzą w twarz”, na określeniu idealnej struktury troski bezpośredniej i przedstawieniu jej podstawowych form i zdawała się nie chcieć dostrzec

troski pośredniej czy troski zinstytucjonalizowanej. Wraz z upływem czasu więcej uwagi zaczęła poświęcać relacjom, w których występuje troska pośrednia. Dążyła także do wyeksponowania wartości kobiecych w relacjach publicznych. Podjęła starania na rzecz popularyzacji postaw inspirowanych troską także wśród męskiej populacji. W dalszych etapach twórczości skierowała uwagę w stronę idei kooperatywizmu i wzajemnej odpowiedzialności (Uliński, 2012, s. 65–67).

Analiza czołowych dzieł Noddings pozwala na rozpoznanie natury troski, jej rodzajów, źródeł i znaczeń, jakie należy nadać w życiu człowieka. Autorka, koncentrując się na międzysobowych relacjach troski, w swoich rozprawach potraktowała ją w wieloraki sposób. Twórczyni relacyjnej etyki dowodzi, że troska powinna być traktowana jako główna cnota człowieka, jako postawa, jako działanie (praca) – proces oraz przede wszystkim jako dialogiczna – emocjonalnie nacechowana – relacja między podmiotami (osobą troszczącą się i tą, o którą się ona troszczy). Tego rodzaju rozciągnięta w czasie relacja wymaga empatii, uważności, poczucia związku z daną osobą i responsywności. Troska u Noddings nie jest zatem sprowadzona ani do samej motywacji, ani do samego działania (do pracy). Podobnie jak pokazywał Milton Mayeroff w klasycznej już publikacji z roku 1971 *On Caring* – nadaje sens ludzkiemu życiu i pomaga innym wzrastać.

Noddings wyraźnie odróżnia troskę naturalną, która ma charakter wrodzony i jest w bezpośredni sposób podzielana przez członków rodziny (jej przykładem jest relacja matki wobec własnego dziecka), od troski etycznej, która zbudowana jest na fundamencie troski naturalnej – według Noddings matczyne troszczenie się jest podstawą, na której można zbudować troskę etyczną.

Troska etyczna wymaga wysiłku i jest służeniem sobie i innym. Dla jej zaistnienia nie są potrzebne więzy krwi i nie wystarczy poczucie przywiązania do drugiej osoby. Ten typ troskliwości przekracza niejako to, co naturalne i wymaga wysiłków, których w sytuacji kierowania się spontanicznym uczuciem jako takiej się nie zauważa. Troska etyczna sama w sobie jest cnotą, która jest rozwijana poprzez troszczenie się o innych; jest ona swoistym poczuciem obowiązku, wyrażanym w odpowiedzialności za konkretny podmiot troski. Jeśli troska ma być rozpatrywana w sensie etycznym, to wymaga spotkania określonych podmiotów, których ma ona dotyczyć i ich współdziałania. Troska wpisuje się w relacje, w których jest przyzwolenie na troszczenie się, na wzajemne zainteresowanie się sobą zaangażowanych w relację troski podmiotów. Akt troski wymaga jego akceptacji ze strony tego, na który ten akt jest skierowany. Najpełniejszą relację troski wyraża relacja, jaka jest budowana na podstawie przyjaźni. W tej relacji jest miejsce na wzajemność, symetrię działania i oddziaływania podmiotów relacji na siebie. W życiu jednak najczęściej mamy do czynienia z relacjami silnie niesymetrycznymi (np. z relacjami, gdzie po jednej stronie stoi nauczyciel, po drugiej zaś uczeń) i trudno w nim o pełne relacje troski, gdzie dochodzi do swoistego współdziałania w spotkaniu.

Noddings, wypracowując założenia teoretyczne etyki troski, stworzyła podstawy do zbudowania takiej koncepcji etyki, która jest związana zarówno ze wsłuchiowaniem się przez każdego człowieka w jego naturalne odruchy troski i z pamięcią troski – pamięć tę konstruujemy na podstawie naszych doświadczeń życiowych (np. bycie obdarzonym troską przez innych), jak i z konstrukcją ideału etycznego „Ja”, do którego zwracamy się w sytuacjach moralnego zaangażowania. Noddings wyeksponowała rolę uczuć moralnych człowieka w jego postępowaniu. Podkreśliła wagę tego, co czujemy wobec drugiego człowieka i tego, co czujemy wobec naszego etycznego „Ja”. Samo zaangażowanie się w relacje troski, zwłaszcza troski bezpośredniej, należy uznać za obszar działań spontanicznych albo supererogacyjnych. Ucieczkę od swoiście ludzkich relacji przenikniętych troską, a tym samym odwracanie się od moralności, można zaobserwować wśród osób, które postrzegają drugiego jako zagrożenie dla swojej osobistej wolności, u osób postrzegających drugiego jako radykalnie obcego czy u osób egocentrycznych.

Relacja, u podstaw której tkwi troska, jest wzajemna i pociąga za sobą pewne powinności. Noddings skupia się na jakości relacji troski budowanej przez obie jej strony. Zaproponowana przez nią etyka troski jest etyką partykularystyczną, dialogiczną i sytuacjonistyczną. Sytuacjonizm tej etyki wyrasta – jak trafnie podkreśla Uliński (2012, s. 70) – „z przekonania o niepowtarzalności jednostek ludzkich (inni są ujmowani tu jako elementy mojej sytuacji). Potrzeby, pragnienia i ogólnie rzecz ujmując, dobro każdej osoby jest bowiem zawsze swoiste i skonfigurowane w niepowtarzalny sposób. Oznacza to równocześnie jakościową swoistość wszelkich międzyjednostkowych relacji”. Jakość relacji międzyludzkich decyduje o jakości naszego życia, a dbałość o te relacje, o ich żywotność stanowi istotne zadanie, z którym zmierza się każdy człowiek bez względu na to, jakie role przychodzi mu odgrywać w życiu.

Etyka troski w edukacji szkolnej

Wydawałoby się, że każdy nauczycieli dąży do tego, by w swojej pracy troszczyć się o ucznia, by sprzyjać jego rozwojowi i właśnie z tego względu nauczyciele chcą pracować w szkole. Jednak rzeczywistość edukacyjna nie zawsze świadczy o takim podejściu nauczycieli do ich pracy. Z pewnością w biografie edukacyjne uczniów obok nauczycieli pracujących z pasją i oddaniem na stałe wpisali się nauczyciele, którzy są niedbali, bywają srodzy, bezduszni, czasami okrutni i nie powinni w ogóle pracować w zawodzie nauczyciela, gdyż przeczą podstawowym wartościom tego zawodu.

Michalinos Zembylas (2008) (w pracy *Practising an Ethics of Caring in Teaching: Challenges and Possibilities*) zwrócił uwagę na obecność etyki troski w codziennej pracy nauczycieli w szkole. Autor przedstawił trzy wymiary, w ramach których rozpościera się troska nauczycielska i wyzwania, z jakimi muszą w związku z tym zmierzyć

się nauczyciele. Wśród tych wymiarów znajduje się: pedagogiczny, moralny i kulturowy wymiar troski (Zembylas, 2008 s. 167 i nast.). Ten ekspert w zakresie teorii edukacji, mówiąc o tych trzech wymiarach troski nauczyciela, podobnie jak Noddings, miał na uwadze nie tylko troskę nauczyciela o osiągnięcia edukacyjne ucznia, lecz także podkreślał pielęgnowanie troski o dobro uczniów, przejawiającej się w tworzeniu w szkole warunków sprzyjających rozwojowi każdego dziecka. Tak rozumiana troska stawia nauczycieli w obliczu sytuacji, w której ich poczucie odpowiedzialności powinno być zorientowane na proces kształcenia i wychowania³. Zembylas pokazał, że wyodrębnione przez niego wymiary troski łączą się ze sobą. Autor, podejmując pytanie o miejsce i rolę etyki troski w edukacji szkolnej, starał się przy tym wskazać, jak nauczyciele mogą tworzyć i podtrzymywać kulturę troski w szkołach poprzez komunikowanie i urzeczywistnianie wartości w szkole, poprzez eksponowanie relacji opartych na zaufaniu, odpowiedzialności, zrozumieniu, empatii i współdziałaniu nie tylko w stosunku do siebie i uczniów, lecz także w stosunku do siebie nawzajem.

Bez względu na to, z jakim wymiarem troski mamy do czynienia, w centrum zainteresowania nauczycieli powinna według autora, zgodnie ze wskazaniem Noddings, stać kategoria dobra dziecka (najwyższego interesu dziecka), która stanowi fundament współczesnego myślenia o dzieciach i odpowiedzialności nauczyciela za ucznia. Podkreślony tutaj związek troski i odpowiedzialności nauczyciela za ucznia wymaga odpowiedzi na pytanie: Co może decydować o jakości relacji nauczyciel–uczeń mających swe źródło w trosce o dobro ucznia i stanowiących dziedzinę odpowiedzialności „za drugiego”? Odpowiedzialność może wynikać z miłości rozumianej jako autentyczna forma więzi z drugą osobą. W pracy *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczyciela. Studium teoretyczno-empiryczne* przedstawiłam szereg argumentów mówiących o tym, że według Martina Bubera (1992) to właśnie miłość jest odpowiedzialnością *Ja za Ty* i tylko w oparciu o nią można kogoś wychowywać, wspierać czy pomagać (zob. Michalak, 2003, s. 38–43). Teza ta w obliczu codziennej praktyki pedagogicznej, w której mamy raczej do czynienia z tak zwanym „łabędzeniem”, czyli udawaną miłością (Tatarowicz, 1999, s. 31), odsłania zasadniczą wątpliwość odnośnie do jej możliwości ziszczania się: Czy miłość pedagogiczna występuje w relacjach między nauczycielem a jego wychowankami? „Być może chodzi tu o miłość ochraniającą, a nie wymagającą; a może tylko samo mówienie (deklarowanie) o swojej miłości do

³ Warto w tym miejscu zauważyć, że takie podejście – jak pokazały prowadzone przeze mnie badania nad poczuciem odpowiedzialności zawodowej nauczycieli (zob. Michalak, 2003) – może stanowić punkt wyjścia do tworzenia bardziej pozytywnej formy odpowiedzialności niż model odpowiedzialności zorientowany przede wszystkim na efekty kształcenia i wychowania. Odpowiedzialność zorientowana na proces pozwala nauczycielom na prezentację tego, za co mogą być odpowiedzialni, jak również na wzięcie na siebie odpowiedzialności (np. za odpowiednią jakość stworzonych warunków dla uczniów w sferze uczenia się i wychowania). Nauczyciel, który utożsamia się z odpowiedzialnością tylko za efekty kształcenia, eliminuje z pola widzenia poczucie odpowiedzialności za przekazaną uczniowi wiedzę i kształtowaną sprawność poznania.

innych; o emocje raczej niż zaangażowane działanie. Może i niewielu jest pedagogów autentycznie kochających swoich wychowanków, a więc przejętych ich rozwojem i przyszłością, bo przecież i niewiele jest prawdziwej, nieinstrumentalnej miłości wśród ludzi (nastawienia na dawanie 'siebie innym', a nie głównie branie)" (tamże, s. 31). O charakterze nawiązywanych relacji z wychowankami, które stanowią „horyzont nauczycielskiego stawania się”, często decydują takie cechy nauczyciela, jak: życzliwość, sympatia, uprzejmość, wyrozumiałość w stosunku do innych. Warto upomnieć się o istnienie tych właściwości osobowych wśród pedagogów, jeżeli nie można mówić o miłości wobec ich podopiecznych.

Niewątpliwie w szkole powinno być miejsce na troskę, która może być zarówno postrzegana jako dynamiczna relacja, która nadaje sens ludzkiemu życiu i pomaga innym wzrastać, jak i jako emocja – skoro tak, to nie wymaga jedynie „miłości”, ale przede wszystkim „pracy”, pracy emocjonalnej (Day, 2008; Isenbarger, Zembylas, 2006; Madalińska-Michalak, Góralska, 2012).

W literaturze pedeutologicznej zakłada się, że im relacje nauczyciela z uczniami są silniejsze, bardziej pozytywne, tym uczniowie czują się bardziej zmotywowani do podejmowania starań o lepsze wyniki w nauce, a szczególne znaczenie w procesie budowania relacji z uczniami odgrywają emocje. Lynn Isenbarger i Michalinos Zembylas (2006) dowodzą, że należy dokonać problematyzacji granic między miłością a pracą emocjonalną nauczyciela. Zawód nauczyciela bezsprzecznie należy do tej grupy zawodów, których przedstawiciele muszą nieustająco radzić sobie z własnymi emocjami i emocjami innych osób. Stąd też wszelkie rozważania nad miejscem i rolą etyki troski w edukacji szkolnej powinny wziąć pod uwagę problematykę pracy emocjonalnej nauczyciela i rozwijania jego kompetencji emocjonalnych. Wysiłek, jaki nauczyciel wkłada w regulację swoich emocji w trakcie swojej pracy w szkole, dobrze rozwinięte kompetencje emocjonalne owocują umiejętnością ujawniania odpowiednich emocji podczas wykonywania pracy, ale też odpornością i umiejętnością radzenia sobie przez nauczycieli z sytuacjami trudnymi oraz pozwalają na rzeczywiste niesienie pomocy innym, zdobycie kontroli nad własnym działaniem i wytrwałością w realizacji zadań, pomagają one w budowaniu lepszych relacji i bardziej efektywnej komunikacji z uczniami, rodzicami, kolegami z pracy. Christopher Day, pisząc o roli pasji w pracy nauczyciela, powołał się na dokonania Arlie R. Hochschild i stwierdził, że każde nauczanie (a dobre w szczególności) wymaga zarówno intensywnej, jak i ekstensywnej pracy emocjami (gdy np. uśmiechamy się, chociaż nie jesteśmy radośni) oraz pracy nad emocjami, która umożliwia nauczycielowi skuteczne pokierowanie klasą (Day, 2008, s. 70). Jednak zbyt częste pojawianie się zachowań zarówno pierwszego, jak i drugiego typu nie jest korzystne: kiedy zbyt często pojawiają się zachowania pierwszego typu, może dojść do utraty zaufania ze strony uczniów, jeśli natomiast jesteśmy nadmiernie zaangażowani emocjonalnie i pomimo to nie udaje nam się osiągnąć celu i czujemy się bezradni, przemęczeni i załamani, to ryzykujemy wypaleniem zawodowym. Praca

emocjami i praca nad emocjami to niezwykle zadanie, jakie stoi przed nauczycielami, to sztuka – jak mówi Hochschild (2009, s. 23) – „o fundamentalnym znaczeniu dla cywilizowanego życia”.

Rozwój kompetencji emocjonalnych nauczycieli służy nie tylko nauczycielom, lecz także odgrywa niebagatelną rolę w budowaniu dobrze funkcjonującego środowiska szkolnego, środowiska, w którym działają współpracujące ze sobą zespoły nauczycielskie, co sprzyja osiągnięciu wysokich efektów edukacyjnych. W takim środowisku nauczyciele odczuwają wiarę w siebie i czują się doceniani, pojawia się tutaj współpraca, a wraz z nią akceptacja różnic pomiędzy ludźmi i wykorzystywanie ich jako źródło siły zespołu oraz wykorzystanie szerokiej gamy wzajemnie uzupełniających się umiejętności i zainteresowań. Obok współpracy pojawia się komunikacja oparta na zaufaniu i wzajemnym szacunku pomiędzy członkami zespołu, docenienie wkładu każdego z członków zespołu oraz wrażliwość na potrzeby innych i zainteresowanie wzajemnym rozwojem.

Prowadząc rozważania nad miejscem i rolą etyki troski w edukacji szkolnej, a zwłaszcza nad etyką troski w pracy nauczyciela, warto skoncentrować uwagę na udzieleniu odpowiedzi na pytania, które można przedstawić w postaci dwóch grup:

- Czy i jak troska jest ukonstytuowana w istocie człowieka? Czy jest ona swoistym „ukwalifikowaniem człowieka”, cechą konstytuującą człowieczeństwo, wyróżnikiem bytu ludzkiego? Jak można wyróżnić jej uwarunkowania? W jakich sytuacjach przejawia się fenomen troski?
- Na czym polega wyłączość troski nauczycielskiej, w odróżnieniu od troski rodziców czy innych środowisk wychowawczych? Jak można wyróżnić rodzaje troski nauczycielskiej? Co powinno być przedmiotem troski nauczyciela? Co warunkuje troskę nauczyciela? Jaka jest rola pracy emocjonalnej nauczyciela w budowaniu relacji troski w szkole?

Udzielenie odpowiedzi na tak sformułowane pytania, gdy z jednej strony pojawia się kwestia ogólnych rozważań na temat troski, z drugiej zaś bierze się pod uwagę troskę nauczycielską, z pewnością stawia nas w obliczu konieczności dania odpowiedzi na pytanie o wyzwania, jakie stoją wobec edukacji nauczycieli teraz i w przyszłości. Szczególnie interesujące wydaje się w tym obszarze pytanie o edukację nauczycieli i ich pracę emocjonalną w relacjach, w które wpisana jest troska. Badania Isenbarger i Zembylasa (2006) dowodzą, że jest to ten obszar badań, który domaga się większej uwagi ze strony pedagogów.

To jak nauczyciele postrzegają własną rolę zawodową, jakie są ich wartości, motywacje, aspiracje i dążenia zawodowe oraz jak kształtuje się ich satysfakcja zawodowa i samoocena, w dużej mierze decyduje o ich potrzebie troski wobec innych i potrzebie pracy na rzecz własnego rozwoju zawodowego, w tym pracy emocjonalnej.

Zakończenie

Prowadzone tutaj rozważania zostały skupione wokół problematyki etyki troski, a zwłaszcza jej miejsca i roli w pracy nauczycieli. Ze względu na ograniczone ramy artykułu podejmowany temat został jedynie zasygnalizowany. Z pewnością domaga się on głębszego namysłu i badań. Pomimo rosnącego zainteresowania etyką troski wciąż brakuje prac, które ukazałyby w dogłębny i wnikliwy sposób poglądy Nel Noddings na etykę troski w edukacji szkolnej. A wydawać by się mogło, że jest to problematyka tak wyrazista i pozbawiona wątpliwości, że nie warto się nią zajmować, zwłaszcza gdy odnosimy ją do pracy nauczycieli w polskich szkołach.

Przedstawione rozważania inspirują do podjęcia szerszych studiów nad przedstawioną przez Noddings koncepcją troski i dyrektywami, które powinny kierować ludzkimi działaniami. Zasadniczym argumentem, który przemawia za wyborem propozycji teoretycznej Noddings, powinna być próba całościowego podejścia do problematyki etyki troski i wypracowanych przez nią zasad działań w obszarze edukacji.

Proponowana przez Noddings etyka wraz z wizjami „dobrego społeczeństwa” i „dobrego życia”, które mogą mieć praktyczne konsekwencje edukacyjne, o tyle zasługuje na uwagę, że inspiruje do przemyślenia roli dorosłych, a zwłaszcza nauczycieli w edukacji szkolnej, w zapewnieniu wsparcia i zindywidualizowanej pomocy w rozwoju dzieci i młodzieży. Etyka troski w ujęciu Noddings oznacza skupienie się na relacjach zachodzących między osobami zaangażowanymi w daną sytuację, na ich dobru i szczęściu. Wzajemny szacunek dla potrzeb innych i wspólny wysiłek w celu zaspokojenia tych potrzeb pobudza moralny rozwój stron wchodzących ze sobą w relację troski.

Współczesna szkoła wymaga od nauczyciela umiejętności przyjmowania nie tylko perspektywy ucznia, lecz także perspektywy innych nauczycieli, rodziców czy dyrektora szkoły. Wymaga ona uważności, responsywności, zdolności do przeżywania empatii wobec innych osób – współtwórców, współuczestników edukacji szkolnej. Charakter pracy nauczyciela mówi o tym, że jest to praca, gdzie podstawą są relacje międzyludzkie. Praca emocjonalna nauczyciela i jego odpowiednio rozwinięte kompetencje emocjonalne są wyznacznikami odpowiedzialności i dojrzałości nauczyciela w budowaniu dobrych relacji w szkole z innymi, a zwłaszcza z uczniami. Relacje te są fundamentem podstawowej aktywności nauczyciela, jaką jest wspieranie ucznia w jego rozwoju.

Bibliografia

- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor. Warszawa: PAX.
- Card, C. (1990). Caring and Evil. *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy*, 5(2), 101–108.
- Collier, M. (2005). An Ethics of Caring: The fuel for high teacher efficacy. *The Urban Review*, 37(4), 351–359.
- Czyżowska, D. (2004). Płeć a etyka troski i etyka sprawiedliwości. *Psychologia Rozwojowa*, 1, 119–130.
- Day, Ch. (2008). *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, tłum. T. Kościuczuk. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge MA and London England: Harvard University Press.
- Grimshaw, J. (2002). Czy istnieje etyka kobieca?, tłum. A. Jedynak. W: P. Singer (red.), *Przewodnik po etyce*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*. New York: Oxford University Press.
- Hoagland, S.L. (1990). Some Concerns About Nel Noddings' Caring. *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy*, 5(1), 109–114.
- Hoagland, S.L. (1991). Some Thoughts about 'Caring'. W: C. Card (red.), *Feminist Ethics*. Kansas: Lawrence.
- Hochschild, A.R. (2009). *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, tłum. J. Konieczny. Warszawa: WN PWN.
- Houston, B. (1990). Caring and Exploitation. *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy*, 5(1), 115–119.
- Isenbarger, L., Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120–134.
- Kamińska, A. (2008). *Spory wokół feministycznej etyki troski we współczesnej filozofii amerykańskiej*. Nieopublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem naukowym prof. dra hab. Kazimierza Ślęzki. Katowice: Instytut Filozofii, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.
- Kanclerz, A. (2015). *Cel edukacji moralnej – indywidualny rozwój moralny czy wychowanie do wspólnoty? Perspektywa etyki troski Carol Gilligan i Nel Noddings*. Nieopublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem naukowych dra hab. Andrzeja M. Kaniowskiego, prof. UŁ. Łódź: Instytut Filozofii, Wydział Filozoficzno-Historyczny Uniwersytetu Łódzkiego.
- Madalińska-Michalak, J., Górska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Mayeroff, M. (1971). *On Caring*. New York: Harper & Row.
- Michalak, J.M. (2003). *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Noddings, N. (1984). *Care. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley–Los Angeles–London: University of California Press.
- Noddings, N. (1989). *Women and Evil*. Berkeley–Los Angeles–London: University of California Press.
- Noddings, N. (2002a). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002b). *Starting at Home: Caring and Social Policy*. Berkeley–Los Angeles–London: University of California Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. New York: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of Education* (2nd ed.). Colorado, CA: Westview Press.

- Philips, J. (2009). *Troska*, tłum. A. Gruba. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Różyńska, J. (2005). Etyka troski, czyli jak kobiety myślą i mówią o moralności. *Prawo i Płeć*, 2, 43–46.
- Tatarowicz, J. (1999). Jak nauczyciele kochają dzieci? Zamiast łąbędzenia. *Nowa Szkoła*, 7, 30–31.
- Uliński, M. (2012). *Etyka troski i jej pogranicza*. Kraków: Wydawnictwo Aureus.
- Waleszczyński, A. (2012). Pojęcie troski we współczesnej etyce. *Studia Philosophiae Christianae*, 2, 143–157.
- Webb, J., Wilson, B., Corbett, D., Mordecai-Phillips, R. (1993). Understanding caring in context: Negotiating borders and barriers. *Urban Review*, 2, 25–45.
- Zembylas, M. (2008). Practising an Ethics of Caring in Teaching: Challenges and Possibilities. W: C.M. Huat, T. Kerry (red.), *International Perspectives on Education*. Continuum: New York.
- Ziemińska, R. (2008). Etyka troski i etyka sprawiedliwości. Czy moralność zależy od płci? *Analiza i Egzystencja*, 8, 115–131.

Jolanta Szempruch

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wsparcie nauczyciela w komunikowaniu się z uczniem

Streszczenie

W artykule przedstawiono problematykę komunikacji interpersonalnej w szkole. Omówiono przebieg procesu komunikowania i rodzaje komunikacji interpersonalnej, szczególnie eksponując jej rolę w pracy nauczyciela z uczniem. Podkreślono wagę posiadania przez nauczyciela określonej wiedzy i umiejętności, będących istotnym elementem jego kompetencji komunikacyjnej. Ponadto zwrócono uwagę na rolę języka komunikatów nadawanych przez nauczyciela, a także umiejętność trafnego odbierania i interpretowania komunikatów uczniów. Przeanalizowano nauczycielskie umiejętności stawiania pytań i efektywnego pełnienia roli słuchacza w procesie porozumiewania się z uczniem. Ponieważ proces rozwoju kompetencji komunikacyjnej nauczyciela jest procesem skomplikowanym, stąd też podkreślono potrzebę wsparcia nauczyciela w tym procesie, a także scharakteryzowano rodzaje i źródła wsparcia.

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, komunikacja interpersonalna, kompetencja komunikacyjna nauczyciela, pytania nauczyciela, język komunikatów nadawanych przez nauczyciela, wsparcie zawodowe nauczyciela

Wprowadzenie

Terminy „komunikacja” i „komunikowanie (się)” pojawiają się na gruncie różnych dyscyplin naukowych – nauki o komunikowaniu, psychologii, socjologii, filozofii, pedagogiki, lingwistyki, antropologii, psycholingwistyki, socjolingwistyki, politologii, ekonomii i są odnoszone do rozmaitych obszarów rzeczywistości. Na gruncie nauki o komunikowaniu (komunikologii) komunikowaniem określa się proces porozumiewania się jednostek, grup lub instytucji, którego celami są wymiana myśli, dzielenie się wiedzą, informacjami, ideami. Proces ten zachodzi na poziomach: interpersonalnym, grupowym, międzygrupowym, instytucjonalnym i masowym, przy użyciu zróżnicowanych środków i prowadzi do określonych skutków (Dobek-Ostrowska, 1999, s. 13). W takim ujęciu komunikowanie jest procesem społecznym, kreatywnym, dynamicznym, ciągłym, symbolicznym, interakcyjnym, celowym, świadomym i nieodwracalnym. Pełni funkcje o charakterze społecznym, psychologicznym, regulacyjnym, poznawczym, informacyjnym i ekspresywnym.

W komunikologii wymienia się dwa klasyczne sposoby porozumiewania się: komunikowanie bezpośrednie – interpersonalne oraz komunikowanie pośrednie – masowe. W pracy pedagogicznej nauczyciela szczególne znaczenie ma komunikowanie interpersonalne. Rozumiane jest jako proces przekazywania i odbierania informacji między dwiema osobami lub pomiędzy grupą osób, wywołujący określone skutki i rodzaje sprzężeń zwrotnych. Wymaga bezpośredniej obecności jego uczestników, zakłada wzajemne postrzeganie, zbieżność oczekiwań co do zachowań ujawnianych w określonych sytuacjach. Jest procesem wzajemnej wymiany myśli, informacji, emocji, uczuć, postaw i przekonań między partnerami interakcji. Dokonuje się dzięki zachowaniu werbalnym i niewerbalnym (Grzesiuk, 1985, s. 15).

Komunikowanie interpersonalne ma charakter:

- interaktywny – minimum dwie osoby wchodzi we wzajemne interakcje;
- transakcyjny – pojawia się natychmiastowe sprzężenie zwrotne jako reakcja odbiorcy na nadany i odkodowany komunikat;
- dwustronny, kiedy jego uczestnicy prowadzą dialog, wymieniając się rolami nadawcy i odbiorcy, lub jednokierunkowy (monolog), przy czym odbiorca w takich sytuacjach wykorzystuje sygnały niewerbalne w celu ujawnienia własnych uczuć i emocji;
- symetryczny, kiedy dotyczy osób o równorzędnej pozycji i odnosi się do luźnych kontaktów, lub asymetryczny, typowy dla struktur formalnych i instytucjonalnych;
- sytuacyjny – jego przebieg jest determinowany przez kontekst komunikacyjny, który może poprawić komfort lub powodować dyskomfort uczestników procesu, wspomagać lub zaburzać relacje komunikacyjne (Dobek-Ostrowska, 1999, s. 20–22).

Przebieg procesu komunikowania i rodzaje komunikacji interpersonalnej

Proces komunikowania przebiega według stałych etapów:

- 1) pojawienie się u nadawcy intencji, dla których podejmowana jest komunikacja;
- 2) podejmowanie decyzji, jakie wiadomości mają zostać przekazane rozmówcy;
- 3) wybór sygnałów, za pomocą których wiadomość ma zostać przesłana (kodowanie);
- 4) aktywne odbieranie sygnałów, czyli zakodowanego przez nadawcę przekazu;
- 5) przekładanie odebranych sygnałów na wiadomość, jaką przesłał rozmówca – odkodowanie przekazu;
- 6) interpretowanie wiadomości dla odtworzenia intencji rozmówcy.

Po odkodowaniu i zinterpretowaniu wiadomości pojawia się reakcja zwrotna odbiorcy na nadany przekaz. Dokonuje się zmiana ról.

Podczas rozmowy nadawca wyraża swoje intencje za pomocą słów i za pomocą tonu głosu, gestów, mimiki itp. Ujawnianie treści i wzajemnych relacji dokonuje się więc za pomocą dwóch rodzajów komunikacji: werbalnej i niewerbalnej. Komunikacja werbalna oznacza porozumienie za pomocą słów, daje możliwości ekspresji uczuć i myśli, stwarza warunki do nawiązywania kontaktów międzyludzkich, poznawania i rozumienia innych, osiągnięcia porozumienia i modyfikacji zachowań lub postaw. Oddaje treści racjonalne. Podczas rozmowy zaledwie 35% informacji przekazywanych jest werbalnie, 65% zaś niewerbalnie (Juszczuk, 1997). Stąd też komunikacja niewerbalna stanowi cenne źródło informacji o nadawcy, jego odczuciach, stosunku do słuchacza i wypowiedzianych kwestii (por. Argyle, 2002). Oddaje treści emocjonalne. Badacze wyróżniają najczęściej jej trzy formy:

- komunikacja proksemiczna, zachodząca za pośrednictwem organizacji przestrzeni (dystans interpersonalny i relacje przestrzenne, ogólna postawa ciała, kontakt dotykowy);
- komunikacja kinezyjna, operująca ruchem ciała lub poszczególnych kończyn (mimika twarzy, kontakt wzrokowy, gesty i inne ruchy ciała);
- komunikacja paralingwistyczna, obejmująca wskaźniki sposobu mówienia, m.in. cechy wokalne głosu, jak: ton, barwa, napięcie, głośność, modulacja, tempo mówienia.

Komunikaty niewerbalne mogą mieć samodzielne znaczenie lub modyfikować znaczenia zawarte w przekazie werbalnym. Znaczenie globalne przekazu jest odbierane wtedy, gdy łączy się wskazówki zawarte w obu kanałach.

Rola komunikacji interpersonalnej w pracy nauczyciela z uczniem

Komunikacja interpersonalna odgrywa istotną rolę w pracy szkoły, a szczególnie w procesie wspierania, wspomaganie i stymulowania rozwoju uczniów oraz rozwoju ich twórczego działania i samokształcenia. Jest warunkiem efektywnego komunikowania się uczestników edukacji, uwzględniającego relacje podmiotowe i partnerskie.

Szczególnie istotne są wyodrębnione przez Jürgena Habermasa (1999, s. 160–161) działania komunikacyjne, które służą ustanawianiu celów, wartości, norm, prawa, odnawianiu i konstruowaniu wiedzy, a ich istotą jest dochodzenie do porozumienia i zgody. Od struktury komunikacji Habermas uzależnia: (1) jakość procesów poznawczych i sposobów konstruowania wiedzy, (2) kształt stosunków z innymi ludźmi i poczucie przynależności do określonej wspólnoty, (3) kształtowanie się autonomii własnego „ja” i umiejętności wyrażania własnej indywidualności, które wspólnie warunkują zdolność człowieka do moralnego osądu. Kompetencja komunikacyjna nauczyciela, czyli zdolność do zachowań językowych i pozajęzykowych adekwatnie do warunków i wy-

mogów sytuacji oraz uczniów, uczestników tych sytuacji (Koć-Seniuch, 1995), wymaga szerokiej wiedzy językowej i wiedzy o otaczającym świecie. Jej poziom określają zachowania komunikacyjne przejawiane w różnych sytuacjach, będące wyrazem zdolności do efektywnego funkcjonowania w roli nadawcy i odbiorcy przekazów.

Kompetencja komunikacyjna jest postrzegana jako istotna składowa kwalifikacja zawodowych nauczycieli, komunikacja stanowi bowiem ośrodek i warunek procesu edukacyjnego. Każdy dyskurs lekcyjny, pełniąc funkcje informacyjne i społeczne, stanowi przykład pełnej komunikacji. Kompetencja komunikacyjna nauczyciela uzewnętrzniana jest w sytuacjach edukacyjnych charakteryzujących się zmiennością i dynamiką. Jest strukturą otwartą, zależną od jego cech osobowych oraz chęci i możliwości ciągłego samorozwoju.

Bardzo istotne w funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela są kompetencje komunikacyjne, które wyrażają się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych oraz skutecznością zachowań komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych. Dotyczą one m.in.:

- umiejętności definiowania i interpretacji różnych sytuacji edukacyjnych (rozumienie ucznia, zrozumienie siebie i sensu relacji między sobą i uczniem) i dostosowania do nich własnego stylu porozumiewania się z uczniem;
- wiedzy o komunikacji interpersonalnej i umiejętności spożytkowania jej dla celów edukacyjnych;
- umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniem, a także właściwego odbierania i interpretowania przekazów edukacyjnych;
- zrozumienia dialogowego charakteru relacji nauczyciel–uczeń i umiejętności właściwego formułowania przekazów edukacyjnych;
- umiejętności posługiwania się stosownie do sytuacji pozajęzykowymi środkami wyrazu;
- przejawiania taktu pedagogicznego w relacjach występujących w nauczaniu, będącego przejawem orientacji na innych – partnerów interakcji edukacyjnych;
- doskonalenia poprawności, czytelności i etyczności własnych zachowań językowych, np.: umiejętności kształtowania wrażliwości językowej wychowanków, odslaniania wartości dziedzictwa kulturowego i funkcji języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się;
- zdolności dokonywania refleksji moralnej (Szempruch, 2013, s. 104–105).

Kompetencja komunikacyjna może posłużyć nauczycielowi do podtrzymania, a czasem wręcz przywrócenia właściwych relacji w procesie kształcenia między „ja” i „my”; dzięki nim może wspomagać rozwój ucznia, uczyć go prawidłowej samooceny, ale także rozwijać poczucie przynależności do grupy czy społeczności lokalnej. Wszystkie wymienione elementy kompetencji komunikacyjnej są niezbędne dla skuteczności procesów komunikowania się nauczyciela z uczniami, tworzą podstawy budowania dialogowych relacji.

Język komunikatów nadawanych przez nauczyciela

Zdecydowana większość interakcji w klasie szkolnej zachodzi za pośrednictwem mowy. Język jest środkiem komunikowania rzeczy znanych oraz nadawania nowych znaczeń faktom i zjawiskom. Sprzyja kształtowaniu poczucia wspólnoty i tożsamości. Za pomocą języka w szkole wyraża się nie tylko formalne rejestry wiadomości, lecz także różnorodne stany emocjonalne, buduje się więzi interpersonalne niezbędne dla rozwoju ucznia (Koć-Seniuch, 1994, s. 115). Troska o kulturę języka jest podstawowym zadaniem nauczyciela.

Realizacja szeregu zadań dydaktyczno-wychowawczych wymaga od nauczyciela nadawania komunikatów w sposób umożliwiający ich właściwą interpretację przez uczniów i uzyskanie wzajemnego porozumienia. Ważny jest tu właściwy dobór środków językowych, adekwatnie do sytuacji i uczniów jako odbiorców. Wymaga to od nauczyciela:

- wyrażania własnych myśli w sposób wyraźny, prosty, jasny i czytelny, a przy tym interesujący;
- przemyślenia i doboru właściwego słownictwa;
- unikania – w zakresie, w jakim jest to możliwe – różnego rodzaju zakłóceń językowych, typu: przerywanie i niekończenie rozpoczętych wyrazów, zdań, automatyczne powtarzanie słów, akty paralingwistyczne, segregatory i in., które jeśli pojawiają się dość często, zaburzają płynność wypowiedzi i mogą prowadzić do zakłóceń porozumiewania się;
- właściwego operowania pozalingwistycznymi cechami mowy, potencjalnych słuchaczy zainteresować można bowiem nie tylko tym, co się mówi, lecz także jak się mówi.

Istotnym momentem procesu porozumiewania się nauczyciela i uczniów jest przekazywanie komunikatów zwrotnych. Odgrywają one zasadniczą rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym, będąc jednym z najważniejszych sposobów zwiększania samoświadomości i poszerzania wiedzy o sobie wszystkich jego uczestników. Sposób przekazywania przez nauczyciela komunikatów zwrotnych ma szczególne znaczenie dla kształtowania wzajemnych relacji. Przede wszystkim jednak wpływa na rozwój dziecka. Konstruktywna informacja zwrotna charakteryzuje się następującymi cechami:

- jest opisowa, a nie oceniająca;
- odnosi się do konkretnych zachowań odbiorcy, nie jest formułowana w sposób ogólny;
- skupia się na tych aspektach zachowania odbiorcy, które podlegają jego kontroli i mogą zostać zmienione;
- uwzględnia zarówno negatywne, jak i pozytywne konsekwencje zachowania odbiorcy;

- jest udzielana bezpośrednio po wystąpieniu zachowania, do którego się odnosi;
- jest adresowana bezpośrednio do odbiorcy i wyraża wyłącznie własne odczucia nadawcy.

Ważną rolę w procesie porozumiewania się w klasie szkolnej pełni otwartość nauczyciela na informacje zwrotne płynące od uczniów. Ułatwiają one nauczycielowi podejmowanie adekwatnych decyzji odnośnie do przebiegu zajęć, pozwalają zdobyć informacje o odbiorze jego własnego zachowania komunikacyjnego przez uczniów.

W komunikacji nauczyciela i uczniów ważne są pytania formułowane przez nauczyciela. Pełnią one różnorodne funkcje: (1) dotyczące treści kształcenia – poznawczo-kontrolna, systematyzująca, utrwalająca; (2) dotyczące ucznia – aktywizująca, kształcąca, wychowawcza. Pytania powinny pełnić wyróżnione funkcje w sposób zintegrowany.

Interesujące rodzaje pytań wymagających odpowiedzi angażujących specyficzne procesy myślenia uczniów wyróżniła Elizabeth Perrott (1995, s. 44–45). Należą do nich:

- pytania o wiedzę, wymagające przypominania, pozwalają jedynie sprawdzić, czy uczniowie zapamiętali konkretne fakty i informacje podane wcześniej przez nauczyciela, czytane w podręczniku lub zdobyte w drodze codziennego doświadczenia. Uruchamiają głównie procesy pamięci, a odpowiedzi, które wyzwalają, nie są wystarczającym dowodem rozumienia danych zagadnień przez ucznia;
- pytania o zrozumienie, które pomagają uczniom w uporządkowaniu faktów i dokonaniu wyboru tych, które są im niezbędne do wykonania zadania;
- pytania o zastosowanie, zachęcające uczniów do wykorzystania zdobytej wcześniej wiedzy (technik, zasad postępowania) do rozwiązania problemu;
- pytania o wyjaśnienie, pomocne uczniom w uchwyceniu uwarunkowań przyczynowo-skutkowych między faktami, porządkowaniu i zapamiętywaniu wiadomości;
- pytania o charakterze syntetyzującym, wymagające przewidywania, ujmowania rzeczy w nowy, oryginalny sposób, rozwiązywania problemów, prowadzące do rozwoju twórczych umiejętności uczniów;
- pytania ewaluacyjne, umożliwiające uczniom wyrażanie własnych opinii i ocen, dokonywanie wyborów.

Istotne są nauczycielskie umiejętności stawiania pytań i stosowania różnych ich rodzajów.

Odbieranie i interpretowanie komunikatów uczniów

Komunikacja obejmuje obok nadawania przekazów także ich odbiór. Obok mówienia słuchanie stanowi integralną część procesu komunikowania się. Słuchanie, w przeciwieństwie do słyszenia, jest procesem intencjonalnym i aktywnym, wyma-

ga wysiłku i nabycia określonych sprawności (Retter, 2005). W odniesieniu do osoby nauczyciela pożądane jest, aby posiadał on umiejętność aktywnego, empatycznego, otwartego i świadomego słuchania (Chomczyńska-Rubacha, 2004, s. 254–255). Dopiero wówczas możemy mówić o pełnym i efektywnym słuchaniu.

Efektywne pełnienie roli słuchacza w procesie porozumiewania się z uczniami wymaga od nauczyciela posiadania określonej wiedzy i umiejętności, będących istotnym elementem jego kompetencji komunikacyjnej. Ważne jest zachowanie warunków skutecznego słuchania (Dziewiecki, 2000, 36–58). Należą do nich:

- dojrzała motywacja słuchania, czyli istnienie właściwego powodu, który skłania odbiorcę do słuchania;
- koncentracja na tym, co przez swoje słowa i zachowania pragnie zakomunikować drugi człowiek,
- zdolność dystansowania się podczas słuchania innych od własnych sposobów myślenia i przeżywania;
- równowaga i dojrzałość psychiczna słuchacza, ułatwiająca mu skupienie się na tym, co przekazuje druga strona, i rozumienie kierowanych do niego przekazów;
- adekwatne rozumienie siebie samego, własnych sposobów myślenia i przeżywania, odróżnianie własnego świata od świata innych ludzi;
- bogate i zróżnicowane patrzenie na siebie i świat zewnętrzny;
- akceptacja odrębności partnera, jego sposobów myślenia i przeżywania, nawet gdy są one całkowicie odmienne czy wręcz sprzeczne z doświadczeniami i przekonaniem słuchacza;
- słuchanie otwarte, czyli zdolność do wychwytywania różnych aspektów wypowiedzi mówiącego i właściwego, zgodnego z jego intencją odczytywania.

Spełnienie przedstawionych warunków pozwala na minimalizowanie czynników utrudniających prawidłowe słuchanie i przyczynia się do zwiększenia efektywności komunikacji w klasie szkolnej.

Wsparcie nauczyciela w rozwoju kompetencji komunikacyjnej

Rozwój kompetencji komunikacyjnej nauczyciela zależy od rozwoju zawodowego. Ten zaś jest procesem długim i skomplikowanym, w trakcie którego nauczyciel niejednokrotnie oczekuje wsparcia. Wsparcie jest pojęciem wielowymiarowym. W ujęciu pragmatycznym definiowane jest jako pomoc dostępna dla jednostki w sytuacjach trudnych, stresowych lub jako konsekwencja przynależności człowieka do sieci społecznych. Uwzględniając behawioralny lub procesualny charakter wsparcia, utożsamia się je z zachowaniami pomocnymi lub zaspokojeniem potrzeb w trudnych sytuacjach, gwarantowanymi przez osoby znaczące i grupy odniesienia. Dla analizy wsparcia

przyjmuje się również jego podział na wsparcie strukturalne i funkcjonalne (Sęk, Cieślak, 2011, s. 14).

Wsparcie strukturalne polega na istnieniu i dostępności sieci społecznych, które przez więzi, kontakty społeczne i przynależności pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji. W przypadku nauczyciela mogą to być sieci współpracujących ze sobą nauczycieli i instytucji społecznych, w których nauczyciel może uzyskać pomoc. Niekiedy wsparciem społecznym dla nauczyciela jest związek interpersonalny, który pełni funkcję pomocną.

Rodzaje wsparcia

Można wyróżnić kilka rodzajów wsparcia: (1) wsparcie emocjonalne: przekazywanie w toku interakcji emocji podtrzymujących, uspokajających, odzwierciedlających troskę i pozytywne ustosunkowanie się do osoby wspieranej; tworzenie poczucia przynależności, opieki, podwyższanie samooceny, wyzwalanie nadziei; (2) wsparcie informacyjne: wymiana informacji sprzyjających lepszemu zrozumieniu sytuacji i problemu, dostarczanie informacji zwrotnych o skuteczności podejmowania przez osobę wspieraną różnych działań zaradczych, dzielenie się doświadczeniem; (3) wsparcie instrumentalne: przekazywanie informacji o konkretnych sposobach postępowania, modelowanie skutecznych zachowań zaradczych, dzielenie się problemami, przekazywanie informacji zwrotnych i oceny wyników; (4) wsparcie rzeczowe (materialne): minimalizowanie źródeł stresu; świadczona pomoc materialna, finansowa i rzeczowa (Szempruch, 2013).

W zawodzie nauczyciela najczęściej występują trzy pierwsze rodzaje wsparcia. Ostatni rodzaj, tj. wsparcie rzeczowe, najczęściej przyjmuje formę praktycznych rozwiązań związanych z minimalizowaniem niepotrzebnego stresu, np. naprawą drzwi w klasie.

Celem wsparcia jest rozwiązywanie problemów i rozwój zawodowy nauczyciela. Program wsparcia dostosowany powinien być do indywidualnych potrzeb nauczyciela. Organizacja procesu systematycznego wspierania nauczyciela jest poprzedzona rozpoznaniem potrzeby wsparcia i ustaleniem osób udzielających wsparcia.

Można wskazać trzy sposoby rozpoznawania potrzeby wsparcia u nauczyciela:

- 1) samopoznanie – samodzielne rozpoznanie przez nauczyciela potrzeby wsparcia na podstawie własnych przemyśleń nad sposobem komunikacji na lekcji oraz w wyniku dyskusji z opiekunem stażu lub innymi nauczycielami;
- 2) rozpoznanie formalne – dostrzeżenie potrzeby wsparcia nauczyciela w wyniku hospitacji lekcji prowadzonych przez opiekuna stażu, doradcę metodycznego lub dyrektora szkoły, a także dzięki np. stosowanej procedurze samooceny nauczyciela;

- 3) rozpoznanie nieformalne – w wyniku komentarzy uczniów lub innych pracowników szkoły, rozmów dyscyplinujących na zajęciach, hałaśliwych zachowań uczniów itp. (Jones, Jenkin, Lord, 2008, s. 43).

Źródła wsparcia

Wsparcie dla nauczyciela przeżywającego trudności w komunikacji interpersonalnej powinno być zapewnione przez pracowników szkoły. Może to być dyrektor lub jego zastępcy, opiekun nauczyciela, lider zespołu przedmiotowego itp. Może również pochodzić z instytucji współpracujących ze szkołą. Ważne jest, by osoba oferująca pomoc była kompetentna i obdarzona zaufaniem nauczyciela. Wsparcie nauczyciela zazwyczaj rozpoczyna się od rozmowy wstępnej (inicjującej), która prowadzona w atmosferze przychylności i profesjonalizmu ma doprowadzić do stworzenia planu wsparcia dla nauczyciela, regularnych kontroli jego sytuacji i dalszej pomocy zmierzającej do rozwiązania problemu.

Wsparcie chroni nauczyciela przed poczuciem osamotnienia i izolacji, pomaga zmienić negatywne podejście do sytuacji, zmniejszyć przekonanie o własnej niekompetencji i dodać pewności siebie. Doświadczanie wsparcia od współpracowników powoduje, że nauczyciel częściej rozwiązuje problemy przy współpracy z nimi oraz planuje swoje działania. Ponadto wsparcie rozwija umiejętność radzenia sobie, zwłaszcza w sytuacjach sprzyjających wspólnemu opracowaniu planu działania i korzystaniu z innych zasobów.

Szczególną rolę we wsparciu nauczyciela ma do spełnienia dyrektor szkoły, który jest odpowiedzialny za atmosferę wspólnoty sprzyjającą funkcjonowaniu wszystkich podległych mu pracowników, zaspokajanie ich osobistych potrzeb i potrzeb szkoły jako instytucji. Ważny jest układ relacji, które reprezentuje grono nauczycielskie oraz układ wartości, które ono pielęgnuje w swojej pracy, tradycji i rytuałów oraz norm i wzorów zachowań, który można nazwać kulturą pedagogiczną tego grona. Na kulturę pedagogiczną składa się więc to wszystko, co kształtuje się w codziennej pracy pedagogicznej szkoły i w ramach wzajemnych relacji koleżeńskich. Jej wspierający charakter współdecyduje o osiągnięciu przez nauczyciela niezbędnej autonomii, poczucia możliwości współdecydowania oraz profesjonalnego funkcjonowania.

Wsparcie w rozwoju nauczyciel czerpie również z własnego środowiska rodzinnego, które ułatwia rozumienie różnorodnych zjawisk i sytuacji pedagogicznych oraz specyfiki zawodu nauczyciela, a także pomaga w formułowaniu propozycji różnorodnych rozwiązań komunikacyjnych. Istotną grupę czynników mających wpływ na wsparcie nauczyciela w rozwoju kompetencji komunikacyjnej stanowi opieka ze strony doradcy metodycznego. Oprócz dyrektora placówki i innych nauczycieli pomoc doradcy metodycznego z wykorzystaniem różnych form i metod doradztwa ułatwi nauczycielowi proces rozwiązywania napotykaných problemów.

Wszystkie te działania powinny być podejmowane w celu wsparcia nauczyciela w rozwoju własnej kompetencji komunikacyjnej, kreującej klimat emocjonalny klasy.

Zakończenie

Skuteczna komunikacja pedagogiczna, do której warunki tworzy nauczyciel, przyczynia się do wzrastania jednostek twórczych, odpowiedzialnych i niezależnych, świadomych swych mocnych i słabych stron, rozumiejących potrzebę nawiązywania dialogu. Sprawność komunikowania się nauczyciela z uczniami związana jest między innymi z wiedzą na temat przebiegu tego procesu i warunków zwiększających jego efektywność, jak np. etyka mowy, postawa nauczyciela i jego cechy osobowe. Potrzebne jest stałe rozwijanie własnych sprawności językowych każdego nauczyciela, począwszy od realizacji edukacji pedagogiczno-psychologicznej w uczelni, a następnie podczas rozwoju zawodowego przebiegającego w szkole.

Istotnym warunkiem skuteczności procesu porozumiewania się z uczniami jest otwartość nauczyciela na informacje zwrotne płynące od uczniów. Dzięki tej otwartości nauczyciel lepiej poznaje i rozumie uczniów, może więc sprawniej i efektywniej organizować przebieg zajęć, a podczas nich zdobywać informacje o odbiorze własnego zachowania komunikacyjnego. Ważny jest też wysoki poziom umiejętności konstruowania pytań i stosowania różnych ich rodzajów. Wywołują one określone czynności umysłowe uczniów, ukierunkowując ich myślenie i działanie podczas zajęć, a w odpowiedziach uczniów ujawniony zostaje poziom ich myślenia i zakres opanowanego materiału. Umiejętnie formułowane przez nauczyciela pobudzają uczniów do myślenia, ekspresji językowej i skutecznej realizacji zadań dydaktycznych.

Ważną powinnością nauczyciela jest podejmowanie niezbędnych działań mających na celu uczynienie procesu komunikowania w klasie szkolnej efektywnym i satysfakcjonującym dla wszystkich jego uczestników. Mając kontrolę nad sposobem używania przez siebie języka, nauczyciel może sprawić, że proces kształcenia będzie się odbywać w atmosferze wzajemnego zrozumienia, poszanowania własnej godności i bliskim kontakcie z uczniami. Umiejętności interpersonalne są zewnętrznym wyrazem pracy nauczyciela nad doskonaleniem własnej osobowości, odpowiedzialności za rozwój siebie i uczniów.

W złożonym procesie rozwoju kompetencji interpersonalnej nauczyciel potrzebuje wsparcia świadczonego nie tylko przez podmioty funkcjonujące wewnątrz szkoły, lecz także przez środowisko zewnętrzne. Jest ono istotne w rozwoju efektywnego porozumiewania się nauczyciela z uczniami, które jest wzorem do kształtowania się u uczniów standardów interakcji, rozwiązywania sporów, rozwijania relacji międzyludzkich, a także samorealizacji i podmiotowości.

Bibliografia

- Argyle, M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski. Warszawa: WN PWN.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2004). Szkolne środowisko uczenia się. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2 (s. 240–269). Warszawa: WN PWN.
- Dobek-Ostrowska, B. (1999). *Podstawy komunikowania społecznego*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Dziewiecki, M. (2000). *Psychologia porozumiewania się*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Grzesiuk, L. (1985). Zachowania komunikacyjne, ich osobowościowe korelaty i efektywność komunikacji interpersonalnej. *Studia Psychologiczne*, 22, 2.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*, tom 1, tłum. A.M. Kaniowski. Warszawa: WN PWN.
- Jones, J., Jenkin, M., Lord, S. (2008). *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli*, tłum. K. Sip. Warszawa: WSiP.
- Juszczyk, S. (1997). Integracja człowieka z mediami. *Nauczyciel i Szkoła*, 1(2), 10–28.
- Koć-Seniuch, G. (1994). Edukacja dla współdziałania. W: M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej* (s. 109–126). Białystok: Wydawnictwa UW.
- Koć-Seniuch, G. (1995). Komunikacja pedagogiczna i jej konteksty edukacyjne. W: G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych* (s. 127–159). Białystok: Trans Humana.
- Perrott, E. (1995). *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*. Warszawa: WSiP.
- Retter, H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska. Gdańsk: GWP.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2011). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11–28). Warszawa: WN PWN.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Stefan T. Kwiatkowski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Znaczenie kształcenia społeczno- -emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli

Streszczenie

Tekst koncentruje się na przemianach roli zawodowej nauczycieli w kontekście postulowanych modyfikacji w zakresie procesu przygotowania ich do efektywnego funkcjonowania w środowisku szkolnym, uwzględniającego przede wszystkim wywieranie na uczniów wpływu pożądanego z punktu widzenia kierowanych do nich wymagań współczesnego świata. Szczególną uwagę poświęcono konieczności wzbogacenia szeroko pojmowanej edukacji formalnej i pozaformalnej nauczycieli o elementy kształcenia społeczno-emocjonalnego (SEL). W tekście przytoczono również wyniki badania, które potwierdzają zasadnicze, zawarte w podrozdziałach teoretycznych tezy odnoszące się do kierunków zmian w polskim systemie kształcenia i dokształcania nauczycieli.

Słowa kluczowe: nauczyciel, rola zawodowa, inteligencja emocjonalna, kompetencje społeczne, SEL

Wprowadzenie

Analiza współczesnego rynku pracy i funkcjonujących w jego ramach różnorodnych grup zawodowych z całą pewnością może doprowadzić do wielu niezwykle interesujących wniosków, zwłaszcza jeśli chodzi o potencjalne porównania rozmaitych aspektów pracy w poszczególnych jego sektorach. Wydaje się, że jeśli tego typu rozważania uwzględnią profesję nauczycielską – a trudno nie brać jej w przypadku takich dociekań pod uwagę, uwzględniając fakt, że znajduje w niej obecnie zatrudnienie około 670 tysięcy osób (ORE, 2015, s. 4) – to jeden z owych wniosków mógłby dotyczyć, z dużą dozą prawdopodobieństwa, szczególnej, na tle innych zawodów, dynamiki zachodzących w tym specyficznym zawodzie zmian. O ile bowiem w przypadku wielu zawodów, zwłaszcza tych o charakterze technicznym, wiążących się ze względnie stałymi, powtarzalnymi procedurami obejmującymi wykonywanie konkretnych działań oraz ich sekwencji, możemy mówić o pewnej rutynie (która często pozostaje niezmienna przez długi okres), o tyle już w przypadku profesji społecznych, w tym nauczycielskiej, mamy do czynienia ze skrajnie odmiennym schematem ewentualnych

modyfikacji i przemian. W przypadku zawodów technicznych dochodzi oczywiście do różnorodnych zmian wynikających, między innymi, z rozwoju wykorzystywanych przez ich przedstawicieli technologii, ale wydaje się, że, ogólnie rzecz biorąc, są to mimo wszystko modyfikacje zachodzące z mniejszą częstotliwością i niewiążące się zazwyczaj z aż tak dużymi przemianami w zasadniczych obszarach ich funkcjonowania.

Elementem wspólnym zawodów społecznych, których ścisły rdzeń stanowi praca z ludźmi, jest brak możliwości pełnego przewidzenia przebiegu i rezultatu poszczególnych działań prowadzonych w ramach sprawowanych przez ich przedstawicieli obowiązków. Już sam fakt pracy z drugim człowiekiem czy tym bardziej z szerszą grupą ludzi, niezależnie od jej charakteru oraz miejsca czy czasu wzajemnych oddziaływań, oznacza, że należy liczyć się z jej daleko posuniętą *niedookreślonością* wynikającą ze spontanicznej, twórczej i nieprzewidywalnej (a często jakże chaotycznej) natury pierwiastka ludzkiego, niewpasowanej w żaden trwały, dający poczucie stabilności schemat. Kluczowa konstatacja związana z ogólnie ujmowanymi profesjami społecznymi zdaje się w tym kontekście całkowicie naturalna – antycypacja przebiegu poszczególnych sytuacji zawodowych z uwzględnieniem potencjalnych zachowań uczestniczących w nich partnerów interakcji (którzy są przecież immanentną częścią pracy w omawianych profesjach) jest w tym przypadku w znacznym stopniu ograniczona, by nie rzec wręcz – niekiedy kompletnie niemożliwa (czego nie można raczej powiedzieć o wspomnianych wcześniej zawodach bazujących przede wszystkim na działaniach technicznych).

Współczesny nauczyciel w obliczu ewolucji stawianych mu wymagań oraz rosnącej nieprzewidywalności sytuacji edukacyjnych

Myliłby się jednak ten, kto uznałby, że w ramach zawodów społecznych nie występuje warte uwagi, istotne zróżnicowanie ze względu na ową wynikającą z pierwiastka ludzkiego niedookreśloność. Wydaje się, że tym spośród nich, który charakteryzuje się jednym z najwyższych, o ile wręcz nie najwyższym poziomem złożoności i braku ogólnie pojmowanej przewidywalności, jest właśnie wspomniany na wstępie zawód nauczyciela. Odpowiedź na pytanie „Dlaczego właśnie ten zawód?” jest niewątpliwie złożona, ponieważ ma na to wpływ szeroki zestaw zróżnicowanych czynników. Można mimo to przyjąć, że jedną ze znaczących ról odgrywa wśród nich bardzo młody wiek osób, z którymi większości nauczycieli przychodzi na co dzień (*współ*)pracować – chodzi oczywiście o uczniów w wieku przedszkolnym oraz tych, którzy uczęszczają do szkoły podstawowej czy gimnazjum (choć również o uczniach szkół ponadgimnazjalnych trudno byłoby powiedzieć, że są już dorośli). Nie ulega wątpliwości, że aktywności szkolne prowadzone przez nauczyciela z udziałem dzieci i młodzieży wy-

magają od tego pierwszego nieustannego stosowania wachlarza wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Porównanie ich z oddziaływaniami kierowanymi do osób dorosłych, niewymagającymi zwykle aż tak dużej rozważliwości, delikatności, zrozumienia i ogólnie pojmowanego pozytywnego nastawienia do drugiego człowieka, pozwala dojść do wniosku, że zaspokojenie potrzeb młodych, dynamicznie rozwijających się (zarówno w sferze poznawczej, emocjonalnej, jak i fizycznej) i stale poznających oraz testujących otaczający ich świat ludzi, jest zadaniem nieporównywalnie bardziej skomplikowanym i wiążącym się z nieporównywalnie większą odpowiedzialnością.

Użyty termin „(współ)praca” wymaga stosownego wyjaśnienia, w omawianym kontekście bowiem wykorzystano go nieprzypadkowo. Co prawda, wraz z tzw. odkryciem dziecka w początkach XX wieku (Kwiatkowska, 2008, s. 21–22), wielu nauczycieli oraz przedstawicieli szerzej ujmowanej pedagogiki, a potem również powstałej w jej ramach w latach trzydziestych XX wieku *pedeutologii* (Szempruch, 2013, s. 14), zaczęto wreszcie postrzegać dzieci i młodzież – swoich uczniów, w sposób podmiotowy, w miejsce dominującego wcześniej podejścia je uprzedmiotowiającego. Byli też jednak tacy, i wiele zdaje się wskazywać, że ich następcy, choć dość nieliczni, działają w systemie edukacji aż do dziś, którzy nie do końca pojmują istotę tego przełomowego wydarzenia, skutkującego przede wszystkim koniecznością rewizji właściwej wcześniejszym okresom relacji nauczyciel–uczeń, w której ten drugi był traktowany, ogólnie rzecz ujmując, jak bierny biorca przekazywanej przez tego pierwszego wiedzy. Odkrycie dziecka i będące jego następstwem powstanie *pedologii* (nauki o dziecku) musiało pociągnąć za sobą konsekwencje w postaci uwzględnienia aktywnej roli, jaką uczniowie mają do odegrania w procesie nauczania–uczenia się. Stąd mowa nie tyle o pracy z uczniami, ile o wielopłaszczyznowej (współ)pracy z nimi – różnym aspektem i obszarem tej szczególnej formy kooperacji, wraz z opisem specyficznych umiejętności niezbędnych do jej poprowadzenia, poświęcono nieco więcej miejsca w kolejnych podrozdziałach tego tekstu.

Tym co dodatkowo, obok młodego wieku uczniów, czyni pracę nauczyciela bardziej złożoną w stosunku do innych zawodów społecznych, jest niewątpliwie liczba uczniów – im jest ona większa, z tym większą niedookreślonością sytuacji edukacyjnej mamy do czynienia. Warto przytoczyć w tym kontekście niezwykle trafną uwagę Roberta Kwaśnicy (2010, s. 294), który w swoich rozważaniach na temat kształcenia kadr pedagogicznych podkreślił, że „mimo wielu elementów stałych i mimo wytwarzanych przez nie pozorów stabilności, sytuacje edukacyjne są niepowtarzalne, ponieważ w każdej z nich nauczyciel ma do czynienia nie z rzeczami, lecz z ludźmi”. To właśnie z tego powodu Christopher Day (2004, s. 18) nazwał nauczanie procesem złożonym i stwierdził, że „choć złożoność ta może zostać zmniejszona, na przykład poprzez odpowiednie przygotowanie otoczenia, efektywne nauczanie zawsze będzie wymagało zarówno intrapersonalnych, jak i interpersonalnych umiejętności, a także osobistego i zawodowego zaangażowania, a więc połączenia odpowiednich myśli

i uczyć”. Każdy kolejny uczeń, stanowiący nowy, skomplikowany element w całej konfiguracji wzajemnie oddziaływujących na siebie podmiotów, przyczynia się do ograniczenia przewidywalności ewentualnego rozwoju wypadków w toku różnych sytuacji szkolnych. Jeśli chodzi o liczebność poszczególnych klas, to minione lata przyniosły raczej niekorzystną zmianę – grupy zajęciowe są zazwyczaj większe niż wcześniej, co nie pozostaje bez wpływu na możliwości nauczyciela w zakresie bieżących interakcji z uczniami i odpowiednio szybkiego reagowania na ich działania czy zaspokajanie ich licznych potrzeb (nie tylko tych o *stricte* edukacyjnym charakterze, o czym świadczą dobitnie przytoczone w dalszej części tego podrozdziału informacje).

Sprowadzenie obowiązków współczesnego pedagoga do prowadzenia lekcji, a jego potencjalnych problemów i wyzwań, którym musi stawić czoła, do mających związek tylko z szeroko pojmowanym procesem dydaktycznym, byłoby nie tyle nieuzasadnionym zawężeniem, ile rażąca w stosunku do pedagogów niesprawiedliwością. Proces przekazywania podopiecznym wiedzy rzeczowej (przedmiotowej) jest bowiem zaledwie jedną z wielu, często jakże odmiennych form podejmowanych przez niego w różnych sferach działań. Można przypuszczać, że to właśnie ze względu na tę rzadko spotykaną na tle innych zawodów złożoność pracy pedagogicznej, Zygmunt Freud, poproszony przez Augusta Aichhorna o napisanie kilku słów wstępu do przygotowywanej przez tego drugiego, uwzględniającej zagadnienia z zakresu psychoanalizy, książki pt. *Wayward Youth* („Młodzież zaniehdana”), zaliczył tę profesję do niezwykle interesującej, wąskiej grupy (obejmującej ponadto zawody związane ze służbą zdrowia/terapią psychologiczną i polityką) szczególnie wymagających zawodów, które określił mianem *niemożliwych* (Aichhorn, 1925, s. 2–3). Co sprawia, zdaniem Freuda, że nauczyciele zaliczają się do tej kategorii? Przede wszystkim to, że wymagania stawiane ich profesji są tak duże i tak różnorodne (dotyczą przecież bardzo szerokiego obszaru obejmującego odmienne jakościowo grupy skomplikowanych obowiązków), a zarazem ulegają tak szybkim przemianom, że ich całkowite spełnienie jest w gruncie rzeczy niemożliwe – to zadanie, któremu nie będą w stanie podołać nawet najlepsi spośród przedstawicieli tego zawodu.

Należy wyraźnie zaznaczyć, że w przypadku analizowanej grupy zawodowej, osób/instytucji stawiających jej członkom owe wymagania jest wiele – od rządu czy organów administracji samorządowej począwszy (poziom centralny/globalny), na dyrekcji i rodzicach skończywszy (poziom lokalny). Do tej szerokiej grupy zaliczyć należy także samych uczniów – w świetle przytoczonych rozważań dotyczących „odkrycia dziecka” zdaje się to naturalne. Od momentu uzyskania należynej im podmiotowości w ramach procesu edukacji coraz głośniej akcentują oni swoje oczekiwania i nie mają obaw przed wyrażaniem swego niezadowolenia w przypadku, gdy ich potrzeby (nie tylko te związane z procesem nauczania–uczenia się) są pomijane lub w niewystarczający ich zdaniem sposób zaspokajane. Wszystkie te podmioty są jednocześnie recenzentami pracy pedagogów – spełnienie oczekiwań każdego z nich zdaje się graniczyć z niemożliwością lub, idąc za Freudem, jest po prostu niemożliwe. Niezależnie od tego,

jak bardzo dany nauczyciel będzie się starał spełnić wszystkie pokładane w nim nadzieje i zaspokoić wszelkie adresowane do niego żądania, nawet w sytuacji przeznaczenia na ich realizację wszelkich dostępnych zasobów czasowych i energetycznych będzie on z góry skazany na niepowodzenie. Nie oznacza to jednak, że taki pedagog zawiódł – przyjęcie takiego punktu widzenia byłoby krzywdzące, ponieważ spełnienie rzeczonych wymagań leży poza zasięgiem każdego, nawet najzdolniejszego z odczuwających pasję do nauczania przedstawicieli tej profesji. Dostrzec tu można pewien swoisty paradoks – z jednej strony wspomniani recenzenci oczekują spełnienia przez nauczycieli wysuwanych przez siebie postulatów, a z drugiej zaś mniej lub bardziej są świadomi tego (czasem jednak nawet tej szczątkowej świadomości w tym zakresie brak), że spełnienie ich wszystkich i usatysfakcjonowanie każdej z zainteresowanych grup jest w praktyce niewykonalne.

Czarny scenariusz wynikający z takiego stanu rzeczy ma zdecydowanie deprymujący charakter – nauczyciele, zdając sobie sprawę z braku możliwości sprostania stawianym im wymaganiom, mogą uznać, że nie warto aż tak bardzo się starać (np. inwestować we własny rozwój przez udział w różnych formach doksztalcania i doskonalenia zawodowego), ponieważ niezależnie od skali ich wysiłków, zawsze będą one w jakimś stopniu niewystarczające – z perspektywy mniejszej lub większej grupy recenzentów. Taki rozwój wypadków nosi pewne, choć szczęśliwie znacznie ograniczone znamiona zjawiska znanego jako *wyuczona bezradność* (Mietzel, 2008, s. 175–176). Owa szczególna forma poczucia bezradności, kiedy zostanie już u danej osoby wykształcona (celowo lub nie), może skutecznie ograniczać wszelką jej aktywność na zasadzie mechanizmu sprawiającego, że spodziewając się braku wpływu na ogólnie pojmowaną sytuację zewnętrzną, powstrzyma się ona od podejmowania jakichkolwiek działań mogących doprowadzić do ewentualnych zmian (czyli także tych skutkujących ewentualną poprawą jej własnego położenia). Ponadto, na wzmiankę z pewnością zasługuje fakt, że z punktu widzenia wymagań właściwych pracy w środowisku szkolnym – zarówno tych o charakterze jakościowym (prowadzących do *niejednoznaczności roli czy konfliktu roli*), jak i ilościowych (skutkujących przede wszystkim *przeciążeniem rolą* wynikającym ze zbyt wielu zadań do realizacji w krótkim okresie) – prowadzących do stresu zawodowego (wymienione w nawiasach wymagania jakościowe i ilościowe to tzw. **stresory zawodowe**), nie można nie odnieść się do grożącego nauczycielom **wypalenia zawodowego** (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001, s. 407–409; por. Plopa, Makarowski, 2010, s. 30–35). To negatywne zjawisko definiowane jest jako syndrom wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia osobistych dokonań, który z dużym prawdopodobieństwem wystąpić może u przedstawicieli profesji wymagających pracy z ludźmi, choć dotyczyć ono może także innych grup zawodów (Schaufeli, Leiter, Maslach, 2009, s. 206).

Należy mieć nadzieję, że opisane reakcje przeciętnego nauczyciela na przekraczające jego możliwości wymagania nie zdarzają się zbyt często i że w ich miejsce zaob-

serwować możemy częściej odmienny jakościowo, wielce pożądany z punktu widzenia efektywności systemu edukacji proces rekonstrukcji tych problemów. Podejściem, które najefektywniej pozwala rozwiązać opisywaną przeszkodę, jest jej poznawcze ujęcie z wykorzystaniem takiej perspektywy, która sprawi, że zacznie ona być postrzegana nie jako pociągające za sobą negatywne konsekwencje zagrożenie, lecz jako mogące prowadzić do poczucia satysfakcji i samorealizacji wyzwanie. Przyjęcie takiej perspektywy jest właściwe dla osób, które charakteryzuje wysoki poziom tzw. *poczucia koherencji*, którego kluczowym elementem jest *poczucie sensowności*, czyli „stopień, w jakim człowiek czuje, że życie ma sens, że wymagania warte są zaangażowania i wysiłku” (patrz: Sęk, 2010, s. 49). Niewątpliwie wiele zależy tu zatem od indywidualnych predyspozycji danego nauczyciela – od jego samooceny, poczucia własnej skuteczności, poczucia umiejscowienia kontroli, stylu radzenia sobie ze stresem czy od dominującego u niego typu motywacji, ale także od możliwie najpełniejszej świadomości tego, że pełne przygotowanie zawodowe jako efekt kształcenia akademickiego jest zjawiskiem niedającym się pogodzić z istotą pracy pedagogicznej (Kwaśnica, 2010, s. 294). Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z czekającej go pracy, wiążącej się, obok standardowo przypisanych jego profesji obowiązków, z ustawicznym pogłębianiem swojej wiedzy, nabywaniem nowych umiejętności i kompetencji społecznych oraz stałym rozwijaniem i udoskonalaniem tych już opanowanych. Adeptom nauk pedagogicznych powinno się już w trakcie studiów wyraźnie uświadamiać, że wykształcenie uzyskane w ich *Alma Mater*, choćby nawet zajmowała ona pierwsze miejsce w prestiżowych rankingach, nigdy nie będzie wystarczające i stanowi zaledwie fundament niezbędny do stale postępującego rozwijania ich potencjału i włączania do arsenału ich zachowań nowych form rozwiązywania problemów, wynikających z nabytych w toku pracy zawodowej doświadczeń. To od wykładowców, od swoich akademickich mentorów, przyszli nauczyciele powinni dowiadywać się, że ich kształcenie nigdy nie przyjmie postaci finalnej. Moment, w którym nauczyciel będzie mógł stwierdzić, że opanował już pełny zakres koniecznej wiedzy, umiejętności i kompetencji, po prostu nigdy nie nadejdzie. Nie sposób nie wspomnieć o tym, że ci spośród nich, którzy w pewnym momencie swojej kariery dojdą do wniosku, że osiągnęli już maksimum swoich możliwości (czyli nie zostało już nic, czego należałoby się nauczyć, co należałoby poznawać czy ćwiczyć), a co za tym idzie – przestaną się rozwijać, z samej definicji nie mogą już być zaliczani w poczet efektywnych nauczycieli. To właśnie na wykładowcach spoczywa lwia część odpowiedzialności za rozbudzenie w studentach zamiłowania do ustawicznego rozwoju i nauczanie ich czerpania z niego satysfakcji niezbędnej do właściwego wypełniania powierzonych im, niełatwych obowiązków zawodowych. Kluczowe w tym procesie jest stworzenie warunków umożliwiających przyszłym pedagogom jak najwcześniejsze zrozumienie tego, że cała ich kariera szkolna jest nigdy niekończącym się procesem, określanym często, jakże trafnie, *stawaniem się nauczycielem*. Jest to proces, w którym ich obowiązkiem jest i zawsze będzie nie-

ustanne dążenie do tego, by zostać *nauczycielem skończonym*, w pełni ukształtowanym, z jednoczesną świadomością tego, że ten upragniony moment nigdy nie nadejdzie – osiągnięcie ideału jest w tym konkretnym przypadku po prostu nierealne (patrz: Kwaśnica, 2010, s. 297).

Czynnikiem kluczowym, obok młodego wieku uczniów oraz wynikającej z pierwiastka ludzkiego niepewności i nieprzewidywalności sytuacji edukacyjnych, jest w kontekście rozpatrywania zawodu nauczyciela jako „niemożliwego”, także wspomniana już na wstępie, tak charakterystyczna dla niego duża dynamika zmian zachodzących w dotyczącym go obszarze. O ile jeszcze niedawno spodziewano się, że nauczyciele będą przede wszystkim sprawnie wywiązywać się z obowiązków wynikających z powierzonej im funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, o tyle obecnie, przy utrzymaniu wcześniejszych wymagań, oczekuje się od nich także całej gamy rozmaitych biegłości odnoszących się do zakresu znacznie szerszego niż tradycyjnie pojmowany program szkolny. W myśl tych oczekiwań powinni oni, między innymi (Kwiatkowska, 2008, s. 24, 26–27; Śliwerski, 2011, s. 204; por. Perzycka, 2006):

- ustawicznie doskonalić swoją wiedzę, umiejętności i kompetencje związane z nowymi technologiami oraz ich zastosowaniem zarówno w szeroko pojmowanym procesie dydaktycznym, jak i wychowawczym czy opiekuńczym (jako przykład można tu wskazać korzystanie przez nauczyciela z nowych form komunikacji w celu nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z uczniami oraz z ich rodzicami);
- mieć rozeznanie w dostępnych źródłach informacji i posiadać umiejętności niezbędne do wyszukiwania oraz selekcjonowania potrzebnych danych;
- pełnić w stosunku do swoich uczniów funkcję psychologa i doradcy zawodowego (wobec braku tych specjalistów w wielu polskich szkołach, zadaniem nauczyciela często jest realizowanie różnych form poradnictwa – funkcja ta wiąże się z ogromną odpowiedzialnością); z tą drugą funkcją wiąże się także zarówno konieczność posiadania rozeznanie w realiach współczesnego rynku pracy, jak i podstawowa wiedza i umiejętności z zakresu diagnozy mocnych i słabych stron ucznia z punktu widzenia wymogów charakterystycznych dla poszczególnych profesji;
- sprawować funkcję „zastępczego rodzica” – znakiem naszych czasów stało się między innymi stopniowe rozszerzanie powinności nauczyciela, wynikających z pełnienia tradycyjnie mu przypisanych funkcji – opiekuńczej i wychowawczej; w dobie częstej niedostępności lub wręcz trwałej nieobecności rodziców (jedną z jej konsekwencji jest zjawisko tzw. *eurosierot* – por. Kozak, 2012, s. 112–139), to na nauczyciela spada zazwyczaj obowiązek kształtowania u uczniów pożądanых w danym społeczeństwie czy danej społeczności postaw oraz systemów wartości, budowania ich moralnego kręgosłupa i wpajania im obowiązujących zasad etycznych;

- służyć wszelką radą i pomocą w rozwiązywaniu trapiących jego podopiecznych problemów oraz wątpliwości natury egzystencjalnej – wiąże się to między innymi z udzielaniem im pomocy w określaniu sensu ich życia czy krótko- i długofalowych celów, poprowadzeniu ku samopoznaniu i uzyskaniu rzetelnej samowiedzy itp.; jest to kolejna już funkcja, wiążąca się z wysokim stopniem odpowiedzialności, ponieważ od działań nauczyciela podejmowanych w tym zakresie, zależeć może przyszłość uczniów, którzy obdarzyli go zaufaniem (wiąże się to z pełnieniem przez niego między innymi wzmiankowanych już funkcji, które były zarezerwowane tradycyjnie dla psychologa i doradcy zawodowego); należy zastanowić się nad tym, czy studenci kierunków pedagogicznych uzyskują wystarczające (jeśli jakiegokolwiek) przygotowanie w tym zakresie oraz nad tym, na ile nauczyciele mogą liczyć na otrzymanie wsparcia w realizacji tych wymagających zadań.

Nie jest to oczywiście skończona lista powinności współczesnego nauczyciela, ale rzuca ona nieco światła na to, jak bardzo adresowane do niego wymagania rozszerzyły się na przestrzeni minionych dekad.

Wydaje się, że duży zakres (współ)pracy nauczyciela z uczniem odbywa się właśnie za sprawą wymienionych nowych biegłości, których opanowania oczekuje się od współczesnych pedagogów. Co niezwykle istotne, w kontekście kolejnych podrozdziałów, owa kooperacja wymaga wszechstronnego przygotowania psychopedagogicznego, którego centralną oś stanowią wszelkie umiejętności i kompetencje związane z szeroko pojmowanymi relacjami interpersonalnymi (por. Jakimiuk, 2016). Nie sposób bowiem wyobrazić sobie adekwatne do stawianych wymagań pełnienie funkcji psychologa czy doradcy przez osobę, która nie dysponuje wiedzą i zdolnościami niezbędnymi w procesie zrozumienia swoich uczniów i nawiązania z nimi trwałej, opartej na wzajemnym szacunku i zaufaniu relacji, traktowanej jako dialog dwóch równoprawnych podmiotów. Troska o należytą jakość edukacji rodzi konieczność dokonania krytycznej rewizji dotychczasowych metod przygotowywania nauczycieli do realizowania zadań z tego zakresu – rewizji, która doprowadzi do wzmocnienia tych obszarów procesu ich kształcenia, które ściśle wiążą się z wpajaniem im wiedzy oraz rozwijaniem umiejętności i kompetencji niezbędnych w procesie poznania i zrozumienia drugiej osoby.

Poddanie szczegółowej analizie różnych, wypracowanych dotychczas w obrębie pedagogiki klasyfikacji obejmujących pożądane kompetencje nauczyciela (Banach, 2009; Kwaśnica, 2010, s. 298–305; Schleicher, 2012, s. 38; Szempruch, 2013, s. 101–113; Walkowiak, 2016), może doprowadzić do uprawnionego, zakomunikowanego już wcześniej wniosku, że ich pełne i satysfakcjonujące wszystkie zainteresowane strony opanowanie nie jest wykonalne i wykracza poza możliwości nauczyciela. Jeżeli zatem już przed niemal stu laty Zygmunt Freud stwierdził, że ów zawód należy zaliczyć do kategorii „niemożliwych”, to biorąc pod uwagę wszystkie zmiany, jakie zaszły w jego obrębie od tamtej pory (a wiele z nich wiązało się właśnie ze stałym poszerzaniem

zakresu powinności nauczyciela), można dojść do logicznego i rodzącego uzasadniony niepokój wniosku, że bycie nauczycielem w XXI wieku jest „znacznie bardziej niemożliwe” niż kiedykolwiek wcześniej.

Redefinicja roli zawodowej i modyfikacja procesu kształcenia nauczycieli jako odpowiedź na wymagania współczesnej szkoły

Wnioski płynące z przytoczonych rozważań, odnoszących się zarówno do nieprzewidywalności sytuacji edukacyjnych, jak i do ewolucji roli zawodowej nauczyciela zmierzającej stopniowo ku coraz większej złożoności, są ze sobą ściśle powiązane i zdają się być jednoznaczne. Sprostanie wymaganiom stawianym współczesnym pedagogom okazuje się zadaniem nieporównywalnie trudniejszym niż dotychczas. Na osiągnięcie sukcesu zawodowego w pracy szkolnej mogą liczyć tylko odpowiednio przygotowani specjaliści, którzy z powodzeniem przeszli przez cały, uwzględniający wszelkie niezbędne elementy proces kształcenia.

Nowe wyzwania stojące przed nauczycielami, wynikające ze stale rosnących wymagań, które są ku nim kierowane, rodzą zatem nie tylko konieczność gruntownej redefinicji ich roli zawodowej, lecz także pociągają za sobą spoczywający na władzach poszczególnych uczelni obowiązek wprowadzenia niezbędnych w tym zakresie modyfikacji polegających na rozszerzeniu całego, szeroko pojmowanego procesu kształcenia i doksztalcania nauczycieli o stanowiące odpowiedź na nowe wyzwania elementy. Tylko podjęcie zdecydowanych kroków w tej materii może dać pedagogom szansę na optymalne wywiązywanie się z szerokiego zakresu ich zawodowych powinności. A to z kolei jest koniecznym warunkiem edukacji uczniów spełniającej nowe, opisane dalej kryteria.

Należy wyraźnie podkreślić, że dająca się obecnie zaobserwować konieczność rozszerzenia dotychczasowego katalogu powinności zawodowych nauczyciela, jest przejawem wyraźnej zmiany w zakresie ogólnie pojmowanych wymagań stawianych całym współczesnym, rozwiniętym społeczeństwom. Rolą nauczyciela jest tym samym zapewnienie uczniom takiej edukacji, która zagwarantuje im nie tyle dostęp do stawianej dotychczas na piedestale wiedzy, ile umożliwi przede wszystkim efektywne i przynoszące satysfakcję funkcjonowanie w dynamicznie rozwijającym się świecie (społeczeństwie). Wiąże się to z koniecznością opanowania przez tych drugich, w toku edukacji szkolnej, określonej wiedzy oraz szeregu umiejętności i kompetencji, które w ciekawy sposób zostały ujęte w kilku zaprojektowanych dotychczas modelach kompetencji XXI wieku.

Model znany pod nazwą *Tęcza wiedzy i umiejętności XXI wieku* (*The 21st Century Knowledge-and-Skills Rainbow*) można potraktować jako dobry przykład zyskującego obecnie coraz większą popularność szerokiego podejścia do głównych obszarów

sprawności współczesnych uczniów. Obejmuje on trzy zasadnicze obszary, które powinni oni opanować, aby poradzić sobie skutecznie z czekającymi ich zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym wyzwaniem. Są to:

- umiejętności związane z życiem osobistym i karierą;
- umiejętności związane z nauką i innowacyjnością;
- umiejętności związane ze światem mediów, technologii i informacji (Trilling, Fadel, 2009, s. 48).

Z kolei model ACT21S (*Assessment and Teaching 21st Century Skills* – Ocena i Nauczanie Umiejętności XXI Wieku) wyróżnia cztery szerokie kategorie umiejętności, jakie każdy członek społeczeństwa powinien posiadać. Odnoszą się one do:

- sposobu myślenia (kreatywność, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, uczenie się);
- sposobu pracy (komunikacja i współpraca);
- narzędzi niezbędnych do pracy (technologie informacyjne i komunikacyjne);
- właściwości niezbędnych do funkcjonowania w świecie (obywatelska postawa, życie i kariera, odpowiedzialność osobista i społeczna) (Schleicher, 2012, s. 34).

Niezwykle interesujący z punktu widzenia koncepcji omawianej w dalszej części artykułu jest model zaproponowany przez Amerykańskie Stowarzyszenie Uczelni Kształcących Nauczycieli (*American Association of Colleges of Teacher Education*), uwzględniający trzy zasadnicze kategorie umiejętności XXI wieku:

- związane z uczeniem się i z innowacyjnością (m.in. krytyczne myślenie, kompetencje komunikacyjne i współpraca, kreatywność);
- związane z obiegiem i źródłami informacji, posługiwaniem się mediami i wytworami nowoczesnej technologii;
- związane z szeroko pojmowanym codziennym funkcjonowaniem i karierą zawodową (np. zdolności adaptacyjne, przejawianie inicjatywy, produktywność, przywództwo czy kompetencje społeczne) (AACTE, P21, 2010, s. 9–10).

Przywołane modele to tylko jedno z licznych, wypracowanych w ostatnich latach katalogów zawierających spis tzw. *kompetencji XXI wieku* (patrz też: Soland, Hamilton, Stecher, 2013, s. 3–8; Zimny, 2006, s. 88). Analiza poszczególnych z nich może, a wręcz powinna, prowadzić do wniosku, że nie sposób oczekiwać, że nauczyciel, który odebrał tradycyjnie pojmowane, „XX-wieczne” wykształcenie pedagogiczne, będzie w stanie przekazać swoim uczniom wszystko to, co jest niezbędne do odpowiedniego opanowania przez nich zarysowanych obszarów tematycznych. Aby rozwiązać zaistniały problem, osoby odpowiadające za proces kształcenia nauczycieli (zarówno w skali mikro – uczelnianej, jak i w skali makro – na poziomie ustawowym) muszą przez cały czas mieć na uwadze kluczową w analizowanym kontekście zależność przyczynowo-skutkową. Prowadzi ona do oczywistego, wymagającego należytej refleksji wniosku. Zgodnie z nim kandydat na nauczyciela powinien z jednej strony zostać w procesie kształcenia wyposażony w wyjściowe determinanty swojej przyszłej sku-

teczności – fundamentalną wiedzę, umiejętności i kompetencje, by potem, już w trakcie pracy zawodowej, ustawicznie je doskonalić i jednocześnie efektywnie kształtować je u swoich podopiecznych. Z drugiej strony zaś musi on poznać tajniki krytycznego myślenia, samodzielnego generowania wiedzy (tzw. *wiedza osobista*), podejmowania autonomicznych decyzji i określania priorytetów – wykształcenie tożsamej zdolności u uczniów stanowi jeden z najważniejszych obowiązków współczesnego nauczyciela (Szempruch, 2012, s. 155).

Podczas gdy jeszcze dość niedawno podstawowym zadaniem nauczyciela był przekaz wiedzy rzeczowej (w ramach prowadzonego przez siebie przedmiotu szkolnego), to obecnie, w dobie powszechnego i błyskawicznego zarazem dostępu do niemal nieograniczonych zasobów informacji zamieszczonych w Internecie, należy przyjąć, że rola pedagoga jako głównego (obok rodziców) dystrybutora wiedzy uległa znacznemu ograniczeniu (i jest to proces, który wciąż postępuje, choć można przyjąć, że w zależności od tego, z jakim przedmiotem szkolnym mamy do czynienia, jego tempo może być różne). Jego kluczowym zadaniem powinno być obecnie takie pokierowanie edukacją uczniów, którego efektem będzie zdobycie przez nich umiejętności niezbędnych do samodzielnego wyszukiwania rzetelnej (naukowej, sprawdzonej) wiedzy, dokonywania oceny jej przydatności i łączenia jej z informacjami już posiadanymi (przez jej asymilację lub akomodację). Czas, w którym autorytet szkoły wynikał przede wszystkim z tego, że placówki edukacyjne były traktowane jak oazy wiedzy, już minął. Skoro ta forma budowania autorytetu została wyczerpana, konieczne jest tworzenie go przez skuteczne, zaspokajające kluczowe potrzeby dzieci i młodzieży działania podejmowane w innych obszarach (Kwiatkowska, 2008, s. 24).

Opisane zmiany wymagają, by nauczyciele, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, koncentrowali się na poszczególnych uczniach, a nie na klasie traktowanej jako całość, jak składający się z identycznych jednostek monolit. To z kolei powinno pociągać za sobą oddziaływania zróżnicowane w zależności od tego, z jakim uczniem nauczyciel ma w danej sytuacji do czynienia. I nie chodzi tu tylko o kwestie związane z czystą nauką (jak np. rozróżnienie między uczniem o przeciętnych możliwościach a uczniem uzdolnionym), lecz także z zainteresowaniami, kwestiami rodzinnymi/socjalnymi (np. uczniowie z biedniejszych rodzin), stanem psychosomatycznym ucznia (trwałym lub tymczasowym) itp. O ile dotychczas szkoły koncentrowały się przede wszystkim na programie nauczania i terminowej realizacji jego poszczególnych elementów, o tyle obecnie środek ciężkości powinien przesunąć się w kierunku ucznia jako niepowtarzalnego podmiotu wymagającego dostosowanego do niego podejścia, uwzględniającego jego mocne i słabe strony (które nauczyciel powinien potrafić samodzielnie lub z pomocą szkolnego pedagoga/psychologa zdiagnozować), a także dobór odpowiadających jego potencjałowi metod nauczania (Schleicher, 2012, s. 35–36). Dopiero takie pełne zrozumienia i szacunku do „Ja” młodszego partnera interakcji będzie preludem do osiągnięcia zaprezentowanych zasadniczych celów. Wspomniana już interak-

cja między dwoma równoprawnymi partnerami (nauczyciel–uczeń, uczeń–nauczyciel) stanowi warunek powodzenia podejmowanych prób realizacji przytoczonych założeń edukacyjnych oraz budowania bazującego na innych niż dotychczas fundamentach autorytetu szkoły i nauczycieli. Jest to znaczący argument za możliwie najszybszym wzbogaceniem procesu kształcenia nauczycieli o zajęcia, których zasadniczym celem będzie rozwijanie umiejętności i kompetencji niezbędnych w procesie adekwatnego do potrzeb poznawania uczniów oraz podejmowania i prowadzenia z nimi owego kluczowego dialogu.

Należy mocno podkreślić, że szeroko pojmowane zdolności, które współczesny nauczyciel powinien opanować, by efektywnie kształtować pożądane obszary kompetencji u swoich uczniów, stanowią jednocześnie, w znacznym zakresie, remedium na wspomniane we wprowadzeniu problemy wynikające z ewolucji jego dotychczasowej roli zawodowej. A zatem takie zreformowanie systemu kształcenia nauczycieli, które ma na celu uczynienie szkoły miejscem przyjaznym, przygotowującym uczniów do sprawnego funkcjonowania we współczesnym świecie, przyczynić się może jednocześnie do usprawnienia procesu radzenia sobie przez pedagogów z opanowywaniem kolejnych biegłości, a także z tak charakterystyczną dla ich profesji niedookreślonością wynikającą z nieprzewidywalności czynnika ludzkiego i przebiegu sytuacji szkolnych. Efektem takiego rozwoju wypadków może być między innymi zwiększenie ich efektywności czy ściśle z nim związany wzrost satysfakcji z pracy, natomiast w sferze dotyczącej ich uczniów – optymalne przygotowanie ich do dalszej edukacji (w tym także do samokształcenia) i ogólnie rozumianego funkcjonowania we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie.

Kompetencje społeczno-emocjonalne jako jedna z kluczowych determinant sukcesu nauczyciela (i jego uczniów) w obliczu ewolucji jego tradycyjnej roli zawodowej

Sprawne realizowanie wyszczególnionych wcześniej obowiązków jest zdeterminowane z jednej strony zdolnościami nauczyciela do poznania i zrozumienia samego siebie (co umożliwi mu pełne wykorzystanie własnego potencjału i ustawiczny wewnętrzny rozwój), z drugiej zaś odpowiednim przygotowaniem z zakresu szeroko pojmowanej komunikacji międzyludzkiej (dla której nieodzowna jest wysoka samowiedza i samoświadomość). Kluczowe znaczenie w omawianym kontekście zdają się mieć dwa ściśle ze sobą związane konstrukty – **inteligencja emocjonalna** i **kompetencje społeczne**. Dysponowanie ich wysokim poziomem stanowi warunek konieczny i zarazem niezbędny dla skuteczności nawiązywania bliskich, nagradzających i satysfakcjonujących obie strony interakcji relacji wraz ze wszystkimi wynikającymi z tego konsekwencjami.

Inteligencję emocjonalną definiuje się jako zdolność obejmującą przede wszystkim:

- trafną percepcję, ocenę i wyrażanie emocji;
- dostęp do emocji i właściwe ich generowanie (w zależności od potrzeb) w celu wspomagania procesu myślenia;
- rozumienie emocji;
- wiedzę odnoszącą się do emocji;
- refleksyjną regulację emocji prowadzącą zarówno do rozwoju („wzrostu”) w sferze emocjonalnej, jak i intelektualnej – zarządzanie emocjami powinno być sprzężone z samowiedzą i samoświadomością jednostki, by optymalnie służyć realizacji przyjętych przez nią celów (Mayer, Salovey, Caruso, 2004, s. 197, 199).

Należy podkreślić, że w myśl współczesnych teorii inteligencji emocjonalnej zawarte w przytoczonej definicji zdolności szczegółowe są wykorzystywane zarówno w procesie poznawania, rozumienia i rozwijania samego siebie, jak i w procesie analogicznym, dotyczącym zarządzania procesami emocjonalnymi innych osób (Goleman, 2012, s. 172–174; Mayer, Salovey, 1999, s. 35–38). Chodzi tu między innymi o wykorzystywanie stanowiącej kluczowe ogniwo tego specyficznego typu inteligencji empatii, umożliwiającej przyjęcie perspektywy drugiej osoby i w efekcie – podjęcie dostosowanych do jej potrzeb działań. W kontekście wspomnianej już kilkakrotnie konieczności (współ)pracy i stałego dialogu na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń, nie ulega wątpliwości, że wysoki poziom inteligencji emocjonalnej wraz ze wszystkimi mieszczącymi się w jej zakresie zdolnościami specyficznymi stanowi niezbędne wyposażenie współczesnego nauczyciela (por. S.T. Kwiatkowski, 2015a, s. 51–52; 2015b). Kolejnym pewnikiem jest fakt, że tożsama konstatacja jest uzasadniona także w odniesieniu do kompetencji społecznych.

Kompetencje społeczne są definiowane jako szeroki zestaw umiejętności nabytych w toku procesów socjalizacyjnych – ich opanowanie determinuje efektywność radzenia sobie w ogólnie pojmowanych relacjach międzyludzkich oraz w specyficznych sytuacjach społecznych (Maczak, 2011, s. 7). Wśród zasadniczych grup kompetencji społecznych można wyróżnić:

- kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych – umożliwiają nawiązywanie i podtrzymywanie relacji interpersonalnych;
- kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej – wspomagają radzenie sobie w sytuacjach znalezienia się w centrum uwagi;
- kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności – umożliwiają realizację własnych planów/celów przez opieranie się niekorzystnemu wpływowi innych lub wywieranie na nich wpływu (tamże, s. 13–14).

Zarówno inteligencja emocjonalna, jak i kompetencje społeczne są odpowiedzią na zarysowane we wstępnych podrozdziałach problemy i wyzwania stanowiące pochodną

nieustannych przemian współczesnego świata, pociągających za sobą znaczącą ewolucję roli zawodowej nauczyciela. Nie można pominąć faktu, że oba te czynniki należą do grupy tzw. właściwości „plastycznych”, co oznacza, że przez odpowiednio dobrane oddziaływania można wpływać na ich natężenie (nie są to zatem konstrukty sztywne, na których kształt nie mamy żadnego wpływu) (*CASEL Guide...*, 2015, s. 7; Goleman, 2012, s. 416–437). Oczywiście nie są to jedyne czynniki mające wpływ na efektywność nauczyciela w analizowanym zakresie – pod uwagę należy wziąć między innymi także czynniki zewnętrzne, jak np. dysponowanie wsparciem dyrekcji, poziom współpracy z rodzicami, dostęp do niezbędnych zasobów czy ogólnie pojmowany klimat panujący w szkole itp. Wysoki poziom omawianych konstruktów psychologicznych wraz z ich składowymi jest jednak bez wątpienia czynnikiem mającym najbardziej pozytywny wpływ między innymi na:

1. **Radzenie sobie z edukacyjną niedookreślonością** – nieprzewidywalność sytuacji edukacyjnych wynika, jak zaznaczono już kilkakrotnie, z czynnika ludzkiego. Wysoki poziom inteligencji emocjonalnej, przede wszystkim za sprawą stanowiącej jej immanentną część empatii umożliwiającej lepsze poznanie i zrozumienie uczniów (kierujących nimi emocji dominujących motywów ich działania, ich postaw oraz potrzeb), pozwala z jednej strony na trafniejsze przewidywanie możliwego rozwoju poszczególnych sytuacji edukacyjnych (ograniczenie ich nieprzewidywalności), a z drugiej – na skuteczniejsze radzenie sobie w sytuacji, kiedy te nie dające się przewidzieć okoliczności wystąpią. Widoczny jest tu ścisły związek z opracowaną przez Donalda Schöna koncepcją *refleksyjnej praktyki* i stanowiącą jej element refleksją w działaniu, która jest „procesem symultanicznym, obejmuje działanie z równoczesnym namysłem nad nim i ewentualną jego modyfikacją” (Kwiatkowska, 2008, s. 69). Można przyjąć, że wysoki poziom inteligencji emocjonalnej jest jedną z determinant skuteczności tego procesu. Kompetencje społeczne można z kolei potraktować w analizowanym kontekście jako komponent wykonawczy, pozwalający podjąć efektywne działania, zmierzające do najbardziej optymalnej w danej sytuacji reakcji na zachowanie ucznia/uczniów (dzięki „instrukcjom” wynikającym z analiz stanowiących pochodną wysokiego poziomu inteligencji emocjonalnej). Omawiając kwestię radzenia sobie z niedookreślonością, można wskazać jeszcze – mające z nią związek – następujące czynniki:
 - Liczne klasy szkolne – im wyższy poziom obu omawianych konstruktów prezentuje dany nauczyciel, tym większe ma on szanse na szeroko pojmowane opanowanie sytuacji (także kryzysowych) w klasie, w której obecność dużej liczby uczniów rodzi konieczność godzenia ich różnorodnych potrzeb i punktów widzenia, łagodzenia sporów, rozwiązywania konfliktów itp.
 - przemoc szkolna jest w polskich szkołach zjawiskiem dość powszechnym (por. Komendant-Brodowska, 2014, s. 25; Przewłocka, 2015, s. 23–27) –

wysoki poziom inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych stanowi, poprzez wynikające z niego działania nauczyciela, jedną z potencjalnie skutecznych odpowiedzi na zagrożenia związane z tym problemem (chodzi nie tylko o agresję niewerbalną, lecz także o jej werbalną formę) – zarówno w sferze zapobiegania (np. poprzez tworzenie odpowiedniej z emocjonalnego punktu widzenia atmosfery w klasie/w grupie), jak i radzenia sobie w sytuacji konkretnego otwartego konfliktu (m.in. poprzez wykorzystanie umiejętności rozwiązywania rozmaitych sporów, np. z wykorzystaniem technik negocjacji i mediacji).

- Młody wiek uczniów – zarówno inteligencja emocjonalna, jak i kompetencje społeczne wydają się mieć kluczowe znaczenie w kontekście nawiązywania kontaktu z dziećmi i młodzieżą. Konstrukty te mają niebagatelne znaczenie w procesie budowania międzypokoleniowych mostów umożliwiających nawiązanie przyjaznych relacji, nawet pomimo różnicy wieku (często znacznej) między partnerami interakcji. Trudno wyobrazić sobie pozbawionego empatii nauczyciela nawiązującego z powodzeniem nic porozumienia ze znacznie młodszymi uczniami, których potrzeb nie tylko nie jest świadomy, lecz też nie jest w stanie ich odpowiednio zrozumieć, a co za tym idzie – zaspokoić.
2. **Efektywność w opanowywaniu kolejnych wymaganych biegłości, a następnie skuteczne wykorzystywanie ich w codziennych działaniach** – wysoki poziom inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych jest oczywiście niezbędny dla prawidłowego sprawowania przez nauczyciela jego podstawowych funkcji – wychowawczej i opiekuńczej (ma znaczenie także w zakresie funkcji dydaktycznej, lecz można przyjąć, że w jej przypadku punkt ciężkości jest nieco inny), ale odgrywa też kluczową rolę w wywiązywaniu się przez niego z nowych powinności, będących rezultatem analizowanych przemian zachodzących w obszarze jego roli zawodowej. Wspomniana wcześniej funkcja egzystencjalna, wymagająca od nauczyciela, obok m.in. cierpliwości i autentycznego zaangażowania, głębokiego zrozumienia trapiących jego uczniów problemów i wątpliwości, po prostu nie może być efektywnie pełniona przez pedagoga nie dysponującego elementarnymi zdolnościami z zakresu analizowanych tu konstruktywów. Podobnie wygląda kwestia pełnienia przez niego blisko związanej z tymi zagadnieniami funkcji psychologa czy doradcy. Wyobrażenie sobie nauczyciela o niskim poziomie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych z sukcesami wywiązującego się z zadań charakterystycznych dla tych ról sprawić może nie lada trudność.
 3. **Skuteczność w zakresie realizowania postulatu wymagającego od nauczycieli indywidualnego podejścia do każdego ucznia** – wymóg ów ma kluczowe znaczenie z punktu widzenia optymalnego wykorzystania potencjału wszystkich bez wyjątku uczniów oraz odpowiedniego przygotowania ich do dalszej

edukacji czy ogólnie rozumianego funkcjonowania w społeczeństwie. Trudno znaleźć argument przeciw twierdzeniu, że wysoki poziom inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych pełni w tym procesie rolę jednej z kluczowych zmiennych. Bez odpowiednich zdolności w tym zakresie nauczyciel będzie miał ograniczone możliwości, zarówno jeśli chodzi o diagnozę potrzeb i możliwości ucznia, jak i o zaplanowanie dostosowanych do jego poziomu/rodzaju form nauczania oraz dbanie o ich właściwy przebieg (uwzględniający stałą komunikację z uczniem w celu monitorowania postępów i dokonywania koniecznych modyfikacji przyjętych założeń oraz strategii działania). Na konieczność wdrażania jak najwcześniejszej indywidualizacji procesu kształcenia (por. Rafał-Łuniewska, 2015, s. 4) nacisk kładą liczne dokumenty urzędowe, wśród których największe znaczenie mają szczegółowo odnoszące się do tej kwestii:

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (nieodzownym elementem skutecznego udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest indywidualne podejście do każdego wymagającego jej ucznia, bez względu na przyczyny);
 - *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach*, zwracające w kilku miejscach uwagę na rolę wspomagania rozwoju uzdolnień poszczególnych dzieci oraz koncentrację na dziecku, jego indywidualnym tempie rozwoju i prezentowanych przez nie możliwościach uczenia się (patrz: Załącznik 2 – Zadania szkoły).
4. **Radzenie sobie ze stresem** – w okresach przemian skutkujących między innymi zmianami w zakresie charakteru pracy czy stawianych pracownikom wymagań (a zmiany te częściej wiążą się ze zwiększeniem niż ze zmniejszeniem zakresu dotychczasowych obowiązków), poczucie ogólnej niepewności i obawy odnoszące się do ewentualnej utraty pracy czy kwestii zaspokojenia rosnących oczekiwań to rzecz naturalna i nieunikniona. Nauczyciele jako grupa zawodowa częściej niż wiele innych stająca w obliczu zmian, musząca na każdym niemal kroku radzić sobie z ogólną nieprzewidywalnością, są szczególnie narażeni na wynikający z takiego stanu rzeczy stres zawodowy (patrz: Kretschmann i in., 2003), a zwłaszcza na jedną z jego składowych, czyli tzw. *przeciążenie rolą*, z którym mamy do czynienia wówczas, gdy stawiane przed jednostką zadania zawodowe dalece przekraczają jej możliwość należytego im sprostania. Badania wykazały ponadto, że praca wiążąca się z odpowiedzialnością za ludzi wiąże się z wyższym poziomem stresu niż praca wymagająca odpowiedzialności za rzeczy (Cox, Griffiths, Rial-Gonzalez, 2006, s. 69–71). Nauczyciele pracują

z młodymi ludźmi, co czyni ciężącą na nich odpowiedzialność znacznie większą (odpowiadają przed uczniami, dyrekcją, rodzicami, a w szerszej perspektywie – przed całym społeczeństwem), a konsekwencją takiego stanu rzeczy może być poziom stresu przewyższający ten, który jest charakterystyczny dla wielu innych zawodów społecznych (może to prowadzić m.in. do wspomnianego już wypalenia zawodowego, choć potencjalnych negatywnych konsekwencji takiego stanu rzeczy jest oczywiście znacznie więcej).

Składowe wysokiego poziomu inteligencji emocjonalnej, czyli między innymi świadomość odczuwanych emocji oraz ich źródeł czy umiejętność panowania nad afektami i wykorzystywania ich w procesie dbania o własny dobrostan psychiczny (generowanie pozytywnych i/lub tłumienie/wygaszanie negatywnych), są bez wątpienia czynnikami centralnymi w procesie radzenia sobie ze stresem. Ponadto, poprzez zwiększenie szans nauczyciela na radzenie sobie z nieprzewidywalnością jego pracy, inteligencja emocjonalna może przyczyniać się do zapobiegania licznym sytuacjom, które mogą generować stres.

Zaprezentowana lista obszarów, w których kluczowe znaczenie mają inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne, nie wyczerpuje oczywiście zakresu ich potencjalnych zastosowań. Wydaje się mimo to zawierać dostatecznie dużo dowodów na rolę tych konstruktów w odpowiadającej współczesnym oczekiwaniom realizacji procesu nauczania–uczenia się, by dojść do w pełni uprawnionego wniosku, że należy przyrzeć im się znacznie bliżej, w kontekście potencjalnych zmian w procesie przygotowywania studentów pedagogiki (lub specjalności nauczycielskich na innych kierunkach studiów) do przyszłego pełnienia tej jakże skomplikowanej i wymagającej roli zawodowej. Jedną z tych zmian powinno być bezwzględne zapewnienie im odpowiedniego przygotowania w obszarze analizowanych w artykule właściwości. Szansę na szeroko pojmowany trening skutkujący wzmocnieniem pożądanych charakterystyk wewnętrznych daje między innymi wiele programów wypracowanych w ramach tzw. *kształcenia społeczno-emocjonalnego (social-emotional learning, SEL)* (patrz: S.T. Kwiatkowski, 2016a¹).

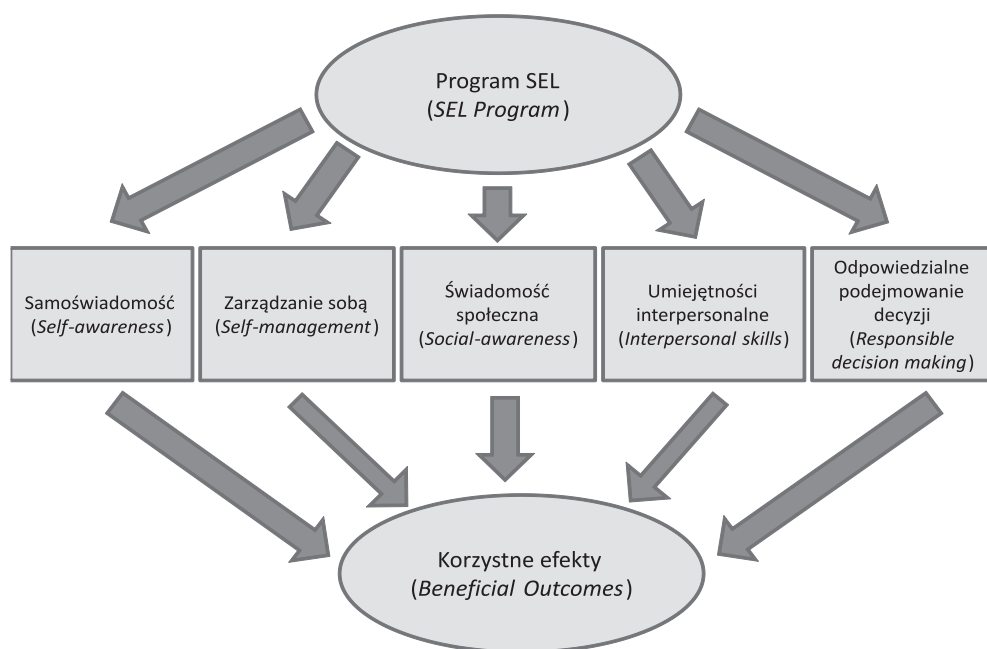
Kształcenie społeczno-emocjonalne to szeroko pojmowany proces, na który składa się wiele wypracowanych dotychczas programów, poprzez które zarówno dzieci i młodzież (uczniowie, studenci), jak i dorośli (nauczyciele, wykładowcy) nabywają, a następnie efektywnie wykorzystują wiedzę, umiejętności i kompetencje niezbędne w procesie:

- rozumienia emocji i zarządzania nimi;
- określania i osiągania pozytywnych celów życiowych;
- odczuwania i okazywania empatii w stosunku do innych ludzi;

¹ Artykuł zawiera rozbudowaną analizę poszczególnych założeń teoretycznych i zakładanych celów tej formy kształcenia.

- nawiązywania i podtrzymywania satysfakcjonujących obie strony interakcji relacji interpersonalnych;
- podejmowania przemyślanych, odpowiedzialnych i korzystnych dla wszystkich zainteresowanych stron decyzji (*CASEL Guide...*, 2015, s. 5).

Nie sposób przeoczyć fakt, że przytoczona definicja zawiera w sobie szereg elementów (pożądaną wiedzę, zdolności itp.) uwzględnionych w analizach prezentowanych w tym artykule. W świetle poczynionych wywodów są one niezbędne każdemu współczesnemu nauczycielowi. SEL obejmuje pięć kluczowych grup kompetencji, czyli tzw. *kompetencje rdzeniowe (core competencies)*, odnoszące się do sfery poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej – w ramach każdej z podanych kategorii ogólnych wyróżniono pięć kluczowych, składających się na nie subkategorii szczegółowych, które mogą być kształtowane za pomocą wdrożenia konkretnych programów działania (*SEL Programs*) (ryc. 1):



Rycina 1. Rozwój kompetencji rdzeniowych SEL jako proces prowadzący do szeregu pozytywnych efektów

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.mindfulschools.org/> (dostęp: 15.11.2016).

- **samoświadomość** (*self-awareness*):
 - etykietowanie emocji (jako pozytywnych lub negatywnych, pożądaných lub niepożądaných w danej sytuacji itp.);
 - dostrzeganie związków między emocjami i myślami a zachowaniami i *vice versa*;

- trafne szacowanie własnych mocnych i słabych stron;
- poczucie własnej skuteczności;
- optymizm;
- **zarządzanie sobą** (*self-management*):
 - regulacja emocji;
 - radzenie sobie ze stresem (zarządzanie stresem);
 - samokontrola;
 - automotywacja;
 - wyznaczanie i osiąganie pozytywnych celów (zarówno osobistych, jak i zawodowych);
- **świadomość społeczna** (*social awareness*):
 - zdolność do przyjmowania różnych punktów widzenia;
 - odczuwanie i okazywanie empatii;
 - szanowanie różnorodności (np. przedstawicieli innych kultur);
 - rozumienie społecznych i etycznych norm zachowania;
 - identyfikacja potencjalnych źródeł wsparcia w ramach własnej rodziny, szkoły czy społeczności lokalnej;
- **umiejętności interpersonalne** (*relationship skills*):
 - nawiązywanie i podtrzymywanie pozytywnych i nagradzających relacji interpersonalnych z różnorodnymi jednostkami i grupami;
 - kompetencje komunikacyjne;
 - współpraca;
 - rozwiązywanie problemów;
 - szukanie i oferowanie pomocy;
- **odpowiedzialne podejmowanie decyzji** (*responsible decision making*):
 - kierowanie się dobrostanem swoim i innych;
 - świadomość obowiązku zachowania w zgodzie z normami etycznymi;
 - podejmowanie decyzji na podstawie względów bezpieczeństwa, norm społecznych i etycznych;
 - szacowanie potencjalnych, realnych konsekwencji rozmaitych form zachowania;
 - dokonywanie konstruktywnych i bezpiecznych dla siebie oraz innych wyborów (Yoder, 2014, s. 4–5).

Ukształtowanie u uczniów tych kompetencji, wraz ze składającymi się na nie zdolnościami, wymaga uprzedniego opanowania ich przez nauczycieli. Tylko odpowiednio przygotowany pedagog, który sam przeszedł niezbędny trening w tym zakresie, będzie wystarczająco kompetentny, by nasycić jego elementami swoje zawodowe czynności. Jeżeli zaś chodzi o pozytywne efekty implementacji SEL w szkołach (*beneficial outcomes*), to obejmują one przede wszystkim:

- wzrost poziomu kompetencji społeczno-emocjonalnych (efekt kluczowy, stanowiący punkt wyjścia do osiągnięcia pozostałych rezultatów);

- wyższe osiągnięcia szkolne uczniów;
- wyższy poziom motywacji do nauki;
- lepsze, ogólnie pojmowane, zachowanie uczniów (uwzględniające prospołeczne postawy, przestrzeganie zasad, trzymanie się reguł);
- bardziej korzystne, pozytywne postawy względem samych siebie i innych;
- zmniejszoną częstość występowania zachowań niepożądanych, takich jak akty agresji czy działania godzące w porządek zajęć lekcyjnych;
- obniżenie poziomu odczuwanego stresu, lęku, wycofania społecznego czy depresyjności (*CASEL Guide...*, 2015, s. 9; Yoder, 2014, s. 5).

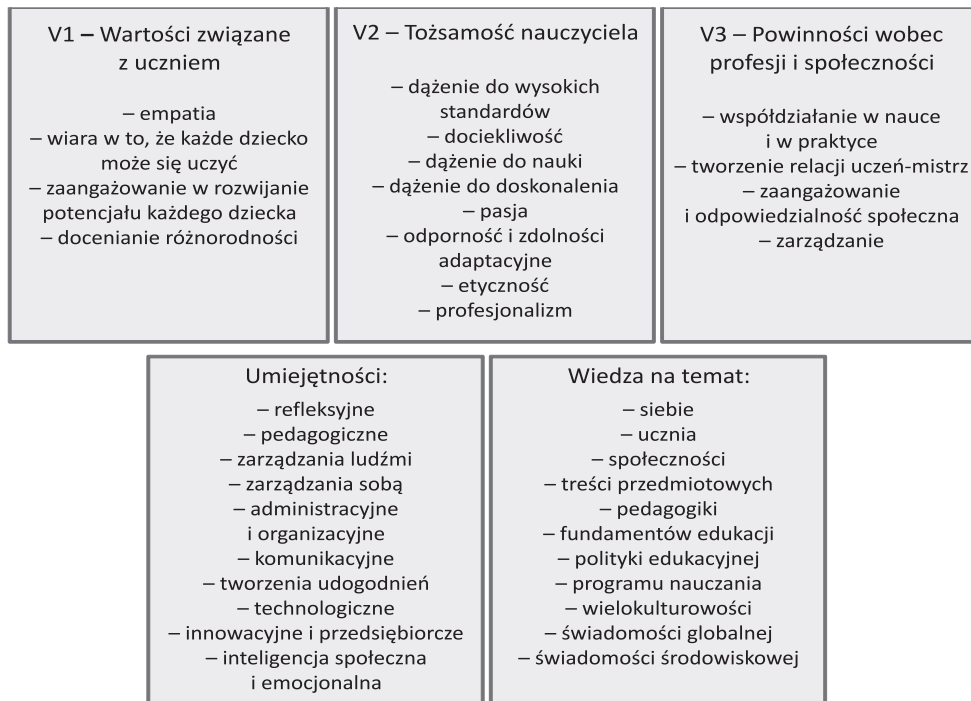
Mamy tu zatem do czynienia z klasyczną sytuacją *win-win*, w której korzyść z proponowanych zmian odnoszą obie główne grupy podmiotów zaangażowanych w procesy edukacyjne.

Wśród dość nielicznych państw, które jak do tej pory zdecydowały się na praktyczne wykorzystanie wypracowanej dość niedawno wiedzy na temat znaczenia inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych oraz metod ich rozwijania (wzmacniania) i używania, jest Singapur – kraj, którego system edukacyjny zajmuje wiodącą pozycję w ogólnoswiatowych zestawieniach zarówno jeśli chodzi o sukcesy w zakresie kształcenia nauczycieli, jak i osiągnięcia szkolne uczniów – dowodzą tego wyniki badania PISA 2015, w których zajęli oni pierwsze miejsca w każdej z trzech uwzględnionych w analizach kategorii (IBE, 2016, s. 4; por. S.T. Kwiatkowski, 2016b).

Narodowy Instytut Edukacji (NIE – *National Institute of Education*), instytucja, która w ścisłej kooperacji z singapurskim Ministerstwem Edukacji Narodowej (*MOE – Ministry of Education*) odpowiada za kreowanie tamtejszej polityki oświatowej (Tan i in., 2007, s. 74), już pod koniec minionej dekady zainicjował szeroko zakrojone prace mające na celu wdrożenie nowego systemu kształcenia nauczycieli, tzw. *Modelu TE21*, czyli modelu edukacji nauczycielskiej odpowiadającego na wyzwania XXI wieku (Schleicher, 2012, s. 36). Ma on na celu wzmocnienie kluczowych obszarów profesjonalnego przygotowania singapurskich nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem trzech kluczowych typów wartości oraz leżącej u ich podłoża wiedzy i związanych z nimi umiejętności. Wszystkie te elementy zostały ujęte w stanowiącym praktyczny wymiar TE21 modelu, określanym jako V^3SK (*V – values – wartości, S – skills – umiejętności, K – knowledge – wiedza*) (ryc. 2).

Jest to koronny dowód na pełną świadomość singapurskich władz w kwestii roli odgrywanej przez analizowane w prezentowanym artykule konstrukty psychologiczne – zostały one wszak ujęte wprost (w rubryce – *Skills – umiejętności*) jako jedne z kluczowych charakterystyk wewnętrznych nauczycieli, leżących u podstaw wyznawania przez nich wartości niezbędnych dla powodzenia prowadzonego pod ich kierownictwem procesu edukacji dzieci i młodzieży.

Bezpośrednie odwołania do SEL zawiera z kolei model zaprezentowany na rycinie 3. Ujmuje on wyróżnione w ramach omawianej koncepcji pięć kompetencji rdzeniowych

Rycina 2. Model V³SK – atrybuty profesjonalnych nauczycieli XXI wieku

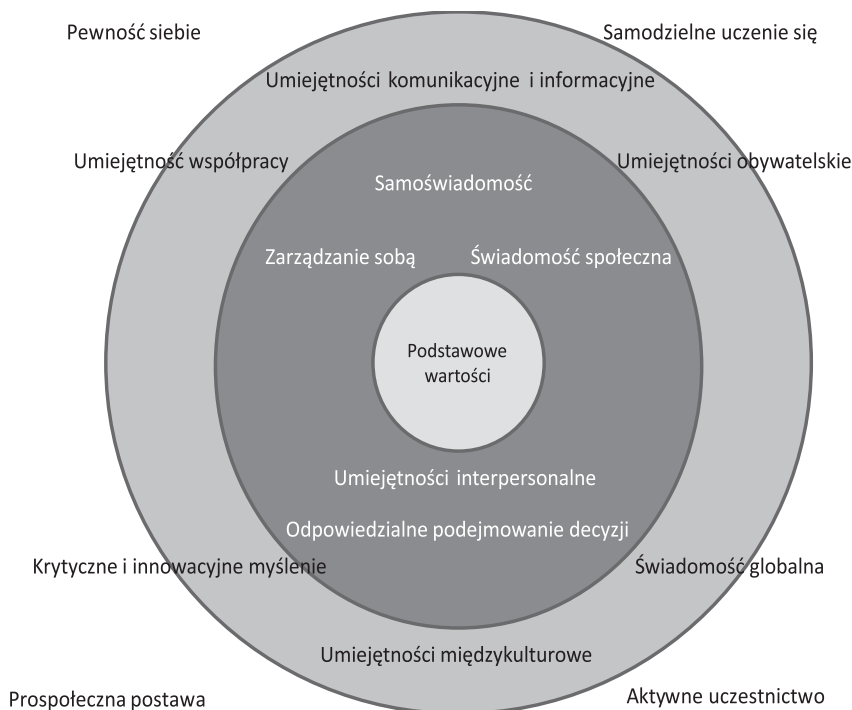
Źródło: opracowanie własne na podstawie: NIE, 2009, s. 45.

jako faktyczny fundament nieodzowny w procesie budowania u uczniów kompetencji kluczowych z punktu widzenia wymagań współczesnego świata – tu z kolei odwołano się do przytoczonego już katalogu kompetencji XXI wieku uznawanego przez Amerykańskie Stowarzyszenie Uczelni Kształcących Nauczycieli. Należy wspomnieć, że kształcenie społeczno-emocjonalne jest obecnie jednym ze specjalistycznych programów szkolnych realizowanych w Singapurze (obok np. programów zapewniających wsparcie uczniom zdolnym) (MOE, 2016). A zatem, za sprawą modelu TE21 i jego komponentu w postaci modelu V³SK niezbędne umiejętności w zakresie SEL zdobyć i rozwinąć mają przyszli nauczyciele, by w przyszłości, w toku podjętej już po ukończeniu studiów zawodowej pracy szkolnej, dysponować wszelkimi kwalifikacjami niezbędnymi w procesie kształtowania u swoich uczniów tożsamyh zdolności i będących ich rezultatem postaw oraz kompetencji kompatybilnych z wymogami współczesności.

Można przypuszczać, że osiągnięcia singapurskich uczniów oraz kierujących ich edukacją nauczycieli, mimo że wcześniej już godne najwyższego podziwu, w efekcie wdrożenia programów bazujących na założeniach SEL zanotują kolejny znaczący wzrost.

Trzeba oczywiście pamiętać, że wielu rezultatów tych programów nie będzie można w prosty sposób dostrzec, a przez to właściwie przeanalizować – dotyczy to przede

wszystkim tych, które znajdą swoje odbicie w późniejszym, pozaszkolnym funkcjonowaniu społeczno-zawodowym absolwentów singapurskich szkół. Zgromadzone dotychczas dane na temat inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych (oraz ich licznych korelatów) zdają się jednak dawać wszelkie podstawy, by przyjąć, że singapurskie społeczeństwo może na wprowadzeniu tej innowacji tylko zyskać. Korzyści można w analizowanym przypadku rozpatrywać zarówno z punktu widzenia (podwyższonych) osiągnięć zawodowych obywateli, jak i z perspektywy ich ogólnego, zależnego od odpowiedniego zarządzania sobą i swoimi emocjami oraz relacjami z innymi ludźmi dobrostanu (np. osiągnięcie szczęścia i satysfakcji w życiu prywatnym, rodzinnym, co ma oczywiście ogromny wpływ także na wszystkie pozostałe sfery ich funkcjonowania – na zasadzie sprzężenia zwrotnego życie zawodowe wpływa na życie osobiste i *vice versa*). Jeżeli zaś chodzi o wyniki w nauce, wspomniane już rezultaty badania PISA 2015 świadczą o wiodącej w świecie pozycji singapurskich uczniów.



Rycina 3. Kompetencje rdzeniowe SEL jako fundament kompetencji XXI wieku

Źródło: opracowanie własne na podstawie: NIE, 2010, s. 3.

Opisawszy pokrótce osiągnięcia z zakresu SEL na przykładzie singapurskim, warto zadać kluczowe pytanie: „Jak z omawianej perspektywy wyglądają realia polskiego systemu kształcenia?”. W Polsce niestety brak jest rozwiązań systemowych analo-

gicznych do tych już wdrożonych i stale rozwijanych w Singapurze. Nie dysponujemy jeszcze instytucją, która będąc odpowiednikiem tamtejszego Narodowego Instytutu Edukacji, odpowiadałaby nie tylko za wypracowywanie, wdrażanie i promowanie edukacyjnych innowacji, lecz także organizowałaby uwzględniający je proces kształcenia nauczycieli. Nie oznacza to jednak, że stoimy w tej kwestii na straconej pozycji. Po pierwsze, wyniki badania PISA 2015 oraz poprzednich jego edycji (mimo widocznie niższych średnich wyników odnotowanych w ostatniej z odsłon) pozwalają na wyciąganie pozytywnych wniosków na temat stanu rodzimego szkolnictwa – polscy 15-latkowie uzyskali w nich jedne z najwyższych wyników w Europie (w edycji 2015 na tle krajów Unii Europejskiej: dziesiąte miejsce w zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych, czwarte miejsce w zakresie czytania i interpretacji oraz szóste miejsce w zakresie matematyki) (IBE, 2016, s. 3–4; OECD, 2014, s. 4–7). Po drugie, wracając do przykładu Singapuru, pamiętać należy, że przeprowadzenie wymaganych w omawianym zakresie reform wymaga całych dekad wytężonej, zaplanowanej w każdym szczególe pracy (por. S.T. Kwiatkowski, 2016b, s. 126–129) – niewykluczone zatem, że polski system znajduje się już na najlepszej drodze, by wszelkie braki w analizowanej sferze uzupełnić, choć należy mieć pełną świadomość tego, że nawet przyjmując taki optymistyczny wariant, na efekty trzeba będzie jeszcze poczekać. Wydaje się, że kluczową obecnie kwestią jest zainicjowanie dyskusji na ten temat, w którą zaangażować powinny się wszelkie instytucje i osoby, które poprzez podejmowane przez siebie działania mogą przyczynić się do zmian prowadzących do szerokiego uwzględnienia kształcenia społeczno-emocjonalnego w procesie edukacji formalnej i pozaformalnej przyszłych nauczycieli (S.M. Kwiatkowski, 2016, s. 33).

Polski system kształcenia nauczycieli w kontekście odpowiedzi na wyzwania współczesności – wyniki badań

Ustalenie, jak w rzeczywistości wygląda kwestia przygotowywania przyszłych nauczycieli z zakresu kompetencji społeczno-emocjonalnych, może ułatwić odwołanie się do opinii w tej sprawie wyrażanej przez samych zainteresowanych – studentów pedagogiki. Co prawda, jak już zaznaczono, w polskim systemie trudno o zajęcia, które tej sferze wiedzy, umiejętności i kompetencji byłyby poświęcone bezpośrednio (tzw. przedmioty dedykowane), ale nie zmienia to faktu, że poszczególne jej elementy mogą być (i w węższym lub szerszym zakresie z pewnością są) kształtowane podczas rozmaitych zajęć (np. zajęć warsztatowych wymagających tak ważnej w tym przypadku interakcji), praktyk studenckich czy nieformalnych interakcji między studentami lub między studentami a wykładowcami (wszelkie interakcje mogą zostać potraktowane jako nieformalny trening w interesującym nas obszarze). Można założyć, że stanowiące przedmiot prezentowanego tekstu efekty kształcenia są uwzględniane w pro-

gramach studiów, ale wydaje się, że w wielu przypadkach proces ich osiągnięcia ma raczej charakter ubocznego efektu w odniesieniu do głównego nurtu podejmowanych względem studentów działań (przedmiotów podstawowych) niż celu samego w sobie.

Czy studenci kończący edukację pedagogiczną uważają, że mieli okazję rozwijać się w omawianym zakresie? Czy dostrzegają konieczność zmiany polegającej na rozszerzeniu dotychczasowego programu zajęć o nowe, mające na celu facylitację ich rozwoju w kluczowych dla inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych obszarach? Między innymi na to pytanie szukano odpowiedzi w badaniu, o cechach pilotażu, przeprowadzonym na przełomie października i listopada 2016 roku w wydziałach pedagogicznych trzech warszawskich uczelni: Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej i Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Analizy przeprowadzono na podstawie danych zebranych za pomocą składającego się z dwunastu części (pytań/twierdzeń, do których osoba badana miała się ustosunkować) kwestionariusza oraz z metryczki (dane na temat płci, wieku, stopnia i roku studiów oraz ewentualnego zamiaru podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela). Poszczególne pozycje zamieszczone w kwestionariuszu odnosiły się do szerokiego spektrum aspektów profesji nauczycielskiej, między innymi do: uwarunkowań wyboru studiów pedagogicznych, poglądów na temat charakteru pracy nauczycieli, czynników istotnych w wykonywaniu codziennej pracy, treści przekazywanych podczas studiów, przekonań na temat nauczania i uczenia się, czy opinii na temat różnych elementów funkcjonowania w społeczeństwie. W kolejnej części tekstu zostaną przedstawione wyniki analiz odnoszących się do dwóch zawartych w narzędziu pytań (mają one bowiem znaczenie dla poruszanej w tym miejscu tematyki).

Podstawowe statystyki

W badaniu² udział wzięło 235 studentów – 175 studentów III roku studiów licencyjnych (I stopnia) oraz 59 studentów II roku studiów magisterskich (II stopnia) (jedna z osób badanych nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie). Już na tym etapie należy zaznaczyć, że istotny brak równoliczności obu tych grup (widoczny nawet bez standardowej w takich przypadkach analizy χ^2) skutecznie uniemożliwia dokonywanie statystycznie poprawnych porównań w zakresie udzielanych przez nie na poszczególne pytania odpowiedzi. W związku z tym w zamieszczonej dalej analizie wyników nie uwzględniono pomiarów, których funkcją byłoby określenie stopnia statystycznej istotności potencjalnie wykrytych między tymi dwiema grupami różnic.

² Badanie zostało przeprowadzone pod kierunkiem dr Dominiki Walczak (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) i dr. Stefana T. Kwiatkowskiego (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie).

Typowa dla profesji nauczycielskiej feminizacja została ujawniona także w opisywanym badaniu – 96% grupy badawczej (226 osób) stanowiły kobiety, natomiast pozostałe 4% (9 osób) – mężczyźni.

Przed przejściem do opisu właściwych z punktu widzenia tematyki artykułu wyników, warto zwrócić szczególną uwagę na rozkład odpowiedzi na zawarte w metryczce pytanie: *Czy po uzyskaniu kwalifikacji do pracy nauczyciela będziesz starał/a się pracować w zawodzie?* Spośród osób badanych aż 72% udzieliło odpowiedzi *Tak* (170 osób), 20% – *Nie wiem* (48 osób) i tylko 7% – *Nie* (17 osób). Uzyskane wyniki są o tyle istotne, że stanowią solidny argument za twierdzeniem, że studia pedagogiczne są rozpoczynane przede wszystkim przez osoby świadome wagi tej decyzji – jej podjęcie poprzedził dogłębny namysł nad własnymi predyspozycjami i potrzebami, czyli osoby dysponowały niezbędną samowiedzą, nieodzowną w obliczu tak ważnej, mającej konsekwencje dla całego dalszego życia decyzji (patrz: S.T. Kwiatkowski, 2013). Rezultatem owego namysłu był najprawdopodobniej wniosek, że praca z dziećmi i młodzieżą to zawód, który chcą w przyszłości wykonywać. Teorie wyboru zawodu są zgodne co do tego, że kierowanie się taką motywacją przy wyborze profesji pociąga za sobą pozytywne konsekwencje (patrz: Paszkowska-Rogacz, 2003, s. 29–52). Świadczy to między innymi o tym, że w omawianym przypadku bezzasadny jest pogląd na temat dominującej roli selekcji negatywnej przy wyborze zawodu nauczyciela. Mamy z nią do czynienia wówczas, gdy dana osoba wybiera studia pedagogiczne przypadkowo lub w efekcie braku możliwości rozpoczęcia studiów na innych, bardziej atrakcyjnych, stanowiących pierwotny wybór kierunkach. Uzyskane w tym kontekście rezultaty badania pozwalają na optymistyczne oczekiwania w odniesieniu do ewentualnego funkcjonowania osób badanych w zawodzie nauczyciela.

Poglądy na temat dostępnej oferty kształcenia w kontekście elementów SEL

Kluczowe z punktu widzenia tematyki odnoszącej się do roli inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych pytanie piąte składało się z dwóch członów – A) i B):

- *Czy w toku obecnych studiów miałeś/miałaś możliwość ćwiczenia poniższych umiejętności?*

*Niezależnie od odpowiedzi w części A) proszę wskazać (TAK/NIE) w części B) na ile widzisz potrzebę wzbogacenia programu studiów o wymienione poniżej umiejętności? (na skali 4-stopniowej z opcjami: ani trochę, w niewielkim stopniu, w pewnym stopniu, w wysokim stopniu – dwie pierwsze możliwości określane będą w dalszej części opisu jako **wskazania negatywne**, natomiast dwie pozostałe – jako **wskazania pozytywne**).*

Zadaniem osoby badanej było zapoznanie się z listą siedemnastu umiejętności i ustosunkowanie się do nich w obu wskazanych w pytaniu segmentach. Każda z pozy-

cji odnosiła się do szeroko pojmowanych komponentów kształcenia społeczno-emocjonalnego (np. jedna z nich dotyczyła wprost inteligencji emocjonalnej, natomiast kilka innych odnosiło się z kolei do jej elementów składowych). Przeprowadzona w dalszej części tekstu analiza uwzględnia najistotniejsze spośród nich:

- a) **inteligencja emocjonalna** – wśród osób badanych 65% (154 osoby) stwierdziło, że w toku studiów miały możliwość uzyskania umiejętności w tym zakresie, pozostałe 35% (81 osób) uznało, że takiej możliwości nie miało; ciekawie prezentują się odpowiedzi w segmencie B): niemal 44% badanych stwierdziło, że inteligencja emocjonalna to umiejętność potrzebna w wysokim stopniu, a około 36% zaznaczyła opcję „w pewnym stopniu” – daje to około 80% pozytywnych wskazań;
- warto też zwrócić uwagę na fakt, że wśród osób, które w segmencie A) zaznaczyły odpowiedź TAK, pozytywne wskazania stanowiły około 74% odpowiedzi w segmencie B); analogicznie – odpowiedź NIE pociągnęła za sobą niemal 90% wskazań pozytywnych.

Z przytoczonych danych wynika, że w przypadku zdecydowanej większości osób badanych można mówić o wystąpieniu elementów odnoszących się do inteligencji emocjonalnej w procesie ich kształcenia. Jest to z pewnością wynik optymistyczny, choć nie można pominąć faktu, że więcej niż $\frac{1}{3}$ badanych uznała, że takich elementów w jej przypadku zabrakło. Nie dziwi zatem odnotowana w ich przypadku znaczna przewaga nad drugą grupą, w kwestii postrzeganej konieczności wzbogacenia studiów o tę umiejętność (inteligencję emocjonalną określono w kwestionariuszu jako umiejętność, przy pełnej świadomości, że czynnik ten jest czymś znacznie więcej niż typową umiejętnością) – podobną zależność zaobserwowano także w przypadku kolejnych uwzględnionych w ramach tego pytania zmiennych;

- b) **empatia** – 80% (189 osób) stwierdziło, że podczas studiów miało możliwość tego kluczowego komponentu inteligencji emocjonalnej; jeżeli zaś chodzi o opinię na temat wzbogacenia programu studiów o zajęcia sprzyjające rozwijaniu empatii, 41% (96 osób) uznało, że jest to w wysokim stopniu potrzebne, a 35% (81 osób) – że jest potrzebne w pewnym stopniu, co daje łącznie około 76% pozytywnych wskazań;
- wśród osób, które zaznaczyły w segmencie A) odpowiedź TAK, niemal 74% dokonało wskazania pozytywnego; z kolei odpowiedź NIE wiązała się z niemal 83% wskazań pozytywnych;
- c) **umiejętność radzenia sobie ze stresem** – analogicznie do wyników w podpunkcie a) i b) – TAK – 49% (115 osób), NIE – 51% (121); w segmencie B) – 86% pozytywnych wskazań (odpowiednio 26% i 60%);
- wśród osób, które zaznaczyły w segmencie A) odpowiedź TAK, niemal około 76% dokonało wskazania pozytywnego; z kolei odpowiedź NIE wiązała się z 95% wskazań pozytywnych;

- d) **umiejętności komunikacyjne** – aż 93% (219 osób) stwierdziło, że podczas studiów miało możliwość rozwijania tej umiejętności; w przypadku analiz odnoszących się do potrzeby wzbogacenia programu studiów o zajęcia/aktywności kształtujące umiejętności komunikacyjne, odnotowano 82% pozytywnych wskazań (31% i 51%);
- wśród osób, które zaznaczyły w segmencie A odpowiedź TAK, niemal około 81% dokonało wskazania pozytywnego; z kolei odpowiedź NIE wiązała się z 88% wskazań pozytywnych;
- e) **asertywność** – 63% (149 osób) uznało, że studia dały im możliwość rozwijania tej kluczowej umiejętności z zakresu szeroko pojmowanych kompetencji społecznych; segment B dał wynik na poziomie 85% pozytywnych wskazań (40% i 45%);
- wśród osób, które zaznaczyły w segmencie A odpowiedź TAK, około 80% dokonało wskazania pozytywnego; z kolei odpowiedź NIE wiązała się z 91% wskazań pozytywnych;
- f) **umiejętność rozwiązywania konfliktów** – 68,5% (161 osób) przyznało, że studia dały im możliwość rozwijania tej umiejętności; segment B dał wynik na poziomie 86% pozytywnych wskazań (29% i 57%);
- wśród osób, które zaznaczyły w segmencie A odpowiedź TAK, niemal około 83% dokonało wskazania pozytywnego; z kolei odpowiedź NIE wiązała się z 93% wskazań pozytywnych;
- g) **umiejętność negocjacji i mediacji** – 57% (134 osoby) potwierdziło, że ich uczelnia zapewniła im zajęcia rozwijające te stanowiące element wzmiankowanych umiejętności rozwiązywania konfliktów; jeżeli zaś chodzi o poglądy badanych na konieczność rozszerzenia ich programów studiów o aktywności z tego zakresu, odnotowano 85% pozytywnych wskazań (40% i 45%);
- wśród osób, które zaznaczyły w segmencie A odpowiedź TAK, niemal około 78% dokonało wskazania pozytywnego; z kolei odpowiedź NIE wiązała się z 93% wskazań pozytywnych;
- h) **radzenie sobie z przemocą i agresją rówieśniczą** – 45,5% (107) osób badanych uznało, że studia dały im możliwość rozwijania umiejętności związanych z przeciwdziałaniem agresji i radzeniem sobie z jej przejawami; istotne znaczenie tej umiejętności w oczach osób badanych potwierdza uzyskanie przez nią w segmencie B) 85% pozytywnych wskazań (26% i 59%);
- wśród osób, które zaznaczyły w segmencie A odpowiedź TAK, niemal około 78% dokonało wskazania pozytywnego; z kolei odpowiedź NIE wiązała się z 91% wskazań pozytywnych;
- i) **perswazja** – zaledwie 43% osób badanych (102) uznało, że program studiów umożliwił im rozwijanie tej istotnej z punktu widzenia wpływu społecznego umiejętności; na wysoką zasadność zmiany tego stanu rzeczy wskazuje uzyskany w segmencie B) wynik na poziomie 79% pozytywnych wskazań (51% i 28%);

- wśród osób, które zaznaczyły w segmencie A) odpowiedź TAK, niemal 76% dokonało wskazania pozytywnego; z kolei odpowiedź NIE wiązała się z 81% wskazań pozytywnych;
- j) **obrona przed manipulacją** – niespełna 29% (67) osób badanych zaliczyło tę umiejętność do grupy rozwijanych podczas studiów; o konieczności szerszego uwzględnienia tej umiejętności w programie studiów świadczy 85% pozytywnych wskazań (40% i 45%);
 - wśród osób, które zaznaczyły w segmencie A) odpowiedź TAK, około 80% dokonało wskazania pozytywnego; z kolei odpowiedź NIE wiązała się z 87% wskazań pozytywnych;
- k) **umiejętność motywowania uczniów do pracy** – uzyskanie podczas studiów możliwości kształtowania tej niezwykle ważnej umiejętności, wymagającej zarówno wysokiego poziomu inteligencji emocjonalnej, jak i kompetencji społecznych potwierdziło 60% (140) osób badanych; jeżeli zaś chodzi o poglądy badanych na konieczność rozszerzenia ich programów studiów o zajęcia z tego zakresu, odnotowano 83% pozytywnych wskazań (26% i 57%);
 - wśród osób, które zaznaczyły w segmencie A) odpowiedź TAK, 76% dokonało wskazania pozytywnego; z kolei odpowiedź NIE wiązała się z 92% wskazań pozytywnych;
- l) **umiejętność prowadzenia grupy** – 66% osób badanych stwierdziło, że studia dały im możliwość budowania tej umiejętności; na pytanie o potrzebę wzbogacenia programu o zajęcia jej poświęcone uzyskano niemal 84% pozytywnych wskazań (29% i 54%);
 - wśród osób, które zaznaczyły w segmencie A) odpowiedź TAK, 79% dokonało wskazania pozytywnego; z kolei odpowiedź NIE wiązała się z 93% wskazań pozytywnych;
- m) **praca zespołowa** – najwyższy, obok umiejętności komunikacyjnych, wynik – niemal 92% (215) osób badanych potwierdziło zdobycie/rozwinięcie tej umiejętności w okresie studiów (w efekcie zajęć uwzględnionych w ich programie); tak wysoki wynik skutkowało tym, że w segmencie B) umiejętność ta uzyskiwała tylko – na tle większości innych umiejętności to znacząco mniej – 72% pozytywnych wskazań (71% i 85%);
 - wśród osób, które zaznaczyły w segmencie A) odpowiedź TAK, 71% dokonało wskazania pozytywnego; z kolei odpowiedź NIE wiązała się z 85% wskazań pozytywnych;
- n) **zapobieganie wypaleniu zawodowemu** – ta umiejętność uzyskiwała najniższy wynik – zaledwie 28% badanych osób stwierdziło uzyskanie szansy na jej rozwój podczas studiów; na pytanie o potrzebę wzbogacenia programu o zajęcia jej poświęcone uzyskano niemal 85% pozytywnych wskazań (27% i 58%);

- wśród osób, które zaznaczyły w segmencie A) odpowiedź TAK, 72% dokonało wskazania pozytywnego; z kolei odpowiedź NIE wiązała się z 91% wskazań pozytywnych.

Przekonania na temat nauczania i uczenia się

W jednym z poprzednich podrozdziałów przytoczono pogląd, że wśród kluczowych zadań współczesnych nauczycieli jest wykształcenie u swoich uczniów zdolności do samodzielnego myślenia i podejmowania decyzji, a także do generowania nowej wiedzy, tworzonej na bazie tej już posiadanej, uzupełnianej na bieżąco o kolejne elementy (nowe fakty z zakresu wiedzy rzeczowej – np. wyniki najnowszych badań czy niedawno wypracowane teoria, a obok tego – nowe doświadczenia). Wyposażenie dzieci i młodzieży w niezbędne ku temu zdolności jest jednym z warunków opanowania przez nie części umiejętności wyróżnionych w przytoczonych już modelach kompetencji XXI wieku. Wśród pytań zadanych osobom badanym znalazło się jedno (nr 6), którego zasadniczym zadaniem było zdiagnozowanie postawy przyszłych nauczycieli w tym zakresie. Brzmiało ono następująco:

Chcielibyśmy zapytać Cię o przekonania na temat nauczania i uczenia się.

Prosimy Cię byś wskazał(a), w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami – poniżej zamieszczono cztery następujące stwierdzenia, do których osoby badane odnosiły się na 4-stopniowej skali (1 – zdecydowanie się nie zgadzam, 2 – nie zgadzam się, 3 – zgadzam się, 4 – zdecydowanie się zgadzam; odpowiedzi 1 i 2 to wskazania negatywne, natomiast odpowiedzi 3 i 4 to wskazania pozytywne):

- a) Rola nauczyciela polega na ułatwianiu uczniom prowadzenia własnych dociekań – 89% pozytywnych wskazań (60% – zgadzam się i 29% – zdecydowanie się zgadzam);*
- b) Uczniowie uczą się najskuteczniej poprzez samodzielne poszukiwanie rozwiązań dla danego problemu – 91% pozytywnych wskazań (odpowiednio 44% i 47%);*
- c) Uczniom należy pozwolić na samodzielne wymyślanie rozwiązań praktycznych problemów/zadań, zanim nauczyciel pokaże, jak się je rozwiązuje – 95% pozytywnych wskazań (39% i 56%);*
- d) Myślenie i rozumowanie są ważniejsze niż konkretne treści zawarte w programie nauczania – 94% pozytywnych wskazań (46% i 48%).*

Wnioski

Zaprezentowane wyniki wykazały wiele istotnych z perspektywy wcześniejszych rozważań teoretycznych tendencji i zależności, stanowiących podstawę do wyciągnięcia następujących wniosków:

1. W większości przypadków osoby badane twierdziły, że studia dały im możliwość rozwijania uwzględnionych w pytaniu umiejętności – najwyższy wynik

uzyskano w kategoriach „umiejętności komunikacyjne” (93%) i „praca zespołowa” (91%). Wysoki wynik uzyskała również „empatia” (80%), natomiast nadrzędna w stosunku do niej „inteligencja emocjonalna” uzyskała znacznie mniej wskazań pozytywnych (66% – co oznacza, że aż $\frac{1}{3}$ osób badanych odniosła się negatywnie do możliwości dawanych im w tym zakresie przez ich uczelnię). Z kolei najniższy wynik odnotowano w kategorii „zapobieganie wypaleniu zawodowemu” – zaledwie 28% pozytywnych odpowiedzi oraz w kategorii „obrona przed manipulacją” – 29% pozytywnych odpowiedzi.

Wyniki wskazują, że elementy składowe inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych zazwyczaj są w toku studiów rozwijane, mimo że przeważającej większości z nich nie poświęca się specjalnie zaprojektowanych, dedykowanych im zajęć. Jednak optymizmem nie napawa zbyt duża w odniesieniu do niemal każdej z analizowanych umiejętności grupa osób, która stwierdziła, że w trakcie procesu kształcenia pedagogicznego nie miała możliwości kształtowania wymienionych charakterystyk. W przypadku czterech umiejętności większość osób uznała wręcz, że ich uczelnia nie zapewniła im żadnej szansy na ich kształtowanie („perswazja”, „obrona przed manipulacją”, „radzenie sobie z przemocą i agresją rówieśniczą” i „umiejętność radzenia sobie ze stresem” – w świetle wcześniejszych rozważań, zwłaszcza temu ostatniemu przypadkowi koniecznie trzeba poświęcić więcej uwagi).

2. Szczególnie interesujące są wyniki uzyskane w ramach pytania o postrzeganą potrzebę/brak potrzeby wzbogacenia programu studiów o zajęcia rozwijające kluczowe z punktu widzenia inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych umiejętności. W przeważającej większości przypadków osoby badane udzielały od 80% do 86% pozytywnych wskazań (tylko w przypadku „perswazji” – 79% – i „pracy zespołowej” – 72% – wynik był niższy).

Udzielane przez badanych studentów odpowiedzi wyraźnie wskazują, że mają oni pełną świadomość roli, jaką w ich późniejszej pracy zawodowej będą odgrywały uwzględnione w pytaniu umiejętności i zdają sobie sprawę z tego (także ci spośród nich, którzy uznali, że mieli możliwość rozwijania ich podczas studiów), że program studiów należy zmodyfikować w taki sposób, aby poświęcić im jeszcze więcej czasu i należytą im z racji ich znaczenia uwagę. Warto też zwrócić szczególną uwagę na fakt, że znacznie więcej pozytywnych wskazań w przypadku każdej z analizowanych umiejętności udzielały te osoby badane, które twierdziły, że nie dane im było rozwijać ich w należyty sposób podczas studiów. Ten niedosyt jest mocnym dowodem na to, że kończący naukę studenci doskonale zdają sobie sprawę ze swoich potencjalnych braków i widzą potrzebę uzupełnienia luk w zakresie swojej wiedzy, umiejętności i kompetencji, powstałych wskutek niedostatecznego dostosowania programu ich studiów do wymagań współczesnych realiów pracy nauczyciela.

3. Sposób, w jaki badani studenci ustosunkowywali się do twierdzeń zawartych w pytaniu szóstym, świadczy o ich głębokim zrozumieniu analizowanej

wcześniej odpowiedzialności współczesnych nauczycieli za takie wykształcenie młodych ludzi, które będzie uwzględniało wyposażenie ich w umiejętności oraz postawy niezbędne z punktu widzenia samodzielnego/krytycznego myślenia i generowania nowej, mającej osobiste znaczenie wiedzy. Pozytywne wskazania w zakresie 89–95% wskazują, że badani kandydaci do zawodu nauczyciela są zdecydowani, by w miejsce tradycyjnie pojmowanej transmisji wiedzy (nauczyciel mówi – uczeń słucha) wprowadzić do repertuaru swoich zachowań zawodowych działania niezbędne z perspektywy aktywowania autonomicznego i twórczego myślenia oraz ciekawości poznawczej u podopiecznych.

Podsumowanie

Zestawienie przytoczonych we wstępnych podrozdziałach teorii dotyczących wyzwań stojących przed współczesnym nauczycielem oraz umiejętności niezbędnych, by stawić im czoła z jednej strony, i odnoszących się do nich wyników badań z drugiej strony, pozwala na wyciągnięcie wniosków o dwojakim charakterze.

Zacząć należy od podkreślenia, że młodzi adepci pedagogiki (uczestnicy przytoczonego badania), w większości przypadków prezentują pożądaną u współczesnego nauczyciela sposób myślenia i postrzegania swojej roli zawodowej oraz kluczowych dla niej umiejętności i wynikających z niej obowiązków. Z pewnością dobrą wiadomością jest to, że studenci właściwie rozumieją rolę, jaką w realizacji zadań pedagogicznych odgrywają analizowane umiejętności i widzą potrzebę dalszego ich rozwijania. Ponadto wykazują oni daleko idące zrozumienie dla konieczności stosowania podmiotowego podejścia do uczniów i metod zdobywania przez nich wiedzy. Mimo że badanie dotyczyło dość wąskiego wycinka analizowanego obszaru, można pokusić się o ostrożny optymizm i przyjąć, że uzyskane w tym zakresie rezultaty stanowią korzystną prognozę przyszłego funkcjonowania zawodowego badanych studentów.

Uzyskane wyniki świadczą też o tym, że większy niż dotychczas nacisk powinien być w procesie kształcenia nauczycieli położony na rozwijanie umiejętności stanowiących pochodną wysokiego poziomu inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. Co prawda, wielu badanych odnosiło się pozytywnie do możliwości zapewnionych im w tej materii przez ich uczelnie, ale nie zmienia to faktu, że przytłaczająca większość z nich czuła wyraźny niedosyt wyrażający się sygnalizowaniem przez nie pilnej potrzeby dalszego poszerzania oferty edukacyjnej o zajęcia poświęcone rozwojowi tych kluczowych charakterystyk.

Wydaje się, że konieczny jest głęboki namysł nad możliwymi rozwiązaniami problemu zaistniałego w sferze procesu przygotowywania nauczycieli do przyszłych obowiązków zawodowych. Jego skutkiem powinno być zapoczątkowanie

konkretnych działań prowadzących w ostatecznym rozrachunku do wdrożenia systemowych rozwiązań (organizacyjnych i programowych), które przyczynić by się mogły do optymalnego kształcenia zarówno nauczycieli, jak i uczniów w obszarach emocjonalnym i społecznym. Niezwykle istotne jest także przygotowanie oferty edukacyjnej z tego zakresu skierowanej do czynnych zawodowo nauczycieli – w formie studiów podyplomowych oraz kursów, szkoleń i warsztatów (kształcenie pozaformalne). Będzie to niewątpliwie wymagało skoordynowanych działań władz oświatowych i uczelni wyższych kształcących nauczycieli – z wykorzystaniem tzw. dobrych praktyk.

Bibliografia

- AACTE, P21 (2010). *21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation*. American Association of Colleges of Teacher Education, Partnership for 21st Century Skills.
- Aichhorn, A. (1925). *Wayward Youth*. New York: The Viking Press.
- Banach, Cz. (2009). *Nauczyciel naszych oczekiwań i potrzeb od A do Ż*. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- CASEL Guide: *Effective Social and Emotional Learning Programs. Middle and High School Edition* (2015). Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Cox, T., Griffiths, A., Rial-Gonzalez, E. (2006). *Badania nad stresem związanym z pracą*. Bilbao: Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak. Gdańsk: GWP.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina. <http://www.mindfulschools.org/> (dostęp: 15.11.2016).
- IBE (2016). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki Badania 2015 w Polsce*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jakimiuk, B. (2016). Praca nauczyciela jako obszar budowania relacji interpersonalnych. *Szkoła – Zawód – Praca, 11*, 118–128.
- Komendant-Brodowska, A. (2014). *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kozak, S. (2012). *Patologia eurosieroctwa w Polsce*. Warszawa: Difin.
- Kretschmann, R., Kirchner-Liss, K., Lange-Schmidt, I., Miller, R., Rabens, E., Thal, J., Zitzner, M. (2003). *Stres w zawodzie nauczyciela*, tłum. J. Mink. Gdańsk: GWP.
- Kwaśnica, R. (2010). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2 (s. 291–323). Warszawa: WN PWN.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, S.M. (2016). Kompetencje społeczne pracowników – kontekst edukacyjny. *Polityka Społeczna, 9*, 33–36.
- Kwiatkowski, S.T. (2013). Stopień dopasowania zawodowego studentów pedagogiki w kontekście psychopedagogicznego paradygmatu przystosowania człowieka do pracy. *Ruch Pedagogiczny, 4*, 101–118.
- Kwiatkowski, S.T. (2015a). Charakterystyki wewnętrzne studentów wczesnej edukacji w świetle porównań międzygrupowych. *Ruch Pedagogiczny, 3*, 49–70.
- Kwiatkowski, S.T. (2015b). Sukces w zawodzie nauczyciela w świetle wiedzy o różnicach indywidualnych. *Ruch Pedagogiczny, 1*, 19–34.

- Kwiatkowski, S.T. (2016a). Idea edukacji społeczno-emocjonalnej jako narzędzie optymalizujące efektywność procesu kształcenia uczniów i nauczycieli. *Studia z Teorii Wychowania*, 2, 109–136.
- Kwiatkowski, S.T. (2016b). Innowacyjne kształcenie nauczycieli na przykładzie modelu singapurskiego. *Studia z Teorii Wychowania*, 4, 117–155.
- Maslach, Ch., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Matczak, A. (2011). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna?, tłum. M. Karpiński. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne* (s. 23–74). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Mayer, J.D., Salovey, P. Caruso, D.R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
- Mietzel, G. (2008). *Wprowadzenie do psychologii*, tłum. J. Arentewicz. Gdańsk: GWP.
- MOE (2016). *Social and emotional learning*. Strona internetowa singapurskiego Ministerstwa Edukacji. <https://www.moe.gov.sg/education/programmes/social-and-emotional-learning> (dostęp: 16.11.2016).
- NIE (2009). *A Teacher Education Model for the 21st Century*. Singapore: National Institute of Education.
- NIE (2010). *Teaching and Learning of the 21st Century Competencies in School*. Singapore: National Institute of Education.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD Publishing.
- ORE (2015). *Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Paszowska-Rogacz, A. (2003). *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Perzycka, E. (2006). Nauczyciel jutra w perspektywie kognitywnej. W: E. Perzycka (red.), *Nauczyciel jutra* (s. 11–137). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Plopa, M., Makarowski, R. (2010). *Kwestionariusz Poczucia Stresu*. Warszawa: VIZJA PRESS&IT.
- Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rafał-Luniewska, J. (2015). *Indywidualizacja nauczania a edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dziennik Ustaw z dnia 7 maja 2013 r., poz. 532.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach*. Dziennik Ustaw z dnia 23 czerwca 2016 r., poz. 895.
- Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, Ch. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.
- Schleicher, A. (red.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Sęk, H. (2010). Orientacja patogenetyczna i salutogenetyczna w psychologii klinicznej. W: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, tom 1 (s. 39–54). Warszawa: WN PWN.
- Soland, J., Hamilton, L.S., Stecher, B.M. (2013). *Measuring 21st Century Competencies. Guidance for Educators*. New York: Asia Society.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2011). *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Tan, S.K.S., Wong, A.F.L., Gopinathan, K.C.G., Wong, I.Y.F., Ong, K.H. (2007). The qualifications of the teaching force: Data from Singapore. W: R.M. Ingersoll (red.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations* (s. 71–84). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Trilling, B., Fadel, C. (2009). *21st Century Skills. Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Walkowiak, T. (2016). Modele kwalifikacyjno-kompetencyjne kształcenia przyszłych nauczycieli. *Szkola – Zawód – Praca, 11*, 86–103.
- Yoder, M. (2014). *Teaching the Whole Child. Instructional Practices That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks*. Washington: Center on Great Teachers and Leaders at American Institutes for Research.
- Zimny, T. (2006). O zadaniach „nauczyciela jutra” w edukacji szkolnej. W: E. Perzycka (red.), *Nauczyciel jutra* (s. 87–109). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kompetencje interpersonalne nauczycieli a ich relacje z rodzicami uczniów

Streszczenie

W artykule podjęto zagadnienie relacji nauczyciel–rodzic i czynników, od których zależy ich jakość. Jednym z nich są z pewnością kompetencje interpersonalne nauczycieli. Niestety system kształcenia przyszłych nauczycieli nie zawsze w wystarczającym stopniu uwzględnia potrzebę kształtowania tego rodzaju kompetencji, w szczególności w odniesieniu do relacji z rodzicami uczniów. Tę lukę w kształceniu przyszłych nauczycieli może uzupełniać proces doskonalenia ich kompetencji już w trakcie pracy w szkole i, jak pokazują badania, w dużej mierze tak się dzieje. Wciąż jednak w zakresie budowania partnerskich, przyjaznych i sprzyjających dobru dziecka relacji szkoły i rodziców uczniów bardzo wiele zależy od konkretnego nauczyciela. W polskich szkołach brakuje bowiem określonych standardów komunikacji i współpracy z rodzicami uczniów. Nauczyciele deklarują potrzebę wsparcia ich w zadaniu budowania skutecznej współpracy z nimi. Rodzice z kolei oczekują od nauczycieli wsparcia zarówno w zadaniach edukacyjnych, jak i wychowawczych.

Słowa kluczowe: kompetencje interpersonalne nauczycieli, relacje nauczycieli i rodziców uczniów

Wprowadzenie

Problem relacji nauczyciel–rodzic od lat znajduje ważne miejsce zarówno w rozważaniach teoretycznych dotyczących edukacji, jak i w rekomendacjach praktyków. Ważę tej tematyki podkreślają również zapisy prawa oświatowego: koncepcję współpracy nauczyciel–rodzic można znaleźć w dokumentach formalnych, przede wszystkim w *Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku*. Ponadto *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 roku* w sprawie wymagań wobec szkół i placówek zawiera wymaganie: „Rodzice są partnerami szkoły/przedszkola”. Współpraca między nauczycielem i rodzicem ucznia jest zdaniem wielu ekspertów czynnikiem wspierającym jakość nowoczesnego nauczania (Christopher, 2004; Mendel, 2007a, 2007b; Winiarski, 2000). O docenianiu roli rodziców w działaniach szkoły świadczy liczba publikacji naukowych i popularnych promujących zaangażowanie rodziców w życie szkoły oraz oddolny ruch społeczny w Polsce w postaci stowarzyszeń

i fundacji zakładanych przez animatorów inicjatyw obywatelskich i aktywnych rodziców na rzecz uspołecznienia polskiej oświaty.

Warto więc na początku zadać pytanie:

Od czego zależy jakość relacji nauczycieli i rodziców uczniów?

Z pewnością czynnikami ważnymi dla tworzenia dobrych relacji są kompetencje interpersonalne nauczycieli. Nie stanowią one jednak czynnika wystarczającego. Istotne są także:

- kompetencje interpersonalne rodziców uczniów;
- motywacje i postawy obu stron relacji;
- postawy lidera – dyrektora wobec relacji z rodzicami uczniów;
- klimat szkoły;
- specyfika szkoły;
- charakterystyka uczniów;
- charakterystyka rodziców uczniów;
- uregulowania prawne;
- zmiany lub ich brak w oświacie

oraz wiele innych czynników. Nauczyciele nie mają wpływu na wiele z nich. Mogą jednak nieustannie doskonalić swoje umiejętności, by móc jak najlepiej funkcjonować w relacjach z rodzicami uczniów. To oni są bowiem gospodarzami w szkole i to od nich w dużej mierze zależy jakość kontaktów z rodzicami uczniów.

Jednym z celów kontaktów między nauczycielem a rodzicami ucznia jest tworzenie spójnego, bezpiecznego i przyjaznego środowiska edukacji i wychowania dla dziecka, dbałość o jego prawidłowy i harmonijny rozwój. Aby tworzyć takie bezpieczne środowisko dla dziecka, dorośli muszą najpierw komunikować się otwarcie i uzgodnić wspólne cele oraz zaplanować działania. Nauczyciel stoi przed trudnym zadaniem układania na nowo kontaktów z rodzicami uczniów zmieniających się przecież regularnie w szkole. Nie ma nigdy gwarancji, że formy komunikacji i współpracy z rodzicami uczniów danej klasy będą równie skuteczne z rodzicami nowych uczniów. Zadanie elastycznego dopasowania się do oczekiwań rodziców, jednocześnie korzystając z własnego doświadczenia i nie rezygnując ze swoich potrzeb związanych z kontaktami z rodzicami uczniów, jest więc naprawdę trudne. Dodatkowo rodzice uczniów nie są jednorodną grupą podobnych do siebie osób i często łączy ich jedynie fakt, że ich dzieci chodzą do jednej klasy w tej samej szkole. Zatem nauczyciel spotyka się z ogromną różnorodnością wśród rodziców uczniów i dotyczy to zarówno osobowości rodziców, stylów komunikacyjnych, jak i pomysłów dotyczących tego, jak szkoła powinna traktować uczniów, jak ich uczyć, jak wspierać.

Do realizacji trudnego zadania, jakim są relacje z rodzicami uczniów, nauczycielowi potrzebny jest szereg kompetencji, w tym w szczególności z zakresu zdolności interpersonalnych. Kompetencje interpersonalne należą do grupy kompetencji miękkich, psychospołecznych, trudnych do precyzyjnego oszacowania, niemniej jednak kluczowych dla skuteczności zawodowej nauczyciela.

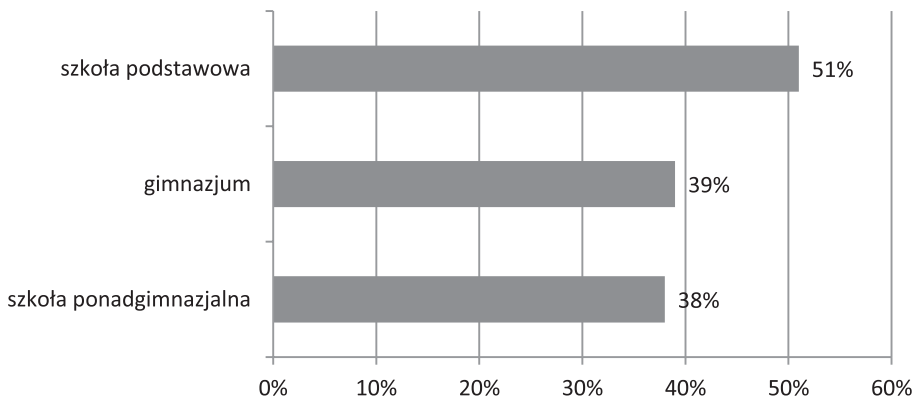
Z punktu widzenia relacji nauczycieli i rodziców uczniów, niewątpliwie istotne są kompetencje niezbędne w procesie:

- komunikacji interpersonalnej;
- prowadzenia zebrań, spotkań i warsztatów z dorosłymi osobami;
- radzenia sobie w sytuacjach trudnych, konfliktowych;
- radzenia sobie ze stresem;
- pracy zespołowej (por. np. Han, Kemple, 2006, s. 241–243; Rieg, Paquette, Chen, 2007, s. 211–214).

Należy dodać ponadto, że z perspektywy wymienionych wyżej procesów kluczowe znaczenie mają szeroko pojęte kompetencje społeczno-emocjonalne (por. Kwiatkowski, 2016, s. 109–136).

Jakie jest przygotowanie nauczycieli?

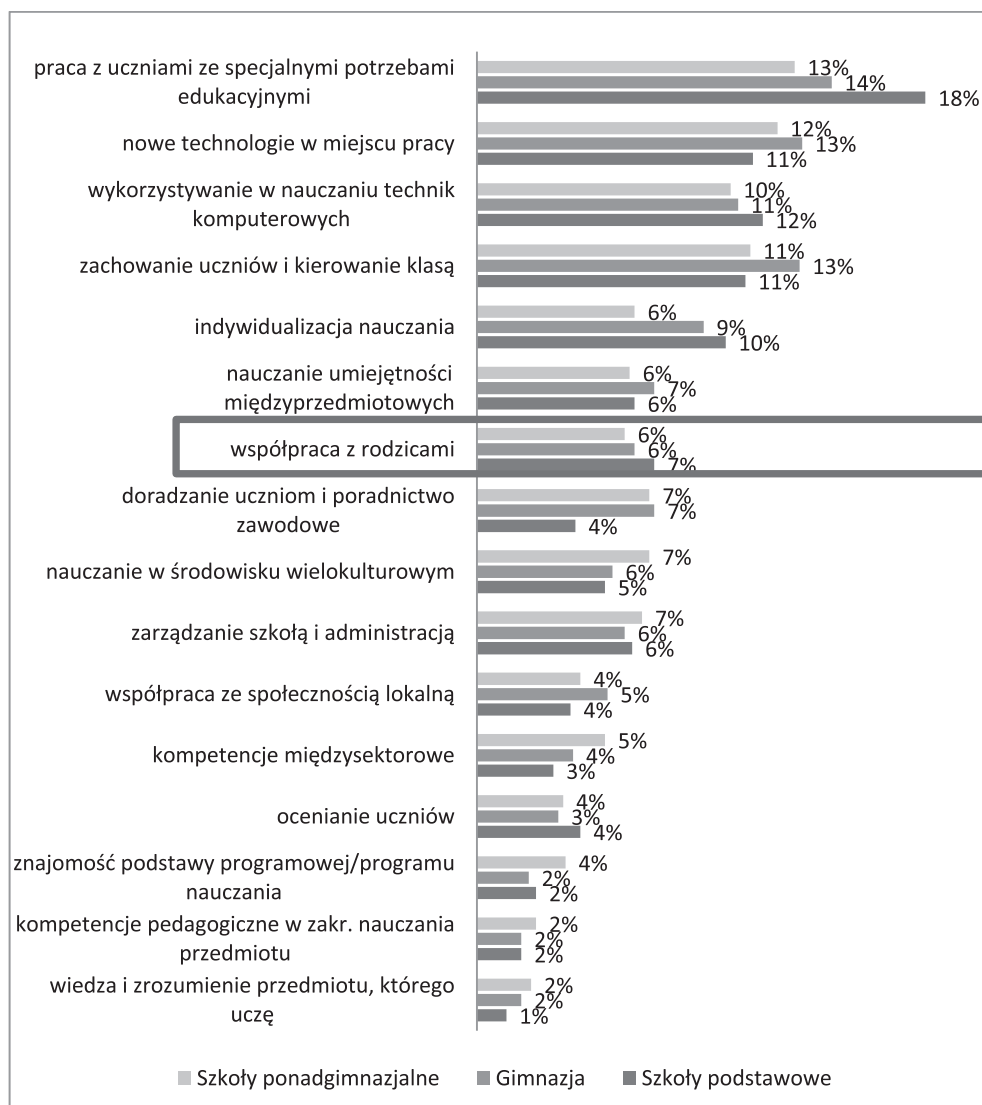
Niestety system kształcenia przyszłych nauczycieli nie zawsze w wystarczającym stopniu uwzględnia potrzebę kształtowania tego rodzaju kompetencji, w szczególności w odniesieniu do relacji z rodzicami uczniów. Jak pokazują badania jakościowe dotyczące początkujących nauczycieli (Walczak, 2012), osoby rozpoczynające pracę w zawodzie nauczyciela deklarowały, że w procesie kształcenia brakowało im zajęć przy-



Rycina 1. Uczestnictwo nauczycieli w szkoleniach obejmujących zagadnienie współpracy z rodzicami w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie – odpowiedzi nauczycieli – TALIS 2013

Źródło: Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się TALIS 2013.

gotowujących do pracy z rodzicem ucznia i na początku swoich działań zawodowych nie radzili sobie z tym obszarem pracy. Co więcej, badani początkujący nauczyciele w opowieściach o rodzicach posługiwali się często stereotypem „trudnego, roszczeniowego rodzica”, co jak się można domyślać raczej utrudnia wchodzenie w partnerskie relacje z tymi rodzicami.



Rycina 2. Potrzeby doskonalenia polskich nauczycieli – odpowiedzi nauczycieli deklarujących wysoki poziom potrzeb w danym temacie

Źródło: Międzynarodowe Badanie Nauczania i Ucznienia się TALIS 2013.

Tę lukę w kształceniu przyszłych nauczycieli może uzupełniać proces doskonalenia ich kompetencji już w trakcie pracy w szkole i, jak pokazują badania, w dużej mierze tak się dzieje (ryc. 1). W ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie TALIS 2013 połowa polskich nauczycieli szkół podstawowych i około $\frac{2}{5}$ z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych uczestniczyła w szkoleniu obejmującym zagadnienie współpracy z rodzicami.

Badanie TALIS 2013 dostarczyło również danych dotyczących potrzeb nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego (ryc. 2). Spośród rozmaitych tematów ważnych w pracy nauczycieli 6–7% respondentów wskazało tematykę współpracy z rodzicami uczniów jako bardzo im potrzebną w rozwoju zawodowym. Porównując do innych zagadnień, wydaje się, że choć nie jest to kwestia pierwszoplanowa, to jednak część nauczycieli uznaje ją za bardzo ważną w procesie doskonalenia zawodowego.

Jakie oczekiwania mają rodzice uczniów?

Badania jakościowe dotyczące komunikacji i współpracy szkół z rodzicami uczniów (Hernik, Malinowska, 2015) pokazują, że oczekiwania rodziców względem nauczycieli dotyczą w dużej mierze obszarów związanych z realizacją przez szkoły swoich statutowych funkcji: wysokiej jakości edukacji dla swoich dzieci, w tym fachowej kadry pedagogów, zapewnienia bezpieczeństwa dzieci w szkole i w drodze do szkoły, wsparcia ze strony pedagogów w wychowaniu dzieci, organizacji czasu wolnego dzieci (w tym zatrudnienia do tego celu specjalistów). Jak się okazuje, rodzice oczekują od szkoły także pewnej dozy otwartości i zrozumienia dla swoich problemów, bycia wysłuchanym, informowanym czy ogólniej – dogodnego kontaktu z nauczycielami i dyrekcją.

Szkoła zwykle trafnie odczytuje oczekiwania rodziców dotyczące swoich podstawowych funkcji, ale nie zawsze w wystarczającym stopniu zauważa potrzeby dotyczące wzajemnych relacji i kontaktów z rodzicami, a także pewne problemy, które się z tym wiążą. Na przykład:

- **Wsparcie w wychowaniu dzieci** – rodzice zgłaszają, że w dzisiejszych czasach trudno im poradzić sobie z wychowaniem swoich dzieci i widzą tu ważną rolę szkoły. Oczekują od niej wsparcia także w obszarach niezwiązanych bezpośrednio ze szkołą, wierząc, że osoby w niej pracujące posiadają odpowiednią wiedzę psychologiczną i pedagogiczną. W wielu wypadkach taką pomoc otrzymują.

Jednakże wiążą się z tym pewne sytuacje problemowe – np. nie wszyscy rodzice są gotowi przyjąć pomoc w tej formie, w której jest ona przez szkołę oferowana. Dlatego ważne jest zwrócenie przez nauczycieli i dyrektora większej uwagi na formę tego wsparcia, a także na język, odejście od stosowania pojęcia „pedagogizacji” rodziców, upominania, w kierunku wspólnego rozwiązywania problemów i wspólnego

wypracowania formuły wsparcia. Rodzice niekoniecznie oczekują, że szkoła rozwiąże ich problemy z dziećmi, często zależy im po prostu na możliwości podzielenia się z nauczycielami swoimi problemami i propozycjami, by wspólnie zastanowić się nad optymalnym rozwiązaniem.

Szkoła może też stwarzać rodzicom możliwość rozmowy z innymi rodzicami, np. organizując warsztaty, podejmując podczas nich kwestię sposobów radzenia sobie z różnymi trudnościami wychowawczymi. Pozwala to uniknąć problemu pouczenia – podczas takiej wspólnej rozmowy nikt nie musi być ekspertem, ale każdy ma przecież jakieś doświadczenia, którymi może się podzielić z innymi.

- **Zrozumienie i wyrozumiałość w sytuacjach trudnych dla rodziców**, związanych z migracjami zarobkowymi, eurosieroctwem, niepełnymi rodzinami. Rodzice borykający się z takimi problemami nie zawsze mogą w pełni uczestniczyć w życiu szkoły, nie są w stanie zareagować na prośby o pomoc w organizacji rozmaitych imprez szkolnych, a czasami też skontaktować się ze szkołą, co nie oznacza, że nie są tym zainteresowani.

Rodzice zwykle właściwie odczytują oczekiwania szkoły, widząc w nich często pewien niezrealizowany postulat – większego zaangażowania albo ze strony więk-



Rycina 3. Preferowane przez rodziców uczniów szkół podstawowych formy kontaktu z wychowawcą (rodzic mógł wskazać kilka form)

Źródło: Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym i badanie szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia, IBE, 2013.

szej liczby rodziców, albo rodziców dzieci sprawiających problemy wychowawcze czy wkładania większego wysiłku w wychowanie dzieci. Nawet jeśli szkoły oczekują zaangażowania rozumianego jako współdecydowanie, przedstawiania własnych pomysłów, to komunikaty te nie zawsze docierają do rodziców, którzy odczytują je raczej w kategoriach bycia upominanym, oczekiwania, że powinni wspierać szkołę (materiałnie, pomagając w organizacji imprez) i po prostu przychodzić na wywiadówki. Pojawiające się nieporozumienia pokazują, jak ważne jest jasne komunikowanie wzajemnych oczekiwań i dobór właściwych form komunikacji.

Okazuje się, że rodzice uczniów oczekują różnorodnych form komunikacji z wychowawcą klasy (ryc. 3). Zapytani o to, które z form kontaktów z wychowawcą klasy najbardziej im odpowiadają, wskazali przede wszystkim zebrania i nieumówione spotkania z wychowawcą, a także umówione spotkania z wychowawcą i rozmowy telefoniczne. Dla wielu badanych rodziców uczniów ważne było to, by nauczyciel stosował różne formy komunikacji z nimi.

Co to jest dobra komunikacja zdaniem rodziców?

Badania jakościowe potwierdzają opisane wyniki i pokazują, że dla rodziców uczniów ważna jest różnorodność form kontaktów z nauczycielami, a także pozytywne, partnerskie nastawienie do relacji z rodzicami (Hernik, Malinowska, 2015). Opisu- jąc, czym dla nich jest dobra komunikacja z nauczycielem, mówili:

„Dobra komunikacja nauczyciel–rodzic oznacza dla mnie bardzo dobry przepływ informacji pomiędzy nami przez różnego rodzaju formy komunikacji (telefon, e-mail, dziennik elektroniczny). Najlepszą formą komunikacji dla mnie na drodze nauczyciel–rodzic jest kontakt indywidualny”.

„Rodzice są informowani na bieżąco o postępach dziecka w nauce i znają zasady oceniania z przedmiotów. Rodzice mogą indywidualnie lub telefonicznie dowiadywać się o zachowanie i funkcjonowanie dziecka w szkole”.

„Przede wszystkim możliwość szybkiego kontaktu, tj.: numer telefonu, pod którym można porozmawiać, ewentualnie umówić się na spotkanie w sprawie dziecka. Partnerstwo w rozmowie, gdzie każdy z rozmówców ma prawo wypowiedzieć swoje zdanie i wyrazić swoje spostrzeżenia”.

„Dobra komunikacja nauczyciela z rodzicem ucznia oznacza wsparcie ze strony pedagoga w sytuacjach kryzysowych oraz pomocy nauczyciela w rozwiązywaniu problemów w nauczaniu”.

„Dobra komunikacja nauczyciela z rodzicem ucznia to taka, gdzie obie strony są równoprawnymi partnerami w rozmowie. Należy dobrze słuchać jeden drugiego, nie wyciągać pochopnie wniosków. Komunikacja powinna być kulturalna, okazywanie szacunku jeden drugiemu”.

„Dla mnie dobra komunikacja oznacza miłą i przyjemną rozmowę. Przekazanie rodzicom informacji o problemach w nauce w łagodny sposób i udzielanie wsparcia. Nie krytykowanie, lecz szukanie rozwiązania problemów”.

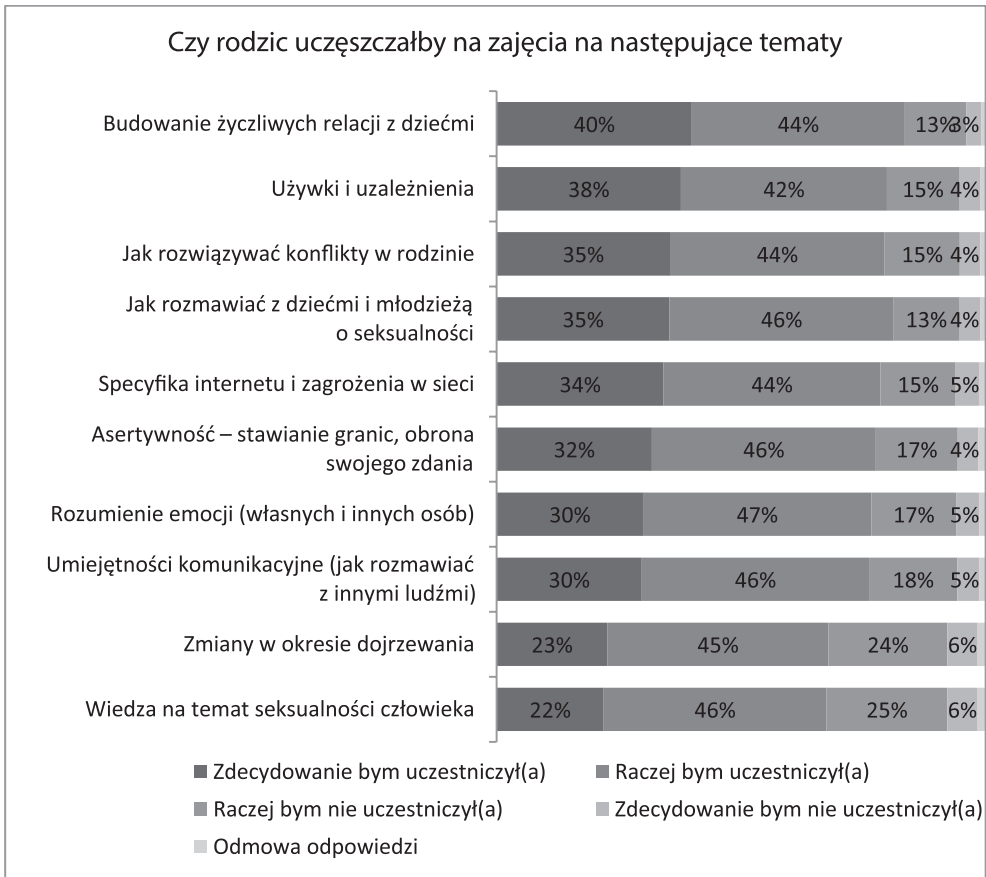
„Jest to możliwość poruszenia wszelkich kwestii dotyczących dziecka na płaszczyźnie partnerskiej”.

Niestety, wiele danych pokazuje, że w polskich szkołach taka partnerska komunikacja wciąż jest bardzo dużym wyzwaniem, nie zaś obowiązującą praktyką. Na przykład analiza raportów z ewaluacji autorstwa Iwony Strypan (2012) pokazuje, że w polskich szkołach na wszystkich etapach edukacyjnych większy nacisk jest położony na komunikację jednokierunkową z rodzicami, czyli głównie informowanie ich niż na wymianę informacji, dialog, służący partnerstwu rodziców i szkoły. Opinie rodziców mają wpływ na różne obszary życia szkoły, co wynika z realizacji obowiązującego prawa oświatowego, lecz współdecydować mogą oni w bardzo wąskim zakresie. Im wyższy etap edukacji, tym w mniejszym stopniu dba się o tworzenie rodzicom możliwości wypowiedzania się na temat szkoły (Strypan, 2012). Problemem jest również to, że nauczyciele kontaktują się z rodzicami uczniów zwykle w sprawach problemowych, gdy uczeń ma złe oceny czy problemy z zachowaniem w szkole (Polak, 2012).

Ciekawych wniosków dostarczają także badania Agnieszki Koniecznej (2009), która dokonała analizy struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia. Przeprowadzone 124 spotkania nauczycieli i rodziców z warszawskich szkół nagrano kamerą, a następnie poddano szczegółowej analizie. W wyniku tej wieloaspektowej analizy autorka uzyskała szereg istotnych wyników. Okazało się między innymi, że rozmowy nauczycieli i rodziców średnio trwają 14 minut i 33 sekundy (od 3 do 45 minut), chociaż nauczyciele planują zwykle 30 minut na jedno takie spotkanie. Na spotkania z wychowawcą przychodzą prawie wyłącznie matki uczniów, bardzo rzadko ojcowie. W mniej niż 1% spotkań nauczyciela z rodzicem bierze udział uczeń, którego ma dotyczyć rozmowa. Odległość, jaką utrzymują w czasie rozmowy nauczyciel i rodzic jest duża, niedopasowana do sytuacji i świadczy o dystansie oraz podkreślaniu dominacji. Jeśli chodzi o warstwę merytoryczną rozmów, to większość, prawie 80% tematów podejmuje nauczyciel, co sugeruje istnienie wyraźnego podziału w układzie interakcyjnym: to nauczycielowi przypisana jest rola kierującego interakcją, wyznaczania, jakie kwestie są przedmiotem rozmowy.

Tymczasem wielu rodziców uczniów postrzega szkołę jako miejsce, w którym mogliby doskonalić swoje kompetencje rodzicielskie (ryc. 4). Oczekują więc od nauczycieli umiejętności i chęci wspierania ich w byciu lepszymi rodzicami, przy założeniu relacji partnerskich, nie zaś relacji władzy.

Badania rodziców uczniów szkół podstawowych pokazały, że przeszło $\frac{3}{4}$ respondentów uważa, iż szkoła wspiera rodziców w wychowaniu dzieci (ryc. 5). Do-



Rycina 4. Wsparcie szkolne dla rodziców – odpowiedzi rodziców

Źródło: Opinie i oczekiwania młodych dorosłych (osiemnastolatków) oraz rodziców dzieci w wieku szkolnym wobec edukacji dotyczącej rozwoju psychoseksualnego i seksualności.

tyczy to przede wszystkim takich form, jak: pomoc specjalisty – logopedy, psychologa, pedagoga, udzielania wsparcia przez nauczycieli w sytuacjach problemowych, a także pośredniczenia w uzyskaniu pomocy z instytucji zewnętrznej (np.: poradnia psychologiczno-pedagogiczna, ośrodek pomocy społecznej). Warto zauważyć, że rodzice dość często korzystają z pomocy specjalisty – $\frac{2}{3}$ od kilku razy w miesiącu do kilku razy w roku. Natomiast takie formy, jak grupa wsparcia czy organizacja warsztatów podnoszących kompetencje rodzicielskie są znacznie rzadziej stosowane w szkołach. Upowszechnienie tego rodzaju wsparcia dla rodziców uczniów wymagałoby jednak od nauczycieli udoskonalenia swoich kompetencji pracy z dorosłymi osobami.



Rycina 5. Formy oraz częstotliwość wsparcia rodziców przez szkołę – odpowiedzi rodziców

Źródło: Szkolne uwarunkowania efektywności kształcenia.

Zakończenie

Badania pokazują, że w zakresie budowania partnerskich, przyjaznych i sprzyjających dobru dziecka relacji szkoły i rodziców uczniów bardzo wiele zależy od konkretnego nauczyciela. W polskich szkołach brakuje bowiem określonych standardów komunikacji i współpracy z rodzicami uczniów. Nauczyciele deklarują potrzebę wsparcia ich w zadaniu budowania skutecznej współpracy z rodzicami uczniów. Rodzice z kolei oczekują od nauczycieli wsparcia zarówno w zadaniach edukacyjnych, jak i wychowawczych.

Bibliografia

- Christopher, C.J. (2004). *Nauczyciel–rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, tłum. J. Bartosik. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Han, H.S., Kemple, K.M. (2006). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal*, 3, 241–246.
- Hernik, K., Malinowska, K. (2015). *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Konieczna, A. (2009). *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kwiatkowski, S.T. (2016). Idea edukacji społeczno jako narzędzie optymalizujące efektywność procesu kształcenia uczniów i nauczycieli. *Studia z Teorii Wychowania*, 2, 109–136.
- Mendel, M. (2007a). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Mendel, M. (2007b). Animacja współpracy środowiskowej. W: M. Mendel (red.), *Animacja współpracy środowiskowej* (s. 11–32). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Polak, M. (2012). *O komunikacji nauczycieli z rodzicami*, <http://www.edunews.pl/edytoriale/1936-o-komunikacji-nauczycieli-z-rodzicami> (dostęp: 10.11.2016).
- Rieg, S.A., Paquette, K.R., Chen, Y. (2007). Coping with stress: an investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom. *Education*, 2, 211–226.
- Starypan, I. (2012). *Szkola widziana oczami rodziców. Analiza realizacji wymagań na podstawie danych ewaluacji zewnętrznej zebranych od rodziców*. SEO, http://www.npseo.pl/data/various/files/Szko%C5%82a%20w%20oczach%20rodzic%C3%B3w_5_09_2012.pdf (dostęp: 12.11.2016).
- Walczak, D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. IBE. Dokument niepublikowany.
- Winiarski, M. (2000). *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Oliwia Dudkowska

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Rola umiejętności interpersonalnych w pracy nauczyciela

Streszczenie

W artykule podjęto tematykę możliwości podniesienia kwalifikacji pedagogicznych wśród obecnych oraz przyszłych nauczycieli ze wskazaniem na psychologiczne aspekty ich pracy. W tekście poruszono problem braku wiarygodności w zawodzie, ograniczonym dialogu w kontakcie z uczniem oraz upadek autorytetu współczesnych pedagogów. Artykuł w sposób krytyczny, ale równocześnie konstruktywny, obnaża słabości i braki obecnego systemu oświatowego, wskazując jednakże możliwości i szanse na rozwój oraz sprostanie wyzwaniom jutra.

Słowa kluczowe: kompetencje interpersonalne, nauczyciel, kształcenie nauczycieli

Wprowadzenie

Współczesny świat stawia coraz wyższe wymagania wychowawcze wobec uczniów, którzy po zakończeniu procesu edukacji powinni osiągnąć dojrzałość emocjonalną, intelektualną i kulturową, by stać się pełnoprawnymi obywatelami i członkami społeczności pod względem socjologicznym i zawodowym. W procesie kształtowania dorosłego człowieka największą rolę odgrywa jego środowisko rówieśnicze, rodzina oraz nauczyciele, w otoczeniu których spędza swoją młodość i którzy stają się jego mentorami na najbliższe lata, a może i życie. W obecnie obowiązującym systemie kształcenia coraz częściej dostrzegamy braki i pomyłki programowe, jednak często reagujemy na nie w sposób nieprzemyślany, by nie rzec – chaotyczny. Osobowość przyszłego nauczyciela kształtowana jest w stosunkowo krótkim, z perspektywy całościowej, okresie studiów zdeterminowanych przez schematyczne, sztywne reguły administracyjne. Czy obecny program kształcenia młodzieży oraz jej przyszłych mentorów, polegający na dostosowywaniu jednostek do optymalnego funkcjonowania w obowiązującym systemie społeczno-gospodarczym, jest i będzie w stanie sprostać zagrożeniom wynikającym z różnorodności i indywidualizacji społeczeństwa? Czy nauczyciel, który z powodu zbyt obszernego programu kształcenia, ogromu biurokracji i swoistego wyjałowienia na polu głodu wiedzy uczniów, będzie zmuszony nauczać tylko według podręcznika i z nim w zgodzie, czy będzie w stanie wyjść zwycięsko z boju o autorytet własny i całej profesji?

Znaczenie umiejętności interpersonalnych w pracy nauczyciela

Z perspektywy pracy zawodowej nauczyciela, umiejętności interpersonalne należą do fundamentalnych czynników warunkujących efektywność jego pracy, obok wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, określonych cech osobowości oraz wykształcenia przedmiotowego.

Omawiane umiejętności można określić jako opanowanie produktywnego funkcjonowania w sytuacjach społecznych. Obejmują one właściwości warunkujące efektywność radzenia sobie w określonych kontekstach interpersonalnych. Poza tym dotyczą takich sposobów postępowania z innymi ludźmi, które sprzyjają budowaniu wartościowych związków oraz przyczyniają się do poczucia harmonii wewnętrznej i osobistego szczęścia.

Nikt nie rodzi się z perfekcyjnie wyszkolonymi umiejętnościami interpersonalnymi – nabywa się je w toku nauki i doświadczenia. W przypadku nauczyciela jest to niezbędne, a także prowadzi do konstruktywnych i pozytywnych rezultatów w pracy. Pedagog powinien dysponować możliwie największym poziomem analizowanych umiejętności, aby, niezależnie od sytuacji, potrafił szybko i spontanicznie odpowiedzieć na zmieniające się wymagania interpersonalne oraz sprawnie reagować na nowe bodźce, nie mając przy tym zbyt wiele czasu do namysłu.

Kluczowe umiejętności interpersonalne to „umiejętności budowania atmosfery bezpieczeństwa psychicznego, zaufania, otwartości, konstruktywnego rozwiązywania kryzysów indywidualnych i grupowych, integrowania zespołów, z którymi się pracuje, motywowania do rozwoju aktywności” (Jankowska, 1993, s. 37).

Poza tym w opisywanym pojęciu mieszczą się pewne podstawowe umiejętności, które dzielą się na cztery zakresy:

- wzajemne poznanie i zaufanie;
- dokładne i jednoznaczne wzajemne zrozumienie;
- wpływanie na siebie nawzajem i pomoc;
- konstruktywne rozwiązywanie wspólnych problemów i konfliktów (Johnson, 1992, s. 19).

Każdy, kto chce zostać dydaktykiem, powinien zdawać sobie sprawę z tego, że nauczyciel jest modelem zachowania i powinien być autorytetem dla swoich uczniów. Dlatego kwestią fundamentalną dla potencjalnych kandydatów do pracy w tym zawodzie powinna być głęboka świadomość słuszności postępowania w zgodzie z uniwersalnym systemem wartości.

Aby praca nauczyciela była owocna i efektywna w kształtowaniu osobowości ucznia, musi być w pełni świadoma, zawierać elementy autorefleksji i samokontroli – najogólniej mówiąc, musi opierać się na samoświadomości. Przez samoświadomość rozumie się „dynamiczną, poznawczą reprezentację własnych stanów psychicznych, np. myśli, uczuć,

zachowań, cech i stosunków z otoczeniem fizycznym i społecznym” (tamże, s. 39). Przy zaniżonym poziomie samoświadomości u nauczyciela mogą wystąpić tendencje do formalnego, ilościowego traktowania metod i zachowań wychowawczych. Taki pedagog będzie wykazywał specyficzny stosunek do uczniów – rzadko traktowanych jako wyjątkowe, integralne osobowości. Opinie i wypowiedzi na ich temat mogą stać się nieprzemysłane i infantylnie, a całość pracy wychowawczej i dydaktycznej będzie objawiać się brakiem konstruktywnej i kompleksowej koncepcji. Nauczyciel w procesie nauczania i wychowania przekazuje uczniom wiadomości, kształtuje ich umiejętności, a równocześnie stara się uformować ich charakter i postawy moralno-społeczne. Wyniki jego pracy zależą nie tylko od jego wykształcenia przedmiotowego i umiejętności specjalistycznych, ale przede wszystkim od umiejętności dydaktycznych, rodzajów stosowanych metod oraz od tego, w jakich relacjach pozostaje on z wychowankami. Często spotykanym i bardzo negatywnym zjawiskiem dzisiejszej szkoły są pedagodzy przenoszący na dzieci i młodzież własne emocjonalne problemy. W takiej sytuacji podopieczni oceniają wychowawcę przez pryzmat jego humoru, a co za tym idzie, nauczyciel pokazuje w ten sposób własną niską samoświadomość, demaskując tym samym brak kompetencji pedagogicznych. Prowadzi to do obniżenia autorytetu nauczyciela, a podejmowane przez niego działania pedagogiczne mają ograniczoną możliwość odegrania wartościowej i konstruktywnej roli w rozwoju jego uczniów.

Myślę, że pomocne w rozwoju osobowości nauczycieli oraz pogłębiania ich samoświadomości byłoby włączenie do programu ich kształcenia obowiązku przejścia różnego rodzaju treningów rozwoju osobistego. Zastosowanie tych metod w kształceniu ułatwia dokonanie selekcji aspirantów z nieadekwatną do tego zawodu osobowością – studentów, którzy nie posiadają rozwiniętych podstawowych właściwości wewnętrznych na poziomie zadowalającym, a bez których nie może być mowy o efektywnym nauczaniu.

Jedną z podstawowych wartości w relacjach interpersonalnych jest otwartość, czyli odbieranie innej osoby jako autentycznego, odczuwającego człowieka, a także ujawnianie naszych reakcji na obecne okoliczności oraz przekazanie stosownych informacji z przeszłości, które pomogą zrozumieć bieżące postępowanie. „Właściwe rozumienie otwartości, umiejętności wyrażania jej, posługiwania się nią i tworzenia dzięki niej atmosfery zaufania jest warunkiem efektywnego procesu wychowania” (Jankowska, 1993, s. 39). Ważne jest, aby otwartość była szczerą, uczciwą i autentyczną. Człowiek gotowy do otwartości jest zwykle bardziej kompetentny, dostępny, czuje silną potrzebę interakcji i jest jednostką społeczną. Ponadto jest bardziej uступliwy, bardziej pojętny od innych, a także łatwiej się przystosowuje do otoczenia.

Z otwartością wiąże się adekwatność i spójność między tym, co mówi a jak działa nauczyciel, jak również zgodność i wiarygodność nauczyciela, przejawiająca się w tym, że uczniowie nie rejestrują dysonansu, a jego zachowania i postawy postrzegane są jako prawdziwe. Nauczyciel, realizujący cele i zadania wynikające z pro-

gramu nauczania i wychowania, oddziałuje na uczniów i pozostaje z nimi w określonych kontaktach i relacjach. W toku tych kontaktów może on być w mniejszym lub większym stopniu sobą, czyli być bardziej lub mniej autentyczny. Na podstawie wyników prowadzonych badań można stwierdzić, że dzieci łatwo rozpoznają sztuczność i grę pozorów u nauczycieli, co prowadzi do niszczenia wzajemnego zaufania i osłabia proces komunikacji (Zaborowski, 1984, s. 45). Nauczyciel powinien być autentyczny, co pozytywnie odbije się na jego współpracy z uczniami. Zachowanie wszystkich wymienionych cech pozwoli uczniom na ewentualny, lecz prawdziwy podziw dla jego osoby.

W pracy nauczyciela bardzo istotna jest też umiejętność porozumiewania się z innymi. Mam tu na myśli zarówno kontakt nauczycieli z uczniami, jak i rodzicami czy innymi przedstawicielami kadry pedagogicznej i dyrekcji. Kompetencja komunikacyjna to „wykorzystanie werbalnego/lub niewerbalnego zachowania do osiągnięcia preferowanych celów w sposób, który jest stosowny do kontekstu. Zachowanie, które doprowadza do osiągnięcia preferowanych celów, jest skuteczne. Zachowanie, które jest skuteczne, jak i stosowne, optymalizuje możliwość tworzenia pożądanых wrażeń na temat kompetencji w kontekście” (Morreale, Spitzberg, Barge, 2007, s. 87). Mówiąc prościej, kompetencje komunikacyjne nauczyciela determinują skuteczność jego zachowań w sytuacjach edukacyjnych, umiejętność porozumiewania się, przekazywania własnych myśli, udzielania wiadomości oraz efektywność zachowań werbalnych i niewerbalnych. W pracy nauczyciela bardzo ważne jest, aby potrafił on wejść w dialog z drugim człowiekiem, spostrzegać zachowania uczniów i odpowiednio je interpretować, dostrzegać fizjologiczne wskaźniki oddziaływania emocji na organizm człowieka, odbierać i nadawać komunikaty werbalne i pozawerbalne w określonych sytuacjach wychowawczych. Według badań wśród zaufania uczniów do nauczycieli ważne miejsce zajmuje emocjonalność i kontaktowość (Piekarski, Czarnecka, Głowala, 2009, s. 139). Cechy związane z kompetencjami komunikacyjnymi nauczycieli, które dzieci cenią najbardziej, to: miły, dobry, wesoły, cierpliwy, przyjazny, pomocny, sympatyczny itp.

Abstrahując od tych dywagacji o strategicznym charakterze umiejętności personalnych w wykonywaniu efektywnej pracy pedagogicznej, warto zwrócić uwagę na realia obecnej praktyki w tym zakresie na kierunkach pedagogicznych. Czy kandydaci na przyszłych nauczycieli zostaną prawidłowo i w pełni wyposażeni w omawiane zdolności w toku odbywanych studiów?

W związku z poczynionymi rozważaniami na temat doniosłej roli umiejętności interpersonalnych w efektywnym wykonywaniu przez nauczycieli powierzonych im obowiązków zawodowych, warto zastanowić się nad tym, jak wygląda praktyka studiów pedagogicznych w tym zakresie. Czy osoby przygotowujące się do wymagającej pracy szkolnej zostają w toku studiów wyposażone w niezbędne w omawianym zakresie zdolności?

Według mnie w aktualnym systemie nauczania na uczelniach wyższych brakuje programów, których celem byłoby doskonalenie wśród studentów pedagogiki kompetencji komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych. Pożądane zatem byłoby wprowadzenie obowiązkowego treningu lub warsztatu umiejętności interpersonalnych, na którym studenci mieliby okazję nauki aktywnego słuchania, efektywnego komunikowania czy powiększania własnej empatii. Byłaby to również idealna dla nich okazja, aby obserwować dynamikę grupy i różne zjawiska w niej występujące. Celem takiego treningu jest nie tylko wzrost umiejętności interpersonalnych, lecz także zwiększenie u studentów zaufania do ludzi, akceptacji siebie i innych oraz ekspresyjności i elastyczności zachowania. Inną propozycją może być trening umiejętności komunikacyjnych nauczyciela, w trakcie którego studenci zapoznaliby się z problematyką komunikowania się, poznaliby techniki skutecznego porozumiewania się. Taki trening mógłby również nauczyć studentów różnych sposobów wyrażania własnych emocji, ujawniania opinii oraz radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych i stresujących.

Innym ze sposobów jest dostarczenie wzoru zachowań do naśladowania. Metoda ta określana jest jako teoria modelowania umiejętności interpersonalnych i stanowi podstawowy sposób pomagania innym w opanowaniu efektywniejszych zachowań. „Słowo modelowanie oznacza proces, w którym jedna osoba podejmuje wzorcowe zachowanie, służące jako przykład do naśladowania przez drugą osobę” (Johnson, 1992, s. 191). Obserwacja wzorów skutecznych umiejętności interpersonalnych przynosi wiele korzyści, takich jak: zdobywanie nowych umiejętności poprzez naśladowanie, spostrzeganie wzmacniających skutków wynikających z czyjegoś zachowania czy wyzwalanie w sobie podobnych zachowań. Jako przyszli nauczyciele powinniśmy jak najlepiej demonstrować dane umiejętności oraz zachowywać się tak, żeby być niepodważalnym wzorem i autorytetem dla uczniów i dawać im dobry przykład, mając cały czas pełną świadomość społecznej doniosłości naszej roli oraz wynikającej z niej niezwyklej odpowiedzialności.

Wydaje mi się, że podstawą w odniesieniu do pedagogów, których celem jest prawidłowa realizacja własnych ambicji w kształceniu, powinna stać się świadomość związku własnych kompetencji z wynikami uzyskiwanymi przez uczniów. Z własnych doświadczeń z czasów obowiązkowej edukacji w szkole podstawowej, gimnazjum oraz liceum wnioskuję, że wielu nauczycieli nie dostrzega takiego związku i nie postrzega słabszych wyników jako osobistą porażkę, niezależnie od tego, czy chodzi o większą grupę w danej klasie, czy też o pojedynczych uczniów. Moim zdaniem, gdyby nauczyciele, u których pobierałam naukę, bardziej osobiście podchodzili do ubytków w wiedzy i umiejętnościach niektórych uczniów, mogliby bardziej rzetelnie zweryfikować skuteczność swojej praktyki, a nawet wzbogacić swój warsztat o nietuzinkowe i bardziej ryzykowne formy nauczania. Przykładem takiej osobliwości może być próba nawiązania kontaktu z uczniem poprzez używanie języka dla niego zrozumiałego: uczeń, pochodzący z ubogiej rodziny, należący do młodocianego gangu i porozumie-

wający się slangiem, zmuszony do nauczenia się na pamięć „Inwokacji”, nie nauczył się jej w zadanym terminie i otrzymał ocenę niedostateczną. Nauczyciel, który nie mógł pogodzić się z takim podejściem ucznia, po lekcji wyluskał od niego informację, że ten próbował się tekstu nauczyć, a nawet, że Mickiewicz ma niezły *flow*, ale jeśli ów uczeń niczego nie jest w stanie samodzielnie zrozumieć z tekstu ze względu na archaizmy i zwroty, których wskutek ubogiej leksyki wówczas nie mógł pojąć, to nie będzie w stanie tego wymówić. Nauczyciel wyjaśnił mu dokładnie wszystkie niezrozumiałe zwroty, niektóre w sposób na pozór niepedagogiczny, a następnie poprosił go, by przygotował podkład muzyczny do utworu i, zamiast recytować, żeby za kilka dni spróbował wykonać utwór według własnej interpretacji. Uczeń stworzył podkład, a *Inwokacja* miała swoje chwile chwały jako utwór rapowany.

Moim punktem odniesienia w tych rozważaniach jest pośrednia znajomość tematyki edukacji medycznej. Adeptci sztuki lekarskiej po wieloletnim kształceniu teoretycznym, w pewnym momencie są stawiani przed praktyką. Lekarz prowadzący, który opiekuje się młodym stażystą czy asystentem, jest poniekąd zmuszony testować nabyte umiejętności u swojego podopiecznego, kiedy w grę wchodzi presja walki o ludzkie zdrowie i życie. Każdy błąd młodego lekarza, świadczący o jego nieodpowiednim przygotowaniu do czynności wykonywanych w trakcie zabiegu, jest traktowany jako porażka jego przełożonego. Nieoczekiwane komplikacje oraz wszelkie ich następstwa oznaczają, że uczeń nie otrzymał wystarczającego wsparcia do samodzielnego wykonania całości operacji. Gdyby takie nastawienie przenieść na grunt powszechnej edukacji, wówczas mielibyśmy do czynienia z osobą wykładowcy, który poczyni znacznie większe starania, aby zrealizować wyznaczony cel. Wydaje mi się, że w takiej sytuacji należałoby zwrócić uwagę na potencjalne zagrożenie w postaci celowego zaniżania wymagań i/lub zawyżania ocen, aby nauczyciel czuł zadowolenie ze swoich wyników. W takim wypadku należałoby wzbudzać w pedagogach również silną determinację i samokrytycyzm, aby do takich sytuacji nie dochodziło w procesie kształcenia.

Inną refleksją, jaka nasunęła mi się w trakcie pisania tego tekstu, jest zanik pojęcia etosu człowieka na korzyść etosu pracy. Analizując wybory szkoleniowe oraz techniki nauczania moich wcześniejszych nauczycieli, wydaje mi się, że w trakcie ich edukacji skupiono się, przede wszystkim, na etosie pracy. Systemowy warsztat pracy, unikanie ryzyka, szablonowość – to tylko niektóre z elementów, które wbrew zamierzeniu, często odnosiły negatywne skutki. Jeżeli przyjąć, że celem i efektem systemu edukacji jest cały rocznik czy nawet całe pokolenie, wówczas rozwiązania systemowe, pomimo swoich wad, będą wystarczające, by dotyczyły zdecydowanej większości podmiotów. Jednak, w mojej opinii, podmiotem systemu edukacji powinien być każdy pojedynczy uczeń. Wówczas jego osiągnięcia w całym procesie kształcenia postrzegać należy jako wypadkową wpływu i oddziaływań każdego z nauczycieli, z którymi miał styczność. Zakładając, że przeciętny uczeń w dzisiejszym systemie potrafi wskazać jednego lub dwóch nauczycieli, których uważa za autorytety nie tylko edukacyjne, lecz także wspa-

niałych ludzi, tzw. pedagogów z powołania w przekroju wszystkich lat, które spędził w szkolnej ławie, ucząc się wielu różnych przedmiotów, moglibyśmy mówić o kryzysie etosu człowieka w systemie oświaty. Jestem przekonana, że zwiększenie nacisku w edukacji przyszłych nauczycieli na ich osobowość, praktykę samodoskonalenia oraz głód bycia lepszym człowiekiem i pedagogiem, pozwoliłoby na wzmocnienie autorytetu nie tylko poszczególnych nauczycieli, lecz także całego środowiska i samego zawodu. Rzecz jasna, wymagałoby to wielu zmian w systemie oświatowym, ponieważ obecna struktura szkół, wymogi kuratorium oraz proces kształcenia również są skupione na ogóle pedagogów jako na całym pokoleniu nauczycieli, którego zadaniem jest ściśle realizowanie programu i zgodne z jego wytycznymi kształcenie kolejnych roczników uczniów. Moim zdaniem taka edukacja w formie makro zawsze będzie mniej elastyczna, mniej rozwojowa, a co za tym idzie – mniej skuteczna niż edukacja w formie mikro. Zarazem jednak współczesny system edukacji poniekąd narzuca podejście makro, ponieważ na indywidualne podejście do jednostki często brakuje czasu.

Zakończenie

Podsumowując, rola umiejętności interpersonalnych w pracy nauczyciela jest kluczowa. Niedostatecznie wykształcone zdolności mogą przyczynić się do powstania barier i trudności w komunikacji, a co za tym idzie, do braku kompetencji niezbędnych, by zbudować autorytet bądź do utraty autorytetu przez nauczyciela. Nieumiejętne słuchanie, brak uwagi czy koncentracji na uczniach może skutkować stworzeniem fałszywego obrazu i prowadzić do wielu błędnych wniosków. Studenci pedagogiki powinni od momentu rozpoczęcia studiów uczyć się otwartości, autentyczności oraz świadomości własnych emocji i odczuć. Uczelnie wyższe powinny wspomagać kształcenie studentów właśnie w tym kierunku, ponieważ sama wiedza przedmiotowa nie wystarczy, aby być dobrym nauczycielem, a tym bardziej – dobrym człowiekiem.

Bibliografia

- Jankowska, J. (1993). *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Johnson, D. (1992). *Podaj dłoń*, tłum. B. Czarnecka. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Morreale, S., Spitzberg, B., Barge, J. (2007). *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, tłum. P. Izdebski, A. Jaworska, D. Kobylińska. Warszawa: WN PWN.
- Piekarski, J., Czarnecka, A., Głowala, A. (red.). (2009). *Pedagogika tom 8, Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee „Język – komunikacja – etyczność – twórczość. Część II, O efektywności w procesie kształcenia*. Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Zaborowski, Z. (red.). (1984). *Samoświadomość i sprawiedliwość w pracy nauczyciela*. Warszawa: Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego.

Wioletta Krzyżanowska

Szkoła Podstawowa nr 323 im. Polskich Olimpijczyków w Warszawie

Nauczyciel, przyjaciel, marzyciel. Kompetencje nauczyciela okiem praktyka

Streszczenie

Artykuł przedstawia historię budowania zespołu nauczycieli publicznej szkoły podstawowej. Autorka zakładała osiągnięcie celu, jakim będzie zebranie drużyny kompetentnych nauczycieli, otwartych na zmiany edukacyjno-społeczne, jakie zaszły w szkole. Przedstawia subiektywne cechy nauczycielskie, które mogą gwarantować osiągnięcie przez kandydata na nauczyciela sukcesu na miarę mistrza tego zawodu. Opisuje przeprowadzone wśród nauczycieli szkoły badania oraz zastosowane i wdrożone zmiany dydaktyczne, definiujące tę szkołę jako innowacyjną.

Słowa kluczowe: zmiana w szkole, kompetencje dobrego nauczyciela, ocenianie kształtujące, metoda zielonego ołówka, szkoła bez prac domowych

Wprowadzenie

Wśród gęstwiny bloków z wielkiej płyty, zawiłych ursynowskich uliczek i nieopodal Lasu Kabackiego stoi całkiem okazały budynek użyteczności publicznej. Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że lata swojej świetności ma już za sobą – tu i ówdzie poszarzały tynk dawno utracił swój kolor, a stare graffiti na tyłach budynku niewiele już mówi o ideach jego autora. Jest jednak w tym miejscu coś, co przyciąga uwagę przechodnia. Przed wejściem drewniane ławki, eleganckie chodniki, stojaki na rowery, wiosną pelargonie w doniczkach, a zimą świąteczne światła. Tuż za progiem budynku miły portier otwiera szklane drzwi. W pierwszym pomieszczeniu witają przybysza jasne przestrzenie i serdeczne spojrzenia gospodarzy, zapraszające do środka uśmiechem i szczerą wolą niesienia pomocy w każdej chwili. Podążając długim korytarzem, w głąb budynku, dojdziemy do miejsca przypominającego sporą kawalerkę. Najpierw przedpokój z szafą, lustrem i miękką sofą. Jest też aneks kuchenny z lodówką, zmywarką, mikrofalówką i szafkami na naczynia. W pokoju przeszklone regały z książkami i papierami, pucharami i innymi pamiątkami. Stoły, krzesła, dwa fotele, sofa, stoliczek kawowy. Na stołach całe tony książek, zeszytów, segregatorów, papierów różnego formatu. Dziecięce prace na każdym stole: rysunki i malunki, wy-

pracowania i sprawdziany, wydzieranki i plastelinki, płaskie i przestrzenne, pisane i drukowane. Pod stołami reklamówki i pudła z wysypującymi się korkami, szmatkami, bibułami, brystolami. Pod regałami siatki z jabłkami i rzodkiewkami lub innymi owocami i warzywami. Gdzieś stoi kubek z niedopitą kawą. Czy jest coś, czego nie znajdziesz w tym pokoju? Oczywiście. Nie znajdziesz apatii, marudzenia, niechęcia, obojętności i zazdrości. Przybyszu, w tym miejscu spotkasz to, o co dziś najtrudniej. Zaangażowanie, odpowiedzialność, kreatywność i mądrość. To nic, że bałagan na biurkach. Porządek w głowach i w sercach to skarb prawdziwy. Czy to na pewno szkoła? Publiczna podstawówka? Polscy nauczyciele? Trudno uwierzyć. A jednak. Zapraszam cię, przybyszu, do autorskiej wędrówki po meandrach nauczycielskich przestrzeni, może uda się zakraść do ich dusz i serc. To tam drzemią prawdziwe pokłady miłości do drugiego człowieka – dziecka.

Budowanie zespołu

Ta opowieść ma swój początek w 2007 roku, kiedy po dwudziestu dwóch latach odeszła na emeryturę poprzednia dyrektorka, a ja zostałam dyrektorką szkoły wybraną spośród grona pedagogicznego jako nauczyciel z trzynastoletnim dorobkiem pedagogicznym, pełnym młodzieńczego zapału i wiary w wysoką jakość pracy szkoły. Większość kadry stanowili wówczas nauczyciele z wieloletnim stażem pracy, korzystający z uprawnień emerytalnych lub mających je otrzymać lada chwila. Wtedy obok mnie stanęła na stanowisku wicedyrektora Marzena Ostrowska, polonistka, metodyk z zamiłowania, belfer z niespotykaną, szczerze odwzajemnianą miłością absolwentów. Wzór do naśladowania i mistrz tej profesji. I tak rozpoczęliśmy żmudny etap budowania nowego klimatu szkoły, poszukiwania osób z pasją i biglem.

Pierwsze próby zatrudniania nowych nauczycieli okazały się bardzo bolesne zarówno dla mnie jako dyrektora i pracodawcy, jak i dla uczniów oraz ich rodziców. Pomimo pełnych kwalifikacji tych osób do zawodu, ukończenia kursów psychopedagogicznych, nie potrafiły one nawiązać dobrej relacji z uczniami, rodzicami, koleżankami i kolegami z pokoju nauczycielskiego. No cóż, nie każdy może być nauczycielem i to trzeba powiedzieć wprost. Każdej kolejnej wiosny proces rekrutacji na stanowiska pedagogiczne przebiegał coraz starannej. Kandydat do pracy w tej szkole musiał, po pierwsze, napisać takie CV, które zachęci dyrektora do jego przeczytania. Zachęcające nie były z pewnością drobna czcionka czy zdjęcie z wakacji w górnym rogu. Po drugie, kandydat musiał wykazać się podczas rozmowy kwalifikacyjnej umiejętnością występowania publicznego. I tutaj zyskiwali wszyscy ci, którzy przedstawili swój dotychczasowy dorobek w formie prezentacji, przynieśli własne pomoce dydaktyczne lub w ciekawy sposób opowiedzieli o temacie pracy magisterskiej lub osobistych zainteresowaniach. Kolejny krok to lekcja pokazowa. Bywały one różne: od typowego przerabiania kolej-

nych ćwiczeń z podręcznika do autorskich zajęć z edukacji matematycznej lub lekcji języka polskiego z czarnym kapeluszem jako przyczynkiem do skutecznego komunikowania się. Pokazanie własnego warsztatu w praktyce było nie lada wyzwaniem nie tylko dla świeżo upieczonych absolwentów uczelni i wydziałów pedagogicznych, lecz także dla bardziej doświadczonych nauczycieli. Ostatnie kryterium to kryterium zespołowe odnoszące się do tego, czy dany kandydat będzie pasował do już istniejącego zespołu. Wszystkie wymienione czynniki są decydujące przy tworzeniu zgranej i współpracującej „paczki zapaleńców”. W ciągu kolejnych lat grono pedagogiczne zasilali młodzi nauczyciele. Anna, Magda, Dorota, Aneta, Ewelina, Dominika, Tomek i wielu innych młodych adeptów zawodu nauczycielskiego nabywało i doskonaliło cechy dobrego nauczyciela.

Moim zdaniem cechy dobrego nauczyciela to:

- **marketing samego siebie** (tzw. *dobra gadka*) – nauczyciel w prowadzonej przeze mnie szkole powinien umieć prezentować swój dorobek zawodowy – nie tylko podczas zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego, ale zwłaszcza podczas codziennej pracy. Doskonałym momentem są spotkania z rodzicami, kiedy niezwykle ważne jest opowiadanie o tym, jakimi metodami pracuje nauczyciel z dziećmi, jakie cele i zadania stawia przed nimi, jakie projekty realizują jego podopieczni. Wszystko to, co nauczyciel robi, powinno zostać przez niego wypowiedziane, w taki sposób, aby w oczach słuchającego rodzica wykreował się na prawdziwy autorytet. Wielu nauczycielom brakuje tych umiejętności, ponieważ często utożsamiają ją z przechwalaniem się. Ale co w tym złego? Jeśli czują swoją wartość i mają poczucie dobrze spełnionego obowiązku, to należy o tym głośno mówić. Nie zachęcam do przesadnej megalomanii, ale do rzetelnego relacjonowania własnego warsztatu i doświadczenia;
- **mistrz gatunku** (tzw. *fachura*) – nauczyciele, którzy pracują ze mną, mają bogatą wiedzę teoretyczną i praktyczną, tzn. znają najnowsze trendy w dydaktyce, interesują się pedagogiką i psychologią na co dzień. Ich lekcje są doskonałe pod względem metodycznym. Dobór form pracy i narzędzi jest zawsze adekwatny do zakładanego celu. Zaskakują mnie swoimi pomysłami na szkolenia. Jedna z koleżanek, nauczycielka języka angielskiego, wypowiedziała podczas rozmowy następujące zdanie: „Pani dyrektor, moim marzeniem jest, aby w tej szkole angielski był na najwyższym poziomie”. Są ambitni, wybierają dla siebie te projekty i konkursy, które stawiają poprzeczkę wysoko uczniowi, ale też nauczycielowi;
- **intuicja** (tzw. *szósty zmysł*) – jest to cecha, którą najtrudniej opisać, bo albo się ją ma, albo nie. Intuicja jest potrzebna na każdym kroku – to z niej nauczyciel czerpie pierwsze pomysły i sposoby rozwiązania trudnych problemów. W związku z tym staram się zachęcać nauczycieli do tego, aby przełamywali stereotypy i zaufali własnemu instynktowi.

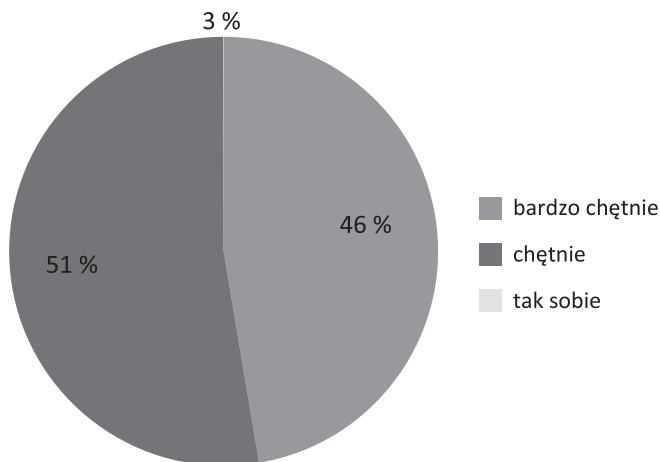
Muszę przyznać, że opisane wymagania to wciąż było jednak za mało. Mimo że każdy z pracujących w tej szkole nauczycieli spełniał wszystkie wymienione przesłanki, wciąż brakowało mi jednego spoiwa łączącego nas jako zespół. Pewnego grudniowego dnia w 2015 roku wybrałam się na konferencję ruchu edukacyjnego „Budzących się szkół”. Celem konferencji było zachęcenie szkół do przebudowania własnych modeli nauczania na modele uczenia się. Wysłuchałam wtedy wykładu profesora Joachima Bauera, neurobiologa, lekarza, psychiatry i psychoterapeuty, który wykladał i prowadzi badania na Uniwersytecie we Fryburgu. Jego wykład dotyczył znaczenia relacji pedagogicznej w procesie nauczania i uczenia się. Podkreślał, jak ważny jest rezonans emocjonalny pomiędzy dorosłym a dzieckiem oraz jak mądre wychowywanie wpływa na motywację i wiarę we własne siły. Mówił, że w dzisiejszych czasach rozpieszczenie i wszechogarniające gadżety zastępują relacje międzyludzkie. „Wyżej, szybciej, dalej...” to słowa, które prowadzą do wypalenia zawodowego już u dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Pełna zapału wróciłam z konferencji do szkoły i zaprosiłam chętnych nauczycieli na nieformalne spotkanie pod hasłem: „Jak obudzić naszą szkołę tak, aby relacja pomiędzy nauczycielem a dzieckiem była najważniejsza i na niej budować cały proces uczenia się przez dziecko zarówno w zakresie nabywania nowej wiedzy, jak i zdobywania umiejętności”. Przy kawie i herbacie z cytryną rozmawialiśmy między innymi o tym, jakie są najskuteczniejsze metody w ich codziennej pracy, czego dzieci i rodzice nie lubią w szkole, jak zmienić podejście do nauczania, aby było ono najbardziej skuteczne. Głównym celem było to, aby skupić się tylko na efektywnym procesie dydaktycznym. Stawiałam jeden warunek: jeśli zdecydujemy się na rewolucję, to nie może ona być kosztem życia osobistego – jeśli zatem wprowadzimy nową organizację pracy szkoły to tak, aby nakład pracy nauczyciela nie zaburzał jego pozazawodowych pasji i zainteresowań. Nie chciałam wtłoczyć nauczycieli w ramy przedstawień, teatrzyków i festiwali, których przygotowanie zabiera bardzo dużo czasu. Zależało mi, aby w ich sercach dokonała się zmiana mentalna, a nie czysto organizacyjna. Powiedziałam do nich: „WymyślmY takie rozwiązania, które nie będą czasochłonne dla was, ale jednocześnie przeorganizują proces lecyjny. Dużo pracujecie codziennie, przygotowując się do lekcji, więc nie chcę dokładać wam dodatkowych zadań. ZróbmY tak, aby wasza praca była efektywna dla ucznia i procesu nauczania–uczenia się”.

Wyniki badań

Aby zaszczepić w sercach nauczycieli chęć zmiany w podejściu do nauczania i wychowania dzieci, najpierw zbadałam, jaki jest stosunek nauczycieli do zawodu i miejsca, w którym realizują swoje pasje zawodowe. W tym celu Marzena Ostrowska przygotowała ankiety, dzięki którym otrzymałam odpowiedzi nauczycieli w następujących obszarach: *Czy lubisz swoją pracę? Czy lubisz swoją szkołę? Czy lubisz uczniów?*

Ankiętę wypełniło 61 nauczycieli, co stanowi 71% całego zespołu. Została przeprowadzona w marcu 2016 roku. Na rycinach 1–4 przedstawiłam uzyskane w czasie badań dane.

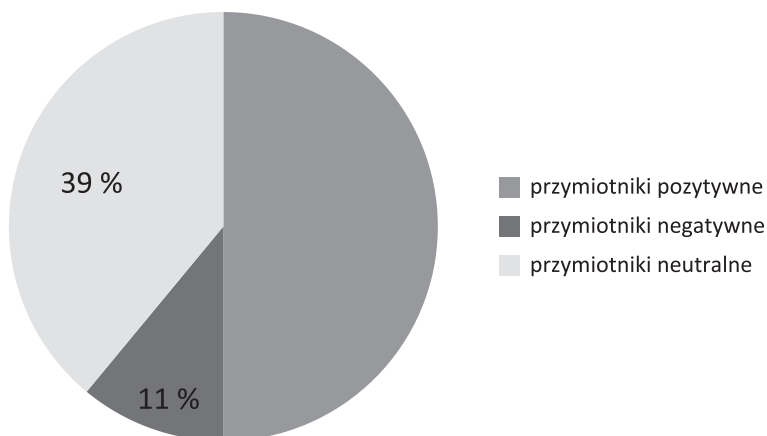


Rycina 1. „Czy chętnie przychodzisz do szkoły?”

Źródło: opracowanie własne.

Dane zamieszczone na rycinie 1 pokazują, że nauczyciele w Szkole Podstawowej nr 323 doskonale czują się w swoim miejscu pracy, chętnie do niego przychodzą.

Rycina 2 przedstawia odpowiedzi na pytanie otwarte „Praca nauczyciela jest...”. Przymiotniki pozytywne wskazane przez nauczycieli to: satysfakcjonująca, fascynu-



Rycina 2. „Praca nauczyciela jest...”

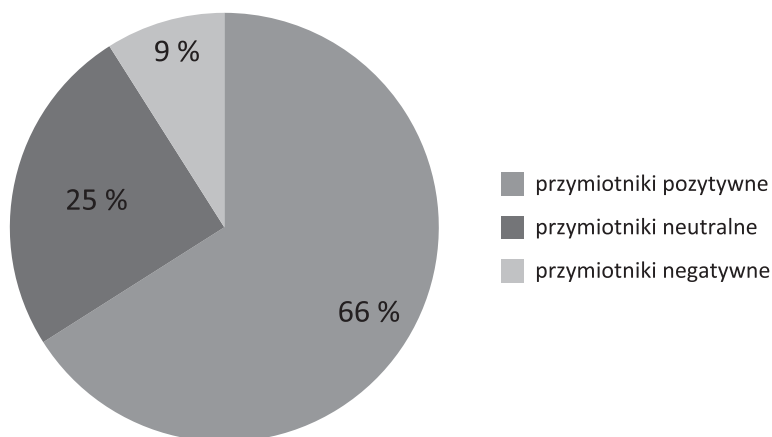
Źródło: opracowanie własne.

jąca, ciekawa, wspaniała, inspirująca, moją wymarzoną, wyjątkowa, przyjemna, moją pasją, piękna, wciągająca.

Przymiotniki neutralne: odpowiedzialna, wymagająca, wyzwaniem, służbą, powołaniem, misją, pochłaniająca, wszechstronna, niezwykła, zaskakująca.

Przymiotniki negatywne: trudna, straszna, nieobliczalna, stresująca.

Zestawienie procentowe określa stosunek zamieszczonych przymiotników względem siebie, ponieważ zdarzało się, że nauczyciele podawali ich kilka. Tylko siedmiu nauczycieli określiło swój zawód negatywnymi przymiotnikami, przy czym cztery razy towarzyszył im przymiotnik pozytywny. Nauczyciele tej szkoły postrzegają swój zawód jako piękny, satysfakcjonujący, ciekawy i wspaniały. Są zespołem, który lubi przychodzić do pracy i do szkoły, miło wita się ze sobą, to znaczy, że lubią się. Przymiotniki neutralne świadczą o wysokiej randze zawodu nauczyciela, poważnym podejściu do niego, a nie o braku zdania. Aż 89% nauczycieli szkoły czerpie satysfakcję z wykonywania odpowiedzialnej pracy, która jest misją.



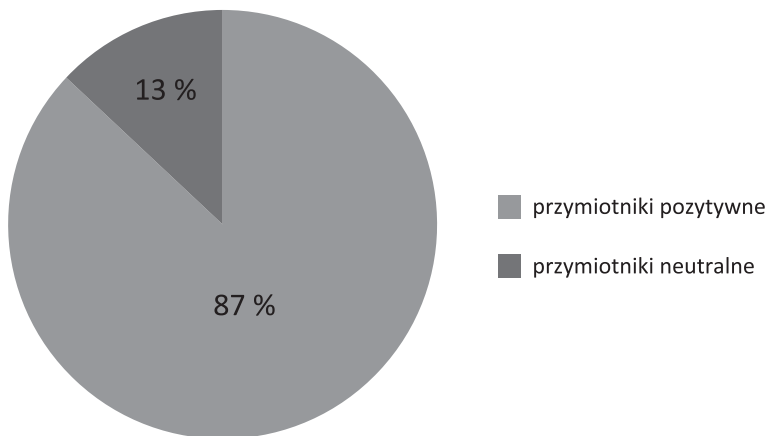
Rycina 3. „Uczniowie są...”

Źródło: opracowanie własne.

Na rycinie 3 przedstawiono stosunek nauczycieli do uczniów. Na podstawie uzyskanych danych otrzymujemy odpowiedź na fundamentalne pytanie: co nauczyciele myślą o uczniach, jaki mają do nich stosunek, czy lubią ich. Przymiotniki pozytywne wskazane przez nauczycieli stanowią 66%. Według nauczycieli uczniowie są: aktywni, kreatywni, kochani, mądrzy, otwarci, ciekawi świata, inspirujący, mili, dobrzy, chętni do pracy, wspaniali, zdolni, wrażliwi, sympatyczni, wdzięczni, grzeczni, zabawni, uśmiechnięci. Przymiotniki neutralne to 25%: różni, są wyzwaniem, są wymagający, nieprzewidywalni, są jak kalejdoskop, spragnieni, są ludźmi.

Przymiotniki negatywne (9%) to: niechętni do wysiłku, mało ambitni, rozgadani, niezdolni, trudni wychowawczo.

Nauczyciele tej szkoły lubią uczniów. Postrzegają uczniów jako aktywnych, kreatywnych i mądrych. Duży zestaw przymiotników – synonimów świadczy o tym, że mówią o uczniach w sposób ciepły i przyjazny, dostrzegają ich potencjał.



Rycina 4. „Szkoła, w której pracuję jest...”

Źródło: opracowanie własne.

Na rycinie 4 przedstawiono ocenę szkoły przez nauczycieli oraz ich stosunek do szkoły jako do miejsca pracy. Przymiotniki pozytywne: przyjazna, szkołą przyszłości, dobrze zorganizowana, inspirująca, dobra, ciekawa, wspaniała, mój drugi dom, bardzo dobra, emocjonująca, atrakcyjna, rozwijająca się, fajna, dynamiczna, ambitna, najlepsza, ponadprzeciętna, gościnna, super, ambitna, wzorcowa, estetyczna, znakomita, otwarta, czystutka, dobrze zarządzana, radosna, na wysokim poziomie. Przymiotniki neutralne: duża, wymagająca, wielka, ogromna. Przymiotników negatywnych nikt nie wpisał.

W ankiecie zaproszono nauczycieli, żeby określili szkołę dowolnym przymiotnikiem, ale spontaniczne myśli wymagały innych rozwiązań. Stąd pojawiły się określenia: dobrze zorganizowana, moim drugim domem, lubię ją, szkołą na wysokim poziomie. Ankieta nie nakładała ścisłych ograniczeń: ile ma się pojawić przymiotników, dlatego też przy zupełnym braku przymiotników negatywnych zwraca uwagę liczba przymiotników pozytywnych – 63 i neutralnych – 9. Świadczy to o potrzebie pełniejszego opisu szkoły niż jeden przymiotnik.

W tabeli 1 przedstawiono odpowiedzi na pytanie, kiedy nauczyciele czują satysfakcję z wykonywanego zawodu.

Uzyskane dane wskazują, że nauczyciele najbardziej troszczą się o sukcesy swoich uczniów, cieszą się, kiedy są chętni do pracy na lekcji lub uda się pojąć coś trudnego uczniowi słabemu. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że największą radość dają na-

Tabela 1. „Satysfakcję czuję, gdy...”

Satysfakcję czuję, gdy ...	
Odpowiedzi	Liczba osób
Moi uczniowie osiągają sukcesy	17
Uczniowie chętnie uczestniczą w lekcji	13
Trudny materiał opanuje uczeń mało zdolny	10
Zrealizuję cele	6
Widzę zadowolonych i pewnych siebie uczniów	5
Uda mi się osiągnąć coś niewykonalnego	3
Jestem spełniona	2
Otrzymuję pochwały dyrekcji	2
Uczeń miło wspomina mnie po latach	2
Uczniowie pokazują, że lubią spędzać czas ze mną	2
Moi uczniowie dobrze się zachowują	1
Uczłowieczę ucznia niedostosowanego	1
Uczniowie chętnie podejmują działania na rzecz innych	1
Otrzymuję pochwały rodziców	1
Uczeń podchodzi, by pomóc mu rozwiązać problem	1
Mogę opowiadać o mojej wyjątkowej szkole	1

uczycielom ich uczniowie, a nie gratyfikacje przełożonego. Jedna osoba jest po prostu dumna ze swojej szkoły. Cenią wspaniałą atmosferę swojego zespołu. Lubią w swojej pracy to, że nie jest monotonna, przewidywalna i że daje im wyzwania.

W tabeli 2 przedstawiono udzielone przez nauczycieli odpowiedzi na pytanie, dlaczego wybrali zawód nauczyciela, czym się kierowali, jaka była motywacja.

Jak wskazują dane zawarte w tabeli 2, nauczyciele wybrali ten zawód, ponieważ o nim marzyli i kochają dzieci.

Dane z tabeli 3 potwierdzają tezę, że nauczyciele zatrudnieni w tej szkole to prawdziwi pasjonaci.

Uzyskane dane pokazują, że dla 45 nauczycieli tej szkoły zawód nauczyciela jest tym, o którym zawsze marzyli. W tej szkole nie znaleźli się nauczyciele z przypadku lub selekcji negatywnej, gdyż nie było miejsca do pracy gdzieś indziej. W tej szkole pracują bardzo świadomi swojego wyboru nauczyciele. To pasjonaci i profesjonalści.

Ankieta została tak opracowana, że zawierała w większości pytania otwarte, wymagające od ankietowanych samodzielnego podania przymiotników lub innych wypowiedzi i nie sugerowała żadnych innych możliwych. To, co ankietowany wpisywał, było jego wyłącznym wyborem. Podział na odpowiedzi pozytywne i negatywne nastąpił dopiero przy analizie uzyskanych wyników. Warunki, w jakich została prze-

Tabela 2. „Zawód nauczyciela wybrałam, ponieważ...”

Zawód nauczyciela wybrałam, ponieważ	
Odpowiedzi	Liczba osób
Było to moim marzeniem	17
Bardzo lubię pracę z dziećmi	16
Lubię uczyć	12
Lubię pracę w zespole	2
Bo mama była nauczycielką	2
Jest pasjonujący	2
Czułam powołanie	1
Dostrzegam wartość profilaktyki	1
Lubię zmiany, brak rutyny	1
To dobry zawód	1
Chciałam zmieniać świat	1
To był przypadek	1
To najpiękniejszy zawód	1
Uważam, że jestem do tego stworzona	1

Tabela 3. „Moim wymarzonym zawodem jest”

Moim wymarzonym zawodem jest	
Odpowiedzi	Liczba osób
nauczyciel	45
logopeda	2
podróżnik	1
archeolog	1
prezenter konferansjer, szkoleniowiec	1
pedagog szkolny	1
weterynarz	1
menadżer oświaty	1
możliwość pomagania innym	1
służba kapłańska	1
aktor	1
asystent naukowy	1

prowadzona: w jednym czasie, anonimowa, karty wrzucone do skrzynki, pozwalają stwierdzić, że udzielone odpowiedzi są szczerze i zgodne z odczuciami. Nauczyciele tej szkoły lubią swoją pracę, szkołę i uczniów. Czują się dobrze w swoim gronie i chętnie

ze sobą współpracują. Wybrali ten zawód, ponieważ w większości o nim marzyli. Ich podstawowym celem jest nauczanie i wychowywanie dzieci, czują z tego satysfakcję i martwią się, gdy brak jest efektów ich pracy.

Szkoła ma bardzo dobrą markę. Wyniki tej ankiety są odpowiedzią na pytanie – *dlaczego*. Ponieważ zespół ją tworzący nie znalazł się tutaj z przypadku. Odpowiedzialni pasjonaci świadomie wykonują swoje obowiązki i do tego czerpią z tego prawdziwą przyjemność. Nauczyciele tej szkoły to przyjaciele uczniów. Dla nich najważniejszy jest moment, w którym dziecko świadomie, z własnej woli mówi, w czasie dla niego najbardziej odpowiednim: „chcę wiedzieć i umieć więcej”. Nauczyciele mojej szkoły to marzyciele, dla których ten zawód to ucieleśnienie dziecięcych lub młodzieńczych marzeń i pragnień. Dlatego całemu światu należy pokazywać takich nauczycieli.

To był pierwszy przełom w budowaniu budzącej się Szkoły Podstawowej nr 323. Nauczyciele – Przyjaciele – Marzyciele uzgodnili kierunki zmian, które będą opierały się na pozytywnych relacjach uczeń – nauczyciel – rodzic, pokażą mocne strony ucznia, nauczą mądrej oceny otaczającej rzeczywistości. Zdecydowaliśmy zmienić rolę nauczyciela z wykładowcy na koordynatora pracy ucznia, dać uczniowi umiejętności uczenia się i kreowania swojej przyszłości, zmienić aranżację przestrzeni nauczania, tak aby nastąpiła realna komunikacja między uczniami.

W tym celu posłużyliśmy się następującymi narzędziami: metoda projektu, ocenianie kształtujące, samoocena i ocena koleżeńska, metoda zielonego ołówka, czasomierz, czyli zarządzanie czasem pracy na lekcjach, zrezygnowano z obowiązkowych prac domowych, wprowadzono edukatorium artystyczno-techniczne, doprecyzowano konkretne zadania dla świetlicy, zmieniono aranżację przestrzeni szkolnej.

Metoda projektu

Uczniowie wspierani przez nauczyciela wybierają temat projektu, zbierają potrzebne informacje do jego wykonania, opracowują go, a następnie prezentują innym. W realizowanych projektach zapraszani są do współpracy rodzice i lokalna społeczność. Wiadomo, że najbardziej wartościowe dla dzieci jest uczenie się poprzez działanie i bezpośrednie doświadczenie.

Ocenianie kształtujące

W szkole zdecydowano o stosowaniu wybranych elementów oceniania kształtującego (ryc. 5):

- podanie celów lekcji, tematu lekcji;
- NaCoBeZu, czyli na co będę zwracał uwagę przy ocenianiu pracy;
- pytania kluczowe;
- stosowanie przez uczniów trzech światełek: zielony – wszystko zrobiłem dobrze, umiem i potrafię, żółty – mam problemy ze zrobieniem zadania, czerwony – nie rozumiem polecenia;
- losowanie przez nauczyciela uczniów odpowiadających za pomocą patyczka z napisanym imieniem ucznia;
- podsumowanie lekcji.



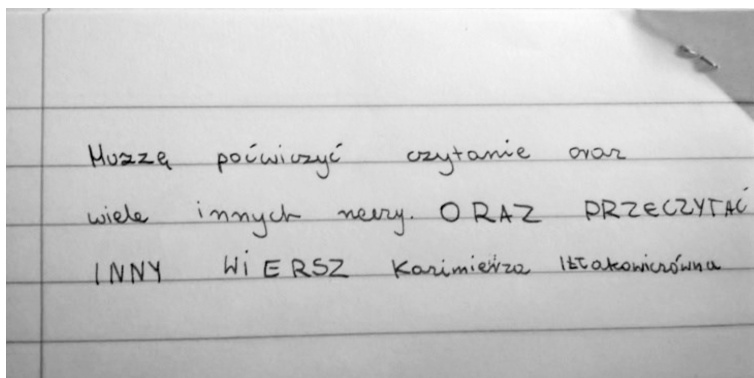
Rycina 5. Nauczyciel losuje patyczek z imieniem ucznia do odpowiedzi

Źródło: archiwum autorki.

Samooocena ucznia

Na wszystkich przedmiotach w klasach II–VI uczeń sam ocenia wykonane przez siebie zadanie na lekcji według podanych przez nauczyciela kryteriów.

Ocena zapisywana jest w zeszycie i po weryfikacji nauczyciela co do zgodności z kryteriami zapisana w dzienniku. Pomaga to w samodzielnym kreowaniu swojej przyszłości i pozwala na prawdziwe zdobywanie umiejętności uczenia się (ryc. 6). Nauczyciel ocenia kartkówki, sprawdziany i wybrane typy zadań.

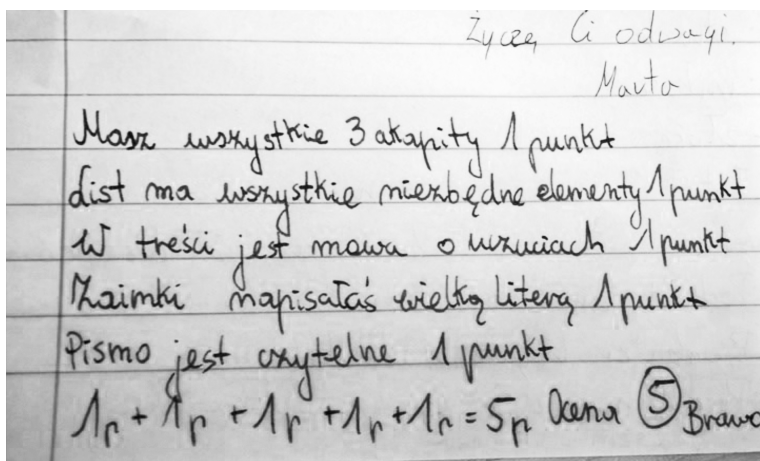


Rycina 6. Przykładowa samoocena ucznia klasy VI

Źródło: archiwum autorki.

Ocena koleżeńska

Stosowanie oceny koleżeńskiej to przygotowanie uczniów do koncentracji na kryteriach oceniania, wdrażanie do przyjmowania opinii innych o swojej pracy oraz nauka krytycznego patrzenia na świat. Uczniowie wymieniają się zeszytami na lekcji lub losują nazwisko kolegi, którego prace będą oceniać. Przygotowują krótki komentarz do pracy zgodnie z ustalonymi kryteriami pracy (ryc. 7).



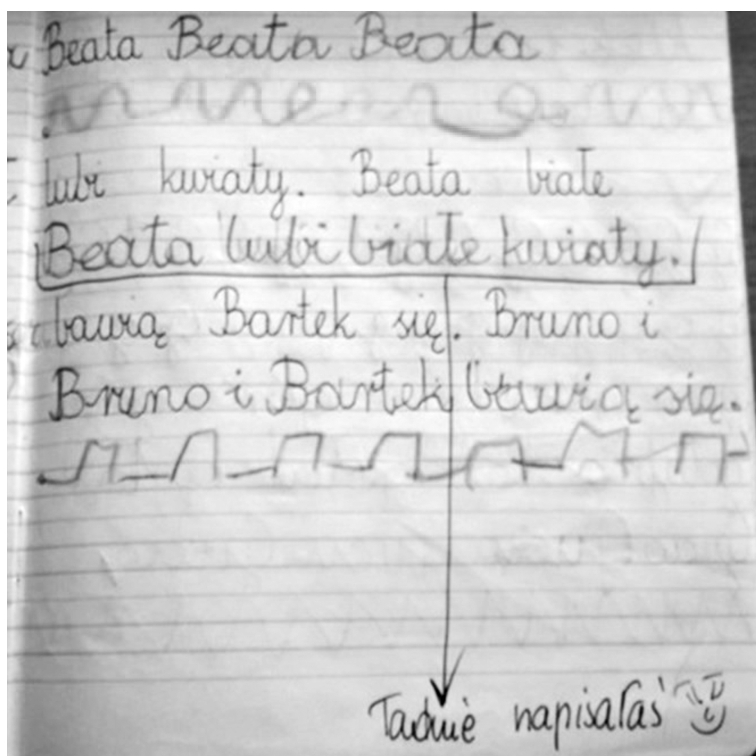
Rycina 7. Przykładowa ocena koleżeńska ucznia klasy VI

Źródło: archiwum autorki.

Metoda zielonego ołówka

Przejsie z kultury wytykania błędów do kultury podkreślania tego co dobre jest również praktykowane na co dzień w naszej szkole. Nauczyciel stosuje następującą zasadę: zaznaczy zielonym kolorem to, co wyszło dziecku naprawdę dobrze, a dziecko powtórzy tylko to, co wyszło mu najlepiej (ryc. 8).

Nauczyciel zielonym kolorem zaznacza to, co uczeń wykonał prawidłowo. Nie chodzi tu jedynie o to, aby zamienić kolor wkładu w długopisie i na zielono nauczyciel zaznaczy tylko błędy. Chodzi o to, aby nie utrwalac w świadomości dziecka zaznaczonych porażek. Nie zwalnia to również uczniów od doskonalenia się, ponieważ uczeń musi poprawić to, co mu się nie udało. Pod wykonaną pracą nauczyciel wypisze zagadnienia lub zadania, które uczeń powinien wykonać powtórnie.



Rycina 8. Metoda zielonego ołówka w praktyce w klasie I

Źródło: archiwum autorki.

Czasomierz, czyli czas pracy na lekcjach

Zadania na lekcji wykonane są z dokładnym określeniem czasu pracy, aby 45 minut było wykorzystane bardzo efektywnie na naukę. Uczniowie często widzą czasomierz i samodzielnie kontrolują czas. Nauczyciel określa, ile czasu mają uczniowie na wykonanie ćwiczenia, a ci samodzielnie kontrolują i projektują swoją naukę. Należy zwracać uwagę, aby nie była to praca pod presją czasu, a raczej konstruktywne wykorzystanie czasu na lekcjach.

Szkoła bez prac domowych

Czas pracy ucznia na lekcjach jest wykorzystany maksymalnie, aby nie było potrzeby zadawania pracy do domu. W przypadku, kiedy uczeń i jego rodzice zdecydują o potrzebie wykonania dodatkowego zadania, nauczyciel ma przygotowany wcześniej zestaw zadań w EDUKATORIUM. Uczeń wybiera zadanie opcjonalne i przedstawia je do oceny nauczycielowi w określonym terminie. EDUKATORIUM to miejsce samodzielnej pracy ucznia pod okiem nauczyciela. Wykonuje on tam zadania i samodzielnie poszukuje rozwiązań – wsparciem są podręczniki, nauczyciel, Internet. EDUKATORIUM oznacza przygotowane przez nauczycieli zestawy zadań dodatkowych z poszczególnych przedmiotów, które wybierają uczniowie do wykonania w czasie wolnym lub na lekcji. Po wspólnym ustaleniu z rodzicami zadania domowe mogły mieć charakter tygodniowych prac domowych zadawanych wszystkim uczniom, zwracane przez chętnych.

Edukatorium artystyczno-techniczne

W przypadku plastyki i techniki nauczyciel przedstawia zakres zadań dla uczniów na dany okres. Uczeń wybiera konkretne zadanie do wykonania. Samodzielnie przygotowuje się do lekcji, przynosi niezbędne materiały, przedstawia pracę wykonaną w tematyce, która go interesuje, wykonaną wymaganą techniką i zalicza kolejne zadania. Wybiera tematykę prac plastycznych, formy, ale stopniowo ma zrealizować wszystkie zadania, on decyduje tylko kiedy. Część wykładowa wiedzy o sztuce pozostaje do ustalenia z uczniami, mogą opracowywać ten materiał grupowo.

W przypadku muzyki uczeń jest oceniany za prezentację własnych zamiłowań i poszukiwań. Nauczyciel przedstawia temat następnej lekcji i uczeń przygotowany do zajęć prezentuje to, co przygotował. W praktyce nauczyciel prowadzi część lekcji poświęconą wiedzy i umiejętnościom muzycznym: rozpoznawanie nut, śpiewanie, granie. Uczeń dokonuje wyboru, za co chce być oceniony: śpiewa, gra, czyta biegle

nuty, opowiada o zespole, którym się fascynuje i zespół ten ma związek z tematem lekcji, potrafi przedstawić styl muzyczny. Jednym słowem jest aktywny w wybrany przez siebie sposób.

Zadania dla świetlicy

Wychowawcy świetlicy realizują program edukacji wczesnoszkolnej w zakresie edukacji społecznej. W uzgodnieniu z wychowawcą klasy omawiają dane zagadnienie wymagające wiedzy z otaczającego świata w dzień poprzedzający realizację tematu przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Dzięki temu czas przeznaczony na pogadanki o „zajęczku wielkanocnym” lub „choince i Mikołaju” można przeznaczyć na realizację konkretnego zadania polonistycznego lub matematycznego.

Aranżacja przestrzeni szkolnej

Przestrzeń ucznia w czasie lekcji zostanie tak zaaranżowana, żeby uczeń widział ucznia, nauczyciel „zniknął” z jego pola widzenia jako główny aktor, a znajdzie się wśród uczniów jako doradca i koordynator zmian.

Zakończenie

Nauczyciele Szkoły Podstawowej nr 323 im. Polskich Olimpijczyków w Warszawie to przede wszystkim odważni ludzie, na tyle mądrzy i silni własnym nauczycielskim potencjałem, że są w stanie realnie się zmieniać. Zmiana podejścia jest o tyle trudna, że każdy nauczyciel był wychowywany i kształcony w dziewiętnastowiecznym systemie edukacyjnym. Dostrzeżenie potrzeby wdrożenia zmian dydaktyczno-wychowawczych wymaga od nauczycielskiej osobowości niezwyklej dojrzałości i rozwojowego podejścia do siebie samego. A o to w dzisiejszym świecie jest najtrudniej.

Nauczyciele tej szkoły są przyjaciółmi dzieci, ponieważ chcą, aby z ich interesujących i ciekawych lekcji czerpały one zapal do dalszych poszukiwań. Nauczyciele tej szkoły są marzycielami, bo tylko dusza marzyciela jest w stanie pokonywać własne słabości i patrzeć na świat ponad przeciętność. Czyż można chcieć więcej od pedagoga?

Agnieszka Piejka

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Kompetencje praktyczno-moralne nauczyciela a kształtowanie kultury pokoju

Streszczenie

Punkt wyjścia podjętych w prezentowanym tekście rozważań stanowi uznanie kultury pokoju za jeden z najważniejszych warunków przetrwania i bezpiecznego współistnienia ludzi. Zgodnie z przyjętym założeniem kształtowanie kultury pokoju w wychowankach należy dziś uznać za jedno z najważniejszych, najbardziej priorytetowych zadań nauczycieli. W moich rozważaniach próbuję odpowiedzieć na pytanie o to, jakie kompetencje są szczególnie potrzebne nauczycielom, by mogli realizować to zadanie.

Za kluczowe w tym kontekście uznaję tzw. kompetencje praktyczno-moralne, których prymat nad wszelkimi innymi umiejętnościami i predyspozycjami zawodowymi wynika ze swoistego, komunikacyjnego charakteru pracy nauczycieli. Budowane są one w procesie dialogu (zarówno z innymi, jak i z samym sobą), pozwalając wychowawcy i wychowankowi doświadczyć relacji, w której najważniejsze to zrozumienie i wspólne poszukiwanie wartości i sensów. Prowadzenie dialogu, który jest czymś zasadniczo odmiennym niż sprawność w prowadzeniu rozmowy i forsowaniu własnych argumentów, stanowi jedną z najważniejszych kwestii w procesie promowania kultury pokoju. Tworzenie przez nauczyciela szans na to, by jego wychowankowie doświadczali relacji opartych na dialogu jest więc jednocześnie bezpośrednim wprowadzaniem ich w kulturę pokoju.

Słowa kluczowe: kultura pokoju, kompetencje praktyczno-moralne, dialog

Wprowadzenie

Zygmunt Bauman, wnikliwy i krytyczny obserwator zmian zachodzących we współczesnym świecie, w jednej ze swoich książek napisał: „na żadnym z dotychczasowych zakrętów historii wychowawcy nie musieli mierzyć się z wyzwaniem porównywalnym z tym, jaki stawia przed nimi dzisiejszy przełom. Musimy się dopiero nauczyć sztuki życia w świecie nadmiernej i efemerycznej informacji. A także jeszcze trudniejszej sztuki przyuczenia innych do życia w takich warunkach” (Bauman, 2003, s. 124). Uwydatnienie zagubienia człowieka i podkreślenie trudności, jakich może mu przysparzać „sztuka życia”, stało się dziś podstawą do wskazywania ogromu wyzwań, z jakimi muszą konfrontować się współcześni nauczyciele. Przypisanie im przede wszystkim roli prze-

wodników wprowadzających młodych ludzi w nieprzejrzyisty, trudny do odczytywania i rozumienia świat, koresponduje z sugestiami Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Przygotowując u progu nowego stulecia raport dla UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), komisja ta podkreśliła: „Wkład nauczycieli jest sprawą zasadniczą w przygotowaniu młodzieży nie tylko do ufnego stosunku do przyszłości, lecz również do zdecydowanego i odpowiedzialnego jej uczestnictwa w budowaniu tej przyszłości. Już na szczeblu szkolnictwa podstawowego i średniego edukacja powinna podjąć nowe wyzwania: przyczyniać się do rozwoju, pomagać każdemu zrozumieć zjawisko globalizacji i w pewnym stopniu panować nad nim. (...) Rola nauczyciela jako promotora zmian, orędownika wzajemnego zrozumienia i tolerancji nigdy jeszcze nie była tak oczywista” (Delors, 1998, s. 167).

Zasadność i aktualność tego sformułowanego przed dwudziestu laty postulatu potwierdza się systematycznie. Zmiany, jakim podlega współczesny świat, nie tylko wciąż przebiegają w niespotykanym dotąd tempie i nawarstwieniu, lecz także obligują do ciągłych modyfikacji w zakresie przyjmowanych przez jednostkę postaw i wartości. Wprowadzanie wychowanków w świat jest dziś wyzwaniem niezwykle trudnym zarówno z powodu konieczności przygotowania ich do zachodzących bardzo szybko zmian, jak i (a może przede wszystkim) ze względu na potrzebę ukształtowania w nich poczucia odpowiedzialności nie tylko za siebie, za jakość własnego życia, lecz także za innych. Perspektywa tak rozumianej odpowiedzialności stanowiła punkt wyjścia dla twórców wspomnianego raportu dla UNESCO *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Podkreślono w nim, że rozwijanie poczucia odpowiedzialności za wspólnotę (zarówno w skali społeczności lokalnych, jak i w odniesieniu do „globalnej wioski”, jaką stanowi współczesny świat), to nie tylko kwestia dostrzegania i wykorzystywania przez ludzi różnorodnych możliwości sprzyjających wzajemnemu zrozumieniu, poprawie jakości życia i przezwyciężaniu istniejących napięć, ale przede wszystkim sprawa przetrwania ludzkości (tamże, s. 11–14).

Dziś trudno podważyć zasadność tych stwierdzeń. Coraz częściej i coraz bardziej namacalnie doświadczamy siły globalnych powiązań. Konkretyzują się one zarówno w różnorodnych możliwościach: komunikowania się, przemieszczania, zdobywania informacji, jak też w poczuciu zagrożenia, niebezpieczeństw. Niekoniecznie jednak to złożone doświadczenie przekłada się na nasze jednostkowe przeświadczenie o własnych możliwościach, sprawczości, szansach we wpływaniu na nie. Jak twierdzi Bauman (2016, s. 75): „To, czego nam brak, to kosmopolityczna świadomość, idąca w parze z naszą kosmopolityczną kondycją”. W obliczu tego braku minimalizowanie go staje się jedną z najważniejszych, najbardziej priorytetowych powinności współczesnych nauczycieli. Wrażliwość, wiedza i kompetencje, które sprzyjałyby poczuciu sprawczości, odpowiedzialności i zaangażowaniu jednostek w sprawy najistotniejsze z perspektywy przetrwania ludzkości, mogą bowiem i powinny być kształtowane od najwcześniejszych lat życia człowieka.

Celem prezentowanego artykułu nie jest jednak wyszczególnienie i uzasadnienie wszystkich najważniejszych zadań nauczycieli, jakie powinni oni podejmować w związku z tak określonym zobowiązaniem. Podejmuję tu zadanie skromniejsze: uznając – zgodnie z postulatami UNESCO – za jeden z najważniejszych warunków przetrwania i bezpiecznego współistnienia ludzi tzw. kulturę pokoju, próbuję odpowiedzieć na pytanie o to, jakie kompetencje są szczególnie potrzebne współczesnemu nauczycielowi, by mógł on rozwijać ją w swoich wychowankach.

Za kluczowe w tym kontekście uznaję tzw. kompetencje praktyczno-moralne, których prymat nad wszelkimi innymi umiejętnościami i predyspozycjami zawodowymi wynika ze swoistego, komunikacyjnego charakteru pracy nauczycieli (Kwaśnica, 2006). Jako odwołujące się bezpośrednio do dialogu (zarówno z innymi, jak i z samym sobą) kompetencje praktyczno-moralne otwierają ich na poszukiwanie porozumienia z wychowankami, na wspólne odkrywanie wartości i sensów. W procesie promowania kultury pokoju, która – o ile ma nią pozostać w samej swej istocie, a nie tylko w nazwie – nie może być efektem manipulacji czy „wyuczenia”, dialog bowiem jest najistotniejszy. Więcej, trzeba podkreślić, że kultura pokoju sama w sobie jest m.in. umiejętnością prowadzenia dialogu; dialogu, który jest czymś zasadniczo innym niż sprawność w prowadzeniu rozmowy i forsowaniu własnych argumentów. Dialog ten to: „rozmowa z innym przełamująca anonimowość wypowiedzi i będąca próbą rozumienia siebie oraz tego, co nas wspólnie ogarnia; rozmowa inspirowana doświadczeniem skończoności i dziejowości naszego sposobu bycia; rozmowa godząca się z nieodgadnionością (tajemniczością) odpowiedzi na pytania ostateczne, uznająca te pytania za nierozstrzygalne, ale podejmująca je jako niekończące się zadanie, polegające na bezustannym poszukiwaniu sensu ludzkiej egzystencji i świata jako jednej całości; rozmowa będąca nie obiektywistycznym opisem świata, nie przekazywaniem sobie wyników poznania przy użyciu nieodpartych dowodów, lecz – jak powie Hans-Georg Gadamer – rodzajem „*commercium egzystencji*”, wymianą tego, co najbardziej osobiste, indywidualne i niepowtarzalne” (tamże, s. 300).

Tworzenie przez nauczyciela szans na to, by jego wychowankowie doświadczali relacji opartych na dialogu, jest jednocześnie bezpośrednim wprowadzaniem ich w kulturę pokoju.

Nauczyciel a kształtowanie kultury pokoju

UNESCO zdefiniowało kulturę pokoju jako kulturę współzycia i dzielenia się z innymi opartą na zasadach wolności, sprawiedliwości, demokracji, tolerancji i solidarności; kulturę odrzucającą przemoc, przejawiającą się w dążeniu do zapobiegania konfliktom u ich źródeł oraz rozwiązywania problemów przez dialog i negocjacje; kulturę, zapewniającą wszystkim pełnię praw i możliwość pełnego uczestnictwa w endogennym rozwoju

społeczeństwa (Mayor, 2001, s. 468). Uznając ją za jedną z najważniejszych, najbardziej podstawowych dyspozycji współczesnego człowieka – by mógł on przetrwać i współistnieć pokojowo z innymi – organizacja ta promuje i wspiera różnorodne projekty na rzecz jej kształtowania. Autorzy zajmujący się tą problematyką często podkreślają, że rozprzestrzenianie się kultury pokoju w różnych obszarach życia społecznego zależy przede wszystkim od przemian zachodzących w konkretnych ludziach. Nie negując konieczności zmian w różnorodnych strukturach społecznych, to jednostkę – jej myślenie, jej postawę i jej działania – uznaje się za początkowy, niezbędny załączek wszelkich istotnych przemian. Chodzi tu nie tylko o osoby wpływowe, zajmujące ważne stanowiska, czy pełniące kierowniczą rolę w konkretnych środowiskach, lecz także o zwykłych obywateli i ich wrażliwość, zdolność do krytycznego odnoszenia się do otaczającej rzeczywistości.

Doskonałym przykładem nadziei, jakie wiązane są z jednostkową świadomością i zaangażowaniem na rzecz tworzenia kultury pokoju, jest Manifest 2000 na rzecz kultury pokoju i niestosowania przemocy, przygotowany przez grupę laureatów Pokojowej Nagrody Nobla z okazji jubileuszowego Roku Pokoju. Dokument ten nie jest – ani w treści, ani w formie – apelem skierowanym do ponadjednostkowych instytucji, organizacji i ugrupowań. Jego autorzy odwołują się do postaw i działań każdego człowieka jako do podstawowej „tkanki” kultury pokoju. Specyficzna forma gramatyczna dokumentu ma akcentować fakt, że ze strony każdej konkretnej osoby, która go przeczyta i uzna za istotny, autorzy liczą na osobistą deklarację wywiązywania się z zapisanych w nim zobowiązań.

Treść Manifestu jest następująca: „Świadom swej współodpowiedzialności wobec przyszłości ludzkości, a przede wszystkim wobec dzieci obecnych i przyszłych, zobowiązuję się w moim życiu codziennym, rodzinnym, w mojej pracy, w mojej społeczności, moim kraju i moim regionie:

- szanować życie i godność każdej jednostki ludzkiej bez dyskryminacji i uprzedzeń;
- występować czynnie przeciw przemocy, odrzucając wszelkie jej formy: fizyczną, seksualną, psychologiczną, ekonomiczną i społeczną, przede wszystkim wobec najbardziej bezbronnych i słabych, jakimi są dzieci i młodzież;
- dzielić wielkodusznie mój czas i zasoby materialne, by położyć kres wykluczeniu, niesprawiedliwości oraz przemocy politycznej i ekonomicznej;
- bronić wolności wypowiedzi i różnorodności kulturowej, uprzywilejowując zawsze wsłuchiwanie się i dialog, bez popadania w fanatyzm, bez szkalowania i odrzucania Innego;
- popierać odpowiedzialną konsumpcję i model rozwoju, które biorą pod uwagę znaczenie wszystkich form życia i troszczą się o równowagę naturalnych zasobów naszej planety;
- przyczyniać się do rozwoju mojej społeczności, z pełnym udziałem kobiet oraz w poszanowaniu demokratycznych zasad, aby tworzyć wspólnie nowe formy solidarności” (Mayor, 2001, s. 482).

Rozwijanie świadomości wychowanków w takim kierunku, by czuli się oni odpowiedzialni za pokojowe współistnienie ludzi (a także ludzi i środowiska), jest jednym z najważniejszych zadań nauczycieli jako przewodników wprowadzających młode pokolenia w świat. Jeżeli jednak chcemy podjąć głębszą refleksję nad tym, co realnie mogą oni w tym zakresie zrobić, należy najpierw zadać zasadnicze pytanie o możliwości wychowawczego sprawstwa i skuteczności w tym zakresie.

Bogusław Śliwerski słusznie zaznacza, że modernistyczne pojmowanie wychowania do pokoju (przez pryzmat wyznaczonych celów, narzędzi ich realizowania oraz przekonania, że jest to proces, który można w jakimś konkretnym momencie zakończyć, a przy tym jednoznacznie określić i zinterpretować jego efekty) jest dziś jedynie przejawem „pobożnych życzeń i marzycielskich westchnień, przy pełnym szacunku do zawartych w nim szczytnych, humanistycznych przesłań” (Śliwerski, 2016, s. 21). Tymczasem, jak twierdzi autor: „Prawdziwe, pełne, autentyczne wychowanie do pokoju nie jest jakąś czynnością czy procesem, które można sobie zaplanować, wdroyć, zapanować nad wszystkimi z możliwych jego determinant, poddać je kontroli, ocenić jego zgodność z modelem i ogłosić ostateczny efekt w kategoriach niezaprzecznego sukcesu lub porażki, gdyż ono się nigdy nie kończy. Prędzej, choć zawsze za późno w stosunku do pokusy natychmiastowego (przeciw) działania, rozpoznamy fakt zaistnienia jego symptomów niż „dojrzałych owoców” (tamże, s. 24).

Niepewność oraz konieczność traktowania swoich działań jako niemożliwych do uznania za ostatecznie ukończone wynika zarówno z trudnych do przewidzenia, polifonicznych zmian, jakie zachodzą i zachodzą będą w otaczającej nas rzeczywistości, jak i z samej specyfiki nauczycielskiej profesji. Ma ona w samej swej istocie charakter komunikacyjny, a jak podkreśla Robert Kwaśnica: „W działaniu komunikacyjnym (...) cel jest intencją wzajemnego porozumienia. Owa wspólnie podzielana przez porozumiewające się podmioty intencja wyraża się w dążeniu do uzgadniania interpretacji świata i wartości nadających sens naszemu bytowaniu. Intencja ta jest stale obecna w działaniu komunikacyjnym nie jako skutek, do którego ma ono doprowadzić, lecz jako **bezustannie aktualny motyw** [podkr. A.P.]. Tak rozumiany cel działania komunikacyjnego nie jest więc jego zamierzonym skutkiem, lecz aktem założycielskim dialogu, dającym nam zarówno nasze dążenie do dzielenia się swoim światem z innymi, jak i oczekiwanie wzajemności w tym dążeniu z ich strony” (Kwaśnica, 2006, s. 295–296).

Z pewnością nie są to tezy, które z łatwością przyjmie do wiadomości nauczyciel mający tendencję do samoograniczania swoich powinności zawodowych i postrzegania ich przede wszystkim w kategoriach ustanowionych bez jego udziału zadań i celów. Uznanie ich będzie trudne dla nauczyciela redukującego siebie do roli urzędnika oświatowego – wykonawcy odgórnych zaleceń, a ucznia do „przedmiotu” własnych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, które mają przynieść konkretny efekt. Nie będzie to łatwe także dla nauczyciela zawężającego swój rozwój zawodowy do

procesu nabywania i rozwijania kompetencji technicznych, w tym przede wszystkim metodycznych; ukierunkowanego na zdobywanie takiej wiedzy, którą można bezpośrednio stosować w praktyce jako gotowy, przewidywalny i skuteczny scenariusz działań. Przy takim nastawieniu do postrzegania wykonywanego zawodu, które zdaniem Kwaśnicy (2006, s. 309–312) stanowi tendencję dominującą wśród polskich nauczycieli, zacytowane stwierdzenie Śliwerskiego może wręcz oznaczać argument na rzecz zaniechania istotnych działań na rzecz kształtowania kultury pokoju lub do ewentualnego zredukowania swoich zadań do realizowania oficjalnych programowych zaleceń ministerialnych. To z kolei przekreśla nadzieje na zautonomizowanie działań wychowawczych w tym zakresie, na uniezależnienie od doraźnych celów politycznych (Śliwerski, 2016, s. 17–20).

Zrezygnowanie z myślenia o zadaniach i powinnościach nauczyciela wyłącznie w kategoriach racjonalności instrumentalnej może stać się początkiem pogłębienia refleksji na temat jego roli w kształtowaniu kultury pokoju. Umożliwia to **perspektywa tożsamości autonomicznej**, kiedy to sprostanie konwencji zawodowej nie jest już najważniejsze, a ocena własnych działań dokonywana jest przede wszystkim w odniesieniu do kryteriów wewnętrznych (Kwiatkowska, 2005, s. 165).

W procesie przyjmowania takiej perspektywy, opisywanym jako przechodzenie od stadium konwencyjonalnego do stadium postkonwencyjonalnego, nie przekreślając całkowicie wartości wszystkich dotychczasowych działań, nauczyciel może przewartościować ich skuteczność, realnie ocenić związane z nimi nadzieje i przede wszystkim dostrzec wagę innych, być może niedocenianych wcześniej szans dialogu z uczniami: „(...) na poziomie tożsamości autonomicznej dokonuje się zrównanie powinności zawodowych z zobowiązaniami moralnymi, jakie człowiek sam ma wobec siebie. A zobowiązania te – trzeba o tym pamiętać – jak i tożsamość autonomiczna (jako najwyższy rozwojowo rodzaj rozumienia) kształtują się dzięki identyfikacji z uniwersalnymi wartościami. W związku z tym rozumienie powinności zawodowych, do których dochodzi nauczyciel w postkonwencyjonalnej fazie rozwoju, jest wyprowadzone z interpretacji tych wartości – jest samodzielną próbą przełożenia wartości uniwersalnych na zobowiązania i upoważnienia moralne, jakie nauczyciel ma wobec ucznia i w stosunku do siebie” (Kwaśnica, 2006, s. 308).

Ten etap przemian w rozwoju nauczyciela jest więc kluczowy także dla zmian związanych z dostrzeganiem i interpretowaniem nauczycielskich powinności w zakresie kształtowania kultury pokoju. Zgodnie z zasygnalizowanym wcześniej podejściem do wychowania dla pokoju, kształtowanie się kultury pokoju w człowieku jest nigdy niedokończonym, trwającym przez całe życie i skazanym na nieprzewidywalne oddziaływania procesem. To, co mogą w tym obszarze zrobić szkoła i nauczyciel, to najwyżej zapoczątkować pewne szanse, rozbudzić pewne predyspozycje, w nadziei, że wspomogą one jednostkę na drodze do pokojowego współistnienia z innymi. Potrzeba im do tego odwagi i otwartości, pomimo odczuwanej prowizoryczności i niedokończonego charakteru własnych działań.

Kompetencje praktyczno-moralne nauczyciela jako podstawa kształtowania kultury pokoju

Kultura pokoju wyraża się przede wszystkim w stosunku człowieka do innych, w poszukiwaniu dróg wzajemnego zrozumienia i porozumienia. Dlatego też szczególnie ważne w jej rozwijaniu się jest to, czy takiego rozumiejącego, dialogowego współbycia sam będzie on doświadczał, czy będzie miał szansę odkrywania jego sensu i wartości. Przekonanie to wyrażało wielu autorów podejmujących refleksję nad wychowaniem dla pokoju i kształtowaniem kultury pokoju. Czyniła tak na przykład Maria Montessori. W wykładzie pt. „Wychowujcie dla pokoju. Dlaczego dziś wychowanie może mieć wpływ na świat?” (wygłoszonym w 1937 roku podczas VI Międzynarodowego Kongresu Montessori w Kopenhadze) zaznaczała ona: „Dlaczego, jeżeli ktoś ogłasza konieczność zabijania, wszyscy idą za nim? Dlaczego można nadal mówić o bohaterstwie, tak jak się je rozumiało w przeszłości, bez zmiany tej koncepcji? Odpowiadamy: nastąpił wielki skok w rozwoju zewnętrznym, a nie nastąpił żaden postęp ludzkości na poziomie wewnętrznym. Człowiek nie rozumie wcale problemów: nic nie zostało zrobione dla rozwoju duchowego. Jego osobowość pozostała na tym samym poziomie, co w zeszłych wiekach, a zmienione warunki socjalne zmuszają go dziś do życia w środowisku nienaturalnym. Człowiek jest bezwładny i słaby wobec takich sugestii, tak środowisko, jak i ludzie są niezdolni do jasnej krytyki. Człowiek został pozbawiony jedności swojej osobowości. Taki jest dzisiejszy człowiek, jeśli chcemy go zdefiniować szczodrymi przymiotnikami” (Montessori, 2009, s. 163).

Według włoskiej pedagog ten katastrofalny w skutkach proces ma swój początek w wojnie, jaką na polu wychowania dorośli toczą z dziećmi. Jest to, jak twierdzi Montessori, wojna „bez zawieszenia broni, w którą dziecko wkracza podczas swych narodzin i która mu towarzyszy podczas całego rozwoju. To konflikt między dorosłym a dzieckiem, między silniejszym a słabszym. (...) Dorosły zwalcza dziecko. W dziecku, które stało się dorosłe, na zawsze pozostają oznaki osławionego pokoju po wojnie, który z jednej strony oznacza zniszczenie, z drugiej bolesne przystosowanie” (Montessori, za: Berg, 2007, s. 182). Wojna ta toczy się w różnych środowiskach, w jakich przebywa dziecko: w rodzinie, w przedszkolu, w szkole. W samej swej istocie jest ona nierówna: dzieci jako istoty słabsze, zależne od dorosłych, są w niej z góry skazane na przegraną. Jej skutkiem jest „nieudany człowiek” – słaby, nieśmiały, przepełniony lękiem i ustepliwy, który nigdy nie nauczył się samodzielności i polegania na własnej woli, ale także przepełniony agresją, niezdolny do współczucia i współdziałania z innymi.

Inny przykład takiego myślenia znajdujemy w znanym eseju Theodora W. Adorno *Wychowanie po Oświęcimiu* (1966). Niemiecki filozof apeluje w nim o uczynienie wszystkiego, co możliwe, by Oświęcim jako „barbarzyństwo przeciwko wszelkiemu wychowaniu” nigdy się nie powtórzył. Dlatego w wychowaniu niezbędny jest zwrot ku podmiotowi, ku jednostce. Trzeba mieć świadomość czynników, które sprawiają,

że staje się ona skłonna do nienawiści i agresji, i poprzez kształtowanie umiejętności krytycznej autorefleksji, czynić ludzi mniej podatnymi na destrukcję i przemoc. Poszukując źródeł totalitarnej przemocy, Adorno zwrócił uwagę przede wszystkim na wychowanie we wczesnym dzieciństwie oraz na ogólną oświatę – na duchowy, kulturowy i społeczny klimat, który tworzy się za sprawą oświaty. Hołdowanie ideałowi surowości i dyscypliny, sprzyjanie „urzeczowieniu świadomości”, kiedy to innych i samego siebie traktuje się jak rzeczy, doprowadzenie do zaniku więzi międzyludzkich i ślepej identyfikacji z kolektywem, budowanie wypaczonego stosunku do ciała, wzmacnianie gotowości do podporządkowywania się władzy i do współpracowania z nią – to obecne w wychowaniu czynniki, za sprawą których możliwe było rozprzestrzenienie się ideologii narodowego socjalizmu w Niemczech. Były one zgodne z „zasadą Oświećmiami”; sprzyjały rozwojowi autorytarnego społeczeństwa, z łatwością podporządkowującego się władzy, wodzom i niebezpiecznym ideologom.

Istotne jest więc dążenie do kształtowania w wychowankach poczucia autonomii, wyrażającego się m.in. w zdolności jednostki do refleksji i samostanowienia. Konflikty są przez nią wówczas traktowane jako coś normalnego i nie muszą być rozwiązywane drogą przemocy i uprzedmiotowienia innych. W jej życiu istnieje też przestrzeń dla relacji opartych na autorytecie, nie jest to jednak autorytet oparty na władzy, przemocy czy manipulacji, lecz zawsze ma jedynie charakter czasowy i zmierza do wyzwolenia osoby, która pozostaje pod jego wpływem i do uwydatnienia jej współodpowiedzialności (Adorno, 1978).

Wskazane przykłady to myślenie, które wyraźnie akcentuje potrzebę kształtowania kultury pokoju w człowieku od jego najmłodszych lat. „Wojna z dziećmi”, jak to określiła Maria Montessori, bardzo często bowiem przekreśla szanse na rozwijanie się w jednostce propokojowych predyspozycji, tym bardziej, jeśli w jej prowadzenie angażują się różne środowiska wychowawcze, na czele z rodziną i szkołą. Aby przez swoje działania – świadome lub nie – nauczyciel nie wpisywał się w prowadzenie tej wojny, potrzeba mu wyostrzonego, autonomicznego podejścia, wyrażającego się w szczególnych kompetencjach, określanych jako praktyczno-moralne (Kwaśnica, 2006, s. 300).

W przeciwieństwie do kompetencji technicznych, kompetencje praktyczno-moralne nie są umiejętnościami, które można po prostu „nabyć”, „opanować” w odpowiednio zorganizowanym procesie kształcenia/dokształcania/doskonalenia zawodowego nauczycieli. Tworzą się one za sprawą praktyki komunikacyjnej, w szeroko pojętym dialogu otwartym na egzystencjalne pytania o rozumienie świata, o reguły stanowienia sensu i zasady moralne, o warunki, które umożliwiają dialogowe porozumiewanie się. Zawsze nabywamy je więc sami, własnym wysiłkiem i refleksją. Nie dzieje się to bez udziału innych, jednak nigdy nie są oni nadawcami tych kompetencji, lecz uczestnikami dialogu, podobnie jak my poszukującymi odpowiedzi.

W grupie tych kompetencji mieszczą się: kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne.

Kompetencje interpretacyjne – stanowią o zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata rzeczy, innych ludzi i do samych siebie przez samorefleksję i zadawanie pytań, za sprawą których rozumienie świata nabiera cech nieustającego zadania.

Kompetencje moralne – wyrażają się w zdolności jednostki do prowadzenia refleksji moralnej, w pierwszej kolejności, obejmując nią własne postawy i postępowanie.

Kompetencje komunikacyjne – oznaczają zdolność do dialogowego sposobu bycia w stosunku do samego siebie i do innych.

Kompetencje te pozwalają nauczycielowi na refleksyjny, krytyczny namysł nad tym, co przydarza mu się w jego pracy. Wyostrzają jego wrażliwość na takie działania, które nie będą stawały się narzędziami zniewalania innych. Dają odwagę przekraczania dostrzeganych schematów, jeśli przyczyniają się one do manipulowania lub instrumentalnego traktowania wychowanków. Innymi słowy, pozwalają przeciwstawiać się używaniu w sposób nieuprawniony racjonalności instrumentalnej tam „gdzie nie ma dla niej miejsca, poza granicami jej naturalnych zastosowań, tj. w porządku rozumienia, co powoduje dehumanizację ludzkiego życia, wyrażającą się w ograniczeniu i degradacji naszej zdolności doświadczania własnego istnienia i relacji z innymi ludźmi w perspektywie pytań egzystencjalnych” (Kwaśnica, 2015, s. 19). Umiejętność zadawania takich pytań, a także tworzenie warunków, w których uczyłyby się je zadawać wychowanek, to najbardziej podstawowa kwestia w pracy na rzecz kultury pokoju.

Podawana przez UNESCO definicja, a także przytoczona wcześniej treść Manifestu 2000 na rzecz kultury pokoju i niestosowania przemocy, odwołują nas do potrzeby autonomicznego myślenia, odkrywania sensu wartości stanowiących fundament pokoju, oraz umiejętności przyjmowania na siebie odpowiedzialności za budowanie go. W tym kontekście zdolność do swoiście ludzkiego sposobu bycia, wyrażającego się w zadawaniu pytań egzystencjalnych, trudno przecenić. Otwieranie się na nią i rozwijanie jej w wychowankach jest więc tą powinnością zawodową nauczyciela, która ma znaczenie nadrzędne w stosunku do wszystkich innych zadań, jakie uznamy za istotne dla promowania kultury pokoju. Nauczyciel współtworzy w ten sposób szanse na to, że uwewnętrznianie konkretnych wartości, stosunek do innych ludzi i do konfliktów, będzie w przypadku jego wychowanków konsekwencją autonomicznego, krytycznego i twórczego myślenia. Tym samym zwiększają się nadzieje na to, że podjęte tą drogą decyzje i działania wpiszą się w budowanie pokojowego współistnienia ludzi.

Zakończenie

Praca na rzecz kultury pokoju stawia nauczyciela w obliczu trudnych pytań i wielu wątpliwości. Wymaga nie tylko odczytywania i interpretowania, wciąż na nowo, zmian zachodzących w otaczającym nas świecie, lecz także dialogu wewnętrznego, by przewartościowywać przyjęte sposoby myślenia i działania. Konfrontuje także

z koniecznością uznania ograniczonego zakresu własnej sprawczości, postrzegania jej raczej w kategoriach „tworzenia szans” niż „pełnego przygotowania uczniów do pro-pokojowego współistnienia z innymi”. Jest to wyzwanie tym trudniejsze, im bardziej w środowisku nauczycielskim zaznaczają się tendencje do ograniczania powinności zawodowych i do postrzegania wszystkich stojących przed nauczycielem zadań w kategoriach technicznych.

Bardzo wiele zależy więc od tego, w jakim stopniu nauczyciel odnajdzie wsparcie w rozwoju już na etapie przygotowywania się do swojej pracy, na ile będzie zachęcany do godzenia się z mocno ograniczonym charakterem swojego przygotowania zawodowego i do zadawania pytań. Jak podkreśla Henryka Kwiatkowska (2005, s. 192–193): „przestrzeń między szansą a jej udaremieniem, jest dziełem człowieka, ale zarazem stawia przed nim jeszcze większe zobowiązanie – utrzymania dalszego rozwoju. To jest niewątpliwym zobowiązaniem dla systemów edukacyjnych, co więcej – poprzez swoją wyraźną intencję jest zobowiązaniem nowym. Nowość tej intencji wyraża się w tym, że nie można obecnie organizować dobrej edukacji tylko z „nadania kulturowego”, z odgórnie narzuconych wartości i ich preferencji, ale z dobrego rozeznania miejsca człowieka w świecie, własnej interpretacji świata i siebie w związku ze światem, a nade wszystko rozeznania „źródeł intencji własnej osoby”.

Bibliografia

- Adorno, T.W. (1978). Wychowanie po Oświęcimiu. *Znak*, 285, 553–566.
- Bauman, Z. (2003). *Razem, osobno*, tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2016). *Obcy u naszych drzwi*, tłum. W. Mincer. Warszawa: WN PWN.
- Berg, H.K. (2007). *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi. Odpowiedzi na aktualne pytania pedagogiczne*, tłum. K. Zimmerer. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Delors, J. (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO.
- Kwaśnica, R. (2006). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, tom 2* (s. 291–319). Warszawa: WN PWN.
- Kwaśnica, R. (2015). *O szkole poza kulturową oczywistością. Wprowadzenie do rozmowy*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Mayor, F. (2001). *Przyszłość świata*, we współpr. z J. Bindém, tłum. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Montessori, M. (2009). Wychowujcie dla pokoju. Dlaczego dziś wychowanie może mieć wpływ na świat?, tłum. B. Surma. W: B. Surma (red.), *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie* (s. 161–166). Łódź–Kraków: Palatum.
- Śliwerski, B. (2016). Pedagogika pokoju w warunkach permanentnego niepokoju. W: M. Miksza (red.), *Wychowanie dla pokoju w pedagogice Marii Montessori* (s. 15–28). Łódź: Palatum.

Rafał Bodarski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Autoportret psychologiczny w kontekście wybranych teorii osobowości i jego znaczenie dla zawodu nauczyciela

Streszczenie

Problematyka funkcjonowania nauczycieli w środowisku pracy doczekała się wielu opracowań. Ich zakres oraz charakter dotyczą różnych aspektów tego zagadnienia. W tekście poświęconym związkowi między osobowością człowieka a podejmowanymi przez niego działaniami punkt ciężkości położono na analizę jednej z wielu teorii osobowości w odniesieniu do zmiennych występujących w sytuacji zawodowej nauczyciela. Rozpatrując poszczególne wymiary *autoportretu psychologicznego* autorstwa Johna Oldhama i Lois Morris (1997), starano się uwypuklić te elementy teorii, które w istotny sposób zająbiają się z czynnościami zawodowymi nauczyciela. Studiując wymiary osobowości w koncepcji przywołanych badaczy, można również odnaleźć odniesienia do innych teorii osobowości, które w tym opracowaniu starano się przedstawić. Koncentrowanie się na poszczególnych elementach wybranych teorii podporządkowano odniesieniu do kluczowych elementów w treści pracy nauczyciela, takich jak np.: poczucie odpowiedzialności, styl działania, podejmowanie decyzji, budowanie autorytetu.

Słowa kluczowe: osobowość, rozwój zawodowy, styl działania, style interakcji, styl pracy, efektywność w pracy, motywacja, sprawność zawodowa, tożsamość, sfera JA, temperament, ekstrawersja/introwersja, neurotyczność

Wprowadzewnie

W literaturze poświęconej funkcjonowaniu jednostki w środowisku pracy i uwarunkowaniom wewnętrznym sprawności tego funkcjonowania pewną rolę odgrywa koncepcja teoretyczna autorstwa Johna M. Oldhama i Lois B. Morris (1997) znana jako *autoportret psychologiczny*. W warunkach polskich dokonuje się implementacji tej metody poznania osobowości w doradztwie zawodowym i poradnictwie pracy, m.in. rozpatrując jej przydatność w określaniu predyspozycji do różnych zawodów, w tym zawodu nauczyciela (Założyński, 2003).

Koncepcja ta zakłada, że każdy człowiek charakteryzuje się pewnym „niepowtarzalnym” zespołem cech, który wpływając na działanie w określonych sytuacjach, determinuje ujawnianie się takich a nie innych zachowań. Ten typ reagowania buduje pewien wyjątkowy wzór, na podstawie którego badacze dokonują przyporządkowania do jednego z czternastu wyróżnionych i opracowanych przez siebie typów osobowości.

Należy zaznaczyć, że autorzy koncepcji podkreślają zarówno istotę działania podmiotowego, związanego z aktywnością własną jednostki, jak i znaczenie interakcji genotypu i środowiska, zwłaszcza społecznego, które może determinować ujawnianie się we wzorze osobowości jednych komponentów i niwelować pojawianie się innych (Oldham, Morris, 1997, s. 29).

Używając epickich sformułowań, Oldham i Morris (1997, s. 37) traktują osobowość „jak talię kart”. Kiedy przychodzimy na świat i zaczynamy obcować ze środowiskiem materialnym i niematerialnym, zaczyna kształtować się nasza struktura osobowości. Zdaniem badaczy to doświadczenia życiowe wpływają na to, jaki typ osobowości będziemy reprezentowali. Osobowość determinuje sposób radzenia sobie z różnego rodzaju wyzwaniem i sytuacjami trudnymi. Nie sposób nie odnieść tych rozważań do specyfiki funkcjonowania nauczyciela w kontekście jego sprawności zawodowej.

Za uzasadnioną należy przyjąć tezę, że w sytuacjach wyboru, np. ścieżki edukacyjnej, i zdobywaniu nowych doświadczeń oraz w decyzji o wyborze przyszłego zawodu to właśnie wzór osobowości i sposób reagowania na sytuacje może odgrywać znaczącą rolę. Stanowisko reprezentowane przez Oldhama i Morris, zakładające wieloaspektowość funkcjonowania podmiotu, warunkowane z jednej strony właściwościami genotypu i środowiskiem, z drugiej zaś cechami podmiotowymi, będącymi implikacją struktury osobowości, znajduje odzwierciedlenie w pracach teoretycznych i empirycznych wielu badaczy (Hall, Lindzey, 2001). Istotny w koncepcji rozróżnienia czternastu typów osobowości jest również pogląd, że osobowość i cechy podmiotowe są szczególnie widoczne w sześciu sferach życia człowieka (Oldham, Morris, 1997, s. 36): *sferze JA, sferze związków, sferze pracy, sferze emocji, sferze samokontroli, sferze wyobrażeń rzeczywistości*. Należy podkreślić, że w każdym z czternastu typów osobowości występuje charakterystyczny dla jednostki wzór funkcjonowania w każdej z tych sfer. Na tej podstawie możemy przyjąć istnienie cech dominujących, które dla podmiotu mają kluczowe znaczenie, oraz sfer „peryferyjnych”, również istotnych dla działania jednostki, ale zależnych w dużym stopniu od sfer najbardziej znaczących dla człowieka (tamże).

Zdaniem badaczy w *sferze JA* mamy do czynienia z samooceną, poczuciem tożsamości, obrazem siebie (tamże, s. 37). Te trzy elementy budujące strukturę JA są istotne w bardzo wielu aspektach funkcjonowania podmiotu. Dość łatwo zauważyć implikację między *sferą JA* a dokonywaniem wyborów przez podmiot i otwartością na doświadczenia¹. W sytuacji, gdy realizacja zamierzeń edukacyjnych będzie wymagała determinacji w zmaganiu się z barierami i ograniczeniami, to właśnie poziom samooceny będzie znacząco stymulował dążenie jednostki do realizacji zamierzonego celu. Teza ta znajduje potwierdzenie w badaniach nad atrybucjami sukcesów i porażek przez osoby dorosłe (Wojciszke, 1991). Osoby, które dokonują wewnętrznych atrybu-

¹ Wymiar *otwartość na doświadczenia* będzie zdefiniowany przy omawianiu innych teorii osobowości, do których w sposób pośredni i bezpośredni nawiązują autorzy koncepcji autoportretu osobowości.

cji sukcesów, mają zdecydowanie wyższą samoocenę niż te jednostki, które przyczyn własnego sukcesu szukały na zewnątrz.

Dokonywanie wewnętrznej atrybucji porażki powodowało pogorszenie stanu emocjonalnego i relacjonowanie przez osoby badane niższej samooceny. Warto dodać, przytaczając wnioski z tych badań, że często przekonanie o pozytywności własnej samooceny, czyli upraszczając, stwierdzenie, że „poradzę sobie z trudnościami”, staje się samospełniającym się proroctwem. Przejawem takiego mechanizmu, jak akcentuje Janina E. Karney (2004), jest wpływ naszej samooceny na poziom motywacji i wysiłek wkładany w działanie. Ocenianie własnych możliwości jako wysokich jest dodatnio skorelowane z oczekiwaniem sukcesu, co z kolei pozytywnie wpływa na natężenie motywacji. W *sferze JA* jest również informacja na temat naszego funkcjonowania w otoczeniu społecznym.

Sfera związków to w omawianej koncepcji odpowiedź na pytanie o rolę i znaczenie dla człowieka jego środowiska społecznego (Oldham, Morris, 1997, s. 39). Charakter i rodzaj kontaktów z otoczeniem społecznym wpływa często na sposób i styl podejmowania życiowych decyzji, zwłaszcza tych, których rezultaty są odroczone. Wydaje się to szczególnie istotne właśnie w takim zawodzie, jak zawód nauczyciela. Możliwość funkcjonowania wśród ludzi stwarza z jednej strony szansę na wsparcie społeczne, bardzo ważne w sytuacjach trudnych, których w profesji edukatora nie brakuje, z drugiej strony jednak niesie ryzyko ograniczenia aktywności własnej podmiotu przez nadmierną kontrolę i chęć wpływania na zachowanie innych.

Sposób układania sobie relacji społecznych jest uwarunkowany funkcjonowaniem człowieka na poziomie poznawczym (Matczak, 1982). Dodatkowo style poznawcze wyróżnione przez Annę Matczak są sprzężone z takimi aspektami osobowości, jak poziom ekstrawersji i introwersji. Ekstrawersja i introwersja wyróżnione w teorii osobowości Hansa Eysencka będą tu wiązały się z umiejętnością wchodzenia w relacje społeczne i łatwością budowania związków. Badacze wyróżniają również charakterystyczne style interakcji społecznych. Prowadzone badania dokumentują fakt, że style interakcji, będące jednym z elementów *sfery związków* koncepcji autoportretu psychologicznego, mają istotny wpływ na poziom wykształcenia i osiągnięcia zawodowe jednostek. Wniosek sformułowany na podstawie wyników tych badań, stanowiący, że style interakcji w wysokim stopniu korelują z poziomem sukcesów edukacyjnych i zawodowych, można uznać zatem za uzasadniony (Mądrzycki, 1996, s. 165). Jak w żadnym innym zawodzie, to właśnie w profesji nauczyciela widać, jak ważną rolę pełnią te style interakcji oraz w jak dużym stopniu wpływają na sukces zawodowy edukatora. Nauczyciel wymaga bowiem wsparcia zarówno ze strony innych kolegów-nauczycieli, jak i pośrednio odbiorców świadczonej przez niego usługi edukacyjnej, czyli rodziców uczniów, z którymi pracuje.

Sfera pracy to kolejny obszar, na który zwrócili uwagę amerykańscy badacze. Kluczowy komponent stanowi tutaj styl działania, który – zdaniem Oldhama i Mor-

ris – jest właśnie pochodną *sfery pracy*. W rozumieniu wspomnianych psychologów sfera ta obejmuje swoim zasięgiem szereg czynności wykonywanych przez człowieka, takich jak: wykonywanie poleceń, podejmowanie decyzji, planowanie, wykonywanie obowiązków. Włączają tu również hobby, drobne czynności dnia codziennego, zabawę, sposób uprawiania krytyki czy dostosowywania się do reguł i branie odpowiedzialności na swoje barki (Oldham, Morris, 1997, 39–40). Taki sposób definiowania stylu działania jest zbliżony z propozycjami Tadeusza Mądrzyckiego (1996, s. 161–162) i innych badaczy. Problem sytuacji pracy i egzystowania w niej człowieka jest bardzo złożony i uwarunkowany licznymi zmiennymi. Rola zawodowa nauczyciela warunkowana jest właśnie zmiennymi, które kształtują zarówno jego postawę wobec pracy, jak i sprawność zawodową.

W sferze samokontroli badacze szukają odpowiedzi na temat uwarunkowań poziomu impulsywności w działaniu człowieka. Panowanie nad reakcjami organizmu w chwilach ryzyka czy też radzenia sobie w sytuacji stresu i frustracji to główne elementy budujące poziom samokontroli jednostki. Z punktu widzenia funkcjonowania w roli zawodowej nauczyciela te elementy mają fundamentalne znaczenie. Pojawia się również tutaj zdolność do refleksji i samodyscypliny (Oldham, Morris, 1997, s. 41–42). Poziom odporności psychicznej czy raczej tzw. twardości psychicznej wydaje się istotnym komponentem, który trzeba rozpatrywać przy podejmowaniu decyzji o wyborze zawodu nauczyciela.

Należy podkreślić, czego nie akcentują Oldham i Morris, że sposób reagowania na bodźce sytuacyjne jest warunkowany temperamentalnie (Strelau, 1985). Wrodzone predyspozycje są zatem czynnikami, które w znacznej mierze stymulują sposób zachowania i sposób reagowania na sytuacje trudne, choć należy zauważyć, że wraz z nabywanym doświadczeniem w pracy nauczyciele są w stanie lepiej radzić sobie w wielu sytuacjach, których już wcześniej doświadczyli.

Na poziom zdolności do samokontroli, oprócz cechy temperamentu, jaką jest reaktywność, ma wpływ stopień wyuczenia pewnych zachowań. Stąd, podobnie jak w przypadku stylu działania, możemy uznać, że spontaniczność czy też samodyscyplina są wypadkową impulsywności, giętkości i dostosowania zachowania do sytuacji (tamże).

Ostatnią wymienioną sferą jest *wyobrażenie rzeczywistości*. Ogólnie rzecz biorąc, można stwierdzić, że w tym obszarze silnie zaakcentowany jest charakter funkcjonowania człowieka w środowisku, szczególnie to, czemu podmiot nadaje sens i znaczenie, na co wyjątkowo zwraca uwagę oraz jaki typ percepcji reprezentuje (Oldham, Morris, 1997, s. 43). Sposób odbierania (wyobrażania) rzeczywistości wpływa niewątpliwie na poziom i rodzaj egzystowania w świecie. Uogólniając, w sytuacji, gdy prezentujemy podejście empiryczne do otaczającej nas rzeczywistości, mniejszy wpływ na kształtowanie naszego osądu będą miały te zdarzenia, których logiczne uzasadnienie jest bardzo trudne. Stąd, być może, należy wywodzić racjonalność postaw i nieracjonal-

ność zachowania człowieka. Nadawanie znaczenia i przywiązywanie wagi do różnych zjawisk, zdaniem Oldhama i Morris, może być tłumaczone właśnie sposobem odbioru rzeczywistości. Sposób ten, konkretyzując, ujawnia się w podejściu do nauki i wiary.

Postawa osoby o wysokiej wrażliwości może odzwierciedlać nieufność i lęk przed tym, co nieznanne oraz chęć budowania bezpiecznego azylu w mikroskali domowego ogniska. Jednostki sumienne mogą zaś wykazywać przywiązanie do tradycji i konwencjonalnego widzenia świata w pewnym uznawanym przez nie światopoglądzie: naukowym, religijnym czy też filozoficznym (tamże). Rodzi się zatem pytanie, który sposób odbierania rzeczywistości byłby lepszy (w znaczeniu bardziej efektywny) w zawodzie nauczyciela? Pozostawiam to pytanie otwarte.

Opracowane czternaście charakterystyk typów osobowości dowodzi skali trudności w interpretowaniu ludzkiego zachowania i poszukiwaniu algorytmu w postępowaniu podmiotu. Autorzy omawianej koncepcji akcentują, że nie można wyróżnić tzw. typów czystych osobowości. Nasza osobowość, co akcentowano wcześniej, będąc wypadkową genotypu i oddziaływania środowiska oraz aktywności własnej, jest strukturą złożoną o wielorakich uwarunkowaniach, właściwościach i wymiarach. Z tego względu w ocenie typu bierze się pod uwagę dymensje dominujące lub proporcje tych wymiarów we wzajemnych związkach. Trudności w znalezieniu określonych typów powodują, że badanie wszelkich zależności między wyodrębnionymi cechami a zachowaniem, a szczególnie prognozowanym zachowaniem, jest bardzo trudne i z pewnością obarczone znacznym błędem pomiaru. Odnosząc charakterystyki typów osobowości do czynności zawodowych nauczyciela, starałem się zwrócić uwagę na znaczenie pewnych zmiennych warunkujących określony typ i jego przełożenie na pracę nauczyciela.

Teoretyczne powiązania między wymiarami uwzględnionymi w autoportrecie osobowości a innymi teoriami osobowości w kontekście zawodu nauczyciela

Koncepcja zakładająca istnienie czternastu typów osobowości wykazuje związki z różnymi, opracowanymi wcześniej teoriami osobowości. Analizując koncepcję autorstwa Oldhama i Morris, warto zwrócić uwagę, że wprowadzają oni pojęcie dominujących aspektów w naszej osobowości, które determinują „przyrzędowanie” do określonego typu osobowości². Właściwa interpretacja jednak wymaga, co akcentują autorzy, przestudiowania wszystkich elementów profilu osobowości, znaczą-

² Klasyfikacja do poszczególnych typów osobowości odbywa się na bazie wyników uzyskanych po wypełnieniu rozbudowanego kwestionariusza osobowości. Badany wypełnia kwestionariusz złożony ze 107 pytań. Szczegółowy opis narzędzia znajduje się w publikacji Oldhama i Morris (1997).

ce są bowiem również tzw. cechy marginalne, czyli aspekty we wzorze osobowości pozornie wydające się nie mieć żadnego znaczenia ze względu na niskie wyniki w tych obszarach.

Nie sposób nie odwołać się w tym miejscu do dobrze opisanej w literaturze przedmiotu teorii cech Gordona Allporta. On to właśnie, dystansując się do teorii psychoanalitycznych, skupił uwagę na osobowości jako zbiorze pewnych cech. Rozróżnił cechy dominujące, cechy centralne (główne) i dyspozycje wtórne (Hall, Lindzey, 2001). Zdefiniował cechę jako „strukturę neuropsychiczną mającą zdolność dostarczania wielu bodźców funkcjonalnie równoważnych oraz inicjowania i ukierunkowywania równoważnych (spójnych znaczeniowo) form zachowania adaptacyjnego i ekspresyjnego” (Allport, 1961, s. 347). Akcentując niepowtarzalność osobowości podmiotu, Allport wyszczególnił tzw. dyspozycję osobistą i określał ją jako indywidualną, specyficzną dla każdej jednostki³. Wprowadzone przez niego rozróżnienie zaowocowało nowym podejściem w badaniach nad osobowością (Strelau, 2003, s. 526)⁴.

Różnica między cechami a dyspozycjami osobistymi polega na tym, że cecha – będąc predyspozycją do reagowania w określony sposób – jest wspólna dla wszystkich, natomiast dyspozycja osobista jest swoista dla danego podmiotu. Należy zaznaczyć, że obie formy – istniejąc w człowieku – nie są obserwowalne bezpośrednio, a o ich występowaniu można wnioskować, jedynie obserwując zachowanie jednostki (Hall, Lindzey, 2001, s. 411).

Przechodząc do uszczegółowienia i wskazania zbieżności między koncepcją Oldhama i Morris a teorią osobowości Allporta, należy zdefiniować kluczowe terminy teorii cech: cechy dominujące, cechy centralne i dyspozycje wtórne.

Cechy dominujące wpływają na zachowanie podmiotu w taki sposób, że ujawniają się w charakterystycznym stylu działania.

Cechy centralne to te, które ujawniają się w pewnym zakresie sytuacji i są charakterystyczne dla danej jednostki, cechy zaś wtórne (dyspozycje wtórne) przejawiają się dość rzadko i w charakterystyce osobowości mogą być marginalizowane. Starając się bardziej precyzyjnie ująć różnicę między cechami (dyspozycjami) dominującymi a cechami (dyspozycjami) głównymi, warto dodać, że te pierwsze ujawniają się rzadko i są czymś niezwykłym (Strelau, 2003, s. 527)⁵. Drugie natomiast, to te cechy, które są typowe i charakterystyczne dla jednostki, a ponadto łatwe do rozpoznania.

³ W literaturze przedmiotu używane są zastępczo określenia: dyspozycja osobista (*personal disposition*) i cecha morfogeniczna (*morphogenic traits*). Należy zaznaczyć, że czasem używa się określeń „dyspozycja” i „cecha” zamiennie.

⁴ Allport uznawany jest za prekursora badań nad dwoma nurtami w podejściu do osobowości: badań nomotetycznych i badań idiograficznych, którym głównie poświęcał uwagę w swojej pracy naukowej.

⁵ W literaturze przedmiotu najczęściej podawane przykłady to: osobowość autorytarna czy makiaweliczna.

Należy zauważyć, że Oldham i Morris podobnie jak Allport akcentują niepowtarzalność wzoru osobowości. Wprowadzając rozróżnienie czternastu typów osobowości i definiując każdy z nich, opisują go za pomocą tych cech, które zgodnie z terminologią Allporta moglibyśmy uznać za cechy (dyspozycje) centralne, najbardziej typowe i charakteryzujące daną osobowość.

Cechy w teorii Allporta aktywizowane są w określonych sytuacjach. Ważne, że osoba, która przejawia daną dyspozycję, przez swoją aktywność stwarza możliwość zaobserwowania u niej danej cechy, ktoś towarzyski będzie poszukiwał innych ludzi. Takie funkcjonowanie na poziomie cech pozwala jednostce zachować pewną spójność zachowania (tamże). Należy jednak dodać, że w wielu przypadkach cechy nakładają się na siebie, ponieważ nasze zachowanie jest determinowane przez wiele różnych dyspozycji. Stąd wniosek, że pełna spójność w funkcjonowaniu jednostki praktycznie nie istnieje. Teza ta zdaje się jeszcze bardziej uprawomocniona, gdy weźmiemy pod uwagę silnie akcentowany przez Allporta fakt, że struktura dyspozycji u człowieka ma indywidualny i niepowtarzalny charakter (Strelau, 2003, s. 528). Na wyjątkowość i indywidualność z zachowaniem wewnętrznej spójności zwracają uwagę również Oldham i Morris. W swojej koncepcji zakładają istnienie struktur dominujących, które ujawniają się także w zachowaniu. Podkreślają jednocześnie, że każdy typ jest konglomeratem wielu przeciwieństw, których współistnienie, pozornie, się wyklucza (Oldham, Morris, 1997, s. 67). Badacze starają się to wyjaśnić, odwołując się do konkretnych sytuacji i podając przykłady takich zdarzeń sytuacyjnych (tamże, s. 68). Innym aspektem, który wydaje się zbliżony w obu teoriach, jest zwrócenie uwagi na wagę i rolę, jaką pełnią poczucie tożsamości i samoocena (Allport, 1955).

Allport odwołuje się do tych pojęć, konstruując termin *proprium*, który w literaturze przedmiotu jest definiowany jako „to co własne” (łac. *proprius* – własny) (Hall, Lindzey, 2001, s. 415). Nazwą *funkcje propriacyjne* Allport obejmuje to, co w innych wcześniejszych teoriach i koncepcjach było definiowane za pomocą określeń: *funkcje JA* czy *ego*. Są to zatem: poczucie osobowości i tożsamości, obraz samego siebie, racjonalne myślenie, styl poznawczy i funkcje poznawania rzeczywistości (tamże).

Oldham i Morris również akcentują znaczenie struktury JA, nadając mu rangę jednej z sześciu kluczowych sfer osobowości (Oldham, Morris, 1997, s. 37–39). Podobnie jak w „allportowskiej psychologii jednostki”, tak w autoportrecie psychologicznym w *sferze JA* ogniskują się te cechy osobowości, które zgodnie z określeniem osobowości przez Allporta determinują specyficzne przystosowanie człowieka do środowiska (Allport, 1937, za: Hall, Lindzey, 2001, s. 409).

Myślę, że warto zwrócić uwagę na jeszcze dwa aspekty w teorii cech, których pewną egzemplifikację odnajdujemy w koncepcji Oldhama i Morris. Pierwszy to kwestia osobowości dojrzałej, w której dominuje spójność w zakresie funkcjonowania w różnych obszarach (patrz: *sferach* u Oldhama i Morris), a więc w obszarze własnego JA, w relacjach z innymi ludźmi, w obszarze bezpieczeństwa emocjonalnego, w obszarze

realistycznego podejścia do rzeczywistości, do jej poznawania i działania oraz w tzw. autoobiektywizacji (*self-objectification*). Autoobiektywizacja oparta jest na wglądzie i poczuciu humoru, które możemy rozumieć jako dystans do samego siebie (Allport, 1961). Odnosząc się szczegółowo do wymienionych obszarów osobowości dojrzałej, warto podkreślić, że w sferze relacji z innymi jednostka z jednej strony musi nauczyć się budować relacje z ludźmi, z drugiej zaś umieć zdystansować się w odniesieniu do drugiego człowieka (Gałdowa, 1999, s. 156). Analogicznie w autoportrecie psychologicznym to właśnie w sferze związków określamy, jak ważni są dla nas inni ludzie. Allportowskie bezpieczeństwo emocjonalne dotyczy umiejętności radzenia sobie z własnymi emocjami, natomiast Oldham i Morris akcentują zdolność przeżywania określonych stanów emocjonalnych, których ujawnianie wpływa na zaklasyfikowanie do konkretnego typu osobowości. Drugi aspekt to wyróżnione przez Allporta sześć idealnych typów osobowości ze względu na wartości cenione przez podmiot (tamże).

Mamy zatem: typ teoretyczny charakteryzujący się nastawieniem na prawdę, typ ekonomiczny – tutaj jest ważny pragmatyzm, typ estetyczny – forma i harmonia, typ społeczny – dla którego wartością znaczącą jest miłość bliźniego, typ polityczny zainteresowany władzą oraz typ religijny ceniący jedność.

Przytaczając tę typologię, warto zwrócić uwagę na to, że jej charakter zdaje się podobny do propozycji opracowanej przez współczesnych amerykańskich badaczy, którzy stosując rozbudowany kwestionariusz, starali się uchwycić szczególnie cenione przez człowieka aspekty, aby potem przełożyć to na konkretne wymiary osobowości, stosując własną terminologię.

Studiując wymiary osobowości opisane w koncepcji autoportretu psychologicznego, należy podkreślić inne związki z teoriami, w których uwypuklone są cechy. W wyróżnionych typach osobowości w koncepcji Oldhama i Morris można odnaleźć pewne implikacje z teorią trzech superczynników autorstwa Hansa Eysencka (1985).

Wspomniany autor w swojej teorii wyróżnił trzy wymiary osobowości: psychotyczność, ekstrawersję/introwersję i neurotyczność. Rozwijając swoją teorię, uczonej odniósł ją do wczesnych badań prowadzonych przez Hipokratesa i Galena.

Charakteryzując wymiar introwersji–ekstrawersji sformułował następujące wnioski dotyczące różnic między ekstrawertykami a introwertykami: ekstrawertycy są osobami, które potrzebują stymulacji, zdecydowanie lepiej radzą sobie w interakcjach społecznych, są nastawieni na zmiany i nieustannie aktywni, natomiast introwertycy znacznie ostrożniejsi w kontaktach społecznych, cenią sobie spokój i samotność. W tych typach osobowości można wyróżnić biegunowo inne cechy charakteru.

W charakterystyce typów osobowości opracowanej przez Oldhama i Morris można zauważyć pewne wspólne elementy z teorią Eysencka. Zaproponowana charakterystyka odnosi się bowiem do kluczowych sfer życia człowieka. Dla każdego z wyróżnionych typów możemy określić kluczowe sfery, w których realizowany jest wzorzec aktywności człowieka dorosłego. Odwołując się do pojęć modelu PEN, badacze

przedstawiają szczegółowy opis każdego z czternastu typów osobowości ze względu na dominację aktywności podmiotu w określonej sferze. Podejmując próbę odniesienia pewnych aspektów do zawodu nauczyciela, postaram się wskazać pewne wybrane obszary w tych teoriach, które mogą znaleźć przełożenie na sprawność zawodową nauczyciela.

Typ **pewny siebie** w sferze *JA* wykazuje postawę roszczeniową wobec świata. Ma, zdaniem Oldhama i Morris, głębokie poczucie misji. Sfera ta w tym typie osobowości jest najważniejsza. Osoby takie często są zdeterminowane w działaniu, dążąc do określonych celów. Często upór i wytrwałość motywują je do pokonywania rozmaitych przeszkód. Warto zauważyć podobieństwa w tej charakterystyce z opisywanymi przez Eysencka cechami typologicznymi wymiaru ekstrawersji. Prognozowanie funkcjonowania w zawodzie nauczyciela kogoś, kto jest zdeterminowany poczuciem realizowania określonej misji, koreluje z niektórymi koncepcjami wskazującymi, że właśnie nauczyciela winna cechować realizacja określonej misji zawodowej związanej z edukowaniem i wychowywaniem nowych pokoleń. Poczucie odpowiedzialności za rzetelne przygotowanie dzieci i młodzieży do egzystowania w otaczającej je rzeczywistości oraz właściwe przygotowanie do radzenia sobie z wyzwaniami w zglobalizowanym świecie to istotne wyznaczniki pracy współczesnego nauczyciela.

Niezwyczajny – w tym typie osobowości dominuje postawa indywidualizmu w działaniu. Ludzi takich cechuje wierność swoim ideałom i niezwracanie uwagi na społeczne konwenanse. W sytuacji pracy nauczyciela możemy uchwycić pewną dychotomię. Z jednej strony kładzie się nacisk na samodzielność pracy i innowacyjność, z drugiej jednak we współczesnej szkole mamy wiele ograniczeń natury administracyjnej i nie tylko, które blokują wręcz możliwość kreatywnego i indywidualnego podejścia do czynności zawodowych, tak znamiennego dla typu niezwykłego.

Dramatyczny – w tej sferze dramatyczni wykazują w bardzo dużym stopniu koncentrację na własnej osobie. Osoby reprezentujące ten typ osobowości pragną skupiać na sobie uwagę innych, być podziwiane i akceptowane w otoczeniu społecznym. Wydaje się, że w typie **dramatycznym** można odnaleźć to, co w modelu PEN określone jest jako uspołecznienie (towarzystwo), z wyraźnym jednak akcentem położonym na potrzebę górowania nad innymi (Gałdowa, 1999, s. 250). Odnosząc się tu do pracy nauczyciela, należy podkreślić, że jak w żadnym innym zawodzie mamy tu możliwość sprawowania władzy nad innymi. Niestety realizacja tej pokusy (tak silnie akcentowanej w typie dramatycznym) może okazać się bardzo zgubna dla samego nauczyciela, prowadząc go do budowania bardzo instrumentalnych relacji interpersonalnych z uczniami. Bycie dobrym nauczycielem-pedagogiem wymaga zaś zbudowania autorytetu. W sytuacji szkolnej, by nawiązać jak najbardziej efektywny kontakt z uczniami, taki autorytet powinien mieć charakter nie tyle formalny, wynikający *ex definitione* z pełnionej roli w szkole, ile nieformalny. Wartość tego

nieformalnego charakteru autorytetu wynika bowiem z kompetencji i dużego profesjonalizmu. Tylko w takiej sytuacji zdolność oddziaływania nauczyciela zgodnie z założeniami programu wychowawczego szkoły będzie mieć znaczący charakter.

Awanturniczy – osoby o takim typie osobowości często potrafią, wykorzystując *sferę JA*, realizować bardzo przebojowo swoje zamierzenia. Charakterystyczne są zatem impulsywność i gwałtowność w ich działaniu, co z kolei wyraźnie jest podkreślone w opisie zachowania chwiejnego emocjonalnie ekstrawertywnego choleryka. Tu należy podkreślić, że jak w żadnym innym zawodzie to właśnie w profesji nauczyciela akcentujemy opanowanie, cierpliwość i umiejętność radzenia sobie z własnymi emocjami. Stąd osoby klasyfikowane zgodnie z tym typem osobowości musiałyby jednak kontrolować emocje w znacznie większym stopniu niż inni. Od nauczyciela wymagamy bowiem często znacznie więcej niż od przedstawicieli innych zawodów.

Ofiarny – tu *sfera JA* będzie skorelowana z potrzebą poświęcania się dla innych, z postawą skromności i niską samooceną. Niejednokrotnie można zauważyć (u części autorów zajmujących się pedeutologią), że tzw. dobry nauczyciel to ten, który poświęca się dla uczniów. Niewątpliwie można by zgodzić się z takim poglądem, ale jedynie – moim zdaniem – gdy owo poświęcenie dotyczy racjonalnego zaangażowania w pracę, nie zaś postawy „cierpiętnika”.

Sfera związków – czynnik dominujący u ponad połowy typów osobowości.

W *sferze związków* osoby reprezentujące typ **samotniczy** wykazują duży dystans do innych ludzi, wchodząc w kontakty interpersonalne wtedy, gdy jest to niezbędne i zawsze istnieje możliwość wycofania się z takiej sytuacji. Należy zatem zwrócić uwagę, że w typologii PEN charakterystyczny dla tego typu byłby wskaźnik introwersji.

Dramatyczny – to silnie zaznaczona potrzeba bycia w centrum uwagi, dzielenia się swoją osobowością i rejestrowania akceptacji.

Czujny – takie jednostki wykazują ostrożność w tej sferze, gromadzą informacje i starają się tak działać, by sprawować kontrolę nad sytuacją.

Oddany – potrzebuje innych po to, by móc efektywnie funkcjonować.

Wrażliwy – osoby charakteryzujące się tym typem osobowości cechuje dobre funkcjonowanie w znanym otoczeniu.

Władczy – to typ, który cechuje potrzeba przewodzenia innym, a zatem chęć dominowania i bycia wśród ludzi, co z kolei jest znamienne dla przejawiania w zachowaniu skrajnej ekstrawersji.

W *sferze pracy* typ **sumienny** może w pełni realizować siebie. Praca zawodowa – jak piszą autorzy koncepcji – decyduje u takich osób o poczuciu tożsamości i samopoczuciu.

Władczy – dla tego typu osób praca również stanowi jądro funkcjonowania, ponieważ dzięki pracy i sukcesom zawodowym osoby o typie **władczym** mogą realizować potrzebę sukcesu, a przez to dominacji nad innymi.

Poważny – i tu praca jest znaczącym komponentem życia jednostki. Praca dla tego typu osób jest czymś naturalnym, co jest właściwe dla człowieka dorosłego, dojrzałego i odpowiedzialnego.

Wygodny – zachowania charakterystyczne dla tego typu osobowości to wykonywanie pracy jedynie na minimalnym poziomie wymagań. Ponadto można zauważyć u tych osób silną koncentrację na kultywowaniu przyjemności. Warto zaznaczyć tutaj, że taki sposób realizacji siebie w zawodzie nauczyciela jest zaprzeczeniem oczekiwań społecznych z nim związanych. Często słyszymy, że to właśnie zawód nauczyciela daje możliwość korzystania z wielu udogodnień, takich jak przerwa wakacyjna czy obowiązujące 18-godzinne pensum zajęć. Nie sposób zaprzeczyć tezie, że i w tym szlachetnym zawodzie odnajdziemy takie jednostki, które odpowiadać będą charakterystyce typu **wygodny**. Jednakże nie może to determinować nieuprawnionego uniwersalizmu w tej materii.

Awanturniczy – cechą charakterystyczną takich osobowości jest potrzeba podejmowania ryzyka. W sytuacji, gdy praca spełnia taką potrzebę, jest istotnym komponentem funkcjonowania, zwłaszcza wtedy, gdy praca jest wyzwaniem, któremu niełatwo sprostać. Znajduje tu zatem uzasadnienie zwrócenie uwagi na znaczną ekstrawersję.

W *sferze emocji* osoby reprezentujące typ **dramatyczny** są bardzo emocjonalne w postrzeganiu rzeczywistości, opierając swoją percepcję raczej na intuicji niż na kierowaniu się rozumem, co świadczy zatem o przewadze (upraszczając) półkuli emocjonalnej w działaniu nad racjonalną. Profesja nauczyciela wymaga z jednej strony intuicyjnej czujności, z drugiej jednak kierowania się racjonalizmem w działaniu, zwłaszcza jeśli ów racjonalizm odniesiemy do jednego z kluczowych elementów w treści pracy nauczyciela, jakim jest ocenianie osiągnięć uczniów.

Sumienny – przewaga logicznego myślenia w działaniu z minimalizowaniem sfery emocjonalnej, która może zakłócać chłodny racjonalizm. Skoncentrowanie na kontrolowaniu stanów emocjonalnych, co z kolei daje podstawy do zaakcentowania, odpowiednio u Eysencka, introwersji.

Samotniczy – takie osobowości cechuje raczej dystans i niezwracanie uwagi na otoczenie. Dobrzy obserwatorzy, przeżywający niepokój w sytuacji, gdy inni mają sformułować na ich temat ocenę. Ktoś taki w roli nauczyciela może przeżywać stan permanentnej frustracji. Stan ten mógłby być wywołany oczywistym w zawodzie nauczyciela faktem, że jego praca stale podlega monitorowaniu zarówno przez uczniów, jak i przez ich rodziców, o przełożonych nie wspominając.

Poważny – styl działania uporządkowany z silnym zaznaczeniem kontrolowania życia emocjonalnego. Dobrze radzący sobie z trudnymi doświadczeniami.

Wrażliwy – z uwagi na słaby typ układu nerwowego i niski próg reakcji osoby te unikają środowiska nieznanego, nieprzewidywalnego. Angażują się w sytuacje znane. A to jest charakterystyczne dla bieguna introwersji.

Sfera samokontroli jest charakterystyczna dla typu **awanturniczego** – znaczące w działaniu są: impulsywność, mała zdolność do autorefleksji oraz brak tworzenia planów działania. Zdecydowanie mamy tu do czynienia z przewagą reakcji afektywnych, skłonnością do zachowań ryzykownych. Działania są zazwyczaj oparte na spontaniczności, ich zaś motorem są szybkość i gwałtowność reakcji. Sugeruje to zatem przewagę ekstrawersji nad introwersją. W typach: **władczym, sumiennym, czujnym, wrażliwym** dobrze rozwinięta jest samokontrola, choć nie w jednakowym stopniu. Osoby te charakteryzuje nastawienie na realizację celu oraz zdolność przewidywania konsekwencji działań, koncentracja na korzyściach działania czy dbałość o bezpieczeństwo funkcjonowania. Chcąc odnieść te cechy do teorii Eysencka, należałoby zwrócić uwagę na cechy konstytuujące sangwinika.

Typ **poważny** szuka sytuacji znanych i dość łatwych do przewidzenia, natomiast typy **władczy** i **pewny siebie** cechuje umiejętność kalkulacji ryzyka celem maksymalizacji korzyści.

W *sferze rzeczywistości* **niezwykajny** oznacza szukanie nieracjonalnych przyczyn zjawisk, otwartość na nowe doświadczenia oraz poszukiwanie różnych niekonwencjonalnych wytłumaczeń, a także zainteresowanie funkcjonowaniem na poziomie paranormalnym (leczenie psychotroniczne itp.).

Typ **sumienny** cechują w tej sferze konserwatyzm w myśleniu, niska tolerancja i otwartość na doświadczenia i innowacje oraz postrzeganie rzeczywistości zgodnie z określoną konwencją (naukową, polityczną, filozoficzną, religijną).

Wrażliwy – to percepcja rzeczywistości jako zagrażającej i chęć budowania azylu, co może być oznaką, zgodnie z terminologią wprowadzoną przez Eysencka, przewagi introwersji. Znamienne jest również to, że: nieufność czy nieśmiałość społeczna koreluje z wysokim wskaźnikiem neurotyczności u człowieka.

Dalsza dyskusja koncepcji psychologicznego autoportretu pozwala stwierdzić występowanie pewnych podobieństw w rozpowszechnionym modelu Wielkiej piątki autorstwa Paula T. Costy i Roberta R. McCrae'a (Pervin, John, 2002, s. 269). Badacze ci, opierając się na analizie czynnikowej, wyodrębnili pięć komponentów stanowiących rdzeń osobowości człowieka. Włączając do opracowanej teorii wymiary wyróżnione już w teorii PEN: neurotyczność i ekstrawersję, przedstawili charakterystykę tych pięciu czynników w postaci dwubiegunowej. Oldham i Morris, wyróżniając czternaście typów osobowości, zwrócili również uwagę na natężenie cech konstytuujących daną osobowość. Uwzględnienie następnie w opracowaniu wyników przewagi jednych komponentów na innymi pozwoliło na wyodrębnienie i opisanie przez pryzmat cech danego typu osobowości.

Obok neurotyczności i ekstrawersji, których charakterystyki są zbliżone do omawianego już modelu PEN Hansa Eysencka, badacze wyróżnili: otwartość na doświadczenia oznaczającą potrzebę aktywności oraz stopień tolerancji na dysonans poznawczy, ugodowość określającą jakość relacji interpersonalnych i sumiennność odpowiedzialną za stopień zorganizowania, wytrwałości i siłę motywacji w dążeniu do celu.

Zakres czynników i stopień ich abstrakcji jest zbliżony do teorii Eysencka. Każdy czynnik ma charakter dwubiegunowy, określający siłę natężenia danego wymiaru u człowieka. W koncepcji Oldhama i Morris również zaznaczona jest biegunowość w charakterystykach poszczególnych typów osobowości.

Zarówno w modelu Wielkiej piątki, jak i w koncepcji Oldhama i Morris występują znaczące podobieństwa. W opisach poszczególnych typów osobowości w koncepcji psychologicznego autoportretu można stwierdzić współwystępowanie biegunów wyróżnionych przez Costę i McCrae. Przykładowo w typach czujnym, wrażliwym czy samotniczym wyraźnie zaakcentowane są takie cechy, jak: powściągliwość w okazywaniu zainteresowania, przywiązanie do zadań rutynowych, potrzeba dystansu, wrażliwość na krytykę oraz spokój i niski próg reakcji. Cechy te są właściwe dla introwersji, a także konstytuują wysokie natężenie sumienności, znajdujące odzwierciedlenie w takich cechach, jak: punktualność, zdyscyplinowanie, dokładność, pracowitość, skrupulatność, obowiązkowość. Ekstrawersja oraz otwartość na doświadczenia to wymiary Wielkiej piątki, których współwystępowanie widać wyraźnie u typów: pewny siebie, awanturniczy, dramatyczny. Z jednej strony bowiem pojawia się w charakterystycznym zachowaniu potrzeba bycia w centrum uwagi, wysoka samoocena, potrzeba rywalizacji i prestiżu, z drugiej strony znajdują się tam cechy zdecydowanie wskazujące na duże natężenie takich predyktorów, jak: odwaga, szerokie zainteresowania, zdobywanie nowych doświadczeń czy bogata wyobraźnia.

Interesujący wydaje się fakt, że u pewnych typów zaznacza się wyraźnie koegzystencja trzech wymiarów, których natężenie, uwzględniając opis Oldhama i Morris, może być znaczące.

Zakończenie

Rozważenie związków koncepcji psychologicznego autoportretu i modelu Wielkiej piątki wskazuje, że nie można jednoznacznie określić tzw. czystego typu osobowości. Teza ta, którą przyjęli autorzy psychologicznego autoportretu, wydaje się w pełni uzasadniona. Można bowiem stwierdzić, że funkcjonowanie podmiotu jest uwarunkowane wieloma zmiennymi, z których niewątpliwie znaczącą rolę pełnią cechy wewnętrzne. Nie można jednak przyjąć tezy o bezwzględnym zdeterminowaniu aktywności, kierunku działania przez cechy podmiotowe. W odniesieniu do zawodu nauczyciela należy uznać, że bardzo ściśle określenie profilu osobowości czy też ściśle ograniczonego repertuaru cech jest nie tyle niemożliwe, ile nie do końca uzasadnione. Biorąc pod uwagę złożoność profesji nauczyciela oraz jej zmienność wynikającą zarówno z przepisów legislacyjnych, jak i potrzeb dynamicznie rozwijającego się globalnego społeczeństwa, należy zdawać sobie sprawę, że nauczyciel będzie musiał sprostać co raz to nowym wyzwaniom.

Bibliografia

- Allport, G.W. (1955). *Becoming. Basic Consideration for a Psychology of Personality*. New Haven: Yale University Press.
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Reinhart and Winston.
- Allport, G.W. (1998). *Osobowość i religia*, tłum. H. Bartoszewicz, A. Bartkiewicz, I. Wyrzykowska. Warszawa: IW PAX.
- Eysenck, H.J. (1971). *Sens i nonsens w psychologii*. Warszawa: PWN.
- Eysenck, H.J. (1994). Wymiary osobowości. W: A. Januszewski, P. Oleś, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w KUL*, tom 7 (s. 273–296). Lublin: RW KUL.
- Gałdowa, A. (red.) (1999). *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, tom 1 (wyd. 2 uzup. i popr.). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Hall, C.S., Lindzey, G. (2001). *Teorie osobowości*, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki (wyd. 3). Warszawa: WN PWN.
- Karney, J.E. (2004). *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*. Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna.
- Matczak, A. (1982). *Style poznawcze*. Warszawa: PWN.
- Mądrzycki, T. (1996). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany – nowe podejście*. Gdańsk: GWP.
- Oldham, J.M., Morris, L.B. (1997). *Twój psychologiczny autoportret. Dlaczego czujesz, kochasz, myślisz, działasz właśnie tak?*, tłum. A. Bielik. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & CO.
- Pervin, L.A., John, O.P. (2002) *Osobowość, teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Strelau, J. (1985). *Temperament, osobowość, działanie*. Warszawa: PWN.
- Strelau, J. (2003). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP.
- Wojciszke, B. (1991). *Procesy oceniania ludzi*. Poznań: Wydawnictwo NAKOM.

Magdalena Piorunek

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Iwona Werner

Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu

(Nie)wspierający wychowawca klasy. Realizacja pomocowych aspektów roli nauczyciela z perspektywy gimnazjalistów¹

Streszczenie

Czynniki kulturowe i rozwojowe powodują, że zapotrzebowanie na zróżnicowane formy pomocy i wsparcia społecznego ma szczególny wymiar w okresie adolescencji. Istotne miejsce w realizacji tej potrzeby zajmuje szkoła, gdyż, z jednej strony, intensywność kontaktów podmiotów edukacyjnych predestynuje w sposób naturalny do realizowania funkcji wspierających i pomocowych, z drugiej zaś szkoła jest formalnie zobligowana do świadczenia pomocy. Szczególna rola przypada wychowawcy klasy, m.in. ze względu na możliwość budowania relacji z uczniami w zróżnicowanych sytuacjach oświatowych i pozaszkolnych. Artykuł koncentruje się wokół odpowiedzi na pytanie: Czy i w jakim zakresie wychowawca stanowi wsparcie dla uczniów doświadczających stresu, problemów, kryzysów o zróżnicowanej etiologii i przebiegu? Zrelacjonowano w nim perspektywę uczniów szkół gimnazjalnych ($N = 393$) przy wykorzystaniu metody sondażu diagnostycznego. Wyniki wskazują, że wychowawcy w niewielkim stopniu są postrzegani jako udzielający wsparcia, a także w niewielkim stopniu wykorzystują możliwość nawiązywania mniej sformalizowanych relacji.

Słowa kluczowe: wychowawca klasy, gimnazjalista, relacje uczeń–wychowawca, wsparcie, pomoc

Wyzwania okresu adolescencji a zapotrzebowanie na wsparcie społeczne i pomoc

Warunki zewnętrzne wyznaczające ramy dorastania współczesnych nastolatków nie sprzyjają ich bezproblemowemu przechodzeniu od dzieciństwa ku dorosłości. Rze-

¹ Zagadnienia poruszane w opracowaniu oraz wybiórczo prezentowane wyniki badań autorskich znalazły już częściowo odzwierciedlenie w tekstach: Piorunek, Werner (2014a, 2014b).

czywistość postnowoczesna dostarcza niemal nieograniczonych szans i możliwości rozwojowych z jednej strony, stwarzając niemal równie wiele zagrożeń i dysonansów z drugiej. Zawrotne tempo życia, zmiana jako wyznacznik codzienności, indywidualistyczne nastawienie do konstruowania swojej biografii, rosnący zakres wolności jednostkowej w wielu dziedzinach aktywności, równoległe funkcjonowanie w świecie rzeczywistym i wirtualnym, przemożna chęć zaznaczenia swojej obecności, bycia dostrzeżonym i zaakceptowanym, presja stałego odnoszenia sukcesów – to tylko niektóre cechy zewnętrznego kontekstu dorastania, które nie ułatwiają tego procesu.

Dodatkowo na podkreślenie zasługuje fakt, że adolescencyjne poszukiwanie tożsamości zasadniczo należy do zadań rozwojowych o wysokim stopniu komplikacji i ryzyka porażki.

Normatywny kryzys etapu dorastania skoncentrowany pomiędzy tożsamością a dyfuzją ról (zob. np. Erikson, 1989) jest wynikiem przemian fizycznych i psychospołecznych charakteryzujących nastolatka oraz zmieniających się wymogów otoczenia społecznego, związanych przede wszystkim z rosnącą samodzielnością i odpowiedzialnością etapu dorosłości, ku któremu zmierza nastolatek.

Dynamiczne zmiany fizyczne i fizjologiczne przyczyniają się do zachwiania obrazu „ja” i konieczności permanentnego jego potwierdzenia w konfrontacji z innymi. Dorastający zaabsorbowany jest uzyskiwaniem poczucia stałości samego siebie w kontekście personalnym i w relacjach społecznych. Rozwija się też jego perspektywa temporalna umożliwiająca spostrzeganie swojej biografii jako przebiegającej i ograniczonej w czasie. Młody człowiek stopniowo dojrzewa seksualnie. Wypróbuje się w różnych rolach społecznych, próbuje określić swoją tożsamość zawodową. To zaledwie niektóre ze stresujących zadań etapu dorastania, z którymi musi się zmierzyć dojrzewający fizycznie, intelektualnie, emocjonalnie i społecznie nastolatek. Szkoła, do której uczęszcza, także odgrywa tu niebagatelną rolę. Jej aspekt związany z nauczaniem i oceną wiedzy jest postrzegany przez dorastającą młodzież jako jedno z najczęstszych źródeł stresu. W empirycznych weryfikacjach młodzież wskazuje, że stresu generowanego przez uczestnictwo w życiu szkolnym doświadczają częściej niż stresu, którego źródłem są kontakty z rówieśnikami, trudności osobiste czy rodzinne (Talík, 2011).

Nie dziwi zatem fakt, że może w tym okresie szczególnie potrzebować wsparcia społecznego (co nie oznacza, że ma zawsze tego świadomość i go efektywnie poszukuje). Zapotrzebowanie na zróżnicowane formy pomocy i wsparcia społecznego nie ogranicza się zresztą do etapu adolescencji (choć jest z pewnością znaczące), jest charakterystyczne dla całościowej perspektywy funkcjonowania człowieka (szerzej na temat współczesnych tendencji w zakresie pomagania w: Piorunek, 2010, 2011, 2015). Staje się tym istotniejsze, im częściej z realizacji tych pomocowych funkcji rezygnują naturalne grupy wsparcia, jakimi są rodzina, grupy rówieśnicze, środowisko lokalne. Szczególne miejsce w tym względzie zajmuje szkoła, z jednej strony bowiem długo-trwałość i intensywność kontaktów podmiotów edukacyjnych predestynują w sposób

naturalny do realizowania funkcji wsparcia emocjonalnego, informacyjnego, instrumentalnego czy rzeczowego (Sęk, Cieślak, 2004), z drugiej zaś szkoła jest do takiego świadczenia pomocy formalnie zobligowana.

Organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole regulują stosowne rozporządzenia odnoszące się do szczegółowych kategorii uczniów, wobec których szkoła powinna świadczyć różne formy poradnictwa, pomocy, wsparcia. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (z późniejszymi zmianami) pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest rozumiana bardzo szeroko i winna obejmować m.in. uczniów z niepełnosprawnościami, niedostosowanych i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, ze specyficznymi problemami w uczeniu się i niepowodzeniami edukacyjnymi, ale i szczególnie zdolnych, mających zaburzenia komunikacyjne, przewlekłe chorych, znajdujących się w sytuacjach kryzysowych i traumatycznych, zaniedbanych środowiskowo czy przejawiających trudności adaptacyjne wynikające z różnic kulturowych. Obejmuje ona zarówno uczniów, jak i rodziców i nauczycieli, w stosunku do których wspomina się o poradach, warsztatach, konsultacjach i szkoleniach stanowiących formy wsparcia w realizowaniu funkcji dydaktyczno-wychowawczych i pomocowych szkoły. Obok grona specjalistów (pedagogów, psychologów, logopedów, terapeutów) funkcje pomocy i wsparcia społecznego przypisuje się w pewnym zakresie także (a może przede wszystkim) nauczycielom, w tym nauczycielom wychowawcom, którzy mają z uczniami kontakt szczególnie częsty, także mniej sformalizowany, ponieważ nie ograniczający się z reguły do standardowych lekcji przedmiotowych. Świadomość specyfiki tego kontaktu, sprzyjającego pełnieniu funkcji pomocowych, doradczych, występowaniu w roli osób udzielających wsparcia mają także rodzice, którzy doceniają w tym względzie rolę wychowawcy.

Jak pokazują bowiem badania pomocowych funkcji szkoły w percepcji rodziców, realizowane w paradygmacie jakościowym (Piorunek, 2012), pomoc, wsparcie, doradzanie kojarzą się rodzicom uczniów wcale nie z postaciami fachowców – pedagogów, psychologów, terapeutów, logopedów szkolnych, ale przede wszystkim z osobą wychowawcy klasy, który staje się dla nich pośrednikiem pomiędzy ich dzieckiem w roli ucznia a nimi samymi, który tłumaczy specyfikę dorastania i wskazuje na cechy zmieniającego się środowiska szkolnego. „Fachowcy od pomagania” w rzeczywistości edukacyjnej bywają dla rodziców i młodzieży anonimowi, a ich oddziaływanie ma charakter incydentalny, zarezerwowany dla sytuacji szczególnie trudnych, nietypowych, kryzysowych. Czasami dodatkowo relacje te stygmatyzują ucznia (i pośrednio jego rodzica) jako tego, który wymaga „specjalnego” traktowania. Rodzice wskazują na możliwości świadczenia efektywnego wsparcia przez wychowawców życiowo doświadczonych, legitymujących się kompetencjami emocjonalno-społecznymi (inteligencją inter- i intrapersonalną). Potencjalnie znaczący dorosły, jakim jest wychowawca

klasy, często wkracza w życie dziecka i nastolatka na dość długi (zazwyczaj kilkuletni) okres, stanowi komponent wtórnej socjalizacji instytucjonalnej, przebywa z uczniem w zróżnicowanych sytuacjach, organizuje jego życie szkolne w różnych kontekstach. Ma zatem możliwości zbudowania mniej formalnej, opartej na emocjach relacji, która może sprzyjać ze strony ucznia postrzeganiu nauczyciela jako źródła wsparcia, ze strony wychowawcy zaś – udzielaniu go.

Problematyka badań własnych, metoda badawcza, grupa badawcza

W dalszej części artykułu zamierzamy przyjrzeć się wybranym aspektom relacji wychowawca–uczeń właśnie w kontekście udzielania wsparcia nastolatкови. Egzemplifikują ten obszar badawczy m.in. następujące pytania: Czy i w jakim zakresie wychowawca stanowi rzeczywiste wsparcie dla swoich uczniów doświadczających codziennego stresu, sytuacji trudnych, problemów, kryzysów o zróżnicowanej etiologii i przebiegu? W jakim zakresie wychowawca wychodzi poza czysto dydaktyczny aspekt roli nauczyciela w swoich relacjach z uczniem? W jaki sposób wychowawca wywiązuje się z funkcji pomocowych i doradczych? Kim *de facto* jest wychowawca w interakcjach z uczniami w percepcji młodzieży?

Przytoczone pytania stały się zaczynem przeprowadzonych badań sondażowych skierowanych do uczniów wielkomiejskich gimnazjów publicznych. Do uczniów klas drugich i trzecich tych gimnazjów (co najmniej roczny kontakt gimnazjalistów ze swoim wychowawcą) skierowano autorską ankietę zatytułowaną „Mój wychowawca i ja”. Dodatkowo, w celu dokonania zobiektywizowanej diagnozy wybranych aspektów funkcjonowania społecznego wychowawców, zastosowano Profil Kompetencji Społecznych (PROKOS) (Mateczak, Martowska, 2013) służący do pomiaru i oceny poziomu kompetencji społecznych w pięciu obszarach: kompetencji asertywnych, kompetencji kooperacyjnych, kompetencji towarzyskich, zaradności społecznej oraz kompetencji społecznikowskich. Ze względu na ograniczone ramy wystąpienia ten aspekt badań nie zostanie zrelacjonowany.

Dobór próby badawczej na poziomie szkół gimnazjalnych miał charakter losowy, podobnie jak dobór uczniów i wychowawców w ramach poszczególnych placówek. Przebadano 393 uczniów oraz 123 nauczycieli, którzy w roku przeprowadzenia badań i/lub w ostatnich latach pełnili funkcję wychowawcy. Badania zrealizowano w kilkunastu gimnazjach publicznych w Poznaniu i na jego przedmieściach². Starano się zatem docierać do gimnazjów typowych, ogólnodostępnych, do których uczęszcza

² Badania ankietowe realizowali w poszczególnych gimnazjach przeszkoleni studenci studiów uzupełniających magisterskich na kierunku pedagogika, przede wszystkim członkowie Studenckiego Koła Nauko-

większość populacji adolescentów. Realizują one zbliżone koncepcje wychowania i nauczania, w podobnych warunkach społecznych (dość liczne klasy, po kilka klas na danym poziomie nauczania) i przestrzennych (typowe budynki szkolne spełniające standardy instytucji edukacyjnych w kraju). W grupie uczniów próba badawcza była niemal wyrównana ze względu na kryterium płci respondentów. Badania prowadzono w okresie marzec–czerwiec 2014 roku.

Zdecydowano się na realizację badań na etapie gimnazjalnym, ponieważ przypada on na newralgiczny okres rozwojowy w życiu młodego człowieka – pasaż pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, szczególnie trudny czas, zarówno w kategoriach poszukiwania tożsamości jednostkowej, jak i socjalizacyjno-wychowawczych wobec przejawów buntu, oporu czy bierności młodzieży w zmaganiu się z zadaniami rozwojowymi. Ponadto wydaje się, że na etapie gimnazjum następuje kumulacja szeregu indywidualnych i grupowych problemów uczniowskich, a zapotrzebowanie na wsparcie, pomoc czy doradztwo ze strony tej grupy osób jest bardzo duże.

Interesowały nas następujące pola problemowe, które znalazły odzwierciedlenie w obszernym kwestionariuszu ankiety:

- 1) oceny i emocje, jakie wychowawca budzi u respondentów;
- 2) percepcja behawioralnego komponentu postawy wychowawcy wobec personalnego problemu kilkunastolatka;
- 3) percepcja reakcji wychowawcy wobec problemu społeczności klasowej jako całości;
- 4) postrzeganie różnych komponentów złożonej roli wychowawcy przez gimnazjalistów.

Przedmiotem przedstawionego opracowania, ze względu na obszerność i wielo wątkowość zgromadzonego materiału badawczego, znacznie wykraczającą poza jego ramy objętościowe, będą tylko wybrane obszary problemowe. Prezentacja i analiza uzyskanych wyników badań sondażowych będzie dotyczyć przede wszystkim obszaru drugiego i czwartego.

Emocjonalno-wspierający wymiar roli wychowawcy w kontekście realizacji formalnych aspektów roli

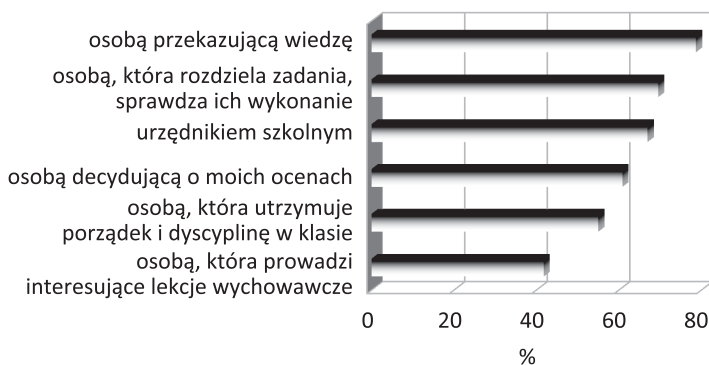
Gimnazjalistów poproszono o ustosunkowanie się w pięciostopniowej skali (od „zdecydowanie zgadzam się” do „zdecydowanie nie zgadzam się”) do czternastu kategorii opisujących potencjalne komponenty roli wychowawcy. Mieli zatem odpowie-

dzieć, w jakim stopniu ich wychowawca jest dla nich osobą pełniącą określone role dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze, pomocowe.

Kategorie zmiennej można pogrupować w ramach trzech wymiarów roli wychowawcy:

- 1) formalny aspekt roli nauczyciela;
- 2) wychowawca jako osoba znacząca, wywołująca określone (pozytywne/negatywne) emocje;
- 3) wychowawca jako osoba wspierająca jednostki i grupy gimnazjalistów.

W ramach pierwszego z wymienionych obszarów można zauważyć, że w percepcji dużej grupy gimnazjalistów wychowawca koncentruje się na aspekcie dydaktyczno-organizacyjnym roli charakterystycznym dla większości grona nauczycielskiego (ryc. 1). Wychowawca nie jest zatem postrzegany inaczej niż pozostali nauczyciele, a jego aktywność ogniskuje się wokół organizacji procesu dydaktycznego. Badani uczniowie zaskakująco często postrzegają wychowawcę jako urzędnika, osobę przekazującą wiedzę i organizującą pobyt ucznia w szkole, np. wystawianie ocen, dbanie o dyscyplinę w klasie, przydział zadań i egzekwowanie ich realizacji. Dość duża grupa badanych nie wyraża swojego zdania odnośnie do tych aspektów roli wychowawcy. Otwarte pozostaje pytanie o to, czy wychowawcy tej grupy młodzieży tych funkcji nie realizują, czy może brak stanowiska jest wyrazem swoistej postawy ambiwalencji i dystansu wobec szkoły jako takiej, stanowiącej element pewnej presji zewnętrznej, od której dystansuje się młody człowiek starający się uzyskać niezależność i wolność od zobowiązań etapu dorastania.



Rycina 1. Dydaktyczno-organizacyjny aspekt roli wychowawcy w percepcji gimnazjalistów.

Poziom akceptacji dla stwierdzenia: *zgadzam się, że mój wychowawca jest dla mnie...*

Źródło: badania własne.

Wychowawca, czynnie uczestniczący w procesie wychowania i nauczania, dysponujący wiedzą i doświadczeniem życiowym, dostarczający uczniowi zewnętrznych

stymulacji w postaci układu kar i nagród, ma szansę stać się dla młodego człowieka kimś ważnym, modelem, osobą znaczącą.

Dla nieco ponad trzeciej części respondentów (37,65%) stanowi on wzór do naśladowania. Podobny odsetek badanych nie formułuje w tej kwestii swojego stanowiska (36,13%), a ¼ diagnozowanych uczniów jest przeciwnego zdania (25,7%). Znaczna polaryzacja stanowisk wskazuje na fakt, że pozaformalny, pozadydaktyczny aspekt działalności wychowawcy nie jest przez uczniów dostrzegany lub sami wychowawcy nie przykładają do niego wagi. Tylko co trzeci gimnazjalista widzi w wychowawcy klasy wzór do naśladowania. Wyjaśnienia tego stanu rzeczy należy poszukiwać także w szerszym kontekście kulturowym. W sytuacji dominacji kultury popularnej i społecznościowych mediów, w hiperrzeczywistości medialnej czy wirtualnej, która zdominowała wiele obszarów aktywności młodych, gimnazjaliści będą wzorców poszukiwali przede wszystkim poza szkołą. Dodatkowo obrazu całości dopełnia fakt, że często w okresie adolescencyjnego buntu przeciw zastanej rzeczywistości dorośli nie będą stawali się dla młodych modelami.

Spośród badanych gimnazjalistów 44,27% wskazuje, że wychowawca jest osobą lubianą przez większość uczniów. Nieco ponad czwarta część (26,71%) z nich jest przeciwnego zdania, a 28,75% respondentów nie dokonuje żadnych ocen w tym względzie. Tu także dostrzegamy znaczną polaryzację stanowisk, choć najczęściej jednak młodzież swojego wychowawcę lubi.

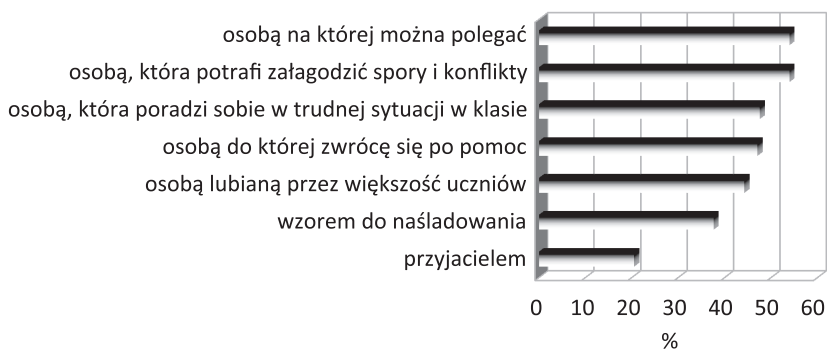
Przeciwnie uczucia – lęku, strachu (kategoria: „osoba, której się trzeba bać”) wychowawca budzi u blisko 14% przebadanych uczniów. Niemal 70% z nich (68,95%) z różnym stopniem stanowczości nie zgadza się z twierdzeniem, jakoby bała się wychowawcy. Ponownie zastanawia dość wysoki odsetek osób dystansujących się od jednoznacznych odpowiedzi.

Wychowawca jako osoba zaangażowana w edukowanie i rozwój uczniów, potencjalnie gotowa do działań prospołecznych³, posiadająca kompetencje społeczne, dobrze znająca sytuację swoich podopiecznych i kontaktująca się z nimi szczególnie często, może stanowić dla gimnazjalisty naturalne wsparcie, służyć pomocą. Czy uczniowie tak rzeczywiście postrzegają jego rolę (ryc. 2)?

³ Gotowość do działań prospołecznych obejmuje składnik percepcyjny (zdolność spostrzegania potrzeb i emocji innych ludzi), motywacyjny (chęć podejmowania działań na rzecz innych osób) i operacyjny (umiejętność programowania czynności i realizowanie określonych działań na rzecz innych). Oznacza to zatem w praktyce, że przejawianie tej gotowości (rozumianej jako postawa prospołeczna) wymaga dostrzeżenia problemu, chęci niesienia pomocy i umiejętności działania na rzecz potrzebujących. Wydaje się, że kształcenie i rozwijanie wspomnianej postawy jest szczególnie istotne wśród „profesjonalistów od pomagania”, do których obok doradców, terapeutów, rehabilitantów, można w jakiejś mierze zaliczyć i nauczycieli (por. Sęk, 1993). Zachowania prospołeczne warunkowane są zarówno czynnikami osobowościowymi, jak i sytuacyjnymi. Wśród tych pierwszych wymienia się osobowość altruistyczną, której rozwojowi sprzyja nagradzanie w sytuacji okazywania pomocy (niebezpieczeństwo: sflumienie wewnętrznej motywacji i tzw. efekt nadmiernego uzasadnienia) i modelowanie zachowań pomocowych (por. Aronson, Wilson, Akert, 1997).

Wyniki badań wskazują, że:

- nieco ponad połowa badanych (53,95%) traktuje wychowawcę jako osobę, na której można polegać, niemal co piąty uczeń (18,59%) nie ma jednak takiego komfortu, a czwarta ich część woli nie ustosunkowywać się do tej kwestii;
- nieco ponad połowa uczniów (53,94%) traktuje wychowawcę jako osobę potrafiącą załagodzić spory i konflikty powstałe w grupie klasowej, podczas gdy w opinii co czwartego gimnazjalisty tak nie jest (26,71%). Co piąty badany nie zajmuje tu stanowiska;
- prawie co drugi uczeń (47,58%) sądzi, że wychowawca poradzi sobie w każdej trudnej sytuacji w klasie, co czwarty jest przeciwnego zdania (25,19%). Podobny odsetek nie wypowiada się w tej kwestii jednoznacznie;
- niemal połowa gimnazjalistów (47,07%) zwróci się do swojego wychowawcy po pomoc, gdy znajdzie się w trudnej sytuacji, z kolei co trzeci z nich tego nie zrobi (raczej lub zdecydowanie nie – 31,8%), a od jednoznacznej odpowiedzi uchyla się co piąty badany;
- jako przyjaciela traktuje wychowawcę co piąty gimnazjalista (20,53%), ale co drugi z nich tak nie uważa (49,35%), podczas gdy niemal 30% z nich nie zajmuje w tej kwestii stanowiska.



Rycina 2. Emocjonalno-wspierający aspekt roli wychowawcy w percepcji gimnazjalistów. Poziom akceptacji dla stwierdzenia: *zgadzam się, że mój wychowawca jest dla mnie...*

Źródło: badania własne.

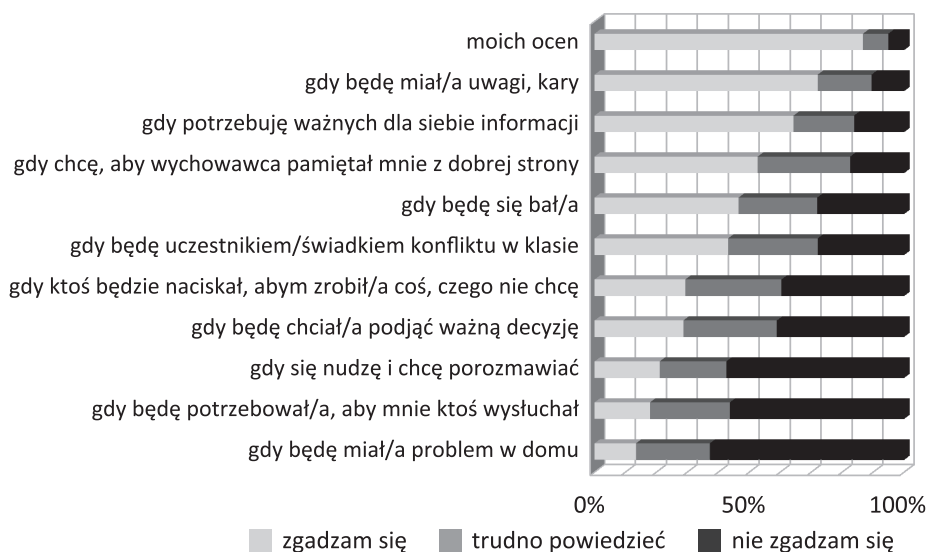
Spojrzenie na przytoczone dane, przy uwzględnieniu znacznej polaryzacji deklarowanych stanowisk, wskazuje na postrzeganie przez gimnazjalistów swojego wychowawcy przede wszystkim jako nauczyciela skupionego na dydaktyczno-organizacyjnym wymiarze roli. Rzadziej respondenci myślą o wychowawcy w kategoriach osoby bliskiej, która może służyć pomocą w rozwiązywaniu indywidualnych i klasowych problemów. Jest to zapewne, z jednej strony, efekt niepodejmowania przez wychowawców takich form aktywności, niedostrzegania ich znaczenia czy braku czasu na tego

typu działania. Z drugiej zaś – może wiązać się z brakiem kompetencji wychowawców w tym zakresie (niewłaściwe przygotowanie nauczycieli, brak selekcji do zawodu pod kątem posiadanych kompetencji społecznych). Nie należy także zapominać, że młodzież w okresie dorastania często świadomie nie poszukuje rzeczywistego wsparcia, zwłaszcza emocjonalnego, w szkole. Rola tej instytucji została przez nią zdefiniowana i sprowadzona do formalno-dydaktycznych aspektów, a otaczający dorośli – w tym i nauczyciele, nie są postrzegani jako źródło wsparcia w zmaganiu się młodzieży z wyzwaniem, problemami czy stresem codziennym. Młodzi raczej poszukują tego wsparcia u rówieśników, często w przestrzeni wirtualnej. Zasadniczo dość duży odsetek gimnazjalistów deklaruje nieprzejawianie wobec wychowawcy żadnych emocji (choć należy podkreślić, że jeśli te emocje się pojawiają, mają one trzy razy częściej wydźwięk pozytywny), a traktowanie go jako wzoru do naśladowania deklaruje co trzeci uczeń.

Dodatkową weryfikację nakreślonego obrazu wychowawcy stanowią odpowiedzi gimnazjalistów na pytanie o to, z jakimi kwestiami, problemami zwracają się do swojego wychowawcy (ryc. 3). W tym zakresie również aspekty formalny i dydaktyczny roli istotnie dominują nad pozostałymi wymiarami roli wychowawcy, o czym świadczy fakt, że:

- aż blisko 9 na 10 uczniów (86,25%) jest zgodnych, że będzie rozmawiać o swoich ocenach z wychowawcą, niezdecydowanie deklaruje tu mniej niż co dziesiąty gimnazjalista (8,14%) – to bliskie jednomyślności stanowisko badanych gimnazjalistów nasuwa analogię wychowawcy jako „notariusza” sprawującego pieczę nad dziennikiem z ocenami, wypisującego świadectwa oraz „advokata z urzędu” reprezentującego uczniów wobec pozostałych nauczycieli;
- do wychowawcy zwróci się także blisko $\frac{3}{4}$ ankietowanych (71,5%) w sytuacji udokumentowanych, w formie uwag w dzienniczku, problemów podnoszonych przez pozostałych nauczycieli, a zatem mając na uwadze rolę wychowawcy w wystawianiu oceny zachowania, ponownie nasuwa się wniosek, że przez gros uczniów jest on postrzegany jako urzędnik dysponujący prerogatywami pozwalającymi na być może korzystniejsze „rozpatrzenie” ich spraw i interesów;
- ta specyficzna „interesowność” uczniów (w dużej części efekt realizacji przez szkołę oficjalnych i ukrytych programów promujących m.in. współzawodnicztwo oraz koncentrację na ocenach i punktach) znajduje pośrednie potwierdzenie w fakcie, że połowa badanych (52,42%) deklaruje, że zwróci się do wychowawcy, gdy będzie chciała, aby ten zapamiętał ich z dobrej strony, przeciwny takiej postawie jest zaledwie co szósty (17,3%) ankietowany. Charakter tego stwierdzenia nie pozwala na wnioskowanie wprost o konformistyczno-ingracyjnych motywacjach znaczącego odsetka badanych gimnazjalistów, jednak w kontekście zrelacjonowanych dalej wyników można z niemalym prawdopodobieństwem przyjąć, że tego rodzaju motywy dominują nad motywami afiliacyjnymi.

Formalno-urzędniczy charakter relacji uczeń–wychowawca zasada się zatem na uzyskiwaniu przez gimnazjalistów informacji w kwestiach ważnych dla pełnionej przez nich roli ucznia (oceny, rankingi itp.) oraz, jak można przypuszczać, próbach wyjaśniania, usprawiedliwiania, negocjowania swojego statusu. Można zatem przyjąć, że w tej relacji uczniowie poszukują wsparcia informacyjnego, co potwierdza fakt, iż 63,61% gimnazjalistów zainicjuje rozmowę z wychowawcą, gdy będzie potrzebować ważnych dla siebie informacji, a nie zrobi tego zaledwie co szósty (16,03%) ankietowany.



Rycina 3. Kwestie, z jakimi zwracają się gimnazjaliści do wychowawców. Poziom akceptacji dla stwierdzenia: *do wychowawcy zwrócę się w następujących sprawach...*

Źródło: badania własne.

W następnej kolejności sprawdzano, w jakim stopniu uczniowie poszukują u wychowawcy wsparcia w sytuacjach problemowych i konfliktowych w klasie, których rozwiązywanie wymaga kompetencji społeczno-emocjonalnych i gotowości do zaangażowania się ze strony pedagoga. Czy dostrzegają w wychowawcy, lub też innymi słowy, czy wychowawca pozwala w sobie dostrzec – *ad literam* wychowawcę właśnie, ale także mediatora czy mentora? Uzyskane dane przedstawiają się następująco:

- zdecydowanie mniej niż połowa uczniów (42,75%) zwróci się do wychowawcy, gdy stanie się uczestnikiem lub świadkiem konfliktu w klasie, a zarazem blisko co trzeci (27,73%) tego nie robi, podobnie jak również prawie co trzeci (28,75%) nie zajmuje w tej kwestii stanowiska;
- bardzo zbliżone deklaracje złożyli badani uczniowie w odniesieniu do sytuacji, w której im samym lub ich koleżance/koleżdzę z klasy coś będzie za-

grzało, gdy będą odczuwali strach: nieco większa niż czwarta część badanych (27,74%) nie podejmie próby rozmowy z wychowawcą, mniej niż połowa (46,05%) taką próbę podejmie, pozostali (25,19%) deklarują niezdecydowanie w tej kwestii;

- w roli mentora przy podejmowaniu ważnych decyzji osadza wychowawcę mniej niż co trzeci gimnazjalista (28,24%), podobna liczebnościowo grupa (29,77%) nie deklaruje jednoznacznego stanowiska, a 40,46% nie bierze pod uwagę rozmowy z wychowawcą, możliwości skorzystania z jego doświadczenia, rad czy wskazówek przy podejmowaniu istotnych dla siebie wyborów.

Znaczny dystans gimnazjalistów wobec wychowawcy w omawianym obszarze uwidacznia się wyraźniej, gdy pytamy o możliwość rozmowy z wychowawcą w sferze przeżyć osobistych, niekoniecznie związanych ze szkołą.

I tak:

- w przypadku doświadczania problemów w obszarze rodzinnym tylko co ósmy (13,22%) gimnazjalista zadeklarował gotowość dzielenia się tymi trudnościami z wychowawcą, przeciwnych takiej rozmowie jest 62,08% badanych, z czego możliwość taką zdecydowanie wyklucza (kategoria: „zdecydowanie nie zgadzam się”) niemal połowa respondentów (44,78%);
- podobnie, w sytuacji poszukiwania wsparcia emocjonalnego, w relacji opartej na zaufaniu, w której ktoś po prostu wysłucha osoby potrzebującej, zaledwie co szósty uczeń gimnazjum (17,81%) zwróci się do wychowawcy, ponad połowa (55,98%) zaś nie zamierza tego robić, a co czwarty (25,7%) gimnazjalista nie sprecyzował swojego stanowiska w tej kwestii;
- przytoczonych danych nie możemy tłumaczyć wyłącznie rozwojowo uzasadnioną niechęcią czy onieśmieleniem dorastającej młodzieży przed zwierzeniem się z intymnych, trudnych czy wstydlivych problemów dorosłemu przedstawicielowi szkoły, ponieważ nawet w sytuacji psychologicznie neutralnej (stwierdzenie: „nudzę się i chcę porozmawiać”), więcej niż połowa (56,99%) respondentów nie rozważy zwrócenia się do wychowawcy, a opcję taką bierze pod uwagę zaledwie co piąty gimnazjalista (20,86%).

Dane wyraźnie wskazują, że gimnazjaliści raczej nie traktują wychowawcy jako przyjaciela, nie wykazują akceptacji dla poszukiwania responsywności i emocjonalnego wsparcia w osobie wychowawcy.

Wychowawca jako udzielający wsparcia – gimnazjalista jako poszukujący wsparcia

Z punktu widzenia tematyki tego opracowania szczególnie interesujące wydaje się bardziej szczegółowe odniesienie się do różnych aspektów potencjalnego funkcyjono-

wania wychowawcy w kontekście wsparcia, pomocy, doradzania uczniowi na etapie gimnazjalnym.

W obszarze doradzania uczniowi diagnozowano, po pierwsze, gotowość gimnazjalistów do zwrócenia się do wychowawcy w sytuacji trudnej, której sami nie potrafią rozwiązać, a jednocześnie nadarza się dogodna okazja, aby zapytać o radę wychowawcę. Więcej niż co czwarty ankietowany (26,34%) zdecydowanie wykluczył taką możliwość, natomiast przy braku innych możliwości, taką opcję rozważałby niechętnie (kategoria odpowiedzi: „mogę ostatecznie zapytać o radę, ale wolałbym zwrócić się do kogoś innego”) co trzeci badany (32,74%). Więcej niż co piąty (21,48%) respondent zwróciłby się po radę do wychowawcy, lecz zaledwie 6,39% uczyni to chętnie, gdyż spodziewa się, że uzyskana od wychowawcy rada będzie ważna i pomocna. Natomiast co piąty ankietowany (19,44%) uchylił się od wskazania jednoznacznej odpowiedzi, tłumacząc się tym, iż nad taką możliwością wcześniej się nie zastanawiał⁴.

Po drugie, w wymiarze doradczym sprawdzano gotowość uczniów gimnazjalnych do konsultowania z nauczycielem-wychowawcą swojej przyszłości w aspekcie decyzji o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej. Diagnoza tego obszaru wykazała, że ponad połowa ankietowanych (53,83%) nie zwróci się z prośbą do niego o poradę w kwestii wyboru dalszej ścieżki kształcenia, z czego aż 33,93% nie widzi żadnego powodu, aby to zagadnienie poruszać w kontaktach z wychowawcą; zdanie przeciwne zadeklarował nieco więcej niż co czwarty badany (26,79%), a od udzielenia jednoznacznej odpowiedzi uchyla się znowu blisko co piąty badany gimnazjalista (19,39%). Zastanawiający jest tak spory odsetek uczniów, którzy nie zamierzają uzyskiwać ważnych dla siebie informacji w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego od wychowawcy: czy wynika to z braku zaufania i poczucia dorastającej młodzieży, że dorośli, a zwłaszcza przedstawiciel sformalizowanego systemu szkolnego, nie posiada wystarczającej wiedzy o ich indywidualnych możliwościach, zdolnościach, zainteresowaniach i potrzebach? Na czym koncentruje się uwaga wychowawcy w odniesieniu do funkcjonowania jego wychowanków? Co, zdaniem gimnazjalistów, jest ważne dla wychowawcy?

⁴ Dla pełniejszego opisu zgeneralizowanych sposobów reagowania młodych na pojawiające się w ich życiu problemy można w tym miejscu przywołać kontekstowo wyniki niemiecko-rosyjsko-polskich badań młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych (to nadal etap adolescencji w życiu młodego człowieka), które w odniesieniu do rodzimych uczniów w aspekcie deskrypcji ich sposobu zmagania się z trudnościami wskazują na to, że tylko co drugi z nich zwróci się ze swoimi problemami do osób dorosłych. Najczęściej samodzielnie będą rozważali różne warianty rozwiązań (ponad 80% respondentów), stosunkowo często będą także próbowali odreagować problem (np. słuchanie głośnej muzyki, sport) bądź przed nim „uciec”, stosując nieefektywne strategie zmagania się z problemami (wycofanie się, używki). Powiernikami ich problemów osobistych znacznie częściej niż dorośli będą też rówieśnicy (ponad 70% badanych). Fakt, że to generalnie często nie osoba dorosła będzie tą, do której adolescent zwróci się z problemem, pośrednio tłumaczy także fakt, że nie ma wśród obdarzonych zaufaniem również wychowawców, których dodatkowo „obciąża” odium wchodzenia z uczniem w relacje sformalizowane na gruncie instytucjonalnym. Pełna analiza założeń metodologicznych oraz rezultatów badań przywołanych w tym przypisie znajduje się w: Miłkowska, Piorunek, Sałaciński (2011).

Dalsza analiza wskazuje, że wychowawcy koncentrują się przede wszystkim na wybranych wymiarach ich funkcjonowania. Respondenci sądzą, że dla wychowawcy najistotniejsze jest, żeby uczeń:

- jak najlepiej zdał końcowy egzamin gimnazjalny – tak sądzą 41,48% pytaných;
- nie stwarzał problemów – 27,23% respondentów jest tego zdania;
- więcej się uczył – 26,21% odpowiedzi;
- nie zadawał niepotrzebnych pytań – 6,36% badanych zauważa ten aspekt swoich relacji z wychowawcą.

Uogólniając, możemy zatem stwierdzić, że mniej więcej czwarta część badanych (a w odniesieniu do końcowego egzaminu gimnazjalnego aż ok. 40% respondentów) jest zdania, że wychowawca skupia się przede wszystkim na edukacyjnym wymiarze ich funkcjonowania. Dostrzega w nich przede wszystkim ucznia. Nieco upraszczając – sam jest w oczach gimnazjalisty w dużej mierze przede wszystkim funkcjonariuszem i specjalistą z zakresu określonego przedmiotu, a dodatkowo – w równie formalnych kategoriach traktuje młodego człowieka. Kilkunastolatek, z którym pracuje wychowawca, to przede wszystkim uczeń, który ma określone powinności edukacyjne. Co więcej, można przypuszczać, że zainteresowanie wychowawcy przyszłością ucznia (choćby „wyłącznie” w wymiarze dalszych losów edukacyjnych i zawodowych) kończy się dla sporego odsetka badanej młodzieży w ostatnim dniu egzaminów gimnazjalnych.

Ten wymiar relacji nauczyciel–uczeń wydaje się szczególnie emblematyczny, gdy zestawimy go z informacją, że gimnazjaliści uważają, że dla wychowawcy ważne jest również, aby młody człowiek:

- dobrze radził sobie w życiu – 12,98 % odpowiedzi;
- był dobrym, rozsądnym człowiekiem – 20,61% odpowiedzi⁵.

W oczach gimnazjalisty zatem ważniejsza dla wychowawcy jest kategoria „uczeń” niż „człowiek”. Rozważania na temat zasadności tego odczucia schodzą na plan dalszy w sytuacji, gdy uświadamiamy sobie, że tak właśnie doświadcza codzienności szkolnej co najmniej $\frac{4}{5}$ respondentów, którzy nie wybrali tych opcji. Całości obrazu dopełnia fakt, że 14,25% respondentów wskazuje na kategorię: „nie mam pojęcia, co jest ważne dla mojego wychowawcy”. Co siódmy gimnazjalista nie wie (nie potrafi lub nie chce odczytać komunikatu), jak wychowawca postrzega młodych ludzi, z którymi pracuje. Bądź nie dostrzega w funkcjonowaniu nauczycielskim pozaedukacyjnych wymiarów (być może zresztą ich tam nie ma?), bądź ich nie oczekuje, lokując swoje preferencje w tym względzie w środowisku pozaszkolnym, czy nawet szerzej – poza światem dorosłych.

⁵ Należy zaznaczyć, że w pytaniu o to, co zdaniem gimnazjalistów jest ważne dla ich wychowawcy, z kafeterii odpowiedzi respondenci mogli wskazać dwie.

Analizując wymiar doświadczanego przez młodzież wsparcia emocjonalnego ze strony wychowawców, należy pamiętać o relacyjnym wymiarze wsparcia, tj. gotowości do okazywania wsparcia, jak również gotowości do przyjęcia wsparcia. Uwzględniając zatem niewysoki poziom zaufania, jakim darzą nauczycieli gimnazjaliści (Jankowska, 2013), co można interpretować w kontekście rozwojowym jako element budowania własnej tożsamości (Musiał, 2007), gimnazjalistów zapytano o ich przekonania w zakresie gotowości wychowawców do dostrzegania i rozumienia stanów emocjonalnych (zwłaszcza o znaku negatywnym, takich jak smutek, ogólne złe samopoczucie psychiczne), czyli pytano o stopień wrażliwości empatycznej nauczycieli⁶. Okazało się, że zainteresowanie ze strony wychowawcy swoim gorszym samopoczuciem psychicznym dostrzega co trzeci respondent (34,61%), w tym co ósmy (12,82%) spodziewa się także działań ze strony nauczyciela na rzecz bliższego przyjrzenia się problemowi (kategoria odpowiedzi: „z pewnością to zauważy i będzie chciał ze mną na ten temat porozmawiać”). Niestety, aż 45,12% respondentów wskazało, z różnym stopniem pewności, że nauczyciel nie zauważy ich obniżonego nastroju lub też nawet jeśli dostrzeże jakiś niepokojący sygnał, to nie będzie próbował diagnozować jego przyczyn. Ponownie co piąty badany (20,25%) nie potrafi przewidzieć, jak w takiej sytuacji zachowa się nauczyciel.

Jak już wspomniano, młodzież niekoniecznie jest gotowa do przyjmowania ewentualnej pomocy czy wsparcia emocjonalnego ze strony nauczycieli, tym niemniej sporym niepokojem mogą napawać relacjonowane wyniki, demonstrujące, że większość nauczycieli-wychowawców nie okazuje emocjonalnej responsywności (i znowu pojawia się wątpliwość dotycząca przyczyn takiego stanu, które można zawrzeć w lapidarnych pytaniach: czy nie potrafią?, czy nie chcą?), która mogłaby stać się istotnym elementem interwencyjnym podejmowanym przez różne podmioty, także ulokowane poza szkołą. Warto w tym miejscu podkreślić fakt, że analiza danych epidemiologicznych wskazuje na rosnące wskaźniki zaburzeń depresyjnych w grupie dzieci i adolescentów oraz obniżanie średniej wieku ujawniania się zaburzeń tego typu (Link-Dratkowska, 2011), zatem tym bardziej wczesne dostrzeżenie i reagowanie na niepojące symptomy ma kluczowe znaczenie. W poznawczo-behawioralnych koncepcjach wyjaśniających przyczyny depresji dzieci i młodzieży zwraca się uwagę na dwa dysfunkcjonalne schematy poznawcze, które przejawiają się w postaci przekonań o własnej bezradności i/lub niezasługiwaniu na miłość (Kołodziejek, 2008). W prezentowanych badaniach zapytano gimnazjalistów, czy do kogokolwiek zwrócą się z prośbą o pomoc w sytuacji, gdy staną się ofiarami konfliktu w klasie, gdy będą zastraszeni i będą obawiali się dalszych reakcji ze strony kolegów i koleżanek klasowych. W kontekście profilaktyki zaburzeń depresyjnych warto podkreślić

⁶ Więcej o adaptacyjnym znaczeniu wrażliwości empatycznej, także w zawodach świadczących pomoc innym np. w: Kliś (2012).

fakt, że prawie co trzeci (29,26%) respondent zadeklarował, że nie będzie do nikogo zwracał się o pomoc w doświadczanej trudnej emocjonalnie i społecznie sytuacji. Można przypuszczać, że jednym z istotnych powodów niezwracania się o wsparcie innych osób są właśnie dysfunkcjonalne przekonania o własnej bezradności i braku poczucia wpływu na swoje położenie. Zaobserwowano także statystycznie istotną różnicę ze względu na płeć ($p = 0,00019$ w teście χ^2 Pearsona) w grupie respondentów, którzy wskazali, że zwrócą się do kogokolwiek z prośbą o pomoc: istotnie częściej potrzebę wsparcia zakomunikują dziewczęta (79,08%) w porównaniu z ich kolegami (61,78%), co, jak można z dużą dozą pewności przypuszczać, jest efektem odmiennych dla obydwu płci skryptów socjalizacyjno-kulturowych w odniesieniu do okazywania strachu, lęku czy słabości (Zilbergeld, 2005). Poproszono następnie tych respondentów, którzy zadeklarowali zwrócenie się z prośbą o pomoc, o wskazanie osoby lub osób, do których się zwrócą. Hierarchia częstotliwości wskazań ukształtowała się następująco:

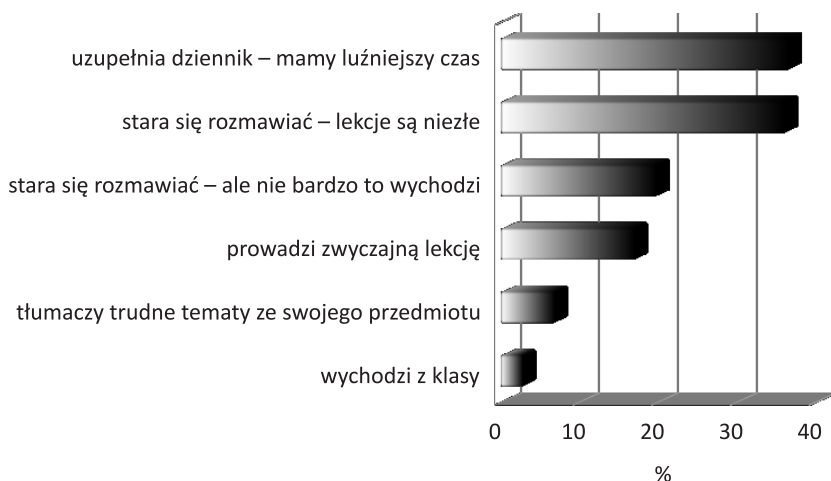
- do rodziców zwróci się 63,38% ankietowanych, z tym, że istotnie częściej uczynią to dziewczęta niż chłopcy (70,06% vs 54,92%, $p = 0,00917$);
- u wychowawcy klasy wsparcia poszuka 29,93% badanych;
- zbliżony odsetek (27,11%) będzie szukać pomocy wśród pozostałych kolegów z klasy;
- w gronie rówieśników spoza klasy wsparcia poszuka prawie co czwarty respondent (22,89%);
- zaledwie co szósty (17,25%) z problemem o charakterze przemocowym, któremu towarzyszą silne negatywne uczucia, zwróci się do psychologa lub pedagoga szkolnego;
- co dziesiąty (10,56%) ze swoim problemem skieruje się do rodzeństwa;
- niewielki odsetek (3,17%) wsparcia będzie szukać u znajomego poznanego w Internecie, podobnie nieliczni (2,46) zwrócą się do innego nauczyciela ze swojej szkoły;
- co dziesiąty badany (11,27%) wybrał kategorię: zupełnie inna osoba i wskazywał najczęściej na przyjaciół, przyjaciół spoza szkoły czy też starszych przyjaciół, a w dwóch przypadkach młodzież zadeklarowała szukanie pomocy u dyrektora szkoły.

Zatem ponownie znajdujemy powód do wyrażenia zaniepokojenia dość niskim odsetkiem (mniejszym od $\frac{1}{3}$) gimnazjalistów, którzy w obliczu doświadczanego w klasie problemu o charakterze przemocowym zwrócą się z prośbą o pomoc do dorosłej osoby, wydającej się właściwym adresatem w szkolnej przestrzeni, czyli do wychowawcy. Charakterystyczny jest również fakt niewielkiego zainteresowania młodzieży szukaniem pomocy u profesjonalnej kadry zatrudnianej przez szkołę, tj. pedagoga szkolnego czy psychologa.

Wykorzystanie lekcji wychowawczych jako przestrzeni do budowania relacji

Tworzenie relacji służących wspieraniu wymaga odpowiedniej przestrzeni fizycznej i psychologicznej, w której mogą przebiegać interpersonalne kontakty o określonej jakości. Uzyskane rezultaty badań pokazują, że ponad 80% gimnazjalistów ma kontakt z wychowawcą tylko w trakcie lekcji. Na kontakt pozalekcyjny na terenie szkoły wskazuje 15,5% uczniów, a co dziesiąty uczeń spotyka wychowawcę także w sytuacjach pozaszkolnych. Zatem na budowanie relacji pomiędzy adolescentem a wychowawcą pozostaje, w większości przypadków, czas wyłącznie w trakcie lekcji, kiedy kontakt często ma charakter rzeczowy, gdy zarówno uczeń, jak i nauczyciel, nie mają wielu okazji do wychodzenia poza ramy standardowych przepisów ról, a czas pozostały poza przekazem dydaktycznym jest ograniczony do minimum.

W tym kontekście tym bardziej ważna staje się jakość 45 minut w tygodniu zamkniętych w formule godziny wychowawczej. Lekcje wychowawcze, z założenia mniej sformalizowane i dotyczące zagadnień ważnych dla dorastających, a tym samym dające szansę na tworzenie bliższych relacji z uczniami, niestety także wielokrotnie nie spełniają swojej roli (ryc. 4). W przybliżeniu tylko co trzeci gimnazjalista (36,13%) uważa, że wychowawca na tych lekcjach porusza istotne dla młodzieży tematy i ocenia ich przebieg pozytywnie. Co piąty gimnazjalista dostrzega starania wychowawcy w tym zakresie, ale ich rezultat nie jest już dla zainteresowanych pozytywny (kategoria: „stara się z nami rozmawiać na różne ważne dla nas tematy, ale nie bardzo mu to wychodzi”). Zaskakująco wielu wychowawców nie wykorzystuje, zdaniem uczniów, lekcji wychowawczych ani w celu poruszania ważkich tematów, ani w celu budowania mniej sformalizowanych relacji z uczniami. Niestety, aż 63,36% uczniów wskazuje, że lekcja wychowawcza jest wykorzystywana tylko jako kolejna możliwość realizacji zadań dydaktyczno-organizacyjnych. Co piąty nauczyciel traktuje godzinę wychowawczą jako dodatkową lekcję przedmiotową, czyniąc to regularnie bądź okazjonalnie, np. w celu wyjaśnienia trudniejszych tematów. W blisko 40% (!) przypadków po prostu uzupełnia dziennik, pozostawiając uczniom swobodę. W ten sposób traci okazję do emocjonalnego zbliżenia się do uczniów i bliższego poznania świata dorastających wychowanków. Możliwe, że w ogóle jej nie szuka, co z pewnością musi niepokoić i rodzić pytania o sens pracy pedagogicznej, w domyśle, przy niedostatkach warsztatu kompetencyjnego w zakresie umiejętności interpersonalnych. Być może zresztą, z jego punktu widzenia, podtrzymywanie mitu o szkole jako miejscu wspomagania rozwoju uczniów (Dudzikowa, 2005) jest skuteczną strategią przystosowawczą i elementem codziennej rutyny dydaktycznej. Analizowane pytanie miało w kwestionariuszu ankiety charakter półotwarty, uczniowie mogli zatem obok wyboru określonych kategorii odpowiedzi z przygotowanej kafeterii także (i/lub) dokonać samodzielnego uzupełnienia odpowiedzi.



Rycina 4. Przebieg lekcji wychowawczych w opiniach gimnazjalistów. Poziom akceptacji dla stwierdzenia: *w czasie lekcji wychowawczych Twój wychowawca najczęściej...*

Źródło: badania własne.

Z takiej możliwości skorzystał nieco mniej niż co dziesiąty badany. Wydaje się jednak, że bliższe przyjrzenie się tym spontanicznym odpowiedziom dodatkowo ilustruje omawiane zagadnienie, choć ze względu na niewielką liczebność tej grupy respondentów, należałoby unikać uogólnień. Klasyfikacja wypowiedzi gimnazjalistów pozwala na wyłonienie następujących kategorii (w tym zestawieniu towarzyszą im wybrane wypowiedzi gimnazjalistów):

- lekcje wychowawcze nauczyciel poświęca na realizację swoich obowiązków organizacyjnych: „robi coś w dzienniku, a my mamy być cicho; sprawdza wypracowania”⁷;
- uczniowie nie przejawiają żadnej konstruktywnej aktywności: „nuda”; „patrzmy w sufit”; „se siedzimy i gadamy”; „robimy co chcemy”; wulgaryzm: „ch...”;
- wychowawca podejmuje próby zapanowania nad klasą i uzyskania nad nią kontroli: „myślmy o różnych rzeczach, pół lekcji nas uspokaja”; „wychowawca bezpodstawnie na nas krzyczy i ma o wszystko pretensje”;
- wychowawca koncentruje się na realizacji konkretnych tematów związanych z rozwojem i wychowaniem, spośród których gimnazjaliści wymieniają np. „nudne i chaotyczne rozmowy o zdrowym odżywianiu”; „realizujemy w grupach tematy, które mają nam pomóc w rozumieniu co jest złe, a co dobre, np. jak radzić sobie ze stresem”. Tematy o tym charakterze są także omawiane przez specjalistów, na których wychowawcy delegują ich realizację: „przychodzi pani pedagog”;

⁷ Sformułowania i pisownia oryginalne.

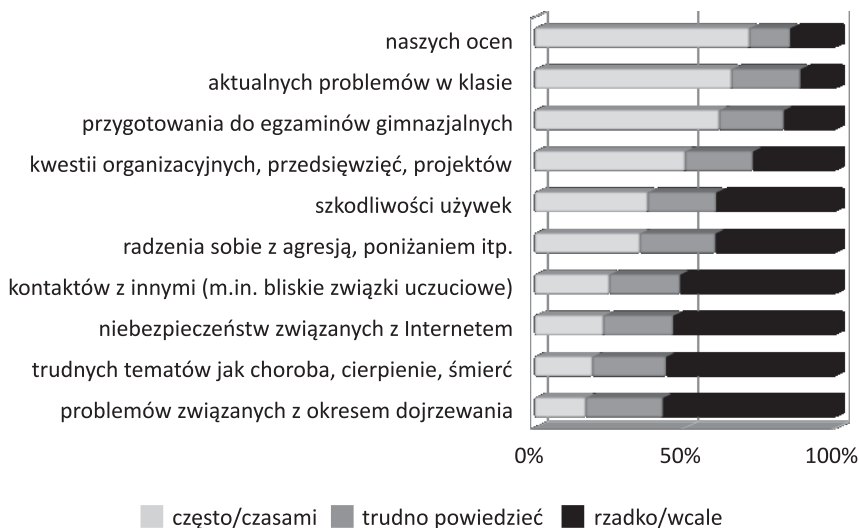
- rozwiązywanie problemów klasowych i organizacja życia w klasie: „omawianie spraw klasowych”; „rozmawiamy o problemach, jakie nauczyciele mają do nas”; „rozmawia o sprawach klasowych i organizacyjnych”; „robimy gazetkę klasową, stroiki na Wielkanoc”;
- realizacja w ramach lekcji wychowawczej innych przedmiotów szkolnych: „robi biologię”; „prowadzi matematykę”; „połowa lekcji to przedmiot, który prowadzi...”.

Przytoczone zestawienie pokazuje przede wszystkim spontaniczne reakcje uczniów na pytanie o jakość i charakter lekcji wychowawczych, dokumentuje sposób postrzegania i myślenia gimnazjalistów, którzy zdecydowali się podzielić swoimi obserwacjami. Niestety, znaczna część tych wypowiedzi (choć zdawkowych) ma dość emocjonalny charakter, a dodatkowo znaczny ich odsetek to wypowiedzi niepochlebne. Jeśli potraktować tę część pytania półotwartego jako uzupełnienie obrazu uzyskanego wcześniej w toku analizy *stricte* ilościowej, to z pewnością wymaga ono co najmniej pedagogicznego namysłu.

Poproszono również gimnazjalistów, aby wskazali, jak często (w pięciostopniowej skali) poruszane są w rozmowach z wychowawcą określone zagadnienia (ryc. 5). W katalogu tych zagadnień szczególnie często (nawet kilka razy w tygodniu) lub choćby czasami (co najmniej kilka razy w miesiącu) znajdują się następujące kwestie – zamieszczone zestawienie odzwierciedla gradację częstotliwości odpowiedzi wskazywanych przez respondentów:

- w ponad $\frac{2}{3}$ przypadków rozmowy dotyczą rezultatów edukacyjnych gimnazjalistów (oceny z różnych przedmiotów);
- w 62,59% przypadków dotyczą aktualnych problemów klasowych o zróżnicowanym charakterze;
- w niemal 60% przypadków przygotowania do egzaminów gimnazjalnych;
- prawie połowa gimnazjalistów (48,6%) wskazuje, że przedmiotem takich rozmów są różne kwestie organizacyjne, przedsięwzięcia i projekty organizowane przez klasę;
- nieco częściej niż w przypadku co trzeciego ucznia (36,65%) takie rozmowy dotyczą szkodliwości używek i niebezpieczeństw związanych z uzależnieniami;
- w co trzecim przypadku (34,1%) w rozmowach z wychowawcami obecny jest temat agresji i mobbingu;
- co czwarty gimnazjalista (24,18%) podkreśla, że przedmiotem takich rozmów jest nawiązywanie relacji społecznych z innymi ludźmi, w tym problemy związków emocjonalnych;
- co piąty uczeń (22,39%) dostrzega wśród tematów rozmów z wychowawcą problematykę niebezpieczeństw związanych z korzystaniem z Internetu (uzależnienie od Internetu, niebezpieczne kontakty, wirtualna przemoc);

- w przypadku niecałej piątej części badanych (18,83%) rozmowy te koncentrowały się na ważnych, trudnych tematach dotyczących przebiegu ludzkiego życia – chorobie, cierpieniu czy śmierci;
- tylko w 16,64% przypadków wychowawcy poruszali tematy związane ze specyfiką okresu dorastania (zmiany biologiczne i psychiczne związane z wchodzeniem w dorosłość i realizacją zadań rozwojowych przewidzianych dla tej kategorii wieku).



Rycina 5. Zagadnienia poruszane przez wychowawcę klasy. Wykres ilustruje poziom akceptacji dla stwierdzenia: *mój wychowawca rozmawia z nami na temat...*

Źródło: badania własne.

Zestawienie to po raz kolejny wyraźnie pokazuje, że mniej więcej dwukrotnie częściej wychowawcy w rozmowach z gimnazjalistami koncentrują się na kwestiach dydaktycznych (oceny, egzaminy, problemy klasowe) niż na kwestiach istotnych z punktu widzenia społecznego funkcjonowania ucznia i jego dobrostanu emocjonalnego. Nie mogą zatem zbliżyć się do świata życia młodego człowieka, ponieważ nie potrafią (nie mogą, nie chcą?) wyjść poza przepis roli dydaktyka, organizatora i kontrolera życia klasy.

(Nie)wspierający wychowawca klasy – wnioski końcowe

Podsumowując przeprowadzoną analizę wyników badań młodzieży gimnazjalnej w zakresie postrzegania roli wychowawcy klasy i jego gotowości do udzielania wsparcia, można wskazać na następujące tendencje:

- Rola wychowawcy sprowadza się w percepcji nastolatków do jej aspektów *stricte* dydaktycznych i organizacyjnych. Skoro jako taka jest postrzegana, można z dużym prawdopodobieństwem założyć, że tak właśnie jest w codzienności szkolnej przez wychowawcę realizowana. Na tę codzienność zaś składają się funkcje raczej urzędnicze (organizacja życia klasy, omawianie ocen szkolnych itd.). Wsparcie wychowawcy klasy, którego doświadczają gimnazjaliści, ma przede wszystkim charakter informacyjny, i to odniesiony zwłaszcza do kwestii formalnych. Można przypuszczać, że definiowanie roli wychowawcy przede wszystkim w kontekście jego „urzędniczego” zaangażowania przyczynia się do przyjmowania przez wielu gimnazjalistów postaw klientelistycznych i konformistycznych. Nie jest to z pewnością pożądanym efektem działania szkoły jako placówki dydaktyczno-wychowawczej i wspierającej.
- Skoncentrowanie się wychowawcy klasy przede wszystkim na parametrach „obiektywizujących” funkcjonowanie ucznia, na ocenach, wynikach egzaminów gimnazjalnych itp. oraz ograniczenie kontaktów do sformalizowanych ram czasu lekcyjnego nie sprzyja wpieraniu rozwoju adolescenta.
- W tym też kontekście zaniepokojenie budzi fakt, że nawet lekcje wychowawcze nie są do tego celu wykorzystywane. Dość rzadko służą one bliższemu poznaniu uczniów, nawiązaniu i umacnianiu relacji opartej na zaufaniu i szacunku, podjęciu próby dialogu o kwestiach rzeczywiście interesujących uczniów, istotnych na etapie adolescencji.
- Przywołany obraz relacji wychowawca–gimnazjalista dopełnia fakt, że niewielu nastolatków dostrzega możliwość zwrócenia się do wychowawcy w przypadku personalnych trudności czy wątpliwości. Dla nich wychowawca nie stanowi elementu zasobów społecznych, które można potencjalnie wykorzystywać w zmaganiu się z sytuacjami trudnymi (Sęk, 2003). Aktywne poszukiwanie wsparcia jest istotnym czynnikiem buforowym, chroniącym przed szkodliwymi następstwami w zakresie nieumiejętnego/niewystarczającego radzenia sobie ze stresem, a w przypadku młodzieży chroni m.in. przed depresją (Sikora, 2012). Ponad połowa nastolatków w ogóle nie czuje się w relacji z wychowawcą na tyle swobodnie, aby zainicjować niezobowiązującą rozmowę, a co dopiero ubiegać się o wsparcie.
- Sytuacja ta jest zapewne wynikiem dostrzeganej także przez samych uczniów atrofii funkcji wychowawczych czy wpierających szkoły. Wystarczy nadmienić, że mniej niż połowa uczniów deklaruje gotowość zwrócenia się do wychowawcy z problemami, których winien on być naturalnym adresatem, tj. problemami społeczności klasowej, np. konflikty, nieporozumienia, zagrożenia. A przecież nauczyciel pozostający w emocjonalnym, a nie tylko formalnym kontakcie z klasą, realizujący funkcje wychowawcze przejawia inicjatywę i gotowość w aspekcie poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym do udzielania

wsparcia, zarówno w wymiarze grupowym, jak i indywidualnym. Życzliwość i otwartość nauczyciela, jego empatyczną gotowość do nawiązywania relacji, autentyczne zainteresowanie codzienną sytuacją nastolatka i klasy, zaangażowanie w budowanie wzajemnego zaufania, uczniowie z pewnością dostrzegą i docenią. Dostrzegając zaś w nim tylko „typowego” przedstawiciela świata dorosłych, którego w okresie młodzieńczego idealizmu i krytycyzmu należy zakwestionować, a nade wszystko funkcjonariusza sformalizowanej instytucji edukacyjnej, nie zwrócą się do wychowawcy po wsparcie i pomoc.

Bibliografia

- Aronson, E., Wilson, T., Akert, R. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, tłum. A. Bezwińska i in. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Bosma, H.A., Kunnen, E.S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: a review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39–66.
- Dudzikowa, M. (2005). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Erikson, E.H. (1989). *Identitaet und Lebenszyklus*. Frankfurt am Mein: Shurkamp Taschenbuch Verlag.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.). (2003). *Psychologia rozwoju człowieka*, tom 2. Warszawa: WN PWN.
- Jankowska, A. (2013). Nauczyciel (nie)godny zaufania. *Edukacja Humanistyczna*, 2, 235–244.
- Kliś, M. (2012). Adaptacyjna rola empatii w różnych sytuacjach życiowych. *Horyzonty Psychologii*, 2, 147–171.
- Kołodziejek, M. (2008). Depresja u dzieci i młodzieży: podstawy teoretyczne, psychoterapia poznawczo-behawioralna. *Psychoterapia*, 2, 15–33.
- Link-Dratkowska, E. (2011). Depresja dzieci i młodzieży – podejście poznawczo-behawioralne. Teoria i terapia. *Psychiatria*, 8(3), 84–90.
- Matczak, A., Martowska, K. (2013). *Profil Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Miłkowska, G., Piorunek, M., Sałaciński, L. (2011). Młodzież polska w globalnym świecie – pomiędzy teraźniejszością a przyszłością. Empiryczne studium porównawcze. W: W. Schubarth, A. Seidel, K. Speck, L. Sałaciński (red.), *Jugendliche im Zeitalter der Globalisierung. Eine vergleichende Pilotstudie in Ostdeutschland, Polen und Russland* (s. 68–129). Potsdam: Universitaetsverlag.
- Musiół, D. (2007). Kształtowanie się tożsamości w adolescencji. W: P. Francuz, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL* (tom 14, s. 73–92). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Piorunek, M. (red.). (2010). *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Piorunek, M. (2011). Pomoc psychopedagogiczna w terapeutycznej kulturze indywidualizmu. W: M. Cylkowska-Nowak, J. Imielska, E. Kasperk-Golimowska (red.), *Podmiot. Sztuka – Terapia – Edukacja* (s. 27–44). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Medycznego.
- Piorunek, M. (2012). Wokół problemów doradztwa w szkole. Percepcja pomocowych funkcji szkoły w narracjach rodzicielskich. *Studia Edukacyjne*, 22, 283–299.
- Piorunek, M. (red.). (2015). *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Piorunek, M., Werner, I. (2014a). Praktyczny wymiar kompetencji społecznych w edukacji. Dymensje roli wychowawcy. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, tom 15, z. 8, cz. II, 11–23.

- Piorunek, M., Werner, I. (2014b). Wychowawca wsparciem dla ucznia? Relacje uczeń – wychowawca w percepcji gimnazjalistów. *Studia Edukacyjne*, 32, 99–122.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000532> (dostęp: 18.11.2016).
- Sęk, H. (1993). Podstawowe rodzaje pomocy psychologicznej. W: H. Sęk (red.), *Spoleczna psychologia kliniczna* (s. 365–380). Warszawa: WN PWN.
- Sęk, H. (2003). Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia, W: Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki* (s. 17–32). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Sęk, H., Cieślak, R. (red.). (2004). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: WN PWN.
- Sikora, R. (2012). Wsparcie społeczne i strategie radzenia sobie ze stresem a depresyjność młodzieży. *Psychologia Rozwojowa*, 2, 41–54.
- Talik, E. (2011). Specyfika stresu szkolnego i strategie radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania. *Horyzonty Psychologii*, 1, 127–137.
- Tyszkowa, M. (red.). (1988). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa: WN PWN.
- Waterman, A.S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: a contemporary statement. *Developmental Review*, 19, 591–621.
- Zilbergeld, B. (2005). Wychowanie załężnionych bohaterów. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej* (s. 303–315). Warszawa: WN PWN.

Urszula Jeruszka

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Kompetencje interpersonalne nauczycieli szkół zawodowych

Streszczenie

W opracowaniu przedstawiono – na podstawie studiów literatury i wyników badań empirycznych – metody nauczania stosowane przez nauczycieli szkół zawodowych. Na tej podstawie dokonano charakterystyki kompetencji interpersonalnych nauczycieli jako cech sprzyjających interaktywnemu stylowi prowadzenia zajęć. W rozważaniach wykorzystano dane uzyskane drogą badań własnych przeprowadzonych w ramach projektu badawczego „Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego z punktu widzenia zwiększania zatrudnialności i zmniejszania bezrobocia absolwentów szkół zawodowych”, finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki. Analiza wyników badań wskazuje na niewystarczający poziom kompetencji interpersonalnych nauczycieli badanych uczniów i absolwentów szkół zawodowych, choć jej rezultatów nie można uogólniać na całość populacji nauczycieli szkół zawodowych.

Słowa kluczowe: kompetencje interpersonalne, szkoła zawodowa, zatrudnialność, metody nauczania, kompetencje interpersonalne nauczyciela szkoły zawodowej

Wprowadzenie

Negatywne zjawiska zachodzące na rynku pracy powodują, że priorytetem w sferze edukacji zawodowej staje się zwiększanie zatrudnialności absolwentów, czyli zdolności do otrzymania, a także utrzymania satysfakcjonującej ich pracy najemnej lub pracy na własny rachunek oraz możliwości rozwoju kariery zawodowej. Koncepcja zatrudnialności wykracza poza krótkoterminową zdolność do podjęcia zatrudnienia. Zatrudnialność oznacza zdolność nie tylko do zdobycia od początku jakościowo znaczącego zatrudnienia lub samozatrudnienia, lecz także utrzymania zatrudnienia w długookresowej perspektywie.

Wśród kompetencji cenionych przez pracodawców, niezależnie od specyfiki danego sektora gospodarki, szeroko reprezentowane są kompetencje dotyczące relacji z innymi ludźmi, wspomagające pracę z innymi i skuteczne radzenie sobie w sytuacjach społecznych. Wyniki badań dotyczących kompetencji wymaganych od pracowników wskazują, że atutami kandydatów do pracy są takie cechy, jak: umiejętność pracy ze-

społowej, wspólne poszukiwanie rozwiązań, elastyczność (w tym wielozadaniowość), komunikatywność, zdolność do przejmowania odpowiedzialności, radzenie sobie ze stresem, zdolność adaptacji i działania w nowej sytuacji, analityczne myślenie, gotowość do dzielenia się wiedzą (Jeruszka, 2016; Piwowar-Sulej, 2015) Ponadto odmienne są szanse zatrudnienia na poszczególnych lokalnych, regionalnych rynkach pracy, które charakteryzują się różnym poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego. Dlatego w kontekście zatrudnialności ważna jest skłonność do mobilności. Szkoły zawodowe i działający w nich nauczyciele mają znaczący udział w zdobywaniu przez uczniów tego typu kompetencji. Skoro przedsiębiorcy żądają od swoich pracowników m.in. umiejętności pracy zespołowej, to nauczyciele powinni taką umiejętność wykształcać.

W gruncie rzeczy to od kompetencji nauczycieli, sposobu ich pracy, stylu prowadzenia lekcji i zaangażowania zależą zasoby kompetencyjne absolwentów szkół. Efektywni nauczyciele efektywnie nauczają. Efektywny nauczyciel stosuje odpowiednio dobrane metody nauczania¹, tak aby sprzyjały osiągnięciu dydaktyczno-wychowawczych celów, aby zapewniały jak największą aktywność uczniów i najlepsze opanowanie przez nich materiału programowego. „Zakłada się bowiem, że »dobry« nauczyciel potrafi w każdych warunkach wyposażyc każdego ucznia w to, co w myśl programu powinien on, jako uczeń danej klasy, w zakresie danego przedmiotu nauczania wiedzieć, umieć, do czego powinien być przekonany” (Gołębniak, 2002, s. 46).

Rola nauczycieli szkół zawodowych, pomocnych merytorycznie i emocjonalnie, polega na wskazywaniu kierunku działań, konstruktywnej krytyce i korektach, wspólnym poszukiwaniu odpowiedzi i rozwiązań na pojawiające się pytania-problemy. Ich zadanie to także dodawanie odwagi, upewnianie, wzmacnianie w sytuacji obaw przed ryzykiem, wyzwalamie uczniów z zależności od syndromu wyuczonej (odczuwanej) bezradności. „Jeśli nauczyciele mają pomagać innym w samodzielnym myśleniu, sami muszą myśleć samodzielnie; muszą umieć działać niezależnie i współpracować z innymi, zachować zdolność krytycznego sądu” (Arends, 1994, s. 35).

Kompetencji interpersonalnych mogą nauczać i nauczyć nauczyciele, którzy sami je posiadają. Przyjmuję, że kompetencje interpersonalne posiadają nauczyciele, którzy potrafią rozmawiać, dyskutować i działać wspólnie z uczniami, prowadzą „aktywne” lekcje, promują aktywizujące metody nauczania, uczą zespołowego działania. Przy podającym stylu prowadzenia zajęć nie ma miejsca na rozmowy, współpracę, dyskusję czy wspólne poszukiwanie rozwiązań, role w klasie są wyraźnie opisane, natomiast interaktywny styl prowadzenia zajęć wprowadza zmiany, z którymi czasem trudno sobie poradzić. Największą barierą są relacje społeczne, przyzwyczajenia, stereotypy.

¹ „W dydaktyce metodą nazywamy spójny sposób działania nauczyciela, za pomocą którego, opierając się na świadomości i aktywności uczniów, umożliwiamy im przyswojenie wiedzy i opanowanie umiejętności, a przez tę pracę przygotowujemy do przyszłych czynności zawodowych, kształtujemy zainteresowania, pogląd na świat, postawy i przekonania” (Nowacki, 1977, s. 312).

Stosowane przez nauczycieli szkół zawodowych metody pracy dydaktycznej pozwalają – na dużym poziomie ogólności – wnioskować o ich kompetencjach zarówno merytorycznych, jak i interpersonalnych.

Celem tego opracowania jest przedstawienie metod nauczania stosowanych przez nauczycieli szkół zawodowych i na tej podstawie dokonanie charakterystyki kompetencji interpersonalnych nauczycieli jako cech sprzyjających interaktywnemu stylowi prowadzenia zajęć. W rozważaniach wykorzystano dane uzyskane w wyniku analizy literatury oraz drogą badań empirycznych wtórnych i własnych. Badania własne przeprowadzono w 2011 roku w ramach projektu badawczego „Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego z punktu widzenia zwiększania zatrudnialności i zmniejszania bezrobocia absolwentów szkół zawodowych”, finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki. Głównym celem badań było rozpoznanie istniejących i przewidywanych determinant unowocześniania metod nauczania oraz form organizacyjnych kształcenia zawodowego w Polsce z punktu widzenia zwiększenia zatrudnialności absolwentów szkół zawodowych. Do realizacji zadań związanych z projektem wykorzystano badania ilościowe, przeprowadzone techniką ankiety pocztowej i ankiety audytoryjnej, oraz badania jakościowe przeprowadzone w formie indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI). Próbę osób badanych i teren badań dobrano, posługując się następującymi kryteriami: zawód, typ szkoły oraz województwo. Typując zawody do badania, kierowano się następującymi założeniami: najbardziej popularne, wykazujące trendy rozwojowe (tzw. zawody przyszłości), o najwyższym odsetku młodzieży kształcącej się w zawodach w roku, w którym przeprowadzono badanie, o największej liczbie absolwentów z roku poprzedzającego badanie i o największej dynamice wzrostu liczby uczniów przystępujących do egzaminu zawodowego. Typując szkoły kształcące w wybranych zawodach, zastosowano następujące kryteria: szkoły publiczne dla młodzieży, posiadające absolwentów w wybranych zawodach z lat: 2009 i 2010. Typując województwa do badania, brano pod uwagę stopę bezrobocia według stanu na koniec 2010 roku. Przyjęto, że terenem badania będą województwa o najniższej, średniej i najwyższej stopie bezrobocia. Badaniami objęto respondentów z trzech województw: mazowieckiego, dolnośląskiego i warmińsko-mazurskiego. Byli to uczniowie ostatnich klas technikum i szkoły policealnej uczący się zawodów: technika informatyka, technika mechatronika, technika hotelarstwa oraz kucharza, absolwenci i dyrektorzy szkół zawodowych, dyrektorzy Centrów Kształcenia Praktycznego (CKP), egzaminatorzy Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych (OKE) oraz pracodawcy. Prezentowane w prezentowanym opracowaniu dane stanowią tylko część danych zebranych na potrzeby tego projektu, spójnych z tematem tego opracowania, prezentujących opinie uczniów i absolwentów szkół². Liczebności tych

² Szerzej o uzyskanych wynikach badań przeprowadzonych w ramach projektu w publikacji: Jeruszka (2012).

dwu grup respondentów były następujące: uczniowie – 983, absolwenci – 750. Wśród uczniów kończących szkołę przeprowadzono ankietę audytoryjną. Ankiety skierowane do absolwentów rozesłali dyrektorzy szkół, wykorzystując w tym celu bazy adresowe swoich absolwentów. Odsetek zwrotu ankiet pocztowych od absolwentów wynosił 24,4% (183 wypełnionych ankiet).

Metody nauczania stosowane w nauczaniu teoretycznych przedmiotów zawodowych

Realizację programu nauczania, a zatem dobór metod nauczania, powierza się nauczycielowi. Przeprowadzone badania dały odpowiedź na pytanie, jakie metody nauczania są stosowane w szkołach stanowiących teren badań. Dokonano analizy metod nauczania pod kątem interakcji między nauczycielem a uczniem. Pytania ankietowe określały te relacje za pomocą następujących stwierdzeń: „nauczyciel prowadził wykład, a uczniowie tylko słuchali”, „nauczyciel wykorzystywał literaturę fachową i sam ją komentował”, „uczniowie sami przygotowywali prezentacje, przedstawiali je na lekcji, a nauczyciel zachęcał uczniów do dyskusji”. Dwie pierwsze cytowane odpowiedzi przedstawiają ucznia jako biernego odbiorcę przekazywanych treści, przykład trzeci obrazuje współpracę/określoną interakcję między nauczycielem a uczniami. Analiza wyników wskazuje, że w szkołach najczęściej stosowane są wykłady informacyjne (57,7% wskazań) oraz wykłady wspierane prezentacją multimedialną komentowaną przez nauczyciela (51,2% wskazań). Pozytywnym zjawiskiem są wykonywane samodzielnie przez uczniów ćwiczenia lub zadania wskazane przez nauczyciela i dyskusja na ich temat (53,0% wskazań). W każdym z badanych zawodów najwięcej uczniów wskazało metody z dominującą aktywnością nauczyciela, na drugim miejscu znalazły się metody charakteryzujące się współpracą nauczyciela z uczniami. Szczegółowe dane zawarto w tabeli 1.

Stosowanie metod nauczania w niewielkim stopniu jest zróżnicowane w zależności od zawodu. Na rycinach 1–4 zaprezentowano stosowane metody nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych w badanych zawodach, od najczęściej do najrzadziej wskazywanych przez uczniów. W zawodzie informatyka najwięcej uczniów wskazało na prezentacje multimedialne komentowane przez nauczyciela (160), w zawodzie technika mechatronika (146) – na wykład, technika hotelarstwa (157) – na prezentacje multimedialne, podczas których nauczyciel zachęcał uczniów do dyskusji, a w zawodzie kucharza najwięcej respondentów (121) wymieniło samodzielnie wykonywane przez uczniów ćwiczenia lub zadania wskazane przez nauczyciela i dyskusja na ich temat. Na lekcje, podczas których nauczyciel formułował jakiś problem i zachęcał do dyskusji na ten temat, wskazało 86 na 257 badanych techników informatyków, 97 na 241 techników mechatroników, 114 na 261 badanych techników hotelarstwa oraz 96 na 224 badanych kucharzy. Ważne jest, że niezależnie od zawodu, wśród trzech pierwszych wskazanych

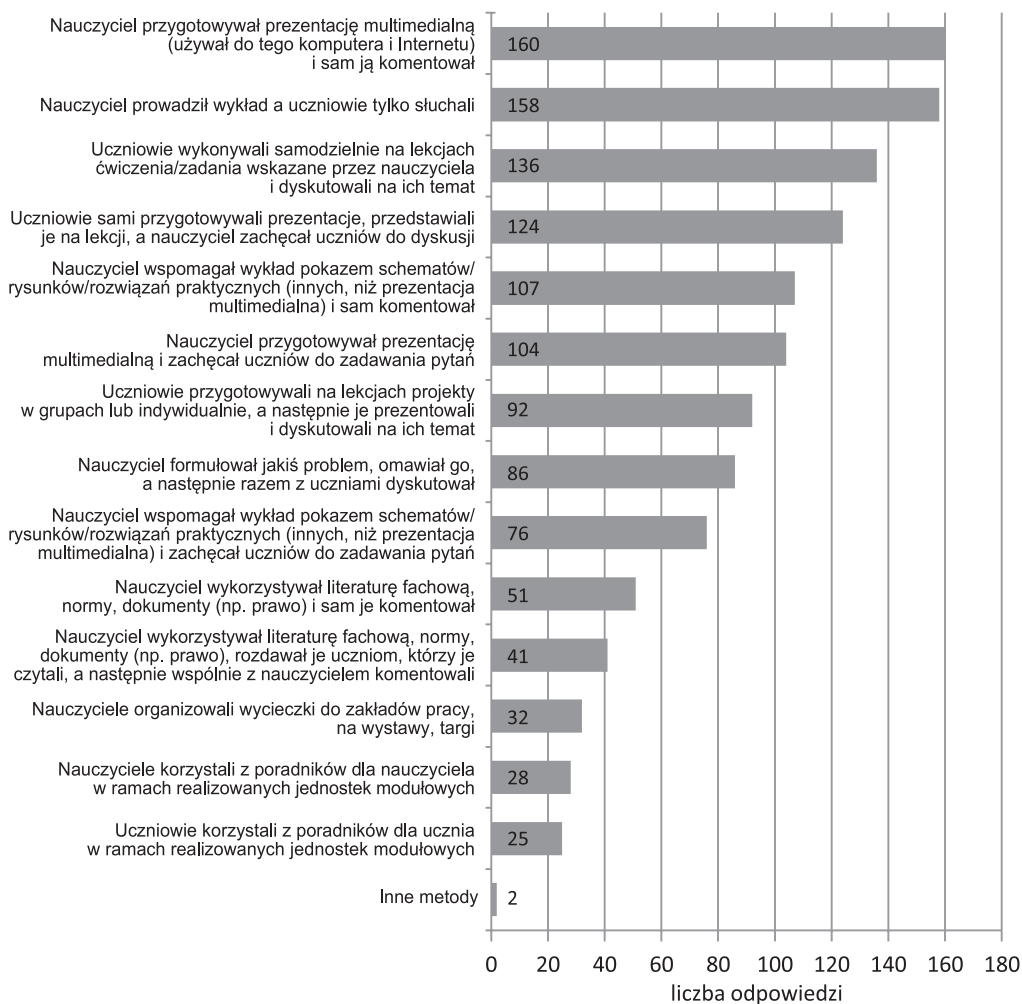
Tabela 1. Odpowiedzi uczniów na pytanie: *Które z wymienionych metod nauczania były stosowane w twojej szkole?*

Metoda	Ogółem	
	N	%
Nauczyciel prowadził wykład, a uczniowie tylko słuchali	567	57,7
Nauczyciel przygotowywał prezentację multimedialną (używał do tego komputera i Internetu) i sam ją komentował	503	51,2
Nauczyciel przygotowywał prezentację multimedialną (używał do tego komputera i Internetu) i zachęcał uczniów do zadawania pytań	341	34,7
Nauczyciel wspomagał wykład pokazem schematów/rysunków/rozwiązań praktycznych (innych niż prezentacja multimedialna) i sam komentował	420	42,7
Nauczyciel wspomagał wykład pokazem schematów/rysunków/rozwiązań praktycznych (innych niż prezentacja multimedialna) i zachęcał uczniów do zadawania pytań	303	30,8
Uczniowie sami przygotowywali prezentacje, przedstawiali je na lekcji, a nauczyciel zachęcał uczniów do dyskusji	470	47,8
Nauczyciel formułował jakiś problem, omawiał go, a następnie razem z uczniami dyskutował	393	40,0
Nauczyciel wykorzystywał literaturę fachową, normy, dokumenty (np. prawo) i sam je komentował	275	28,0
Nauczyciel wykorzystywał literaturę fachową, normy, dokumenty (np. prawo), rozdawał je uczniom, którzy je czytali, a następnie wspólnie z nauczycielem komentowali	231	23,5
Uczniowie przygotowywali na lekcjach projekty – w grupach lub indywidualnie – a następnie je prezentowali i dyskutowali na ich temat	433	44,0
Uczniowie wykonywali samodzielnie na lekcjach ćwiczenia lub zadania wskazane przez nauczyciela i dyskutowali na ich temat	521	53,0
Uczniowie korzystali z poradników dla ucznia w ramach realizowanych jednostek modułowych	99	10,1
Nauczyciele korzystali z poradników dla nauczyciela w ramach realizowanych jednostek modułowych	143	14,5
Nauczyciele organizowali wycieczki do zakładów pracy, na wystawy, targi	387	39,4
Inne metody	9	0,9
Ogółem	983	100,0

Źródło: Jeruszka, 2012, s. 163.

metod nauczania jest wykład, któremu nie towarzyszy ani zadawanie pytań, ani dyskusja z uczniami. Dominują metody podające, ograniczające aktywność ucznia.

Uczniów zapytano nie tylko o to, jakie metody były stosowane na lekcjach, lecz także jak często były one zastosowane. Blisko $\frac{3}{4}$ badanych (72,5%) uczniów wskazy-

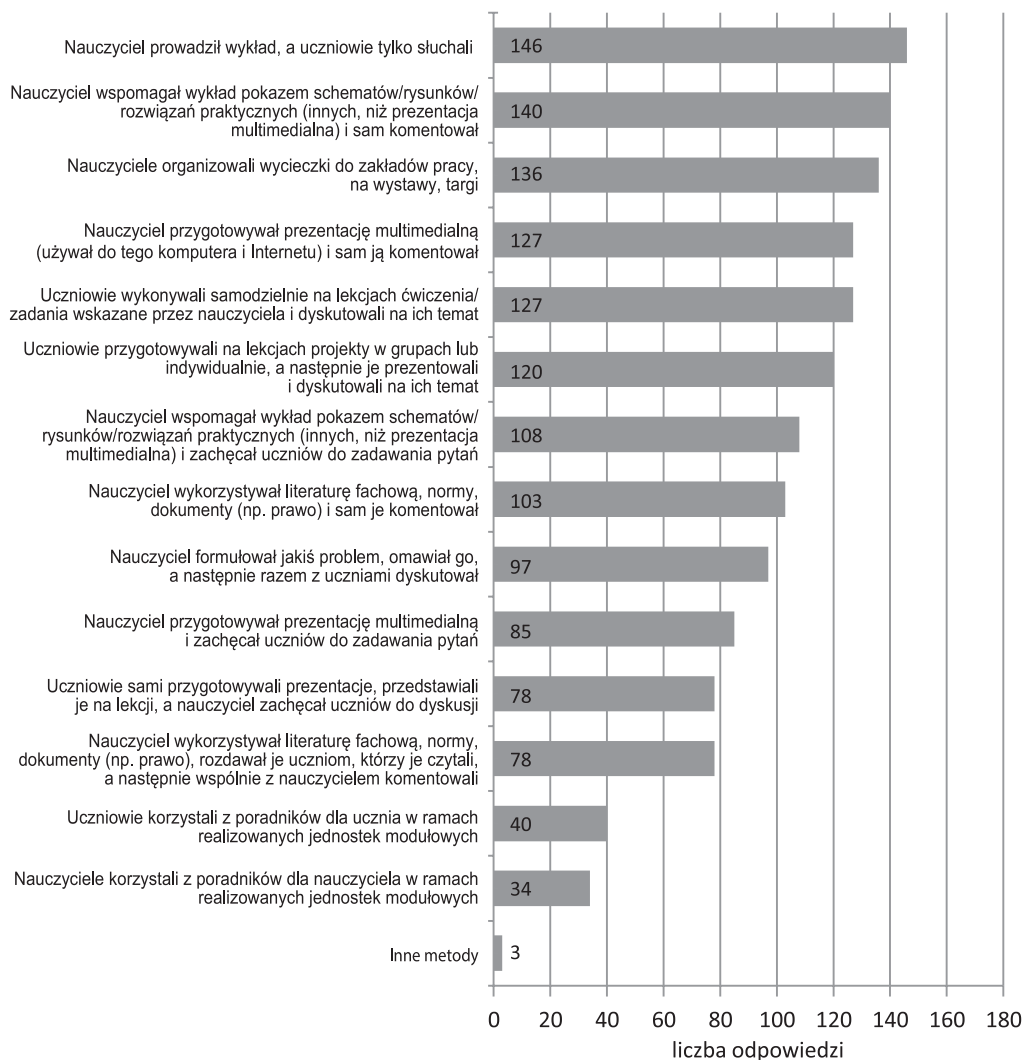


Rycina 1. Metody nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych w zawodzie technik informatyk (liczba odpowiedzi)

Źródło: badania własne.

wało, że często i bardzo często uczestniczyli w lekcjach, podczas których nauczyciel prowadził wykład, a uczniowie tylko słuchali. Podobny wynik zanotowano w trzech województwach: dolnośląskim, mazowieckim oraz warmińsko-mazurskim odpowiednio: 70,3%, 78,7%, 68,4% i dla czterech badanych zawodów: technik informatyk, technik mechatronik, technik hotelarstwa i kucharz odpowiednio: 75,5%, 70,9%, 75,1%, 67,9% (tab. 2).

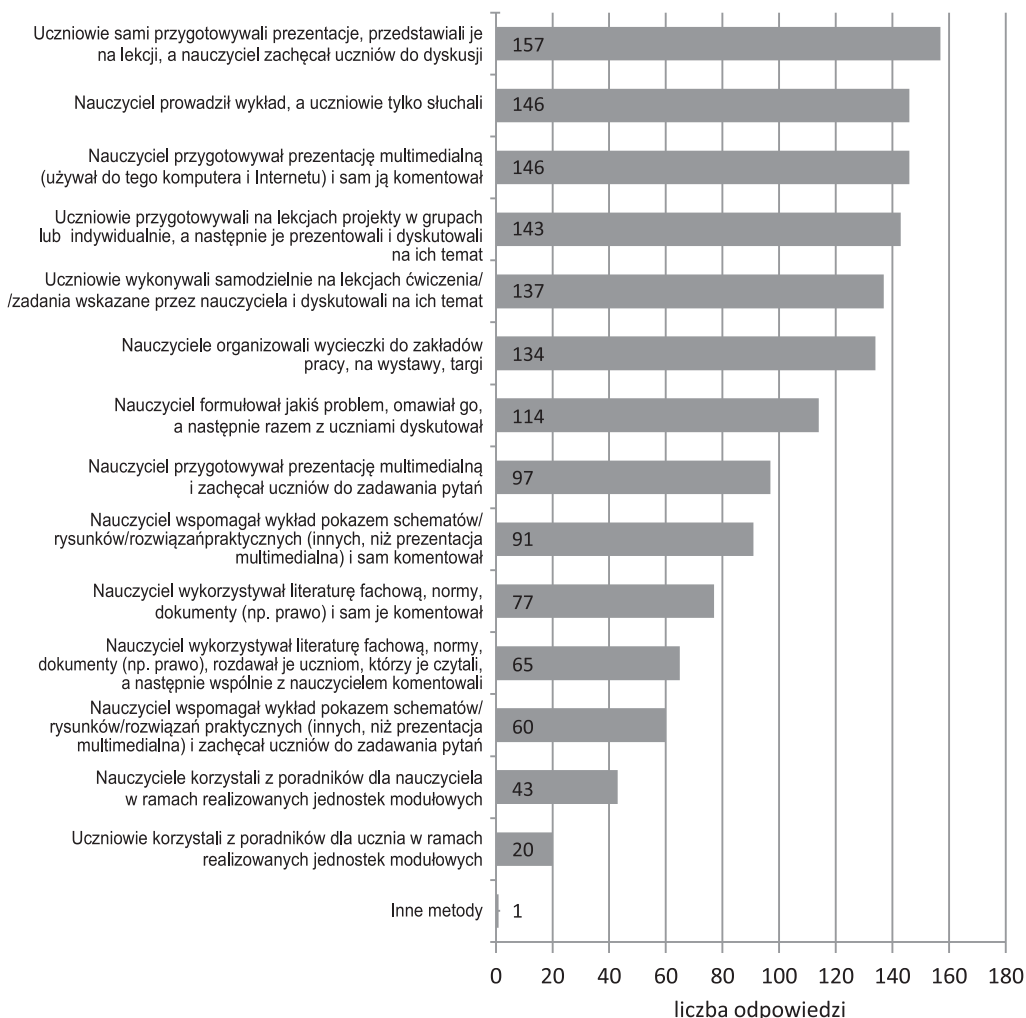
W opinii uczniów nawet wówczas, gdy nauczyciel wykorzystuje do prowadzenia lekcji techniki multimedialne, to nadal jego aktywność jest dominująca (sam przed-



Rycina 2. Metody nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych w zawodzie technik mechatronik (liczba odpowiedzi)

Źródło: badania własne.

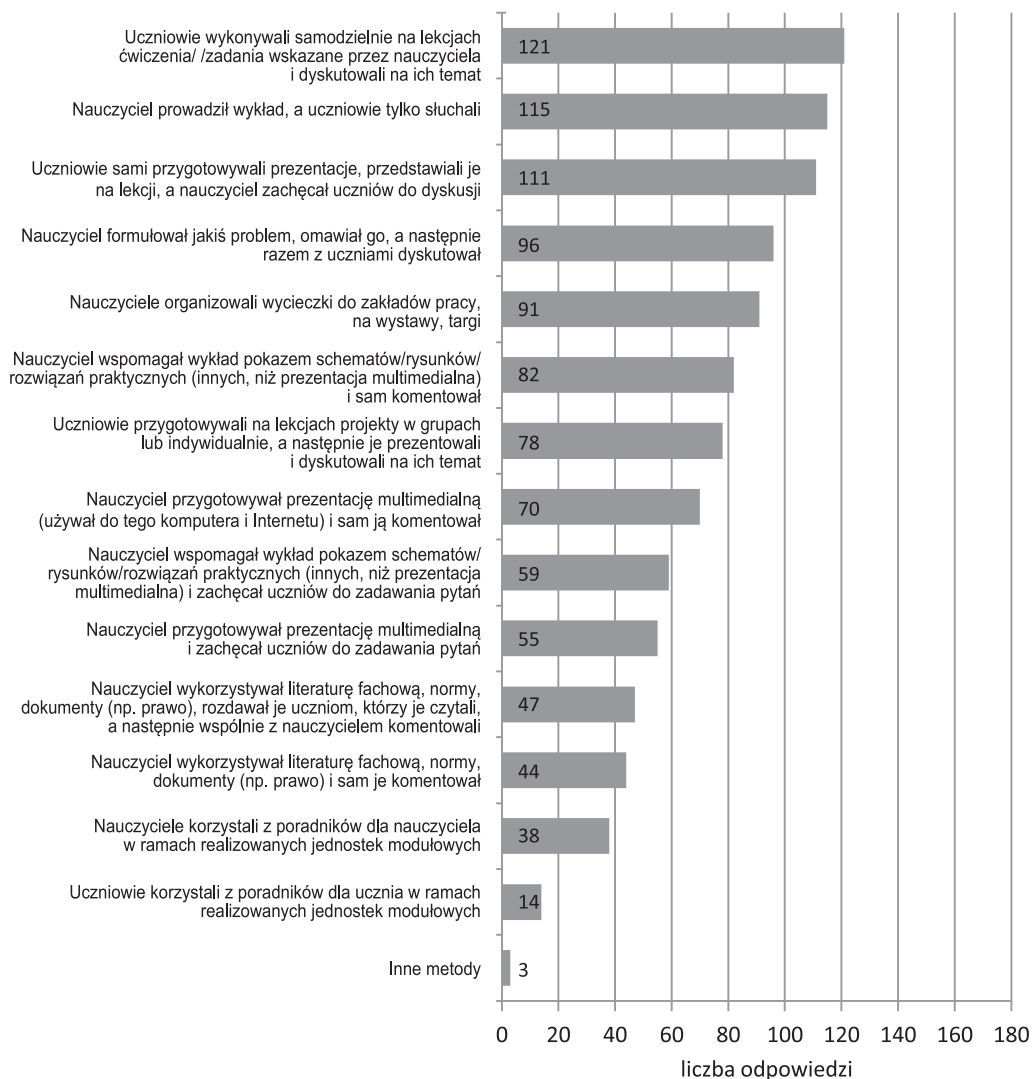
stawia i sam komentuje). Na wykorzystywanie tej metody często i bardzo często wskazało 52,9% uczących się zawodu informatyka, 43,1% – technika mechatronika, 50,2% – technika hotelarstwa i tylko 21,4% kucharzy. Prezentacje multimedialne wspomagane dyskusją z uczniami były rzadko lub bardzo rzadko stosowane w każdym z czterech nauczanych zawodów (tab. 3). Interesujący jest fakt, że 17,4% badanych mechatroników oraz 15% kucharzy nigdy w nauce szkolnej nie zetknęło się z tą metodą nauczania.



Rycina 3. Metody nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych w zawodzie technik hotelarstwa (liczba odpowiedzi)

Źródło: badania własne.

Dyskusja jako metoda nauczania charakteryzuje się aktywną rolą uczniów i ma przede wszystkim rozwijać ich umiejętność analitycznego myślenia, komunikowania się, dyskutowania czy wspólne poszukiwanie rozwiązań, uczyć, że należy mówić krótko i rzeczowo, nie przerywać innym, słuchać tego, co inni mają do powiedzenia, nie wysuwać argumentów *ad personam*. W zawodach technik hotelarstwa, kucharz, technik informatyk umiejętność komunikowania się jest szczególnie pożądana, ponieważ zawody te są przypisane do sektora usług, a ich wykonywanie wymaga kontaktów z innymi ludźmi. Jest to podyktowane poniekąd koniecznością przekładania wiedzy



Rycina 4. Metody nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych w zawodzie kucharz (liczba odpowiedzi)

Źródło: badania własne.

profesjonalnej, technicznej na język biznesu, jakość produktu oraz satysfakcję klienta. Z uzyskanych danych (tab. 4) wynika, że ponad 37% uczących się zawodu kucharza, 1/3 techników hotelarstwa oraz blisko 43% techników informatyków rzadko lub bardzo rzadko zetknęło się z metodą dyskusji nad problemem sformułowanym przez nauczyciela podczas nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych.

Tabela 2. Odpowiedzi badanych uczniów na pytanie: *Jak często na lekcjach teoretycznych przedmiotów zawodowych nauczyciel prowadził wykład, a uczniowie tylko słuchali?* (w %, według zawodów)

Odpowiedź	Zawód			
	Technik informatyk N = 257	Technik mechatronik N = 241	Technik hotelarstwa N = 261	Kucharz N = 224
Bardzo często/często	75,5	70,9	75,1	67,9
Bardzo rzadko/rzadko	21,1	24,9	18,8	27,2
Nigdy	1,2	3,7	2,3	2,2
Brak odpowiedzi	2,2	0,5	3,8	2,7

Źródło: Jeruszka, 2012, s. 151.

Tabela 3. Odpowiedzi badanych uczniów na pytanie: *Jak często na lekcjach teoretycznych przedmiotów zawodowych nauczyciel przygotowywał prezentację multimedialną (używał do tego komputera i Internetu) i zachęcał uczniów do zadawania pytań?* (w %, według zawodów)

Odpowiedź	Zawód			
	Technik informatyk N = 257	Technik mechatronik N = 241	Technik hotelarstwa N = 261	Kucharz N = 224
Często i bardzo często	38,3	33,0	41,2	16,1
Rzadko i bardzo rzadko	45,4	47,1	43,5	59,8
Nigdy	11,3	17,4	11,1	15,0
Brak odpowiedzi	5,0	2,5	4,2	9,1

Źródło: Jeruszka, 2012, s. 151.

Tabela 4. Odpowiedzi badanych uczniów na pytanie: *Jak często na lekcjach teoretycznych przedmiotów zawodowych nauczyciel formułował jakiś problem, omawiał go a następnie razem z uczniami dyskutował na ten temat?* (w %, według zawodów)

Odpowiedź	Zawód			
	Technik informatyk N = 257	Technik mechatronik N = 241	Technik hotelarstwa N = 261	Kucharz N = 224
Bardzo często i często	44,0	46,1	56,3	54,5
Bardzo rzadko i rzadko	42,8	41,9	32,9	37,1
Nigdy	8,6	10,8	7,7	5,4
Brak odpowiedzi	4,6	1,2	3,1	3,0

Źródło: Jeruszka, 2012, s. 152.

Warto przywołać w tym miejscu trzy opinie absolwentów szkół, które dobrze ilustrują omawiane zjawiska. Sądzić można, że wypowiedzi absolwentów są obiektywne i rzetelne. Absolwenci nie są już powiązani i zależni od nauczycieli i od szkoły, a część z nich zdobyła doświadczenie w poszukiwaniu pracy zgodnej z zawodem wyuczonym. Absolwenci z perspektywy własnych doświadczeń zawodowych mogli dokonać oceny stosowanych w szkole metod nauczania i ich efektywności w nabywaniu kompetencji kształtujących ich zatrudnialność.

W szkołach zawodowych często pracują osoby bez odpowiednich kwalifikacji, potrzebnych do nauczania zawodu. Uczenie młodego człowieka nie polega na sukcesywnym przepisywaniu książki – czego ja sam doświadczyłem. Wielu nauczycieli wręcz bało się pytań zadawanych przez uczniów, gdyż nie są dostatecznie zapoznani z materiałem. Osobiście stwierdzam, że w czasie 4 lat edukacji zawodu spotkałem tylko jedną osobę, której rzeczywiście zależało, aby uczniowie coś zrozumieli, a nie tylko nauczyli się na pamięć (A 90, technik hotelarstwa, dolnośląskie).

Opinia druga potwierdza fakt biernej postawy uczniów podczas lekcji teoretycznych przedmiotów zawodowych, dodatkowo wskazuje na kompetencje nauczyciela, który czytał książki, nie zadając nawet dodatkowych pytań uczniom.

...w moim przypadku nauczyciel czytał książki na zajęciach, a to nie było ciekawe (A 141, technik hotelarstwa, mazowieckie).

Opinia trzecia ukazuje brak działań zespołowych, a preferowanie indywidualizmu w sposobie prowadzenia lekcji.

Podczas lekcji nauczyciel najczęściej referował temat z podręcznika. Zadania, jakie otrzymaliśmy, musiały być wykonywane indywidualnie. Nauczyciel odpytywał nas przy tablicy. Pomoc kolegów była utrudniona. Wszelkie działania solidarnościowe, jak ściąganie czy podpowiadanie były oczywiście ostro tępięone (A 91, kucharz, warmińsko-mazurskie).

Wypada dodać, że dyskusowanie czy wspólne poszukiwanie rozwiązań utrudniają wymiary przestrzenne. Ustawienie ławek w rzędach, a nie w półkole, z wyodrębnionym stolikiem nauczyciela, często stojącym na podium, stanowi kwintesencję sposobu pracy w szkole.

Przyjrzymy się teraz wypowiedziom zbiorczym absolwentów szkół zawodowych (tab. 5). Absolwenci uważają, że ich nauczyciele nie stosują szeroko metod aktywizujących, poszukujących, dyskusji i pracy zespołowej. Przykładowo, prawie połowa badanych absolwentów wskazała na częste stosowanie wykładu bez zastosowania pomocy dydaktycznych i wykładu wspomaganego prezentacją multimedialną przygotowaną i komentowaną przez nauczyciela (po 42,2% wskazań). Wypowiedzi absolwentów wskazują, że przyczyn tego zjawiska można szukać w kwalifikacjach nauczycieli – *aktywne metody nauczania wymagają bowiem dobrej znajomości nauczanego zagadnienia, wysokich kompetencji komunikacyjnych oraz znacznego nakładu pracy*

Tabela 5. Odpowiedzi badanych absolwentów (wszystkie zawody) na pytanie: *Jak często na lekcjach teoretycznych przedmiotów zawodowych stosowane są wymienione metody pracy dydaktycznej?* (w %, N = 183)

	Odpowiedź		
	często	rzadko	nigdy
Wykład prowadzony bez stosowania pomocy dydaktycznych	42,2	49,7	6,5
Wykład wspomagany prezentacją multimedialną przygotowaną i komentowaną przez nauczyciela	42,2	50,3	7,0
Dyskusja nauczyciela z uczniami o problemie sformułowanym przez nauczyciela	79,5	14,6	4,3
Uczniowie w grupach lub indywidualnie opracowali projekty, a następnie je prezentowali i dyskutowali na ich temat	44,9	49,2	3,8
Praca uczniów z tekstem, np. wykorzystanie podczas lekcji fragmentów tekstu literatury fachowej/norm/instrukcji/poradników/dokumentów	51,4	40,0	7,6
Wykonywanie przez uczniów ćwiczeń podczas lekcji i dyskusja na ich temat	69,7	24,9	2,7
Wykonywanie przez uczniów ćwiczeń z wykorzystaniem programów komputerowych	48,6	30,3	20,0
Wycieczka do zakładów pracy, na wystawy, targi...	11,4	23,8	16,2

Uwaga: jeżeli suma opinii absolwentów dotyczącej danej metody nie wynosi 100%, oznacza to, że nie wszyscy respondenci udzielili odpowiedzi.

Źródło: Jeruszka, 2012, s. 152.

nauczyciela. Ocena metod nauczania formułowana przez absolwentów nie odbiega od ocen uczniów.

Najwięcej krytycznych uwag sformułowali absolwenci – technicy mechatronicy i technicy informatycy, w każdym z trzech województw. Charakterystycznymi wypowiedziami dla tych grup są:

...W pierwszej klasie sami musieliśmy wybrać książkę zawodową, bo nauczyciel nie umiał jej wskazać. Zdałem egzamin zawodowy jako jeden z trzech uczniów. Zawdzięczam to tylko własnemu uporowi i determinacji. Mimo to nie znalazłem pracy w zawodzie mechatronika. Na lekcjach niekompetentni nauczyciele kazali nam jedynie przepisywać książkę (którą sami wybraliśmy) do zeszytu bez żadnych objaśnień (A16, technik mechatronik, dolnośląskie).

... grupy w pracowni komputerowej są zbyt duże i nauczyciel nie ma czasu odpowiadać na pytania wszystkich uczniów (A 17, technik informatyk, dolnośląskie).

... Należy więcej ćwiczyć i dyskutować z uczniami, aby wiedzę którą zdobyli, mogli wykorzystać w życiu. Nie tylko uczyć samych regulek i innych pojęć, lecz także pokazać, jak możemy z nich skorzystać, gdy będzie to potrzebne w rzeczywistości, czyli w pracy zawodowej (A 129, technik informatyk, mazowieckie).

Metody nauczania stosowane na zajęciach praktycznych

Zajęcia praktyczne są integralną częścią kształcenia w technikum i szkole policealnej. Około 70% badanych uczniów wskazało na warsztaty i pracownie szkolne jako miejsce realizacji zajęć praktycznych³. Zamieszczone w tabeli 6 dane wskazują, że ponad połowa uczniów (54,3%) uczestniczyła często i bardzo często w zajęciach, w których aktywność wykazywał nauczyciel. To nauczyciel instruował uczniów i na

Tabela 6. Odpowiedzi uczniów na pytanie: *Jak często na zajęciach praktycznych stosowane były metody pracy wymienione w tabeli? (N = 983, w %)*

Odpowiedzi	Często i bardzo często	Rzadko i bardzo rzadko	Nigdy
Nauczyciel instruował uczniów i pokazywał działanie maszyn i urządzeń na przykładzie modelu, rysunku, filmu lub urządzenia	54,3	34,4	10,8
Nauczyciel instruował uczniów, jak wykonać ćwiczenie i wykonywał je z zastosowaniem specjalistycznego wyposażenia (maszyna, urządzenie, program komputerowy)	56,0	36,8	6,8
Uczniowie samodzielnie opracowywali projekty, prezentowali je i dyskutowali na ich temat	54,8	41,5	3,0
Uczniowie samodzielnie wykonywali próby pracy, zadania na wyposażonych stanowiskach pracy	64,0	32,7	2,7
Uczniowie samodzielnie wykonywali próby pracy, zadania w warunkach symulacyjnych, z zastosowaniem programów komputerowych	47,2	35,7	15,4
Uczniowie obserwowali prace wykonywane przez pracowników na stanowiskach pracy w zakładzie pracy	34,9	45,3	19,4
Uczniowie asystowali przy wykonywaniu przez pracowników zadań na stanowiskach pracy w zakładzie pracy	38,2	38,1	22,0

Uwaga: jeżeli suma opinii uczniów dotyczącej danej metody nie wynosi 100%, oznacza to, że nie wszyscy respondenci danej grupy udzielili odpowiedzi.

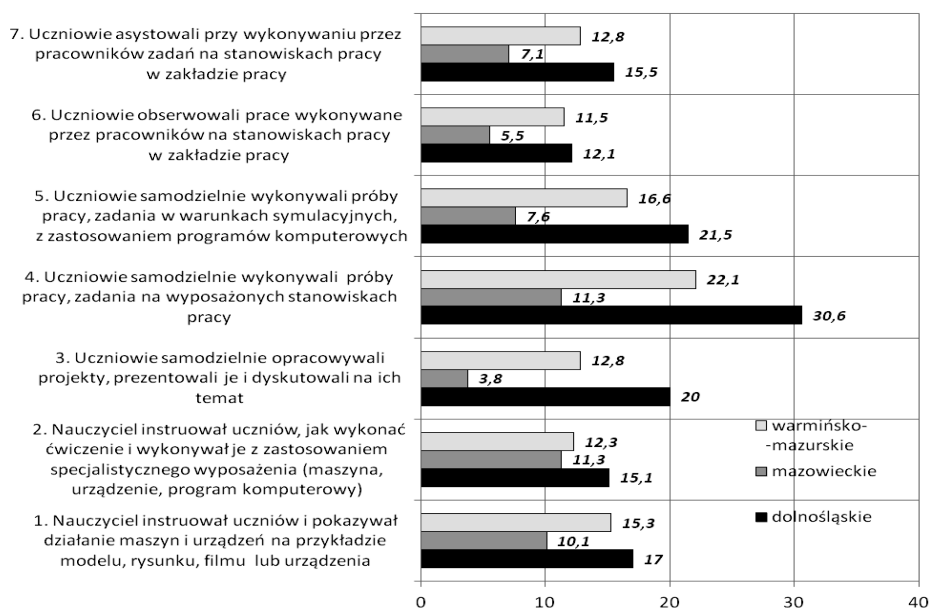
Źródło: Jeruszka, 2012, s. 174.

³ Gdy zajęcia praktyczne odbywają się u pracodawców, prowadzą je instruktorzy praktycznej nauki zawodu, do których zalicza się: 1) pracowników, dla których praca dydaktyczna i wychowawcza z uczniami stanowi podstawowe zajęcie i jest wykonywana w tygodniowym wymiarze godzin przewidzianym dla nauczycieli; 2) pracodawców lub wyznaczonych przez nich pracowników, dla których praca dydaktyczna i wychowawcza z uczniami nie stanowi podstawowego zajęcia lub jest wykonywana w tygodniowym wymiarze godzin niższym niż przewidywany dla nauczycieli, w ramach obowiązującego ich tygodniowego czasu pracy. Instruktorzy powinni mieć kwalifikacje wymagane od nauczycieli.

przykładach pokazywał im działanie maszyn i urządzeń oraz wykonywał ćwiczenia przy użyciu specjalistycznego sprzętu. Jeśli zajęcia praktyczne odbywały się w zakładach pracy, to co trzeci badany uczeń często i bardzo często obserwował wykonywane przez pracowników czynności na stanowiskach pracy, a blisko 40% asystowało pracownikowi przy ich wykonywaniu.

Wyniki badań wskazują, że na zajęciach praktycznych uczniowie przeważnie albo słuchają instrukcji, w jaki sposób należy wykonać daną czynność, albo obserwują jej wykonanie.

Odnotować można pewne zróżnicowanie w stosowaniu metod nauczania podczas zajęć praktycznych w zależności od województwa, w którym funkcjonuje szkoła (ryc. 5). W przypadku każdej z wymienionych metod nauczania, najmniej uczniów z województwa mazowieckiego wskazało, że jest to metoda bardzo często stosowana podczas zajęć praktycznych. Tylko 3,8% uczniów technikum z województwa mazowieckiego wskazało, że podczas zajęć praktycznych uczniowie samodzielnie opracowywali projekty, prezentowali je i dyskutowali na ich temat. Także najmniej uczniów z województwa mazowieckiego – 11,3% wykonywało samodzielnie próby pracy na wyposażonych stanowiskach pracy.



Rycina 5. Metody nauczania w opinii uczniów bardzo często stosowane na zajęciach praktycznych w województwach: dolnośląskim ($N = 265$), mazowieckim ($N = 238$) i warmińsko-mazurskim ($N = 235$)

Źródło: Jeruszka, 2012, s. 176.

Warto przywołać tu charakterystyczną dla absolwentów wypowiedź:

Uważam, że w szkole zawodowej powinny uczyć osoby, które same wiedzą, czego uczą. Za-uważylem, że w mojej szkole uczyła mnie zawodu tylko jedna osoba, która znała się na na-uczonym przez nią zawodzie. Niestety nie pracuje ona w pełnym wymiarze godzin, dlatego że prowadzi własną działalność gospodarczą. Do szkoły nie przyjdzie uczyć informatyk za nieduże pieniądze, ponieważ pracując w zawodzie, zarobi więcej. Dlatego uczyć informa-tyki przychodzą te osoby, którym w zawodzie się nie udało; zdarza się, że takie osoby same nie wiedzą, o co chodzi w tym, co same uczą (A40, technik informatyk, mazowieckie).

Z wyników badań można wnosić, że nauczyciele na zbyt małą skalę używają metod aktywizujących, za rzadko stosują metody problemowe, ponad miarę stosują pokaz, za często wykorzystują metody podające. Metody podające, zwane też metodami asymilacji wiedzy, mają szerokie zastosowanie w praktyce szkolnej. Ponad połowa badanych uczniów wskazała, że w technikum najczęściej nauczyciel mówi, a uczniowie tylko słuchają. Być może przyczyna stosowania takich strategii leży także po stronie uczniów, ich niechęci do angażowania się w naukę i akceptacja biernej postawy jako najlepszej „metody na przetrwanie” w szkole, zwalniającej z pracy własnej. Być może uczniowie, zwłaszcza ci nieśmiali, nieprzyzwyczajeni do zabierania głosu, mają kłopoty z traktowaniem nauczyciela jako uczestnika wspólnej rozmowy czy działania.

Nauczycielskie kompetencje interpersonalne z perspektywy wyników badań

Rozważania na temat metod nauczania stosowanych w szkołach zawodowych stały się punktem wyjścia do postawienia pytania o to, czy nauczyciel stosujący przede wszystkim podające metody nauczania posiada kompetencje interpersonalne?

Definiując kompetencje interpersonalne, autorzy podkreślają, że są to te właściwości człowieka, które powstają i przejawiają się w interakcjach społecznych, wywierają wpływ na charakter stosunków – zarówno pozytywnych, jak i negatywnych – jednostki z innymi osobami czy grupą społeczną. Kompetencje interpersonalne oznaczają świadomość tego, co jest ważne w danej sytuacji społecznej (jest nią też każda sytuacja edukacyjna), jakie zasady w niej obowiązują, jakie zachowania są pożądane i skuteczne, a jakie mało efektywne i odbierane jako niewłaściwe dla budowania dobrych relacji z innymi ludźmi. Można przyjąć za Tadeuszem Oleksynem (2006, s. 24), że kompetencje interpersonalne „dotyczą sfery kontaktów z innymi ludźmi. Wyrażają się w łatwości nawiązywania i utrzymywania kontaktów, empatii, zdolności do współpracy, w dążeniu do wspólnych celów, umiejętności przezwycięzania różnic w poglądach i interesach oraz rozwiązywania konfliktów”. Synonimem terminu „kompetencje interpersonalne” są takie pojęcia, jak: kompetencje społeczne, umiejętności komunikacyjne, umiejętności interakcyjne, umiejętności relacyjne.

Badania wskazują, że blisko dwie trzecie kompetencji związanych z ponadprzeciętnym wykonaniem pracy to umiejętności emocjonalno-społeczne, np. umiejętności komunikacyjne, empatia, umiejętność negocjacji, pracy w zespole, wywierania wpływu społecznego.

Nauczyciel to zawód typu *człowiek – człowiek* w klasyfikacji zawodów według wiodącego przedmiotu pracy. Główna treść jego pracy sprowadza się do wzajemnego oddziaływania na siebie ludzi, polega na powiązaniach i relacjach z ludźmi (z uczniem, z grupą uczniów, z ich rodzicami, z innymi nauczycielami, z dyrekcją szkoły, z lokalną społecznością), na zarządzaniu, kierowaniu i kształtowaniu stosunków międzyludzkich. Charakteryzuje ją – wszak jest to praca z ludźmi – nasycenie emocjami, wielorakie dylematy, także moralne. Wymagania kompetencyjne wobec nauczycieli dotyczą – z założenia – posiadania kompetencji interpersonalnych. Są one grupą pożądaných kompetencji nauczycieli, także dlatego, że są związane ze wskaźnikiem osiągnięć edukacyjnych. Z badań Anny Kiersztyn (2011) wynika, że szkolny kapitał społeczny kreowany przez nauczycieli o wysokich kompetencjach społecznych jest pozytywnie skorelowany z wynikami nauczania, a szczególnie silnie poprawia wyniki nauczania przedmiotów ścisłych, których nauka głównie zależy od tego, co dzieje się na lekcjach.

Kompetencje interpersonalne są oceniane przez pryzmat jednego bądź kilku kryteriów. Te kryteria determinują to, czy nauczyciel zachowujący się w określony sposób w danej sytuacji zostanie oceniony jako społecznie kompetentny. Na przykład według kryterium jasności przekazu kompetencja interpersonalna przejawia się w precyzyjności i zrozumiałości komunikowania innym własnych intencji i przekonań. Kryterium satysfakcji za kompetencję interpersonalną uznaje zakres, w jakim interakcja społeczna wiąże się lub jest źródłem satysfakcji, zadowolenia partnerów interakcji. Według kryterium efektywności kompetencja interpersonalna oznacza szybkość i łatwość osiągania określonych celów interpersonalnych. Kryterium skuteczności uznaje za kompetencję interpersonalną zakres realizacji zamierzonych/preferowanych celów interpersonalnych. Kryterium adekwatności (odpowiedniości) zachowań do danego kontekstu podkreśla, że kompetencja interpersonalna najdobitniej odzwierciedla się w zakresie, w jakim dane zachowanie społeczne jest stosowane w danych warunkach (Smółka, 2016). Nasuwa się tu odniesienie zarówno do metod, jak i do zasad nauczania, a szczególnie zasady pogładowości, przystępności, świadomej aktywności oraz trwałości wiedzy i umiejętności.

Kompetencje interpersonalne każdego nauczyciela mogą być inne. Charakteryzuje je wiele cech specyficznych. Zaliczyć do nich można: po pierwsze, unikalność, ponieważ występują w pojedynczych „egzemplarzach”, niezależnie od wszelkich podobieństw; po drugie to, że kompetencje te są sprzężone ze świadomością każdego nauczyciela, nie można ich użyć wbrew jego woli; po trzecie zaś „użycie” kompetencji interpersonalnych nigdy nie powoduje zmiany ich właściciela, po czwarte to, że kompetencje te doskonalą się wraz z ich użytkowaniem. Są one zasobem, który może

być powiększany. Szczególną cechą kompetencji interpersonalnych jest ich intencjonalność, czyli ukierunkowanie na cel. Można je ujmować statycznie jako środki, dzięki którym nauczyciele inicjują i utrzymują relacje interpersonalne, rozumieją ludzi, doradzają, instruuja i służą im pomocą, albo dynamicznie jako proces, w którym nauczyciel stosuje zbiór ukierunkowanych na cel, wzajemnie powiązanych, sytuacyjnie stosownych zachowań społecznych, które są wyuczone i kontrolowane przez niego. Poznawcza kontrola nad kompetencjami interpersonalnymi oznacza posiadanie wiedzy na temat tego co, jak i kiedy należy zrobić, aby osiągnąć zamierzony cel interpersonalny (efekt kształcenia).

Z prezentowanych badań wynika, że metody nauczania stosowane w szkołach stanowiących teren badań najczęściej sytuują ucznia w roli biernego słuchacza lub obserwatora, bez możliwości zadawania pytań – nauczyciel przeprowadza wykład lub instruktaż, a uczeń słucha słów nauczyciela, bądź nauczyciel przeprowadza pokaz urządzenia lub jego części, pokaz wykonywania czynności, a uczeń obserwuje. Skoro dominują metody podające to – można uznać – kompetencje interpersonalne nauczycieli są niskie. Badania wskazują, że uczniowie i absolwenci obserwują deficyty kompetencji interpersonalnych u nauczycieli; nauczyciele pod względem niektórych z elementów kompetencji interpersonalnych mają znaczną „rezerwę”, czyli możliwość dalszego usprawniania skuteczności interpersonalnej.

Chociaż prezentowane wyniki badań nie upoważniają do uogólnień na całą populację nauczycieli szkół zawodowych, wskazują pewne istotne dla funkcjonowania praktyki szkolnej problemy związane ze stylem prowadzenia lekcji. Należy uwzględnić też indywidualny wymiar kompetencji. Interpersonalne kompetencje nauczycieli mogą różnić się i tylko z dużym przybliżeniem można twierdzić o niskich kompetencjach tego typu w znacznym odsetku badanej populacji.

Uprawniona wydaje się konkluzja, że istotnym problemem są postawy nauczycieli w większości przyzwyczajonych do stylu podającego, o niskich kompetencjach komunikacyjnych, niezwykle rzadko angażujących samych siebie i uczniów w działania zespołowe. Aktualna staje się potrzeba nabywania i doskonalenia umiejętności nauczycielskich „pozwalających w pełni realizować promowaną obecnie ideę «uczyć inaczej». Wzbogacanie warsztatu nauczyciela może obejmować techniki dramatyczne, pracę w małych grupach, gry interakcyjne i gry dydaktyczne. Bardzo ważne staje się też przywiązywanie szczególnej wagi do relacji interpersonalnych w klasie szkolnej, jak również do skutecznej komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniami” (Gołębiak, 2002, s. 52). Eliminowanie (redukowanie) w kształceniu zawodowym metod aktywizujących uczniów, takich jak dyskusja dydaktyczna, metoda projektów⁴ czy meto-

⁴ Nazwa „metoda projektów” łączy się w świadomości tylko z pierwszą fazą, tj. projektowaniem, natomiast dalsze jej fazy nie są już projektowaniem, lecz wykonawstwem. Właściwą więc nazwą byłaby „metoda projektów i realizacji”.

da przypadków wiąże się zawsze z pomniejszaniem relacji międzyosobowych w klasie szkolnej i w szerszym środowisku społecznym. Z kolei intensywne i prawidłowe relacje interpersonalne stymulują rozwój kompetencji społecznych. Warto dodać, że (po) nowoczesne podejście do nauczania wymaga przestrzegania m.in. takich zasad, jak:

- „język i komunikowanie się zajmują centralne miejsce w «dociekaniu» podejmowanym przez uczniów, wiedza jest zdobywana w dialogu;
- uczniowie pracują w elastycznie tworzonych grupach;
- podkreśla się kreatywność uczniów;
- docenia się samowiedzę i osobiste przemyślenia;
- nie unika się tematów drażliwych;
- w miarę możliwości prowadzi się krytyczny dialog z uczniami;
- akcentuje się zaangażowanie, odpowiedzialność, moralny wymiar podejmowanych działań” (tamże, s. 58).

Nauczyciele, choć często w wersji okrojonej, prowadzą jednak dyskusje z uczniami, zachęcają ich do realizacji projektów. Nauczycielskie kompetencje interpersonalne się zmieniają, choć trzeba przyznać, że powoli. Nauczyciele muszą zmagać się z oporem szkolnej i pozaszkolnej rzeczywistości.

Zakończenie

Do kompetencji wskazywanych jako istotne u absolwentów szkół zawodowych – niezależnie od specyfiki danego sektora gospodarki – należą: umiejętność pracy zespołowej, komunikatywność, możliwość komunikacji z innymi na poziomie emocjonalnym, umiejętność budowania relacji z klientem, niezbędne przy współpracy z innymi pracownikami w organizacji i ich klientami. Szkoła zawodowa nie przygotowuje młodzieży do działań zespołowych. Trudność zmiany tego stanu rzeczy wynika – głównie, choć nie tylko – z postaw nauczycieli szkół zawodowych w większości przyzwyczajonych do stylu podającego, posiadających niewystarczające kompetencje interpersonalne. Nauczyciele, zarówno teoretycznej, jak i praktycznej nauki zawodu za często wykorzystują metody podające, ponad miarę stosują pokaz jako metodę nauczania zawodu, na zbyt małą skalę używają metod aktywizujących ucznia, za rzadko posługują się metodami kształtującymi kompetencje społeczne.

Bibliografia

- Arends, R.I. (1994). *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Gołębnik, B.D. (red.). (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSiP.
- Jeruszka, U. (red.). (2012). *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Jeruszka, U. (2016). *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Difin.

- Kiersztyn, A. (2011). Szkoła jako wspólnota? Szkolny kapitał społeczny a wyniki egzaminu gimnazjalnego. *Polityka Społeczna*, 7, 28–32.
- Nowacki, T. (1977). *Podstawy dydaktyki zawodowej*. Warszawa: PWN.
- Oleksyn, T. (2006). *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Piwowar-Sulej, K. (2015). Kompetencje projektowe jako zespół cech potencjału ludzkiego sprzyjający wzrostowi szans na zatrudnienie. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 1(35), 41–52.
- Smółka, P. (2016). *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne?* www.psychologia.net.pl/art-kuł.php?level=160 (dostęp: 21.12.2016).
- Sztandar-Sztanderska, U. (red.) (2010). *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców*. Raport końcowy. Warszawa: UW WNE.
- Wojtczuk-Turek, A. (2014). Podaż i popyt na kwalifikacje i kompetencje w ujęciu sektorowym – w świetle badań jakościowych branży IT. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 2(32), 21–42.
- Zahorska, M. (2011). Kapitał społeczny w szkole. *Polityka Społeczna*, 7, 32–34.

Jarosław Michalski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Takt pedagogiczny we współpracy nauczycieli klas integracyjnych

Streszczenie

W artykule omówiono zagadnienie współpracy nauczycieli klas integracyjnych w odniesieniu do taktu pedagogicznego i ważności kształtowania pozytywnego obrazu niepełnosprawności w przestrzeni społecznej. Zwrócono też uwagę na realizację zadań nauczycieli: prowadzącego i wspomagającego oraz potrzebę potwierdzania postawy akceptacji w edukacji integracyjnej (włączającej).

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, takt pedagogiczny, integracja, niepełnosprawność, postawa społeczna, postawa wychowawcza, współpraca, koleżeństwo, szacunek

Wprowadzenie

Jest dwóch nauczycieli. Mają w klasie integracyjnej upatrywać ważności odkrywania niepowtarzalności osobowej, dzielić się swoimi pomysłami, dostrzegać dobre intencje, wzmacniane przez szacunek i wzruszać, ale też być silni, aby nigdy nie powiedzieć: „mamy już dosyć tej pracy”. Skąd wypływa już na początku przemyśleń o działalności nauczycieli takie właśnie podejście? Otóż praca ta nie jest tylko samym przebywaniem z uczniami i realizacją określonego programu, ale przede wszystkim dążeniem, aby właśnie wspólnie dostrzec możliwości odnajdywania źródeł satysfakcji, ponieważ to ona będzie najwdzięczniejszym obrazem wielkich nauczycielskich umiejętności. Klasę tę prowadzą więc razem nauczyciele prowadzący oraz wspomagający. Tworzą, można powiedzieć, bardzo zgrany duet, mający w obliczu istniejących okoliczności wywołanych przez obecność uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych wytworzyć jak najwięcej pozytywnych myśli i zachowań, aby wszyscy siebie dostrzegli i zrozumieli podmiotowo.

Nie jest to łatwe zadanie, ponieważ klasy integracyjne działają w szkołach, gdzie niekoniecznie cała społeczność uczniowska jest przygotowana na odbiór niepełnosprawności, a zdarza się również, że to właśnie nauczyciele wspomagający otrzymują niepoehlebne przydomki. Nie jest to właściwy kierunek rozumienia tej tematyki, ponieważ ma on przede wszystkim ujawniać szerokie możliwości współbycia z osoba-

mi niepełnosprawnymi, nie zaś pomijać ten bardzo poważny problem, gdyż można wiedzieć o nim bardzo niewiele. Obecność tych uczniów w szkole ma doprowadzać do szacunku spotykania się, nie zaś wykrzykiwania niepotrzebnych epitetów bądź budowania przeświadczenia, że oni są nieudolni.

Ważne jest natomiast bardzo wytrwałe gromadzenie doświadczeń pozytywnych, mogących przyciągać do ich wartości innych i tworzyć tym samym odpowiedzialną wspólnotę szkoły i środowiska. Chodzi więc o to, aby osoby niepełnosprawne były traktowane w sposób przyzwoity, a ich obecność jako stałe zaproszenie do bycia razem, nie zaś odniesieniem do lekceważenia. Bardzo ważna jest w tym procesie rola całej kadry pedagogicznej szkoły z wyraźnym odniesieniem do posiadanej wiedzy o niepełnosprawności, ale również rodziców uczniów, obszar ten bowiem nie może mieć odniesienia jednostronnego. Ma nie tylko budować dobry wizerunek niepełnosprawności, lecz także wносить nowe konteksty do tego, co zostało już przyjęte i zrozumiałe. Nie jest to więc proces pozbawiony obecności osobowej, a wręcz przeciwnie, jego trwałość wyznacza swoista ochrona godności każdego człowieka. Jest to więc wspólne szukanie odniesień pełnych delikatności, uprzejmości, taktu, spotkania, wdzięczności, równości czy sprawiedliwości.

To nie jest zarazem żaden obraz idealistyczny, ponieważ właśnie jego naturalny odbiór ma kształtować rzetelne podejmowanie problematyki niepełnosprawności w szkole, aby uczniowie byli przygotowywani do szanowania tych, którzy pomimo rozmaitych trudności związanych z własnym funkcjonowaniem niejednokrotnie potrafią zaskakiwać swoją rozległą wiedzą, operatywnością, umiejętnościami czy wiarą w drugiego człowieka. Uczniowie bowiem nie chcą uczyć się pod kierunkiem tych, którzy ich możliwości ograniczają do podporządkowania, a nie wyzwania. Tym samym zamiast działania na rzecz ich rozwoju, mamy do czynienia z dziwną karykaturalną zachowawczością, której konsekwencje są bardzo poważne, a niekiedy podstawy, by traktować z góry, albo ją niszczyć, ponieważ tak naprawdę wszystkim nam jest potrzebna niezwykła obecność innych. Nie warto więc w rozmaitych obszarach życia uciekać od siebie, bo wtedy nie zauważamy prawdziwości podjętych decyzji. To ważna sprawa także dla nauczycieli, zupełnie nie brana pod uwagę.

Jesteśmy zatem w klasie integracyjnej i warto powrócić do aspektu współpracy nauczycieli.

Współpraca nauczycieli prowadzącego i wspomagającego

Pojawia się następujące pytanie: czy określenia prowadzący i wspomagający są faktycznie trafne? Otóż *Encyklopedia of Educational Research* podaje, że „nauczyciel to osoba wspierająca paraprofesjonalne zastosowanie pomocy w edukacyjnym wysiłku szkoły. Sens profesjonalizmu nie łączy się z odpowiedzialnością za innowacje czy

jej inicjatywę, ale scala się z potrzebą kierowania jednostką, wkładanym wysiłkiem w uzyskiwanie doświadczenia w procesie efektywnego nauczania” (za: Kabat-Szymań, 2001, s. 74). Jest to ujęcie interpretacyjne, szczególnie podkreślające kwestię pomocy, odnoszoną przede wszystkim do jakości funkcjonowania szkoły.

Zatem w kontekście klasy integracyjnej mamy do czynienia z nauczycielami wspólnie prowadzącymi zespół, ale na bazie wymienności zadań, nie zaś ich rozłączności. Takie podejście, rzecz jasna, zmienia charakter współpracy, gdyż jest nastawione na efektywność współpracujących nauczycieli, nie zaś odniesienia zawężonego tylko do uczniów niepełnosprawnych.

Oczywiście, nie można powiedzieć, że rola nauczyciela wspomagającego jest pomniejszona, ale dlaczego nie może mieć innego określenia, np. nauczyciel diagnosta albo nauczyciel terapeuta? Oto znajdujemy w literaturze tematycznej następujące odniesienie do omawianej kwestii. „Nauczyciel prowadzący jest osobą wiodącą, prowadzącą klasę szkolną. W klasach początkowych jest głównym źródłem poznawania świata, wzorem zachowań, zaspokajania potrzeb dziecka w szkole. W związku z charakterem pracy, jaką wykonuje, będąc w klasie integracyjnej, nauczyciel prowadzący realizuje zadania edukacyjne, integrujące oraz wychowawcze. Do zadań edukacyjnych, m.in. zapoznanie się z dokumentacją ucznia niepełnosprawnego, poznanie jego trudności i możliwości, ustalenie właściwych metod i form pracy na zajęciach lekcyjnych, współpraca z nauczycielem wspomagającym i ustalenie z nim przebiegu lekcji, sposób oceniania uczniów. Do zadań integrujących należą: wdrażanie dzieci do zajęć szkolnych poprzez uczestnictwo w pracach grupowych, przedstawieniach i przedsięwzięciach klasowych i szkolnych. Integracja dzieci w klasie, do której uczęszczają, ukazanie niepełnosprawności dzieci i trudności z nich wynikających oraz możliwości niepełnosprawnych rówieśników. W ten sposób nauczyciel troszczy się o kształtowanie relacji społecznych w grupie oraz wpływa na ich pozytywny kształt. Nauczyciel dbający o realizację zasad integracji rzeczywistej powinien starać się, aby integracja w jego klasie miała nie tylko wymiar organizacyjny, ale i psychiczny” (Jegier, Kosowska, 2011, s. 105–106).

Jest to czytelna charakterystyka działań nauczyciela prowadzącego, ale nie zauważamy odniesienia do zadań nauczyciela wspomagającego. Pojawiają się w dalszej części opracowania źródłowego, po kolejnym fragmencie dotyczącym nauczyciela prowadzącego, ale w aspekcie empirycznym, co zarazem jest warte uznania. Odnajdujemy więc następującą informację o nauczycielu z nim współpracującym. „W klasie integracyjnej obok nauczyciela prowadzącego ważne miejsce zajmuje nauczyciel wspomagający. Zadania nauczyciela wspomagającego dotyczą, podobnie jak prowadzącego, edukacji, integracji oraz spraw wychowawczych. Zadania edukacyjne obejmują sporządzanie diagnozy dziecka niepełnosprawnego oraz programu terapeutyczno-dydaktycznego, opracowanie wraz z nauczycielem prowadzącym scenariusza zajęć. Nauczyciel bierze udział w integracji poprzez wspieranie relacji między dziećmi w klasie i poza nią,

czuwa nad integracją i dobrą współpracą między dzieckiem niepełnosprawnym a nauczycielem wiodącym” (tamże, s. 114).

Współdziałanie tych nauczycieli jest sprawą oczywistą w efektywnym prowadzeniu klasy integracyjnej, ale biorąc pod uwagę te charakterystyki, mogą nie oddawać pełnego obrazu konsultacji, łączenia pomysłów czy nawet zamieniania się rolami, aby uczniowie zauważyli, że nauczyciele faktycznie razem prowadzą klasę, bez uchwytywania istniejących różnic. W przedstawionym opisie zadań jest dostrzegalna następująca forma: nauczyciel bierze udział, realizuje zadania, współpracuje z drugim, ale brakuje odniesienia wspólnego i wielokrotnego, choćby w następujących sformułowaniach: uczestniczą razem, różnicują swoje zadania, wymieniają się pomysłami czy konsultują. Nie można powiedzieć, że to nie ma miejsca, ale skoro uczniowie w klasie integracyjnej są razem i nie ma podziału: pełnosprawni – niepełnosprawni, to również takie podejście powinno dotyczyć nauczycieli, czyli nie być rozłączne, ale budujące wzajemne zaufanie i zaangażowanie na rzecz tworzenia warunków jak najlepszego prowadzenia klasy.

Takie odniesienie jest podkreślone w literaturze tematycznej, ale nadal chyba różnicuje poszczególne zadania nauczycieli klasy integracyjnej. Otóż „założenia integracyjnego systemu kształcenia stanowią, że w każdej klasie powinno zajęcia realizować 2 nauczycieli, w tym 1 pedagog specjalny, którzy dzielą się zadaniami. Najczęściej nauczyciel ogólny realizuje ramowe treści, a pedagog specjalny dostosowuje ich zakres do możliwości każdego dziecka. Wspólnie: ustalają metody pracy podczas zajęć wraz z określeniem w ich przebiegu miejsca dla aktywności dzieci z deficytami; prezentują środki dydaktyczne, które zostaną wykorzystane podczas omawianych lekcji; uzupełniają konspekty o cele terapeutyczne; ustalają sposoby realizacji celów terapeutycznych i włączanie w ich przebieg całego procesu dydaktycznego; planują przebieg poszczególnych jednostek lekcyjnych; ustalają zakres treści obowiązkowych dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz opanowanych umiejętności, które należy sprawdzić na planowanym sprawdzianie; opracowują sposób oceniania dzieci integrowanych oraz rodzaj stosowanych wzmocnień” (Apanel, 2016, s. 389).

Biorąc pod uwagę to zestawienie, zauważamy, że podane sformułowania są w gruncie rzeczy jednokierunkowe, nie odnoszące się wprost do wszystkich uczniów. Nie jest zaskakujące, że w klasie integracyjnej realizuje zajęcia jeden pedagog specjalny obok nauczyciela prowadzącego. Sformułowanie, że pedagog specjalny ramowe treści dostosowuje do możliwości każdego dziecka, jest szerokie, bo rozumiemy, że brana jest pod uwagę przede wszystkim jego praca z uczniami niepełnosprawnymi, ale też z innymi w klasie. Uwzględniamy też w tym zakresie pracę nauczyciela prowadzącego. Wykaz zadań wspólnych nie jest również rozbudowany, brakuje w nim wyraźnie oddziaływań wychowawczych, weryfikacji osiągnięć wszystkich uczniów w klasie, wymiany ról między nauczycielami czy wartościowania wysiłku dochodzenia do danych umiejęt-

ności, a nie tylko podkreślenia sposobów oceniania uczniów. Wydaje się również, że określenie „dzieci integrowane” nie jest trafne z punktu widzenia możliwości edukacji włączającej. Ważne jest natomiast przekonanie, że można wiele osiągnąć, jeśli będzie to traktowane jako oczywistość, a nie skrajność w życiu szkoły. Można więc przyjąć z pełnym zadowoleniem następujący obraz współdziałania nauczycieli: prowadzącego i wspomagającego.

„Obecność w klasie dwóch nauczycieli wymaga od nich pełnej gotowości do zaakceptowania partnera. Nie przeszkadzamy sobie, nie czujemy się, jakbyśmy były ho-spitowane przez siebie wzajemnie. Wręcz przeciwnie – obu bardzo nam to pomaga. Bardzo ważna jest dla nas świadomość, że w każdej chwili możemy liczyć na wsparcie koleżanki. Dzieci postrzegają nas jak równorzędne nauczycielki. Nie przypisują nas do poszczególnych grup, lecz zwracają się do każdej z nas. Świetnie czujemy się razem. Składa się na to wiele czynników. Najważniejszym z nich jest zaakceptowanie siebie nawzajem: swoich osobowości, poglądów, postaw wobec dzieci, poglądów na nauczanie i wychowanie, metod pracy. Jest to szczególnie istotne, gdyż nie wszystkie nasze działania uprzednio ze sobą uzgadniamy. Niekiedy podejmowane są one przez jedną z nas spontanicznie, wypływają z potrzeby chwili. Wówczas partnerka włącza się w to, zgadza się na to, aby np. w pewnym momencie tok lekcji został przerwany albo po prostu – nie przeszkadza. Szczerość i otwartość ułatwiają nam wymianę myśli. Niezbędny bywa także kompromis. Słowem – potrzeba wszystkiego, co w życiu umożliwi wzajemne dopasowanie się dwóch osób do siebie. Nasza współpraca to nie tylko jednoczesna obecność na lekcjach, ale również współdziałanie we wszystkich dziedzinach pracy w szkole” (Klimkowska, 1998, s. 127).

Skoro mówimy o tych założeniach współpracy, to nie tylko zawierają one poczucie sensu wykonywanych zadań, że nie mają tu miejsca jakieś względy egoistyczne czy pozbawione merytorycznego zaplecza, lecz także wskazują na pewne doświadczenia, które chyba mają jednak zbyt zawężone szanse propagatorskie. Otóż mam na uwadze podkreślenie współdziałania we wszystkich dziedzinach pracy w szkole. Takie podejście wymaga zaangażowania wszystkich nauczycieli pracujących w danej placówce, ale również przekształcania środowiska społecznego, czyli też działalności poza szkołą. Znaczenie wzajemnej współpracy nie powinno mieć zatem ukształtowania tylko wewnętrznego, ale również i zewnętrzne, bo podkreśla w tym aspekcie niepełnosprawność jako właściwość społeczeństwa, a nie tylko szkoły. Stąd bardzo ważne jest budowanie zmiany społecznej na podstawie równości, zachęcającej do myślenia o jej odkrywaniu i dzielenia się nią bez oczekiwania czegoś w zamian. Wtedy tworzy się w zespołach nauczycielskich bardzo ważna struktura dobrze rozumianej wspólnotowości, przekonanej do własnego wkładu w tworzenie własnej szlachetności.

„Żaden plan integracyjny – choćby był najpełniejszy – nie spełni pokładanych w nim nadziei, jeśli ogranicza się li tylko do działań programowych, zamkniętych w programach zajęć dydaktycznych poszczególnych klas, a nawet poszczególnych

uczniów. Nie można ograniczać się tylko do zajęć dydaktycznych. Podstawowym warunkiem powodzenia tego planu jest stworzenie atmosfery akceptacji dla osób niepełnosprawnych. (...) W działania te muszą zostać zaangażowane wszystkie grupy osób mających bezpośredni wpływ na życie szkoły. (...) Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, że planowa integracja w szkole może być pretekstem do rozwijania działań dydaktycznych o szerszym zakresie. Nie trzeba uczniom mówić o integracji jako drodze do tolerancji, ale mówiąc o tolerancji, sprawiać, żeby integracja dokonywała się niejako automatycznie, by »działała się sama«. Poza tym wszystkim stwarza to przecież niepowtarzalną szansę utrzymania i rozwijania w dzieciach systemu wartości opartego na wzajemnym szacunku, otwartości, tolerancji i przyjaźni, a więc tych wartości, których najbardziej brakuje współczesnemu światu” (Paszkowski, 1998, s. 133–134).

Wskazane kategorie są bardzo często powtarzane, można wprost powiedzieć, że stanowią esencję humanistycznego myślenia. Jest to podejście zarazem bardzo wyjątkowe, wymaga bowiem od nauczycieli codzienności oddziaływań wychowawczych. I w tym obszarze niejednokrotnie pojawiają się trudności, powodowane nierozumieniem swojego miejsca w świecie, a tym samym własnej podmiotowości. Tymczasem lepiej jest patrzeć na otwarty sens własnych działań i nie asekurować się powtarzalnością wskazywania rozmaitych pojęć, które mogą być przecież pozbawione doświadczanej przenikalności. Trzeba wobec tego podjąć wielki wysiłek w ich urzeczywistnianiu. Wtedy zaistnieje zupełnie inna strona odpowiedzialności. Nauczyciele mają zatem przed sobą bardzo szczególne zadanie tworzenia ich społecznych znaczeń, aby równocześnie doceniać konteksty kulturowe, obyczajowe i oczywiście przewidywać reakcje, szczególnie, gdy dotyczą zagadnień, często trudnych do przewyciężenia z powodu zakorzenionych społecznie uprzedzeń i stereotypów.

Możliwymi z dróg zmiany są na przykład koncepcje self-adwokatury i niezależnego życia. Obie mają w tle skoncentrowanie na osobie z niepełnosprawnością, jej podmiotowe wybory i niezależne życie w stopniu możliwym do osiągnięcia. Bycie własnym adwokatem, rzecznikiem swoich spraw i życie samodzielne to hasła przewodnie twórców tych koncepcji. Self-adwokatura była i jest propagowana w Europie oraz współcześnie w Polsce. Definicja zakłada, że indywidualnie lub grupowo (preferowane są oba sposoby) osoby z upośledzeniem umysłowym mówią lub działają w imieniu samych siebie lub innych działających na rzecz ważnych dla nich spraw (Williams, Shoultz, 1982, za: Borowska-Beszta, 2012, s. 162). W Stanach Zjednoczonych ruch *self-advocacy* swoje apogeum osiągnął w drugiej połowie lat 90. XX wieku. W ostatnich latach koncepcja self-adwokatury doprowadziła do wzmacniania na gruncie amerykańskim ruchu, rozszerzyła obszary szkoleń w self-adwokaturze oraz ich funkcjonowanie w grupach wsparcia.

Zdaniem H. Brown (1999, za: tamże) pojęcie self-adwokatury bywa łączone z innymi koncepcjami dotyczącymi kreowania życia osób z niepełnosprawnością, m.in. samodeterminacją (*self-determination*), samooceną (*self-esteem*), umocnieniem (*empo-*

werment) i konsumeryzmem. Jedną z ostatnich koncepcji, jakie obejmuje self-adwokatura w Stanach Zjednoczonych, jest przygotowanie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną do wejścia w dorosłe życie. Self-adwokatura jest postrzegana również jako kluczowa umiejętność w dorosłym życiu. W 1990 roku M. Gould (1986, za: tamże) wskazywał, że kształcenie umiejętności self-adwokatury było pomijane przez nauczycieli osób z niepełnosprawnością i niestety sprawa ta nadal jest kwestią otwartą, konieczną do rozpatrzenia. C. Schlaff (1993, za: tamże) upatruje przyczyny porażek w niezależnym życiu oraz braku działań zmieniających trwanie osób z niepełnosprawnością w izolacji w przekonaniu o ich bezradności i zależności. Uważa, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną kończą szkoły bez wiary w siebie i własne umiejętności niezbędne do bycia samowystarczalnym oraz swoim rzecznikiem (Brown, 1999, s. 2, za: tamże, s. 164).

W dalszym ciągu omawiania tego kontekstu poruszone są rozmaite nowe definicje dotyczące self-adwokatury. Wydaje się, że w odniesieniu do tematyki artykułu warto zwrócić uwagę na ujęcie tego terminu przez R. Cunconana-Lahra i M. Brothersona (1996, za: tamże, s. 164)), że self-adwokatura to forma rzecznictwa realizowana w dowolnym czasie, gdy osoby mówią lub działają we własnym imieniu w celu poprawienia jakości własnego życia, spowodowania osobistej zmiany lub skorygowania nierówności. Według Brown (1999, za: Borowska-Beszta, 2012) rozmaite definicje są cenne dla rodziców młodzieży i dorosłych osób z niepełnosprawnością oraz nauczycieli. Pomagają one we wskazywaniu kierunków prowadzenia szkoleń i kształcenia w różnych obszarach w celu dokonania pozytywnych zmian. Autorka uważa, że szczególnie ważne jest, aby przyszli absolwenci szkół średnich z niepełnosprawnościami posiadali umiejętności self-adwokatury kreujące dobrą samoocenę, ponadto umiejętności rozwiązywania problemów, mówienia we własnym imieniu, bycia liderem. Brown twierdzi, że umiejętności te powinny być nauczane w szkołach. Inne istotne komponenty self-adwokatury obejmują umacnianie uczniów z niepełnosprawnością w wyrażaniu siebie własnym głosem, mówienia za siebie i innych z niepełnosprawnością, ustalanie celów życiowych, zarządzanie grupą, budowanie sieci z innymi, identyfikowanie wiedzy dotyczącej spraw lokalnej społeczności oraz wzmacnianie odwagi w osobistym przewodzeniu (Cunconan-Lahr, Brotherson, 1996; Balcazar i in., 1990, za: tamże, s. 164–165).

Jest to interesująca koncepcja z punktu widzenia nauczania integracyjnego, ponieważ rozbudowuje społeczne i, dodajmy, pozytywne podejście do niepełnosprawności, daje szerokie rozumienie tego kontekstu, a przez dynamiczne podejście do nauczania osób niepełnosprawnych, zwłaszcza z punktu widzenia funkcjonowania społecznego, zmienia odniesienia do ich sytuacji życiowej. Jest to więc obopólnie korzystny tok oddziaływań w rozumieniu tej problematyki. Ciekawa jest także koncepcja niezależnego życia, podkreślająca, że osoby z zaburzeniami rozwoju są ekspertami w określaniu własnych potrzeb i sposobów ich zaspokajania, ich potrzeby mogą być realizowane

dzięki programom dostarczającym bogatych ofert wsparcia, a osoby z niepełnosprawnością powinny być w pełni zintegrowane ze społeczeństwem (Shapiro, 1994; Zukas, 1975, za: Borowska-Beszta, 2012, s. 173).

Koncepcja niezależnego życia jest z pewnymi sukcesami wdrażana w Polsce, co można zaobserwować dzięki zmianie liczby studentów z (innymi niż intelektualne) dysfunkcjami, studiujących na krajowych uczelniach wyższych (Borowska-Beszta, 2012, s. 176). Jest to zapewne jednym z efektów zmian w postrzeganiu osób niepełnosprawnych, co warto jest uznać, ale nie można zarazem powiedzieć, że jest to proces realizowany w zakresie wystarczającym. Niestety, ale problem niepełnosprawności wywołuje nadal bardzo ostre kontrasty społeczne. Jednakże w skali międzynarodowej poparcie dla edukacji łączonej nabiera coraz większego znaczenia. „Jako przykład może służyć *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* – deklaracja i ramowy plan działania na rzecz edukacji specjalnej, która została zatwierdzona przez 92 rządy. Jest to jednoznaczne ze stwierdzeniem, że »integrację dzieci i młodzieży mającej specjalne potrzeby najlepiej osiąga się w szkołach łączonych, które służą wszystkim dzieciom w społeczeństwie« (UNESCO, 1994, s. 11). Jednak przełożenie tych deklaracji na praktykę wymaga rozwoju ogólnoszkolnej polityki, która dałaby szansę dzieciom, bez względu na ich niepełnosprawność. Zależy to od właściwych metod i zdolności uczenia się i nauczania oraz, co nie jest bez znaczenia, odpowiednich możliwości i wsparcia finansowego” (Armstrong, Barton, 1999, za: Barnes, Mercer, 2008, s. 59).

Należy tu także dodać potrzebę zintensyfikowania tego procesu w mediach czy w prasie, a nawet poprzez prelekcje dla rodziców uczniów, aby sprawa niepełnosprawności nie była odrzucana czy też traktowana obojętnie, ale wywoływała taktowne odnoszenie się do tej problematyki, co przyniesie oprócz strony komunikacyjnej także zdecydowanie więcej właściwych postaw społecznych, bez których przebieg tego procesu będzie bardzo utrudniony. To, co zostało powiedziane, jak najbardziej odnosi się do kształcenia integracyjnego, ale właśnie w kontekście bardziej rozbudowanym, dającym nauczycielom jeszcze dynamiczniejszą możliwość uczestnictwa w życiu społecznym, co dzięki ich bardzo dobrej orientacji w tej problematyce może wywołać pozytywne zaangażowanie wielu osób. Zatem brany jest pod uwagę rozszerzony konstrukt nauczania integracyjnego.

Takt pedagogiczny

Jak więc teraz odnieść ten problem do szczególnej kategorii współpracy nauczycieli w tym obszarze, jaką jest takt pedagogiczny? Danuta Apanel (2016, s. 374) przedstawia następujący model kompetencji nauczycieli na potrzeby kształcenia integracyjnego. „Jako jego części składowe można zaproponować 2 grupy kompetencji: profesjonalne

i personalne. Do kategorii **kompetencji profesjonalnych** można zaliczyć kompetencje: merytoryczne, metodyczne, diagnostyczne, innowacyjne, doradcze. Z kolei kategoria **kompetencji personalnych** obejmuje: postawy nauczycieli wobec dzieci niepełnosprawnych, cechy osobowości nauczycieli, umiejętności interpersonalne, postawy wobec edukacji integracyjnej”. Biorąc pod uwagę zagadnienie taktu pedagogicznego, odniesiemy go do grupy drugiej, co nie oznacza, że ma nie mieć charakteru otwartego. Kolejne zaś sformułowanie podkreśla, że „skuteczność oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela pracującego z dziećmi pełno- i niepełnosprawnymi zeterminowana jest także jego osobowością. Wydaje się, że szczególną rolę odgrywają tu takie cechy jak: cierpliwość, optymizm, dobra kontrola emocjonalna, wytrwałość, wrażliwość, konsekwencja i dokładność w działaniu, zdolność do empatii i tolerancji” (Apanel, 2016, s. 376).

Jest to bardzo często podawany układ cech osobowościowych, jednak mógłby mieć także odniesienie do taktu pedagogicznego jako kategorii będącej podstawą oddziaływań wychowawczych, co przecież nie tylko w toku nauczania integracyjnego jest koniecznością. Tworzy bowiem w istocie postawę akceptacji i przyjemną stronę procesu wychowawczego. Także w sposób spontaniczny wzbogaca uczestnictwo w lekcjach, bo przecież mamy do czynienia z sytuacjami relacyjnymi.

Zdaniem Stanisława Dobrowolskiego (1979), charakteryzującego nauczyciela intuicyjnego, do stworzenia przezeń dobrego klimatu pracy w klasie szkolnej przyczyniają się głównie trzy właściwości, które tacy nauczyciele posiadają w wysokim stopniu: zdolność wyczuwania poziomu umysłowego i zainteresowań danego zespołu uczniowskiego; łatwość w stosowaniu trafnych środków pedagogicznych zależnie od tematu, sytuacji dydaktycznej czy wychowawczej i od danego zespołu uczniów. Nauczyciele intuicyjni wykazują dużą pomysłowość w tym kierunku. Gdy zawodzi jeden środek, nauczyciel od razu stosuje inny, skuteczniejszy. Trzecia wyróżniona kategoria „to takt i umiar w postępowaniu, będące wynikiem wycucia psychiki uczniów. Nauczyciel intuicyjny nie unika konfliktów, choćby były one bolesne dla uczniów, a przykre dla niego samego, jeśli tylko nadarzącą się okazję można wyzyskać do celów wychowawczych. Czyni to jednak tak umiejętnie, że normalnie wychodzi z tych konfliktów ze wzmocnioną pozycją w klasie. «Konflikty z dziećmi bywały... Sama je z zadowoleniem likwidowałam – po takich konfliktach zawsze bardziej zżywałam się z klasą» (B.I.). Mamy tu do czynienia z taktem pedagogicznym. Kerschensteiner tak o nim mówi: «Nic nie zdoła zastąpić taktu pedagogicznego – ani uczoność, ani praktyka». Z taktem nauczyciela intuicyjnego idzie w parze jego wycucie umiaru. Takt nauczyciela przejawia się głównie w bezpośrednim współżyciu z uczniami, umiar – w dostosowywaniu zadań dydaktycznych i wychowawczych do możliwości wychowanków i ich warunków” (Dobrowolski, 1979, s. 180–181).

Takt pedagogiczny pomaga więc tworzyć zasady i procedury, ważne w prowadzeniu klas szkolnych, pozwala weryfikować reakcje na niewłaściwe zachowanie, tak-

że pozwala im zapobiegać. Szkoląc nauczycieli, T. Gordon odkrył, że gdy uczniowie przeszkadzają swoim zachowaniem w lekcji, 90% do 95% nauczycieli najczęściej wysła w ich stronę komunikaty, które m.in. powodują, że uczniowie powstrzymują się od zmiany swego zachowania; utwierdzają uczniów w przekonaniu, że nauczyciel ocenia ich jako głupich i niezdolnych; wywołują u uczniów poczucie, że nauczyciel nie liczy się z ich potrzebami i uczuciami; sprawiają, że uczniowie czują się winni, zawstydzeni i skrepowani; powodują, że uczniowie zamykają się w sobie lub dają za wygraną (za: Edwards, 2006, s. 206).

Zauważamy w tym zestawieniu kategorie wskazujące na nieznamość problematyki taktu pedagogicznego przez nauczycieli, na co wskazują choćby kwestie nie-liczenia się z uczuciami i potrzebami uczniów czy zawstydzania ich w rozmaitych sytuacjach. „Tak się dzieje, gdy nauczyciel ostrzega, rozkazuje, poucza, argumentuje, radzi, ocenia, krytykuje, szufladkuje, interpretuje, analizuje, chwali, wypytuje i uspokaja. Sygnały te najczęściej wysyłane są w formie komunikatów typu «ty» (*you – messages*): «A ty siadaj i zamknij się!» (rozkaz). «Lepiej to odłóż, bo pożałujesz» (ostrzeżenie). «Wiesz, co się stanie, jeśli będziesz dalej to robił!» (pouczenie). «Potrafisz się wziąć w garść, jeśli tylko się do tego przyłożysz» (argumentacja). «Źle wykorzystujesz swój czas» (krytyka). «Tak naprawdę to się nie starałeś» (analiza). «Dlaczego zacząłeś od tej części?» (wypytywanie). Gdy nauczyciel wysła komunikat typu «ty», przekazuje uczniom, że wina za to, co stało się powodem jego wysłania, leży po ich stronie, choć w gruncie rzeczy jest to zakodowany komunikat świadczący o frustracji nauczyciela. To on właśnie jest prawdziwym «posiadaczem» problemu” (tamże). Takie sytuacje nie muszą mieć wprost odniesienia do klasy integracyjnej, ale stanowią bardzo ważny kierunek do przemyśleń przez nauczycieli prowadzących wspólne nauczanie uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Przekazywane komunikaty mają bowiem nie tylko znaczenie informujące, lecz także tożsamościowe. „Nauczyciel musi najpierw rozstrzygnąć kwestię «własności» problemu, a następnie wysłać komunikat typu «ja», który podejmuje ten problem z uwzględnieniem jego faktycznego «posiadacza»” (tamże).

Prawidłowo skonstruowany komunikat typu „ja” zawiera według Gordona trzy czynniki: pierwszy służy jasnemu przekazaniu, co stanowi dla nauczyciela problem, na przykład: „Kiedy widzę, jak ktoś pluje papierowymi kulkami po sali...”. „Kiedy uczniowie ściągają na sprawdzianie...”. Te stwierdzenia odnoszą się do konkretnych zachowań, a jednak nie wyrażają potępienia czy oceny, ale rozwiązania, i nie przedstawiają moralnego osądu. Gdy komunikat zawiera składnik oceniający, może być następujący: „Kiedy dochodzę do wniosku, że nie można wam ufać w sprawie niezagłądania do cudzej kartki...”. „Kiedy jesteście niechlujni i robicie wszędzie bałagan...”. Zwróćmy uwagę, że komunikaty typu „ja” zaczynają się od słowa „kiedy”. Pokazuje to uczniom, że problem stanowi tylko ich konkretne zachowanie w określonej chwili. Istnieje więc coś, co mogą zrobić, aby ten problem rozwiązać.

Drugim elementem trafnego komunikatu typu „ja” jest zdaniem Gordona stwierdzenie namacalnego, konkretnego skutku, jaki dane zachowanie ma dla nauczyciela. Na przykład: „Kiedy zaglądasz komuś do pracy w czasie klasówki (nieoceniający opis), nie mam pewności, że praca jest rzeczywiście twoja...” (konkretny skutek). „Gdy używasz tej samej miarki do różnych odczynników (nieoceniający opis), mogą zostać zniszczone...” (konkretny skutek). Ten składnik komunikatu typu „ja” musi w oczach ucznia sprawiać wrażenie prawdziwego. Uczniowie chcą, aby nauczyciel ich lubił. Trzeci zaś element komunikatu typu „ja” obrazuje stwierdzenie dotyczące uczuć, jakie uczniowie wzbudzili w nauczycielu. Na przykład: „Gdy popychasz innych w czasie zabawy na zjeźdźalni (opis zachowania), to ktoś może spaść (konkretny skutek) i boję się, że mógłby sobie coś zrobić (uczucie)” (za: Edwards, 2006, s. 206–207). Zauważalna jest więc w tym kontekście rola taktu pedagogicznego, która bardzo uczciwie stawia uczniowi pytanie: kim jest? Wtedy może on nauczycielowi wiele o sobie powiedzieć, ponieważ nie musi udawać czy unikać kontaktu.

Ważne jest również w omawianym obszarze stanowisko Henryka Rowida (1957, s. 248), że „poczucie taktu pedagogicznego polega na wyczuwaniu i rozumieniu radości i trosk dziecka, na okazywaniu mu zaufania i poszanowaniu jego godności. Tą drogą dokonywa się harmonijne zespolenie duchowe między nauczycielami a uczniami. Nauczyciel taktowny nigdy nie postępuje w ten sposób, by w świadomości ucznia zrodzić się mogło poczucie małej wartości czy upośledzenia. Natomiast budzi wiarę we własne siły i uczucie powodzenia”. Jest to szczególnie istotna kwestia we współpracy nauczycieli klasy integracyjnej, ponieważ zdecydowanie takt pedagogiczny sprzeciwia się uwydatnianiu słabości i kodowaniu w umyśle dziecka ostentacyjnie wskazanej mu bezradności. Stąd ważna jest diagnoza jak najbardziej skutecznego funkcjonowania, aby nie pozbawić żadnego ucznia radości uczestnictwa w życiu klasy i szkoły.

Takt pedagogiczny jest więc głównym nośnikiem intuicji, myślenia, działania i szacunku. „Osoby obdarzone poczuciem taktu nie wywołują w duszy drugich ludzi zgrzytów czy dysonansów. W każdej sytuacji życiowej potrafią wydobyć z siebie ton odpowiadający uczuciom, nastrojom, myślom i zwyczajom innych osób i grup społecznych, tak że w duszach ludzkich pobudzają subtelne drganie strun i wyzwalają harmonijne tony. Osoby pozbawione poczucia taktu zachowują się wprost przeciwnie, rażą brakiem delikatności uczuć, niezręcznością w postępowaniu względem drugich” (Rowid, 1957, s. 247–248). Zauważamy zatem, że nauczyciel rozumiejący znaczenie tej kategorii, eksponuje ją także poza szkołą, kształtując nie tylko stosunki społeczne czy współpracę z rodzicami uczniów, ale potwierdza, że jest to charakterystyczna cecha jego postępowania wobec innych jako człowieka i nauczyciela.

Zarazem „zaangażowanie nauczyciela w pracę z dziećmi niepełnosprawnymi koresponduje z jego postawą wobec edukacji integracyjnej (włączającej). Przekonanie o wartości tego systemu kształcenia i wychowania z jednej strony motywuje nauczyciela do podnoszenia swoich kwalifikacji, z drugiej zaś ułatwia podjęcie decyzji o włączeniu się

w jego realizację. Warto tu przypomnieć, że jedną z podstawowych zasad edukacji integracyjnej jest dobrowolność uczestnictwa w niej wszystkich zainteresowanych osób, a zatem i nauczyciela. Oznacza to, że decyzja o podjęciu pracy z dziećmi niepełnosprawnymi ma być jego autonomiczną decyzją, niezależną od jakichkolwiek nacisków z zewnątrz (np. służbowego polecenia dyrektora placówki)” (Apanel, 2016, s. 377).

Każdy z nich zatem rozumie, że osobiste przekonanie do podjęcia pracy z uczniami niepełnosprawnymi buduje jakaś niezwykła siła powołania, która zawiera w sobie chęć nieustannego tworzenia piękna pracy nauczycielskiej, bo jak pisał René Descartes (1986, s. 110) „podziwiamy bowiem jedynie to, co wydaje nam się rzadkie i niezwykłe, a takim może nam się wydawać coś tylko dlatego, żeśmy tego nie znali, albo też nawet dlatego, że różni się od rzeczy nam znanych; albowiem ta różnica właśnie sprawia, że się to nazywa niezwykłym”. Jest to więc dla tej pracy szczególną zaletą, obejmuje bowiem tak wiele zdarzeń właśnie wymagających taktownego zachowania, ujawniającego szkołę jako środowisko kultury oddziaływań. Takt pedagogiczny jest kategorią łączącą uczestniczące w toku lekcji podmioty, co można przedstawić w następującym układzie: nauczyciel prowadzący – wszyscy uczniowie; nauczyciel wspomagający – wszyscy uczniowie; nauczyciel prowadzący – nauczyciel wspomagający; uczniowie pełnosprawni – uczniowie niepełnosprawni; uczniowie niepełnosprawni – uczniowie pełnosprawni; nauczyciele w szkole; uczniowie w szkole. Zapobiega więc zmarnowaniu dotychczasowych osiągnięć, co z punktu widzenia klasy integracyjnej jest szczególnie ważne, a ponadto nie daje nauczycielom poczucia udrczenia, nie tylko fizycznego, ale przede wszystkim moralnego.

Zastanawiałem się, którą z wielu interpretacji taktu pedagogicznego odnieść do współpracy nauczycieli prowadzącego i wspierającego? Wykorzystałem jedno z pierwszych opracowań na ten temat w polskiej literaturze pedagogicznej, ale zacznijmy jednak od koleżeńkości, którą wyraźnie podkreślił J. Dzieciół (1937, s. 114–115), pisząc: „prawdziwa koleżeńskość nie objawia się na zewnątrz w wspólnej przynależności do jednej organizacji, w wspólnym posiedzeniu przy jednym stole, w obcowaniu z zaprzyjaźnionymi osobami, lecz w współżyciu i współpracy dla dobra szkoły, w wspólnym poczuciu obowiązku. Jak często zdarza się, że jeden kolega na drugiego przyjmuje skargi uczniów i rodziców, żeby ich sobie zjednać; przejmując klasę od drugiego, wszystko krytykuje i gani, co było za poprzednika, by siebie wywyżżyć; publicznie na każdym kroku podkreśla znaczenie swojego przedmiotu, żeby zwrócić uwagę na siebie; młodszy, zarozumiały na swoją wiedzę, patrzy z politowaniem na kolegę starszego; odwrotnie zaś starszy patrzy z góry na młodszego, bo uważa go za życiowo mało jeszcze wyrobionego. Są to wszystko dowody braku koleżeńskiego ustosunkowania się i niezrozumienia koleżeńskich obowiązków”.

Trzeba przyznać, że problem koleżeńkości jest nadal aktualny, a w kontekście współpracy nauczycieli nabiera szczególnego znaczenia, gdy mówimy o funkcjonowaniu przyjaznej i kulturalnej szkoły dla wszystkich. Jest to kategoria bardzo ważna dla

nauczycieli prowadzących klasy integracyjne, nie tylko wzmacnia bowiem ich osobowości, lecz także tworzy siłę porozumiewania się bez zbędnych konfliktów, utarczek słownych, a daje coś, co można określić współgraniem w swoich niezależnych decyzjach. Nie może być zatem w tym działaniu poczucia nadrzędności i podrzędności, ponieważ te czynniki wywołają stronniczość postępowania, zamiast okazywania sobie wzajemnego szacunku i gotowości do pomocy. Jeśli nawet pojawią się rozmaite problemy, to niech będą rozwiązywane bez obrażania. W tym aspekcie pojawia się już wyraźnie kategoria taktu pedagogicznego, ponieważ najważniejsze w jego pojęciu „jest uwzględnianie wszystkich okoliczności i stosunków, które w jakikolwiek sposób odnoszą się do naszej działalności. (...) Przede wszystkim wtedy uwidoczni się takt w pełnym swoim znaczeniu, jeśli chodzić będzie o to, by usunąć zamieszania i wyrównać pojawiające się dysonanse” (Dzięcioł, 1937, s. 113).

Dla nauczycieli klas integracyjnych to wręcz podstawowa kategoria, ponieważ uczniowie szybko zorientują się, jak są traktowani w klasie i w szkole, ale też jaki koloryt swjej pracy tworzą ich nauczyciele. Czy widzą często uśmiech, życzliwe odnoszenie się do siebie, wymienianie się zadaniami, wspólne zaangażowanie i przekonanie, że właśnie pod ich kierunkiem chcą się uczyć, czy też niestety nieporozumienia, kierowane do siebie uwagi, pośpiech i rozmaite gafy? Jest to praca o tyle specyficzna, że można odczuwać zmęczenie, zbyt długie oczekiwanie na efekty czy nawet popełnianie niezamierzonych błędów. Nie znaczy to jednak, że ta współpraca ma się dewaluować. Ma tu bowiem miejsce specyficzne doświadczanie różnych sytuacji. Takt wymaga więc także szczerzej pokory, która „powinna się więc wyrażać w czci wobec stworzenia i szacunku dla natury; powinna znajdować również odzwierciedlenie w szacunku i czci wobec każdego człowieka, mimo jego ograniczeń” (Grün, 2016, s. 113).

To stanowisko niesie ze sobą nie tylko przemyślenie pewnego obowiązku moralnego, lecz również podkreśla, że aby być szlachetnym, należy być odpowiedzialnym. „Potrzebujemy nowej postawy wobec otaczającego nas świata – postawy pokory, w której będziemy się pochylali ku rzeczom i wiedzieli je takimi, jakimi są naprawdę” (tamże, s. 118). Jest to więc nie tylko patrzenie na życie, lecz także jego interpretowanie, aby tak naprawdę znaleźć najważniejszy punkt odniesienia – jakie właśnie określi go pojęcie i dlaczego? W kontekście taktu pedagogicznego można też przyjąć jeszcze inne podejście interpretacyjne. Przyjmując, że ma etymologiczny związek z dotykiem, jest takim swoistym łącznikiem wewnętrznych stanów, które możemy odczuwać. Tym samym ta możliwość jest dana nam wszystkim. Każdy z nas może przecież zinterpretować dotyk, ale właśnie przez pryzmat taktu, ponieważ wówczas pojawia się indywidualne rozpoznawanie odniesienia człowieka do człowieka. Czy została tu zachowana dopuszczalna granica, która żadnej ze stron nie pozostawi w trudnej sytuacji?

Warto ten kontekst odnieść do filozofii Arystotelesa, który twierdził, że „przedmiotami dotyku są zatem właściwości cechujące ciało, jako ciało. Rozumiem przez nie te

właściwości, które wyróżniają pierwiastki jedne od drugich: ciepło i zimno, stan suchy i mokry. (...) Organem do ich postrzegania jest «organ dotyku» – ta część [organizmu], w której zmysł zwany dotykiem ma swoją siedzibę; ta to część jest w możności taką, [jaką są aktualnie przedmioty dotykalne]. Postrzegać bowiem znaczy tyle, co odbierać jakieś działanie. Toteż to, co czyni inną rzecz taką, jakim jest ono samo w akcie, dokonuje tego dlatego, że ona już jest taką w możności. Dla tej również racji nie postrzegamy tego, co jest w tym samym stopniu ciepłe i zimne, twarde i miękkie [co organ]; [postrzegamy tylko] ich nadmiar. Z tego wynika, że zmysł znajduje swego rodzaju stanowisko «pośredniczące» między przeciwieństwami istniejącymi w przedmiotach zmysłowych. I dzięki tej właśnie okoliczności je odróżnia; to bowiem, co jest »pośrednie«, stanowi правило miernicze, gdyż w stosunku od obu przeciwieństw zajmuje stanowisko przeciwieństwa” (Arystoteles, 1988, s. 108).

Zakończenie

W takcie chodzi zatem o niezwykle uwrażliwienie na tę miarę naszych poczynań, które tworzą osobową linię porozumienia, nie dając żadnego przyzwolenia na traktowanie kogoś innego w sposób instrumentalny. Wszystkim nauczycielom ta kategoria uzasadnia, co to znaczy, gdy jesteśmy w nią wyposażeni. Daje bowiem następującą dyspozycję wychowawczą: Nie poniżać! Człowieka wznosić! W pracy pedagogicznej ta droga jest szczególnie cenna, ponieważ nauczyciele dzięki niej będą cieszyć się z kontaktów z uczniami.

Bibliografia

- Apanel, D. (2016). *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Arystoteles (1988). *O duszy*, tłum. P. Siwek. Warszawa: PWN.
- Barnes, C., Mercer, G. (2008). *Niepełnosprawność*, tłum. P. Morawski. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Borowska-Beszta, B. (2012). *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Descartes, R. (1986). *Namiętności duszy*, tłum. L. Chmaj. Warszawa: PWN.
- Dobrowolski, S. (1979). *Struktury umysłów nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Dzięcioł, J. (1937). O osobowość nauczyciela. *Szkola* Rocznik LXVIII, październik/listopad.
- Edwards, C.H. (2006). *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa: WN PWN.
- Grün, A. (2016). *Sztuka zachowywania umiaru*, tłum. K. Markiewicz. Poznań: Dom Medialny Święty Wojciech.
- Jegier, A., Kosowska, M. (2011). *Relacje dziecka z wadą słuchu w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Kabat-Szymaś, M. (2001). *Twórcza, refleksyjna aktywność nauczyciela*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Klimkowska, A. (1998). Lekcję prowadzi dwóch pedagogów. W: J. Bogucka, M. Kościelska (wybór tekstów i oprac.). *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Paszkowski, A. (1998). Wychodzę poza program. W: J. Bogucka, M. Kościelska (wybór tekstów i oprac.). *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Rowid, H. (1957). *Podstawy i zasady wychowania*. Warszawa: „Wspólna Sprawa”. Wydawnictwo Oświatowe.

Iwona Konieczna, Katarzyna Smolińska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Kompetencje pedagoga specjalnego

Streszczenie

W prezentowanym artykule podjęto zagadnienia związane z rolą i zadaniami pedagoga specjalnego, uwzględniając jego kompetencje i kwalifikacje. Kompetencje ujęte zostały w kategoriach struktury poznawczej, w której skład wchodzi: umiejętności, wiedza, dyspozycje i postawy nauczycieli niezbędne do skutecznej realizacji zadań. Omówiono także kwestie związane z kluczowymi kompetencjami zawodowymi oraz nakreślono podstawowe kierunki zmian w odniesieniu do kształcenia i doskonalenia kompetencji pedagogów specjalnych.

Słowa kluczowe: pedagog specjalny, kompetencje, kwalifikacje pedagogów specjalnych

„(...) pedagog im jest lepszym człowiekiem, lepiej do pracy przygotowanym, im ma większą dla innych życzliwość, głębszą o nich troskę i poczucie odpowiedzialności za swoją pracę, tym głębszy zostawi ślad w duszach dzieci (...) można by powiedzieć, że im lepszy będzie nauczyciel, tym lepszy będzie ślad i życie każdego człowieka? Może...?”

(Grzegorzewska, 2002, s. 16)

Wprowadzenie

Celem artykułu jest analiza porównawcza ujęcia kompetencji i kwalifikacji pedagogów specjalnych przez różnych autorów, omówienie szczegółowych charakterystyk kluczowych kompetencji zawodowych oraz nakreślenie podstawowych kierunków zmian w odniesieniu do kształcenia i doskonalenia kompetencji tej grupy zawodowej nauczycieli. Od kompetencji pedagoga specjalnego, jego motywacji i cech osobowości (czyli szeroko w literaturze ujmowanych kwalifikacji) zależą w znacznym stopniu efekty kształcenia i wychowania uczniów z niepełnosprawnością.

Prezentowany artykuł stanowi jedynie głos w toczącej się debacie na temat roli, funkcji i kompetencji pedagogów specjalnych. Dynamiczne zmiany, których przyczyn należy upatrywać w przekształceniach społecznych, gospodarczych i technologicz-

nych, przyczyniają się do tego, że następuje znacząca rozbieżność w zakresie przygotowania pedagogów do pracy w szkole a zadaniami, jakie przed nimi są stawiane.

Rzeczywistość edukacyjna, która podlega ciągłym i dynamicznym zmianom, determinuje podjęcie kwestii związanej z określeniem miejsca pedagoga specjalnego w systemie edukacji. Pedagog specjalny w swojej codziennej pracy podejmuje takie role i zadania, a także posiada szeroki zakres kompetencji, które czynią go nauczycielem do zadań specjalnych. Szczególnie specjalnym zadaniem staje się dla niego dążenie do wszechstronnego rozwoju uczniów, ich zaś specjalne potrzeby stają się punktem wyjścia w podejmowaniu działań edukacyjnych.

Rola i zadania pedagoga specjalnego

W literaturze pedagogicznej szeroko podejmowana jest kwestia związana z rolą pedagoga specjalnego w pracy z uczniami z niepełnosprawnościami. Skupia się ona przede wszystkim na prezentacji i badaniu kompetencji pedagogów specjalnych, ich zadań w procesie edukacji.

Trudno jest analizować rolę pedagoga specjalnego bez uwzględnienia funkcji szkoły jako miejsca pracy i działań nauczyciela. W literaturze przedmiotu najczęściej prezentowane jest stanowisko Stefana Wołoszyna (1993, s. 444), który wskazuje funkcje szkoły, takie jak: „(1) wychowawcza (koncentruje się na kształtowaniu osobowości wychowanka); (2) dydaktyczna (uwzględnia to, aby uczyć jak się uczyć); (3) opiekuńcza; (4) edukacyjno-kulturalna (odnosi się ona do środowiska, z uwagi na to, iż współpraca ze środowiskiem pozaszkolnym jest konieczna do tego, aby szkoła nie funkcjonowała w izolacji)”.

Rola nauczyciela ulega pewnym zmianom wraz z przekształceniami zadań edukacyjnych, które są wymagane w odniesieniu do szkolnictwa specjalnego. W aktualnym systemie szkolnictwa specjalnego akcentuje się konieczność realizacji zadań: edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych.

Pedagog specjalny jako nauczyciel/wychowawca/terapeuta realizuje zadania wyznaczone przez pedagogikę specjalną, która „jest nauką szczegółową pedagogiki, a jej przedmiotem jest opieka, terapia, kształcenie i wychowanie osób z odchyleniami od normy, najczęściej jednostek mniej sprawnych lub niepełnosprawnych, bez względu na rodzaj, stopień i złożoność objawów oraz przyczyn i skutków zaistniałych anomalii, zaburzeń, trudności lub ograniczeń. Odchylenia od normy mogą mieć charakter odchylenia powyżej i poniżej normy” (Dykcik, 2003, s. 13). W związku z tym pedagog specjalny powinien posiadać umiejętności posługiwania się interdyscyplinarną wiedzą na temat prawidłowości i odchylenia rozwojowych dzieci, młodzieży i dorosłych, a także możliwości edukacyjno-rehabilitacyjnych. Ponadto powinien umieć rozpoznawać i planować rozwiązania problemów wynikających z funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami w różnych grupach społecznych i realizujących różne zadania.

Pedagog specjalny jest przede wszystkim pedagogiem, na co zwraca szczególną uwagę Małgorzata Sekułowicz (2002) w kontekście pożądanych, określonych cech, które wyróżniają go spośród innych nauczycieli. Są to: (1) wrażliwość relacji z osobami z niepełnosprawnością; (2) wnikliwość poznawcza; (3) zrozumienie indywidualnych potrzeb osób z niepełnosprawnościami; (4) umiejętność nazywania relacji; (6) optymizm pedagogiczny.

Warto wspomnieć, że wśród cech, które odnoszą się do pedagoga specjalnego, Alicja Olszak (2008) wymienia życzliwość, szacunek dla dziecka z niepełnosprawnością, umiejętność wyznaczania granic i określania wymagań, niesienia pomocy, cierpliwość, a także determinację i wytrwałość, zdolność do rozwijania w uczniach motywacji do działania i własnej aktywności. Badania Edwarda Pasternaka (2008), odnoszące się do próby określenia cech nauczyciela szkoły specjalnej, pokazują, że pedagog specjalny w społecznym odbiorze powinien posiadać: optymizm, empatię, dobre przygotowanie merytoryczne, pomysłowość, cierpliwość, tolerancję, chęć niesienia pomocy oraz akceptację niepełnosprawności.

Zawód pedagoga specjalnego jest zawodem zaufania społecznego, od którego oczekuje się zarówno wysokich kwalifikacji, jak i kompetencji. „Kompetencje wyznaczane są przez wiedzę, umiejętności oraz cechy psychofizyczne, na które składają się cechy sensomotoryczne, zdolności i cechy osobowości uważane za kluczowe w zawodzie pedagoga” (Majewicz, 2008, s. 17). Każdy z wymienionych obszarów współdecyduje o jakości i efektywności podejmowanych zadań przez pedagoga specjalnego.

Oczekiwania społeczeństwa odnośnie do osobowości pedagoga specjalnego zależą od etapu edukacyjnego uczniów. Pedagog specjalny rozumie i akceptuje to, że oczekiwania rodziców wobec niego są „modyfikowane przez ich mechanizmy obronne” (tamże, s. 18). Zależne jest to od przystosowania się do sytuacji niepełnosprawności dziecka, które „przebiega w czterech fazach: szoku, kryzysu emocjonalnego, pozornego przystosowania się oraz konstruktywnego przystosowania do sytuacji” (tamże).

Warto podkreślić, że rzeczywistość edukacyjna i społeczna wyznacza kolejne zadania, które polegają na tym, że nauczyciel nie zajmuje się tylko nauczaniem uczniów. Jego działania powinny koncentrować się także na pomocy, wsparciu i dążeniu do zrozumienia i samoakceptacji przez ucznia. Jak podkreśla Henryka Kwiatkowska (2003), aby realizować zadanie związane z „objaśnianiem świata” uczniom, nauczyciel musi sam rozumieć otaczający go świat i zachodzące w nim zmiany.

Kwalifikacje i zakres kompetencji nauczyciela szkoły specjalnej

Analizując literaturę psychologiczno-pedagogiczną, można zauważyć różnorodność w zakresie definiowania kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli. Zróżnicowanie to jest widoczne w zakresie poglądów, definiowania pojęć, takich jak kwalifikacje zawodowe, kompetencje czy umiejętności.

Uwzględniając poglądy wielu autorów (por. Kwiatkowska, 2008; Majewicz, 2008; Męczkowska, 2002; Pasternak, 2008; Sekułowicz, 2002; Szempruch, 2006) można uznać, że zakres pojęcia kwalifikacji obejmuje trzy płaszczyzny: (1) wiedzę ogólną i zawodową; (2) umiejętności praktyczne; (3) odpowiednie predyspozycje osobowościowe, interpretowane jako zespół cech psychofizycznych stanowiących o predyspozycjach do wykonywania konkretnych zadań. Pojęcie i zakres kwalifikacji są także interpretowane i ujmowane w kategoriach kompetencji, umiejętności, funkcji czy zadań nauczyciela. Wymienione trzy płaszczyzny stanowią również komponent kompetencji.

Biorąc pod uwagę odmienną definicyjną, coraz bardziej powszechne jest przekonanie o wpływie kwalifikacji pedagogicznych na efektywność pracy nauczyciela/pedagoga specjalnego (Woroniecki, 1988, s. 77).

Po raz pierwszy w literaturze psychologicznej określenia kwalifikacji pedagogicznych w kategoriach kompetencji dokonał Tadeusz Lewowicki (1993, s. 17–18), który ujął je jako modele kompetencji zawodowych. Wyróżnił kompetencje osobowościowe (tj.: wrażliwość, otwartość na problemy jednostek i problemy społeczne, nastawienie na porozumiewanie się z innymi, samokrytycyzm i nastawienie na własny rozwój, samoedukację, szacunek dla podmiotowości innych i świadomość siebie), psychologiczne (tj.: wiedza o prawidłowościach rozwoju dzieci i młodzieży, umiejętność diagnozowania, rozwiązywania konfliktów), ogólnopedagogiczne i metodyczne (tj.: wiedza o koncepcjach edukacji, umiejętność ewaluacji zadań, treści, metod, środków, form działań edukacyjnych) (tamże). Wymienione kompetencje są bardzo pożądane w zawodzie nauczyciela, jednocześnie można pokusić się o stwierdzenie, że w obecnej edukacji nauczycielskiej pomijane.

Podsumowując, można stwierdzić, że kompetencje określają kwalifikacje w poszczególnych profesjach, są jednocześnie gwarancją dobrze wykonanej pracy. Powszechnie wiadomo, że tylko osoby o określonych kompetencjach profesjonalnie realizują powierzone im zadania. Stwierdzenie to widoczne jest także w odniesieniu do kwalifikacji współczesnego pedagoga.

W literaturze przedmiotu pojęcie kompetencji jest ujmowane w różnorodny sposób i analizowane na wielu płaszczyznach znaczeniowych.

Henryka Kwiatkowska (2008, s. 35) termin „kompetencje” (łac. *competentia*) definiuje jako „zdolność i gotowość podmiotu do wykonania zadań na określonym poziomie; powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań”. Kompetencje określane są jako: (1) podstawa sprawności działania, (2) warunek konstruowania psychospołecznej tożsamości jednostki, (3) zdolność refleksyjnego działania, (4) warunek dystansującego rozumienia, (5) potencjał działania o charakterze emancypacyjnym (Szempruch, 2016, s. 277–278).

Istotnym atrybutem kompetencji jest aktywność ujawniająca się w działaniu, w relacji podmiotu z rzeczywistością. Jak podaje Astrid Męczkowska (2002, s. 123), podstawą

jest podmiotowe zaangażowanie w świat, stąd też podmiotowy charakter stanowi jej charakterystyczną cechę. To poniekąd stało się podstawą ujawnianą w stosunku do opisywania kwalifikacji określonych zawodów, w tym także zawodu pedagoga specjalnego.

Na przestrzeni ostatnich lat charakterystyczną cechą dokonywanych analiz różnych profesji i zawodów jest właśnie posługiwanie się pojęciem kompetencji, które opisują kwalifikacje osób wykonujących różne zawody, jak też stają się gwarantem dobrej pracy i możliwości osiągnięcia sukcesów w danych dziedzinach. Stanowisko to można także odnieść do kwalifikacji współczesnego pedagoga specjalnego pracującego w szkole; odzwierciedlenie tego stanu rzeczy odnajdujemy zarówno w literaturze, jak i w praktyce edukacyjnej.

W odniesieniu do zawodu nauczyciela kompetencje są ujmowane w kategoriach struktury poznawczej, w której skład wchodzi: umiejętności, wiedza, dyspozycje i postawy nauczycieli niezbędne do skutecznej realizacji zadań, które wynikają z określonej koncepcji edukacyjnej. Jolanta Szempruch (2013, s. 103) określa je jako cechy osobowości, umiejętności i wartości, którymi odznacza się dany nauczyciel w zakresie realizacji powierzonych mu zadań zawodowych. Kompetencja nauczyciela to „zdolność, gotowość do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie, zgodnym ze standardami jego kompetencji zawodowych, zaliczyć tu można kompetencje: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywności, współdziałania, pragmatyczne, informacyjno-medialne” (Szempruch, 2006, s. 231–232).

Kompetencje pedagoga specjalnego są jedną z istotnych kwestii podejmowanych w rozważaniach pedeutologicznych wśród badaczy zajmujących się pedagogiką i/lub pedagogiką specjalną (por. m.in. Garlej-Drzewiecka, 2002; Gmoch, Krasnodębska, 2005; Korzon, 2005; Michalski, 2002; Plutecka, 2005; Szempruch, 2006, 2013, 2016; Szyrkowska, 2001). Należy podkreślić, że kompetencje pedagogów specjalnych nie są pewną stałą cechą, a ich zdobywanie oraz rozwijanie zależy przede wszystkim od pedagoga, jego zaangażowania, umiejętności rozpoznawania jego mocnych i słabych stron, motywacji, a także dostrzegania potrzeby ciągłego samorozwoju i samodoskonalenia.

Zofia Szyrkowska (2001) dokonuje podziału kompetencji zawodowych nauczycieli, wymieniając: (1) kompetencje bazowe, do których zalicza umiejętności społeczne, komunikacyjne, intelektualne, moralne, a także te odnoszące się do respektowania ustalonych zasad; (2) kompetencje konieczne, czyli kompetencje rozwijane w trakcie przygotowania zawodowego; (3) kompetencje pożądane to te, które powinny zależeć się w sylwetce zawodowej nauczyciela.

Omawiając kompetencje pedagoga specjalnego, nie sposób pominąć podziału, który został zaproponowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i odnosi się do kompetencji zawodowych nauczyciela. Wśród sześciu obszarów zostały wymienione:

- 1) kompetencje prakseologiczne – odnoszą się one do predyspozycji w zakresie organizacji procesu dydaktycznego, planowania działań edukacyjnych, wprowa-

- dzania innowacyjnych rozwiązań i metod nauczania; pedagog specjalny w tym obszarze odznacza się umiejętnością związaną z planowaniem i organizacją procesu rehabilitacji, konstruowaniem indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz modyfikacją treści, które będą dostosowane do indywidualnych możliwości każdego ucznia;
- 2) kompetencje komunikacyjne – czyli umiejętności odnoszące się do komunikowania na wielu poziomach z uczniem, klasą, rodzicami, a także innymi specjalistami. Można tu wskazać także kompetencje techniczne, takie jak: prawidłowa artykulacja, posługiwanie się głosem, tempo wypowiedzi, siła głosu; kompetencje merytoryczne, które odnoszą się do umiejętności przekazywania wiedzy i kształtowania umiejętności praktycznych, a także kompetencji społecznych (postaw); kompetencje interpersonalne związane z budowaniem kontaktu, prowadzeniem rozmowy, przekazywaniem określonych rodzajów informacji. Dodatkowo w tym obszarze kompetencji względem pedagoga specjalnego wskazuje się na znajomość określonych systemów komunikacji i ich dostosowania do określonych możliwości komunikacyjnych poszczególnych uczniów;
 - 3) kompetencje kreatywne – są one związane z wprowadzaniem do pracy innowacyjnych metod i środków (Szempruch, 2000, s. 123). Jak podkreśla Aniela Korzon (2005), w pracy z uczniem z niepełnosprawnością w szkole nauczyciel musi przekroczyć standardowe działania i dostosować sposoby postępowania z uczniem do jego potrzeb i możliwości, odkrywając potencjał ucznia niezależnie od jego ograniczeń i stopnia niepełnosprawności;
 - 4) kompetencje współdziałania – dotyczą skuteczności i efektywności w zakresie podejmowanych zachowań prospołecznych i działań integracyjnych pedagogów (rozumienie związków między postawą zawodową a własną charakterystyką osobowościową, określony styl interakcyjny i rozumienie określonych procesów w kontekście sytuacji formalnych i nieformalnych na terenie szkoły);
 - 5) kompetencje informatyczne – odnoszą się do umiejętności pedagoga specjalnego w zakresie wykorzystywania w procesie edukacyjno-rehabilitacyjnym innowacyjnych rozwiązań techniczno-medialnych (stosowanie programów komputerowych, syntezatorów mowy, aparatów słuchowych, obsługa elektrycznych urządzeń protezowania określonych grup uczniów z niepełnosprawnością);
 - 6) kompetencje moralne – obejmują predyspozycje odnoszące się do właściwości pedagoga o charakterze moralno-osobowościowym.

Robert Kwaśnica (1993) wymienia także kompetencje interpretacyjne, postulacyjne (normatywne) i realizacyjne. Kompetencje interpretacyjne dotyczą świata przedmiotów, innych ludzi i samego siebie w dokonywaniu samorefleksji. Dzięki tym kompetencjom pedagog ma możliwość stawiania pytań, które pozwolą mu lepiej rozumieć świat, nadażać za zmianami, jakie zachodzą nie tylko wokół niego, lecz także w nim samym. Jeśli zaś chodzi o kompetencje postulacyjne, to są one

konieczne do tego, aby nauczyciel potrafił odtwarzać lub/i naśladować cele, które osiągają inni i dokonywać selekcji tych celów, które są najbardziej adekwatne do realizacji przez niego samego w pracy z określoną grupą uczniów. Kompetencje realizacyjne zaś to umiejętność doboru środków i tworzenia warunków, które umożliwią osiągnięcie zamierzonych celów. Kompetencje te są szczególnie przydatne w sytuacjach, w których pedagog specjalny opracowuje i dostosowuje programy nauczania do możliwości swoich uczniów, ustala wybrane metody pracy. Warto podkreślić, że każdy sposób postępowania wiąże się z określonymi wymaganiami realizacyjnymi, jego zaś skuteczność zależy od tego, na ile nauczycielowi te wymagania uda się zrealizować w pracy z konkretnym uczniem.

Bolesław Niemierko (za: Sołtys, Szmigiel, 1997, s. 5) wskazuje jeszcze na kompetencje nauczyciela niezbędne w dokonywaniu oceny uczniów w obszarze diagnozy edukacyjnej. Umiejętności te odnoszą się przede wszystkim do doboru narzędzi w zakresie projektowania działań diagnostycznych, narzędzi ewaluacji do rodzaju określonych form podejmowanych przez uczniów aktywności, ich pomiaru, oceny i sposobu interpretacji uzyskanych wyników, budowania procedur oceniania osiągnięć uczniów, komunikowania tych ocen uczniom, dyrekcji, innym nauczycielom i rodzicom.

Dodatkowo akcentowana jest kwestia osobowości pedagoga specjalnego. Katarzyna Plutecka (2005) określiła ją w odniesieniu do paradygmatów pedeutologicznych, wskazując na: (1) paradygmat człowieczeństwa określający takie cechy, jak: dobroć, życzliwość, umiejętność realizacji zadań, umiejętność rozbudzania w uczniach samoakceptacji; (2) paradygmat autorytetu wyzwalającego, który koncentruje się na wiedzy nauczyciela; (3) paradygmat samokształcenia, który określa dążenie do ciągłego rozwoju zawodowego i osobistego; (4) paradygmat poczucia odpowiedzialności za proces edukacji i wychowania ucznia niepełnosprawnego skoncentrowany na zasadzie rehabilitacji i rewalidacji; (5) paradygmat pomocy pomagającemu, który koncentruje się wokół udzielania pomocy i wsparcia osobom z niepełnosprawnościami; (6) paradygmat samoaktualizacji, który odwołuje się do refleksji nauczyciela i do weryfikowania własnej wiedzy.

Tadeusz Gałkowski (za: Zaorska, 2012, s. 22) podaje, że „dobry nauczyciel to człowiek z pasją. Dopóki ma pasję, jest skuteczny. Kiedy skończy się pasja, niech już tylko dzieli się swoim doświadczeniem z innymi”. Dlatego też w wyniku zmian w otaczającej rzeczywistości edukacyjnej nie można uznawać, że charakter kwalifikacji nauczycielskich oraz lista kompetencji pedagogicznych są czymś niezmiennym i stałym. Konieczność podnoszenia swoich kwalifikacji z jednej strony wpływa na efektywność kształcenia, z drugiej zaś kształcenie ustawiczne jest koniecznością obecnych czasów. Zmieniająca się i niepewna sytuacja w systemie kształcenia prowadzi do konieczności doskonalenia przez pedagogów specjalnych posiadanej wiedzy i aktualizację jej składowych elementów. Jak też przyczynia się do przemian wzorców w zakresie ich działania. Oczekiwania formułowane wobec nich koncentrują się przede wszystkim na twórczej aktywności, wysokim poczuciu autonomii i chęci do zmian, co sprawia, że są

oni w stanie sprostać wymaganiom społecznym i przemianom w zakresie oczekiwań posiadanych przez nich kompetencji.

Na podstawie dokonania przeglądu definicji i poglądów różnych badaczy zauważa się konieczność wielowymiarowego ujmowania kwalifikacji czy kompetencji pedagogów specjalnych. Odnosi się wrażenie, że w próbie całościowej konceptualizacji tych pojęć zawsze będą zauważalne pewne „niedostatki” z uwagi na zmieniający się zakres oczekiwań i wymagań społeczno-zawodowym wobec pedagogów specjalnych. Kwestię tę podkreślał już Kwaśnica (1993), który postulował o wprowadzenie zakresu kwalifikacji redundacyjnych, które przede wszystkim pozwoliłyby zapewnić nauczycielom podejmowanie i realizację zadań edukacyjnych w zmieniającej się szkole. Na bazie istniejącej wiedzy można jedynie określić zakresy kompetencji niezbędnych w tym zawodzie.

Zakończenie

Biorąc pod uwagę opisane charakterystyki kompetencji pedagogów specjalnych, nasuwają się wnioski odnoszące się do doskonalenia ich kwalifikacji, a także wpływu na radzenie sobie w różnych kontekstach sytuacji edukacyjnych we współczesnej szkole specjalnej. Należałoby oddzielić bowiem od siebie pojęcie kompetencji, które nie oznacza nabywania kwalifikacji, ale odnosi się do wiedzy, umiejętności i postaw. Kwalifikacje zaś oznaczają kontekst formalny. Kwalifikacje pedagodzy specjaliści nabywają w konsekwencji spełnienia pewnych wymagań formalnych.

W cały proces kształcenia pedagogicznego należy włączyć indywidualizację nauczania, której założeniem byłaby zasada „nie każdemu to samo”, ale „każdemu to, co dla niego najistotniejsze”, jak też wprowadzenie idei autoedukacji pomocnej w zakresie ustawicznego samodoskonalenia pedagogicznego.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt ekspozycji podmiotowości, który wyraża się w kształceniu aktywizującym, mającym wymiar w pedagogicznym dialogu wszystkich uczestników, biorących udział w procesie nauczania, uaktywniając ich działanie i samodzielność w obszarze dostrzegania, formułowania i rozwiązywania różnego rodzaju problemów z zakresu teorii i praktyki edukacyjnej.

W kształceniu pedagogów specjalnych istotne jest odejście od tradycyjnego sposobu przekazywania wiedzy o charakterze reprodukcyjnym, mającej charakter encyklopedyczny, co w konsekwencji może przyczynić się do niższego poziomu rozwoju kompetencji interpretacyjnych i realizacyjnych.

Należałoby także uwzględnić wprowadzenie wiedzy produktywnej, która miałaby charakter użyteczny przede wszystkim z punktu widzenia praktyki pedagogicznej w pracy z osobami z niepełnosprawnościami. Dzięki temu byłoby możliwe eksponowanie przede wszystkim umiejętności praktycznych w połączeniu z wiedzą teoretyczną. Miałyby to wymiar transpozycji stwierdzenia „wiem, że” na „wiem jak”.

Uwzględniając aspekt organizacyjno-metodyczny, warto zastanowić się nad zwiększeniem wykorzystywania form i metod praktycznego kształcenia pedagogicznego z uwzględnieniem metod aktywizujących, treningów interpersonalnych, a także włączenia innowacyjnych technologii, które zwiększyłyby skuteczność i efektywność działań pedagoga specjalnego w pracy z uczniami z różnymi niepełnosprawnościami.

Dodatkowo, biorąc pod uwagę intensywny charakter zmian w obszarze działalności dydaktyczno-wychowawczej pedagoga specjalnego, można zauważyć, że tylko całościowa analiza przestrzeni edukacyjnej i funkcjonowania szkoły może być fundamentem rzetelnego planowania procesu kształcenia oraz doskonalenia kompetencji przyszłych pedagogów specjalnych.

Poczynione rozważania nakreślają kierunki rozwoju kształcenia pedagogów specjalnych, zwiększając ich potencjał i kwalifikacje, co może być gwarantem ich lepszego funkcjonowania w dynamicznie rozwijającej się przestrzeni edukacyjno-społecznej.

Bibliografia

- Dykcik, W. (2003). Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Garlej-Drzewiecka, E. (2002). Wokół kompetencji pedagoga specjalnego W: J. Michalski (red.), *Nauczyciel szkoły specjalnej* (s. 56–57). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Gmoch, R., Krasnodębska, A. (red.) (2005). *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Grzegorzewska, M. (2002). *Listy do młodego nauczyciela. Cykl I–III*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Korzon, A. (2005). Kształcenie integracyjne niepełnosprawnych a kompetencje nauczyciela. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych* (s. 45–49). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kwiatkowska, H. (2003). Natura działania pedagogicznego – implikacje dla kształcenia nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), *Edukacja i dialog w świecie przyszłości* (s. 213–225). Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwaśnica, R. (1993). Doskonalenie nauczycieli w perspektywie wybranych pytań decyzyjnych. W: R. Kwaśnica (red.), *Pytania o nauczyciela* (s. 300–301). Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Lewowicki, T. (1993). Dylematy aksjologii i teologii społecznej (i edukacyjnej) a kompetencje zawodowe nauczycieli. W: M. Ochmański (red.), *Nowe koncepcje pedagogiczno-psychologicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych* (s. 17–18). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Majewicz, P. (2008). Pedagog specjalny – osobowość i możliwości jej formowania. W: P. Majewicz, A. Mikrut (red.), *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej* (s. 17–32). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie kompetencje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Michalski, J. (red.) (2002). *Nauczyciel szkoły specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Olszak, A. (2008). Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnym – w świetle badań. W: A. Bujnowska, Z. Palak (red.), *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki* (s. 68–75). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Pasternak, E. (2008). Próba określenia cech nauczyciela szkoły specjalnej dla uczniów upośledzonych umysłowo. W: A. Bujnowska, Z. Palak (red.), *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki* (s. 75–78). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Plutecka, K. (2005). Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedeutologicznych. *Szkoła Specjalna, 1*, 113–119.
- Sekułowicz, M. (2002). *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Sołtys, D., Szmigiel, M.K. (1997). *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo „Zamiast korepetycji”.
- Szempruch, J. (2000). *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Szempruch, J. (2006). Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły. W: B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej* (tom 1, s. 223–238). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2016). Kompetencja komunikacyjna nauczycieli w działaniach edukacyjnych. W: A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Aspekty wychowania i kształcenia we współczesnej szkole* (s. 277–289). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas
- Szyrkowska, Z. (2001). Program nauczania a kompetencje nauczyciela. W: E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*. Radom: Wydawnictwo: Politechniki Radomskiej.
- Wołoszyn, S. (1993). Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 439–445). Warszawa: Fundacja „Innowacja”.
- Woroniecki, Z. (1988). *Wymagania kwalifikacyjne stawiane nauczycielom jak grupie zawodowej*. Warszawa: Krajowa Rada Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Zaorska, M. (2012). Rola i miejsce pedagoga specjalnego w kreowaniu działalności edukacyjno-terapeutycznej. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika XXVIII. Nauki Humanistyczno-Społeczne, z. 405*, 14–23.

O Autorach

Rafał Bodarski – doktor nauk humanistycznych; pracownik Wydziału Pedagogicznego Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej. Jego zainteresowania badawcze ogniskują się wokół problematyki funkcjonowania człowieka w procesie pracy. Ponadto obszary zainteresowań autora to: andragogika, kształcenie nauczycieli, rozwój zawodowy; psychologiczne uwarunkowania efektywności pracy ze szczególnym uwzględnieniem psychopatologii procesu pracy; praca i rozwój człowieka dorosłego; kryzysy zawodowe oraz wsparcie społeczne człowieka w sytuacji trudnej. Autor programów rozwoju zawodowego i szkoleń adresowanych do nauczycieli (programy i projekty wsparcia w zakresie przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu wśród nauczycieli otrzymały rekomendacje Departamentu Spraw Nauczycielskich Ministerstwa Edukacji Narodowej); autor publikacji dotyczących psychospołecznych aspektów dotyczących procesu pracy oraz materiałów edukacyjnych i skryptów adresowanych do nauczycieli przedmiotów zawodowych; współpracownik wielu renomowanych uczelni, instytucji i ośrodków naukowo-badawczych (m.in. Politechniki Warszawskiej, Uniwersytetu Warszawskiego, Biblioteki Narodowej, Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Biura Edukacji m. st. Warszawy, Mazowieckiego Biura Planowania Regionalnego, Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Centralnego Instytutu Ochrony Pracy – Państwowego Instytutu Badawczego, Związku Nauczycielstwa Polskiego, Polskiej Fundacji Upowszechniania Nauki, Zakładu Doskonalenia Zawodowego). W 2014 roku odznaczony Medalem Edukacji Narodowej za szczególne zasługi dla oświaty i wychowania.

Agnieszka Cybal-Michalska – profesor zwyczajny doktor habilitowany; pełni funkcję Dziekana na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Kierownika Zakładu Pedagogicznych Problemów Młodzieży. Należy do Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz jest członkiem Prezydium Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Od 2011 roku pełni funkcję Redaktora naczelnego czasopisma naukowego „Kultura. Społeczeństwo. Edukacja”, a od 2012 roku jest Zastępcą Przewodniczącego Rady Redakcyjnej periodyku naukowego „Dialogi o Kulturze i Edukacji”. Jej zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się na problematyce socjopedagogicznych problemów młodzieży. Ukoronowaniem jej dotychczasowych studiów teoretycznych i prac empirycznych, wzbogacanych doświadczeniami naukowymi zdobytymi podczas pobytów zagranicznych, są następujące prace:

Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne (2001), *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata, Studium socjopedagogiczne* (2006), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa* (2013), redakcja naukowa książek: *Jednostka, społeczeństwo i edukacja w globalnym świecie* (2006), *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem* (2011), współredakcja książki *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza* (2011) oraz *Dyskursy kultury popularnej w społeczeństwie współczesnym* (2012). Autorka licznych artykułów naukowych podejmujących problematykę partycypacji młodzieży w ciągle na nowo konstruowanej rzeczywistości europejskiej i globalnej oraz wyzwań świata pracy „bezgranicznych” karier. W 2014 roku została odznaczona przez Prezydenta RP Srebrnym Krzyżem Zasługi za wybitne zasługi w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego w Polsce, za osiągnięcia w działalności na rzecz upowszechniania idei europejskiej, a w roku 2015 otrzymała Medal Komisji Edukacji Narodowej.

Wanda Maria Dróżka – profesor zwyczajny doktor habilitowany w zakresie pedagogiki i pedeutologii, pracuje na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach (Wydział Pedagogiczny i Artystyczny; Instytut Pedagogiki i Psychologii), gdzie kieruje Zakładem Pedeutologii, Pedagogiki Pracy i Kształcenia Ustawicznego. Dziedziny jej naukowych zainteresowań to: pedagogika ogólna, pedeutologia, metodologia nauk społecznych i humanistycznych, socjologia edukacji. Autorka wielu artykułów oraz rozdziałów w monografiach. Specjalizuje się w badaniach biograficznych i pokoleniowych wśród nauczycieli w Polsce po 1989 roku. Jej najbardziej znane książki to: *Pokolenia nauczycieli* (1993); *Nauczyciel – Autobiografia – Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze* (2002); *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych* (1997, 2004); *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli* (2005); *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich* (2008). W 2010 roku współredagowała pracę zbiorową pt. *Proces stawania się nauczycielem. Teoria i praktyka*, w 2012 zaś książkę pt. *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty*. Jest członkinią Prezydium Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP), wieloletnią przewodniczącą Oddziału PTP w Kielcach oraz członkinią Association for Teacher Education in Europe (ATEE). W 2006 roku otrzymała nagrodę indywidualną I stopnia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w uznaniu osiągnięć naukowych. Odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej oraz Srebrnym Krzyżem Zasługi RP.

Oliwia Dudkowska – studentka Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej na kierunku pedagogika, specjalność – pedagogika szkolna z doradztwem zawodowym oraz Uniwersytetu SWPS na kierunku psychologia kliniczna i zdrowia. Zainteresowania naukowe autorki obejmują zagadnienia związane z kształceniem nauczycieli oraz kompetencjami nauczycieli i ich rolą w efektywnym wykonywaniu tego zawodu. Aktualnie prowadzi badania dotyczące aspiracji uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz przygotowuje się do przeprowadzenia badań dotyczących narracji. Poza tym interesuje się psychologią osobowości, interwencjami kryzysowymi w przypadku traum i seksuologią.

Janusz Gęsiński – doktor habilitowany, profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Kierownik Katedry Polityki Edukacyjnej w tej uczelni. Zainteresowania naukowe: socjologia edukacji, zarządzanie w oświacie, polityka edukacyjna (uwarunkowania, procesy decyzyjne, diagnozy i prognozy). W latach 1994–1998 był dyrektorem departamentu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, w latach 2002–2003 Szefem Gabinetu Politycznego Ministra Edukacji Narodowej i Sportu. W latach 2005–2014 sprawował funkcję dziekana Wydziału Nauk Pedagogicznych APS. Członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w latach 2006–2015.

Dorota Jankowska – doktor nauk humanistycznych, pracownik Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Główne zainteresowania badawcze: problematyka dialogu w edukacji i szkolnictwie wyższym; kształcenie nauczycieli-wychowawców na poziomie wyższym w aspektach założeniowym i realizowanym. Badania empiryczne w zakresie aktywności studentów w toku studiów, wpływu treści kształcenia ogólnopedagogicznego na świadomość pedagogiczną studentów oraz gotowości studentów do uczestnictwa w akademickim dialogu. Autorka kilkudziesięciu artykułów dotyczących tej problematyki oraz redaktorka naukowa serii „Pedagogika dialogu” (do roku 2017 ukazało się w Wydawnictwie APS – 7 tomów).

Urszula Jeruszka – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor nadzwyczajny w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie na Wydziale Nauk Pedagogicznych. Jej zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół tematyki przygotowywania ludzi do zdobywania i utrzymywania lub kreowania satysfakcjonującej pracy poprzez optymalne wykorzystanie posiadanych kompetencji, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień związanych z relacjami między szkolnictwem zawodowym a rynkiem pracy. Kierownik i wykonawca wielu projektów badawczych dotyczących kompetencji i kwalifikacji zawodowych. Autorka publikacji z zakresu edukacji zawodowej, również zatrudniania i rynku pracy.

Iwona Konieczna – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Terapeutycznej w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, pedagog specjalny, logopeda, członek Polskiego Towarzystwa Pedagogów Specjalnych. Główne obszary zainteresowań naukowych koncentrują się wokół edukacji i terapii dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, sytuacji osób z chorobą przewlekłą i z niepełnosprawnością ruchową oraz ich rodzin w różnych obszarach życia.

Wioletta Krzyżanowska – magister pedagogiki, od 2007 roku dyrektorka Szkoły Podstawowej nr 323 im. Polskich Olimpijczyków w Warszawie. Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, języka angielskiego i doradca zawodowy. Inicjatorka zmian w polskiej szkole polegających na propagowaniu idei szkoły bez prac domowych, szkoły wykorzystującej ocenianie kształtujące, szkoły stosującej metodę projektu i metodę „zielonego ołówka”. Menadżerka oświatowa propagująca kulturę szkolną opartą na budowaniu wzajemnych relacji między nauczycielem, uczniem i rodzicem. Laureatka nagród i wyróżnień Prezy-

denta m. st. Warszawy i Burmistrza Dzielnicy Ursynów za wkład w rozwój oświaty oraz Polskiego Komitetu Olimpijskiego za krzewienie sportu olimpijskiego.

Stefan T. Kwiatkowski – doktor, adiunkt w Katedrze Dydaktyki i Pedagogiki Szkolnej Wydziału Pedagogicznego Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. Autor licznych publikacji oraz raportów z badań z zakresu psychopedagogicznych uwarunkowań efektywności zawodowej nauczycieli, m.in.: *Choosing the Teaching Profession – Research Results* (2012); *Stopień dopasowania zawodowego studentów pedagogiki w kontekście psychopedagogicznego paradygmatu przystosowania człowieka do pracy* (2013); *Sukces w zawodzie nauczyciela w świetle wiedzy o różnicach indywidualnych* (2015); *Diagnoza wybranych różnic indywidualnych studentów pedagogiki w kontekście przyszłych sukcesów w zawodzie nauczyciela* (2015); *Idea edukacji społeczno-emocjonalnej jako narzędzie optymalizujące efektywność procesu kształcenia uczniów i nauczycieli* (2016). Główny obszar zainteresowań to pedeutologia oraz wykorzystanie wiedzy z zakresu psychologii różnic indywidualnych w procesie optymalizacji funkcjonowania zawodowego nauczyciela. Organizator ogólnopolskich konferencji poświęconych interpersonalnym i społecznym aspektom pracy nauczyciela. Koordynator współpracy międzynarodowej między Wydziałem Pedagogicznym Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej a David Yellin College of Education w Jerozolimie. Kierownik projektów badawczych: *Osobowość zawodowa, inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne studentów pedagogiki jako czynniki warunkujące przyszły sukces w zawodzie nauczyciela* (2014) i *Umiejscowienie kontroli i styl radzenia sobie ze stresem jako czynniki warunkujące motywację do zmiany i poziom stresu nauczycieli* (2016).

Joanna Madalińska-Michalak – profesor doktor habilitowany, kierownik Katedry Dydaktyki i Pedeutologii na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Pracę naukową koncentruje na problematyce przywództwa edukacyjnego oraz edukacji i rozwoju zawodowego nauczycieli, w tym dyrektorów szkół. Od początku swojej kariery naukowej podejmowała tematykę etyki w pracy nauczycieli. Do najważniejszych jej monografii należy zaliczyć: *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne* (2003); *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków, Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze* (2012); *Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi* (2013); *Dyrektor szkoły liderem* (2015).

Karolina Malinowska – magister psychologii, pracuje w Instytucie Badań Edukacyjnych. Absolwentka Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie (psychologia społeczna i społeczna psychologia kliniczna) i studiów doktoranckich o charakterze interdyscyplinarnym z zakresu nauk społecznych w Instytucie Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Autorka publikacji dotyczących systemu edukacji, w tym szczególności na temat nauczycieli oraz publikacji z zakresu psychospołecznych uwarunkowań aktywności zawodowej i społecznej osób z ograniczoną sprawnością. Kierowała badaniem uwarunkowań efektywności komunikacji nauczycieli i rodziców uczniów realizowanym w IBE.

Jarosław Michalski – doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, wykłada w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Opublikował książki i artykuły z zakresu pedeutologii i metodyki nauczania, dotyczące głównie problematyki taktu pedagogicznego, metod aktywizujących, modyfikowania przebiegu lekcji, znaczenia relacji w pracy wychowawczej oraz możliwości tworzenia szkoły przyjaznej dla uczniów i ich rodziców. Autor m.in. artykułów: *Progi zawodowe nauczycieli* (2000); *Relacja nauczyciel – uczeń w nauczaniu integracyjnym* (2004); *O potrzebie pedeutologii twórczości* (2008); *Rodzice w szkole – niepożądani goście* (2008); *Nauczyciele wobec nowych technologii informatycznych* (2009); *Wybrane obszary kryzysu szkoły* (2010); *Współczesne dylematy bycia nauczycielem* (2012); *Poety i pedagoga dialog o pracy. Cyprian Norwid i Tadeusz Nowacki* (2012); *Sztuka z tezą, czyli doktorat Jacques’a Rancière’a* (2013); *Model świadomości refleksyjnej w rozwoju zawodowym nauczyciela* (2014); *Mysł pedeutologiczna Jana Władysława Dawida w kontekście współczesności* (2014); *Nietakt pedagogiczny* (2015); *Rozum i rozumienie (kilka przemyśleń niedokończonych)* (2015); *Improwizacja i takt w zawodowym funkcjonowaniu nauczycieli* (2015); *Pedeutologiczny kontekst pogadarek obyczajowych Władysława Witwickiego* (2015); *Nietakt pedagogiczny w odniesieniu do możliwego konfliktu nauczyciela z uczniami* (2016); *Wokół myśli o nauczycielu Feliksa Jezierskiego* (2016); *Kategoria potencjalności w pedeutologii* (2016); *Takt w sztuce pedagogicznego obcowania* (2016); *Relacyjność jako kategoria pedeutologiczna* (2016); *Kategoria oporności wobec wskaźników i parametrów liczbowych w pedeutologii* (2016); *Internet i zaproszenie do księgarni. Konteksty edukacyjne* (2016); monografie m.in.: *Z notatnika metodyka* (2000); *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania* (2010); *Rzecz o takcie pedagogicznym nauczyciela* (2013).

Agnieszka Piejka – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Starszy wykładowca na Wydziale Pedagogicznym Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. Zainteresowania: pedagogika ogólna, pedagogika międzykulturowa, pedeutologia. Szczególnie bliska autorce jest problematyka wychowania dla pokoju. Wybrane publikacje: (współautorstwo z I. Wojnar i M. Samorajem) *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku* (2008); *The Role of Pedagogy in Peace Research* (2015); *Kultura pokoju podstawą humanistycznej alternatywy edukacyjnej* (2015).

Magdalena Piorunek – profesor zwyczajny doktor habilitowany, Kierownik Zakładu Poradnictwa Społecznego na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Specjalność naukowa: pedagogika pracy, pedagogika społeczna, poradnictwo, teoria wychowania. Główny nurt zainteresowań dotyczy funkcjonowania człowieka w kontekście pracy, kształtowania i przebiegu biografii/karier zawodowych na poszczególnych etapach życia (dzieciństwo, adolescencja, młodość, dorosłość), wspierania człowieka w biegu życia – poradnictwo zawodowe/kariery/biograficzne, teoria i praktyka pomocy psychopedagogicznej i poradnictwa, kompetencje pomocowe w systemie oświaty. Autorka ponad stu pozycji (monografie, redakcje prac zbiorowych, artykuły w czasopismach naukowych, rozdziały w pracach zbiorowych –

autorstwo i współautorstwo). Wśród pozycji książkowych znajdują się: *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym* (1996); *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji* (2004); *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych* (2009) oraz redakcja naukowa prac zbiorowych *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji* (2004); *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – empiria – praktyka* (2009); *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki* (2010); *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia* (2011); (wspólnie z J. Kozielską, A. Skowrońską-Pućką) *Rodzina. Młodzież. Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej* (2013); *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej* (2015); *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – egzemplifikacje – dylematy metodologiczne* (2016). Realizatorka wielu krajowych i międzynarodowych projektów badawczych.

Katarzyna Smolińska – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Edukacji i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, pedagog specjalny. Główny obszar zainteresowań badawczych koncentruje się wokół edukacji i terapii dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a w szczególności kompetencji komunikacyjnych.

Jolanta Szempruch – profesor zwyczajny Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Kierownik Studiów Doktoranckich w Dyscyplinie Pedagogika, Kierownik Zakładu Wczesnej Edukacji w Instytucie Edukacji Szkolnej UJK. Członek Zespołów Pedeutologii i Dydaktyki Ogólnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Organizator wielu międzynarodowych konferencji naukowych, realizator unijnych projektów badawczych. Interesuje się funkcjonowaniem nauczyciela i szkoły w kontekście przemian społecznych i edukacyjnych, polityką oświatową, organizacją i realizacją procesu kształcenia i wychowania w zmieniającej się szkole. Autorka wielu prac z dziedziny pedeutologii, dydaktyki i pedagogiki wczesnoszkolnej, w tym m.in.: *Umiejętności czytania a osiągnięcia szkolne uczniów klas początkowych* (1997); *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce* (2000); *Planowanie rozwoju szkoły* (2007); *Założenia, zasady opracowania i modyfikacji programu kształcenia kompetencji kluczowych w zakresie przedsiębiorczości* (2009); *The School and the Teacher in the Period of Change* (2010); *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej* (2012); *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne* (2013). Ponadto jest redaktorem wielu publikacji książkowych, m.in.: *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju* (2006); *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Teoria i praktyka* (2006); *W zgodzie z sobą i z innymi. Program i scenariusze zajęć z profilaktyki uzależnień i zachowań prospołecznych* (2009); (współredakcja) *Adaptacja zawodowa nauczyciela* (2009); (współredakcja) *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela* (2010); *Kultura – edukacja: ciągłość i tendencje zmian* (2011); (współredakcja) *Profilaktyka i terapia z perspektywy współczesnej pedagogiki* (2011); (współredakcja) *W trosce o nauki pedagogiczne i rozwój polskiej edukacji*.

Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Czesławowi Banachowi (2011); (współredakcja) *Podmiotowość w edukacji – wymiary i konteksty* (współredakcja) (2011); *Oblicza wychowania* (2011).

Dominika Walczak – doktor socjologii, absolwentka Instytutu Socjologii i międzywydziałowych interdyscyplinarnych studiów doktoranckich prowadzonych w Instytucie Studiów Społecznych im. prof. R.B. Zajonca na Uniwersytecie Warszawskim, adiunkt na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, w Programie Entuzjaści Edukacji lider Zespołu Badań Nauczycieli w Instytucie Badań Edukacyjnych, obecnie zastępca Kierownika Zakładu Dydaktyki Przedmiotów Szkolnych, wieloletni wykładowca akademicki, autorka i współautorka licznych badań naukowych i publikacji z zakresu socjologii edukacji, zwłaszcza dotyczących warunków pracy nauczycieli, prelegentka na licznych seminariach i konferencjach naukowych poświęconych edukacji. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół socjologii edukacji, zwłaszcza uwarunkowań pracy nauczycieli, prestiżu zawodu nauczyciela, systemu nauki i szkolnictwa wyższego, studiów doktoranckich, przebiegu karier naukowych, mobilności międzynarodowej studentów i naukowców oraz problematyki socjologii płci.

Iwona Werner – doktor psychologii, adiunkt w Wyższej Szkole Bankowej w Poznaniu oraz wykładowca na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w Zakładzie Poradnictwa Społecznego. W ostatnich latach prowadziła badania naukowe i realizowała projekty praktyczne w zakresie m.in.: znaczenia kompetencji społecznych w obszarze edukacji, motywowania nauczycieli do innowacyjności przez coaching, problematyki wsparcia i pomocy w kontekście zasobów jednostki, planów edukacyjno-zawodowych studentów. Autorka i współautorka artykułów naukowych z tych obszarów.