



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce

Author: Małgorzata Zalewska-Bujak

Citation style: Zalewska-Bujak Małgorzata. (2010). Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Małgorzata
Zalewska-Bujak

Udział nauczycieli
w przemianach
edukacyjnych
przełomu XX i XXI stulecia
w Polsce

Wydawnictwo
Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 2010



**Udział nauczycieli
w przemianach edukacyjnych
przełomu XX i XXI stulecia
w Polsce**



NR 2723

Małgorzata Zalewska-Bujak

**Udział nauczycieli
w przemianach edukacyjnych
przełomu XX i XXI stulecia
w Polsce**

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2010

Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji

Robert Mrózek

Recenzent

Eugeniusz Piotrowski

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa

www.sbc.org.pl

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział I	
Teoretyczne aspekty badań nad udziałem nauczycieli w przemianach oświatowych drugiej połowy lat dziewięćdziesiątych XX stulecia w Polsce	13
Pedagogiczny aspekt pojęcia reformy oraz udziału nauczycieli w przemianach oświatowych	13
Polska edukacja a wyzwania cywilizacyjne	18
Zmiany reformatorskie ostatniego dziesięciolecia jako odpowiedź na globalne i polskie wyzwania cywilizacyjne	19
Znaczenie i rola nauczyciela w wybranych systemach edukacyjnych	20
Zmienność w edukacji a współczesny nauczyciel	23
Metodologiczne podstawy reform oświatowych — historia przemian	29
Szkoła w okresie przeobrażeń	32
Kryzys szkoły oraz postulaty jej zmiany	32
Działania reformatorskie w latach dziewięćdziesiątych	34
Funkcje, zadania oraz cechy współczesnej szkoły	37
Kierowanie szkołą w okresie zmian	43
Nauczyciel w przemianach edukacyjnych	47
Nauczyciel — nowe wyzwania	48
Nowy profil kwalifikacji zawodowych nauczycieli	51
Proces kształcenia nauczycieli w obliczu przemian edukacyjnych	55
Rozdział II	
Podstawy metodologiczne badań nad udziałem nauczycieli w reformowaniu szkolnictwa	62
Postawy, opinie oraz udział nauczycieli w przemianach oświatowych jako przedmiot podjętych badań empirycznych	62
Obszary badawczych poszukiwań — pytania badawcze i zakładane odpowiedzi	64

Charakterystyka zastosowanych metod gromadzenia danych oraz organizacja badań empirycznych	71
Rozdział III	
Nauczyciele wobec reformy systemu szkolnego końca lat dziewięćdziesiątych XX stulecia w Polsce — opinie i formy udziału (raport z badań)	76
Miejsce nauczycieli w reformie szkolnictwa w świetle ustaw sejmowych i rozporządzeń towarzyszących	76
Powinności nauczyciela w zreformowanej szkole	76
Wymagania kwalifikacyjne wobec nauczycieli w nowej rzeczywistości szkolnej oraz ich awans zawodowy	80
Ocena nauczycieli w świetle obowiązującego prawa	83
Nawiązanie, zmiana i rozwiązanie stosunku pracy z nauczycielem	83
Warunki pracy i wynagrodzenia nauczycieli	85
Wymagania wobec osób zajmujących stanowisko dyrektora szkoły oraz stawiane im ogólne zadania	87
Przejawy i uwarunkowania udziału nauczycieli w reformowaniu szkolnictwa	88
Konieczność oraz przyczyny wprowadzenia reformy szkolnictwa w opinii badanych	89
Formy uczestnictwa nauczycieli w reformie oświatowej oraz czynniki warunkujące to uczestnictwo	93
Przygotowanie nauczycieli do reformowanej rzeczywistości edukacyjnej	93
Formy indywidualnej pracy nauczyciela z uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjnych	97
Samokształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz czynniki warunkujące tę aktywność	98
Współpraca nauczycieli z instytucjami mającymi wpływ na oświatę	101
Działalność nauczycieli w zakresie przygotowywania reformy oświatowej	103
Formy uczestnictwa badanych osób w reformie oświatowej	105
Opinia badanych o przeobrażeniach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce	114
Założenia teoretyczne reformy oraz nowe programy nauczania	114
Zreformowany system finansowania oświaty i przygotowanie szkół do reformy oświatowej	119
Możliwości zawodowe nauczycieli w zreformowanym systemie oświatowym	121
Działalność edukacyjna gmin w opinii badanych	125
Podsumowanie	128
Aneksy	134
Bibliografia	150
Summary	158
Zusammenfassung	159

Świat jest tak skonstruowany, że narodziny przeplatają się z przemijaniem. Jeśli coś nie chce przeminać, jeśli się z mumifikowało i trwa, to tym samym utrudnia (lub uniemożliwia) narodziny nowych bytów, czyniąc rzeczywistość niesłusznie ciasną¹.

Wstęp

Dzisiejszą rzeczywistość cechuje duża różnorodność i złożoność. Na świecie odczuwa się permanentny postęp naukowo-techniczny, rosnące aspiracje człowieka, aby żyć w lepszych warunkach, zarówno materialnych, jak i ustrojowo-politycznych². W wielu państwach i społecznościach obserwuje się tęsknotę za poziomem życia i demokracji najbardziej rozwiniętych państw świata. Dąży się również do uzyskania stałego pokoju i dobrobytu w obecnej sytuacji, pełnej nierozwiązanych problemów i zagrożeń, które dotyczą wszystkich narodów i społeczeństw świata. Wśród narastających coraz intensywniej problemów globalnych można wyróżnić: dysproporcje pomiędzy liczbą ludzi żyjących na obszarach słabo rozwiniętych a liczbą ludzi żyjących w państwach bogatych; zagrożenia ekologiczne i groźbę regionalnych konfliktów zbrojnych; narastającą dysproporcję pomiędzy nierównomiernym przyrostem ludzi na ziemskim globie a ilością malejących nieodnawialnych zasobów (surowce naturalne); demoralizację, jako zjawisko społeczne polegające na lekceważeniu uniwersalnych wartości ludzkich; przestępczość potęgowaną wzrostem kręgów ludzi nieuznających wartości pracy, cudzej wartości i życia ludzkiego (zjawisko nasilające się wśród dzieci i młodzieży); rolę środków masowego przekazu, które pełniąc m.in. funkcję kształcącą i stwarzając szanse rozwoju osobowości człowieka, mogą być również narzędziem manipulacji w rękach różnych sił politycznych³.

Koniec i zarazem początek tysiąclecia przynosi człowiekowi przekonanie, że czasy, w których żyje, należy uznać za wyjątkowe, a rzeczą jakby oczywistą jest poczucie kryzysu⁴ i przełomu. Współczesną epokę cechuje stan szczególnego napięcia, które zwykło się określać mianem rozdroża, spowodowanego rozdarciem świa-

¹ A. Nałaskowski: *Edukacja, która nie chce przeminać*. Kraków 1999, s. 8.

² Por. Cz. Mojsiewicz: *Edukacja polityczna w nowej Europie*. Toruń—Poznań 1992; W. Okoń: *Dziesięć szkół alternatywnych*. Warszawa 1997; *Edukacja jutra*. Red. K. Denek, T. Zimny. Częstochowa 1999.

³ Ibidem.

⁴ Rodzaje tego kryzysu to: kryzys ekonomiczny, ekologiczny i etyczny.

ta przez różnego rodzaju konflikty⁵. „Argumenty, które istotnie ukazują nam wyjątkowość naszych czasów⁶ — to kryzys świata człowieka i kryzys cywilizacji, oparte dotąd na trzech atrybutach nowoczesności liczonej w przybliżeniu na ostatnie pół tysiąca lat. Są to: system komunikacji i zapisu treści społecznych — drukiem, ład społeczny regulowany dominującą rangą prawa [...], oraz państwo narodowe jako podstawowy element ładu politycznego regulującego zachowania w makroskali⁷”.

M. Hirszowicz (powołując się na U. Becka) wymienia główne właściwości kryzysu, w obliczu którego stoi ludzkość, a mianowicie: nie wiąże się ze zmianami czysto naturalnymi; jest bardzo szybki, w odróżnieniu od ewolucyjnych przemian przeszłości, trwających setki czy tysiące lat; jest nieodwracalny; wywołuje go wyłącznie człowiek⁸. Analizując głębiej zjawisko, można posuwać się dalej w jego charakterystyce i stwierdzić, że pewne jego cechy mogą zagrozić egzystencji człowieka. T. Pilch wyodrębnił kilka takich cech, np.: ludzie nie postrzegają się jako ograniczani przez prawa natury; siły wytworzone przez technologię przeobraziły się w destrukcyjną potęgę; psychologiczne i społeczne stosunki są coraz bardziej poddane manipulacji za pośrednictwem społecznych technologii⁹.

Zakres i tempo przemian świata oraz nakreślona globalna rzeczywistość sprawiły, że przekształcenia polskich realiów stały się pilną potrzebą. Ostatnia dekada zamykająca XX wiek była odzwierciedleniem konieczności poszukiwania nowych rozwiązań i czasem niezwykle przyspieszonych zmian¹⁰. „Do najważniejszych z nich po 1989 roku zalicza się: demokrację parlamentarną, gospodarkę rynkową, pluralizm kulturowy i polityczny, otwarcie na świat zachodni, przyspieszony przepływ wzorców kulturowych i cywilizacyjnych¹¹”. I. Wojnar w książce *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku* stwierdziła, iż w kręgach profesjonalnych pedagogów z coraz większą siłą narastało przekonanie o „potrzebie dokonania gruntownych przeobrażeń także w sferze edukacji¹²”.

W ostatnim dwudziestoleciu ubiegłego wieku można było zauważyć tendencje ewolucji edukacyjnej również w wymiarze globalnym¹³. Kierunki te

⁵ Por. I. Wojnar: *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*. W: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa 1996, s. 15.

T. Pilch: *Pedagogika w poszukiwaniu swoich zadań i roli w budowaniu przyszłości*. W: *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*. Red. F. Adamski, A.M. De Tchorzewski. Kraków 1999, s. 58. T. Pilch: *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*. Warszawa 1999, s. 45.

⁶ Por. J. Bocheński: *Współczesne metody myślenia*. Poznań 1992.

⁷ A. Mine: *Le Nouveau Moyen Age*. Paris 1993, w: *Edukacja wobec...*, s. 58.

⁸ M. Hirszowicz: *Spory o przyszłość*. Warszawa 1998, s. 155.

⁹ T. Pilch: *Pedagogika...*, s. 60.

¹⁰ Por. K. Denek: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998.

¹¹ Ibidem, s. 12.

¹² *Edukacja jutra...*, s. 19.

¹³ Wyrazem tego zjawiska jest pojawienie się kilku znaczących opracowań o charakterze międzynarodowym, a są nimi m.in.: raport E. Faure'a *Uczyć się aby być* (1972); Raport Klubu Rzym-

oraz dylematy i napięcia, jakie pojawiły się w procesie nieuchronnych zmian (demokracja trzeciej fali¹⁴, nowy ład polityczny świata, społeczeństwo informacyjne, niepowstrzymany postęp naukowo-techniczny, zmiany gospodarki rynkowej, wspólna w krajach UE polityka edukacyjna, bezrobocie wśród młodzieży, wymagania jakościowe rynku pracy, przemiany modeli życia społecznego, przemiany filozofii edukacji itd.¹⁵), musiały też wpłynąć na polską oświatę.

Pęd ewolucyjny świata sprawia, że innowacje edukacyjne stają się zjawiskiem permanentnym¹⁶. Jednak w tych realiach maksymalnego tempa zmian i rozwoju pojawia się pytanie: Jak odnaleźć właściwy kierunek koniecznych przekształceń, jak zmienić polską edukację?

Szukając odpowiedzi, należy uświadomić sobie, że zmiany w edukacji to niewątpliwie proces ciągły, mający najczęściej swe źródło w postępie nauki, cywilizacji i kultury. W obecnym okresie są to zmiany szczególnie głębokie i gruntowne, gdyż oddziałują na nie przekształcenia społeczno-polityczne, ustrojowe, gospodarcze itd. Zrozumienie ich wymaga powrotu do podstawowych pytań o człowieka: Kim jest? Jaki jest? Jakim może się stać? Jakie warunki są niezbędne, by jego życie mogło być godne?¹⁷ Taką głęboką i gruntowną zmianą w polskiej oświacie była rozpoczęta we wrześniu 1999 roku reforma oświaty, która, według R. Więckowskiego, stanowiła rezultat indywidualnego i zbiorowego doświadczenia społecznego¹⁸.

J. Pytlak, snując rozważania na temat przemian oświatowych, poszukuje źródeł i przyczyn reformy, tym samym ukazując pewną jej nieuchronność. Determinantami przeobrażeń edukacyjnych naszych czasów są, według niego, zjawiska:

- czas niezbędny do poznania podstaw wiedzy, przekraczający czas, jaki państwo może przeznaczyć na kształcenie młodego człowieka;
- rewolucja medialna zmieniająca osobowość młodego pokolenia;
- konieczność ciągłej mobilności zawodowej absolwentów;
- edukacja przekształcona w towar rynkowy;

skiego *Uczyć się bez granic* (1979); raport S. Rassekha i G. Vaideanu *Les Contenus de l'éducation* (UNESCO 1987) oraz *Biała księga kształcenia i doskonalenia: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (Komisja Europejska 1995).

¹⁴ Pojęcie „trzeciej fali” jest określeniem Alvina Tofflera i oznacza m.in.: nową cywilizację, kulturę; autentyczną demokrację; nowe pojmowanie wartości: tolerancji, wolności itp.

¹⁵ Por. *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Red. A. Bagaj. Warszawa 1997, s. 3.

¹⁶ Por. M. Czerepaniak-Walczak: *Istota i granice wolności w interakcjach edukacyjnych*. W: *Edukacja jutra...*, s. 121.

¹⁷ *Edukacja w okresie przemian ustrojowych*. Red. M. Jakowicka, K. Mende. Zielona Góra—Cottbus 1994, s. 5.

¹⁸ R. Więckowski: *Kontrowersje wokół reformy systemu edukacji narodowej*. „Nowa Szkoła” 1999, nr 1, s. 14.

— tendencja do regionalizacji i lokalności społeczeństwa¹⁹, eliminująca jednolitość w programach nauczania²⁰.

Uzasadniając konieczność²¹ radykalnych przemian oświatowych, należy stwierdzić, że wiek XXI stał się stuleciem kompetencji²². Oznacza to wzrost zapotrzebowania na fachowców o wysokich i wielorakich kwalifikacjach. (W znacznej mierze można to odnieść do kompetencji współczesnych nauczycieli). Owym oczekiwaniom sprostać może system edukacji narodowej, który efektywnie przygotowałby absolwentów do wielostronnej aktywności w świecie szybkich zmian i respektowania w świecie uniwersalnych wartości²³.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku polskie społeczeństwo dojrzało, by przygotować i przeprowadzić kompleksową i długofalową reformę systemu edukacji narodowej, która odpowiadałaby lepiej na globalne i narodowe „wyzwania cywilizacyjne”²⁴.

Obecny czas zachodzących już przemian oświatowych stawia liczne wymagania przed całym społeczeństwem. Nie można budować nowego systemu edukacyjnego bez udziału wszystkich grup społecznych, a w szczególności nauczycieli, którzy są bezpośrednimi wykonawcami reform. Nauczyciele to najważniejsze ogniwo w procesie przekształcania oświaty i bez ich zaangażowania reforma powieść się nie może²⁵.

Każdy obywatel (m.in. wykonujący pracę pedagoga), jak pisze Cz. Mojsiewicz, „ma być podmiotem w państwie i mieć na wszystkie sprawy w państwie wpływ decyzyjny”²⁶. Swym zachowaniem, decyzjami i postępowaniem w obliczu pewnych przedsięwzięć w państwie oddziałuje na otaczającą go rzeczywistość przemian. Interesujący z badawczego punktu widzenia stał się więc udział nauczycieli w działaniach reformatorskich.

¹⁹ Por. M.S. Szczepański: *Ludzie bez ojczyzny prywatnej i edukacja regionalna*. W: *Spójności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska. Cieszyn 1996.

²⁰ J. Pytlak: *Nowa wizja polskiej edukacji*. „Edukacja i Dialog” 1998, nr 106, s. 21.

²¹ Problem konieczności i potrzeby reformy edukacyjnej w Polsce podejmują m.in.: Cz. Kupisiewicz: *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*. Warszawa 1991; Idem: *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*. Warszawa 1995; Idem: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa 1995; *Realia i perspektywy...*; Cz. Banach: *Polska szkoła i system edukacji — przemiany i perspektywy*. Toruń 1997; T. Lewowicki: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa 1997; L. Witkowski: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa 1998; K. Denek: *O nowy kształt edukacji...*

²² K. Denek: *Treści kształcenia ogólnego na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia*. „Wychowanie na co Dzień” 1997, nr 3, s. 8.

²³ Ibidem.

²⁴ Por. Cz. Banach: *Polska szkoła...*, s. 5.

²⁵ Por. D. Iwanek: *Trudności związane z reformą systemu edukacji*. „Nowa Szkoła” 1999, nr 9, s. 56.

²⁶ *Edukacja polityczna w nowej Europie*. Red. C. Mojsiewicz. Toruń—Poznań 1992, s. 11.

Formy tego udziału (przejawiające się w przygotowywaniu reformy oraz aktualnych zmian), a w tym m.in.: jego uwarunkowania; realizacja idei i założeń reformy; ocena i sam stosunek nauczycieli do mających miejsce przeobrażeń, ich nadzieje na przyszłość oraz obawy; sposób patrzenia na pewnego rodzaju aktywność reformatorską instytucji społecznych oraz organów i jednostek państwowych, takich jak: kuratoria oświaty, gminy itd., stały się (oprócz jeszcze innych) problemami badawczymi wyznaczającymi zakres tematyczny niniejszej pracy. Sam temat zaś określił zarysowane wcześniej główne kwestie badawcze, charakterystyczne dla specyficznej przestrzeni metodologicznej, którą umiejscawia się w punkcie styku takich dziedzin pedagogiki i dyscyplin naukowych, jak: dydaktyka, pedagogika społeczna, polityka oświatowa, socjologia wychowania i pedeutologia. Takie ujęcie metodologiczne pozwoliło na wniknięcie w szeroki zakres problemów minionej i obecnej rzeczywistości oświatowej oraz w zbiorowość nauczycieli celowo wyizolowaną z innych grup społecznych i zawodowych. A. Nalaskowski surowo określił ich „środowiskiem mentalnie niezdolnym do twórczego podjęcia wyzwań intelektualnych stawianych oświacie”²⁷. Ogromna rzesza nauczycieli jest, zdaniem tegoż autora, „zarówno materią i antimaterią edukacji. Tkwią w niej nieodwołalnie i jednocześnie pragnęliby stąd uciec. Uczą, sami wiedząc niewiele. To bez wątpienia grupa wciąż słabo rozpoznana, dziwaczna a niekiedy wręcz tajemnicza. Istnieją w jej obrębie kręgi osób żywo zainteresowanych własnym rozwojem profesjonalnym. I tuż obok nich (na tym samym statusie i z tymi samymi honorariami) funkcjonują osoby wypalone zawodowo, niekiedy już od chwili podjęcia studiów o charakterze pedagogicznym. Tworzy to swoisty splot, w którym 75% stanowią nieatrakcyjne barwy szare, a tylko miejscami zablikuje brokatowa nitka”²⁸.

Aby scharakteryzować nauczycieli jako grupę zawodową w obliczu przemian edukacyjnych, aby odrzucić lub potwierdzić zacytowane sądy, należało wniknąć w uwarunkowania i istotę ludzkiego postępowania i pewnych nastawień. Realizacji tego celu posłużyły badania empiryczne, na których w znacznej mierze została oparta praca.

Niniejsze opracowanie składa się z trzech części: rozdziału pierwszego, poświęconego teoretycznym aspektom badań nad udziałem nauczyciela w przemianach oświatowych w Polsce; rozdziału drugiego, będącego opisem przeprowadzonych badań empirycznych, oraz rozdziału trzeciego, przedstawiającego analizę opracowanych wyników badań.

Rozdział pierwszy podejmuje tematykę związaną z przemianami edukacyjnymi na tle nieustannie ewoluującej rzeczywistości politycznej, ekonomicznej, kulturowej oraz technicznej świata. Poruszone zostały w nim także zagadnie-

²⁷ A. Nalaskowski: *Edukacja która nie chce przeminąć...*, s. 62.

²⁸ Ibidem, s. 24.

nia dotyczące współczesnej wizji nauczyciela oraz szkoły, która przeżywa nadal okres gruntownej przebudowy. (Fragmenty omawianego rozdziału zostały częściowo opublikowane już wcześniej w kilku pracach zbiorowych).

Rozdział drugi zawiera opis poszczególnych etapów postępowania badawczego, a mianowicie: charakterystykę obranego przedmiotu badań oraz ich celu; wyodrębnione oraz postawione problemy badawcze, zmienne i wskaźniki; zastosowane metody i narzędzia badawcze; przebieg i organizację badań oraz charakterystykę badanej populacji; wstępną charakterystykę zgromadzonego materiału badawczego.

Rozdział trzeci składa się z analizy wyników badań przeprowadzonych z nauczycielami i dyrektorami szkół, oraz otrzymanych dzięki analizie jakościowej ustaw sejmowych, dotyczących zmian w dotychczasowym systemie oświatowym.

Po trzech głównych rozdziałach następuje *Podsumowanie*, na które składają się ogólne wnioski z dokonanej analizy zgromadzonego materiału badawczego. Jest ono także próbą weryfikacji przedstawionych w rozdziale trzecim problemów i hipotez badawczych.

W książce zamieszczono także trzy aneksy, które są zastosowanymi narzędziami badawczymi: ankietę skierowaną do nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów, kwestionariusz wywiadu z dyrektorami szkół oraz wykresy ilustrujące wybrane zależności, utworzone w trakcie analizy badań. Praca zawiera także bibliografię, którą stanowi przegląd literatury związanej z omawianą problematyką.

Założono, że badania realnie dokonujących się zmian w edukacji oraz problemów obecnych w praktyce nauczycielskiej posłużyć mają w przyszłości ulepszeniu i doskonaleniu procesów dydaktyczno-wychowawczych. Szkoła była i jest miejscem przebiegu owych procesów oraz terenem oddziaływań nauczycielskich, co pozwala na stwierdzenie, iż ulega oraz ulegać będzie wielu przeobrażeniom. Ewolucja ta zależy od wielu czynników (np. aktywność pedagogów), lecz ważna jest tu sama świadomość społeczna faktu, że przyszłość edukacyjna jest otwarta, a my wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za jej kształt.

Pragnę również zauważyć, że przeprowadzony w rozdziale pierwszym przegląd literatury dotyczącej przemian i ewolucji zawodu nauczyciela oraz szkoły może stanowić źródło informacji na ten temat dla samych nauczycieli, a przede wszystkim dla studentów pedagogiki — kandydatów do tej profesji. Żywię nadzieję, że cenny dla nich okaże się także rozdział drugi niniejszego opracowania, który odzwierciedla i ilustruje dosyć dokładnie schemat podjętej drogi metodologicznej, charakterystycznej dla większości dociekań empirycznych takich nauk, jak: pedagogika, socjologia, psychologia itp.

Na koniec szczególne słowa podziękowania składam na ręce Pana Profesora dr. hab. Wojciecha Kojasa, którego pomoc i wskazówki przyczyniły się do napisania tej książki.

Rozdział I

Teoretyczne aspekty badań nad udziałem nauczycieli w przemianach oświatowych drugiej połowy lat dziewięćdziesiątych XX stulecia w Polsce

Pedagogiczny aspekt pojęcia reformy oraz udziału nauczycieli w przemianach oświatowych

Przemiany końca lat osiemdziesiątych i następnych dziesięcioleci uświadomiły (nie tylko pedagogom profesjonalnie zajmującym się badaniem zjawisk edukacyjnych), że rozwiązanie narastających problemów oświatowych nie nadejdzie wyłącznie dzięki usprawnieniom metodycznym, realizowanym konsekwentnie przez nauczycieli dysponujących kwalifikacjami i pozytywnym nastawieniem do pracy pedagogicznej¹. Osamotnieni pedagodzy nie sprostają takim społeczno-edukacyjnym wyzwaniom, jak np.: wyrównanie startu szkolnego oraz szans oświatowych dzieci, którym nie zostały zapewnione warunki pełnego rozwoju; zharmonizowanie struktury szkolnictwa zawodowego z systemem zatrudnienia.

Wobec podobnych wyzwań opracowano, a następnie wprowadzono 1 września 1999 roku reformę oświaty, której celem (jak czytamy w projekcie reformy) nie było tylko zapoczątkowanie nowego ustroju szkolnego, ale też osiągnięcie głównych zamierzeń, takich jak: podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego, wyrównanie szans educa-

¹ Por. Cz. Kupisiewicz: *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*. Warszawa 1991, s. 123.

cyjnych, poprawa jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia.

Osiągnięciu tych zamierzeń miały służyć: przedłużenie wspólnej edukacji do 16 lat; struktura systemu szkolnego, w której poszczególne etapy kształcenia objęłyby grupy dzieci lub młodzieży w tej samej fazie rozwoju psychicznego i fizycznego; przebudowa szkolnictwa zawodowego i oparcie go na liceach profilowanych oraz na dwuletnich szkołach zawodowych, dających kwalifikacje w zawodzie o szerokim profilu; wprowadzenie dwuletniego liceum uzupełniającego dla absolwentów dwuletnich szkół zawodowych; wprowadzenie systemu sprawdzianów i egzaminów.

Rzeczywistość przeobrażeń edukacyjnych dotknęła całego społeczeństwa, jednak najbardziej młodego pokolenia Polaków oraz kształcących i wychowujących ich nauczycieli, którzy, aby sprostać obecnie stawianym wymaganiom, muszą się ustawicznie doskonalić, poszerzać wiedzę i kompetencje. Ta grupa zawodowa staje więc przed wieloma zadaniami, wynikającymi z faktu przebudowy ustroju oświatowego. Wśród owych powinności na pierwszy plan wysuwa się ich uczestnictwo w omawianych przeobrażeniach, co stało się przedmiotem tego opracowania, które stanowi próbę ukazania form udziału nauczycieli w zmianach, ich stosunku do nich oraz oceny zaplanowanych założeń i idei.

Chcąc zgłębić podjętą tematykę przemian edukacyjnych przelomu XX i XXI stulecia oraz realizować pewne zadania badawcze, należało dokonać eksplikacji określonych terminów, takich jak: reforma, udział nauczycieli w reformie, postrzeganie (recepja) reformy przez nauczycieli.

Termin „reforma” w znaczeniu pedagogicznym funkcjonuje jako „zmiana ustroju, treści i organizacji całego systemu szkolnictwa lub niektórych jego części, spowodowana przez przeobrażenia życia społeczno-gospodarczego kraju i konieczność dostosowania do nich działalności szkolnictwa, jak również przez postęp nauk pedagogicznych. Reforma szkolna jest przedsięwzięciem złożonym, wymaga nie tyle doraźnych decyzji, ile wieloletnich przygotowań, które m.in. obejmują opracowanie długoterminowych prognoz, przygotowanie i poddanie pod szeroką dyskusję projektów reformy szkolnej, zatwierdzenie ich przez powołane do tego władze, opracowanie programów i podręczników, przygotowanie bazy lokalowej i wyposażeniowej i przede wszystkim dokończenie oraz wykształcenie nauczycieli tak, aby z przekonaniem i odpowiednim przygotowaniem przystępowali do realizacji założeń reformy”².

Przytoczone wyjaśnienie tego terminu wydaje się najtrafniejsze dla podjętych rozważań, przy przyjęciu dodatkowej jego interpretacji, zamieszczonej w *Słowniku wyrazów obcych*, według której reforma to „usankcjonowana prawnie radykalna zmiana w jakiejś dziedzinie życia społecznego, mająca na celu ulepszenie ist-

² W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1992, s. 174.

niejącego stanu rzeczy; także: wprowadzenie takiej zmiany”³. (Cz. Kupisiewicz w swej książce *Paradygmaty i wizje reform oświatowych* dokonuje klasyfikacji reform oświatowych⁴).

W niniejszym opracowaniu pojawia się nieustannie pojęcie udziału nauczycieli w dokonujących się przemianach. Literatura przedmiotu podkreśla, że powodzenie reform edukacyjnych w znacznej mierze spoczywa w rękach nauczycieli i od ich udziału w nich zależy tempo i specyfika przemian. Nowe realia edukacyjne stwarzają nauczycielowi wiele możliwości samostanowienia o kształcie własnych działań pedagogicznych, dając sposobność tworzenia chociażby własnych programów nauczania, wyboru metod kształcenia i wychowania, korzystania z dużej gamy podręczników itp.

Udział nauczycieli w reformie wiąże się więc z pojęciem działania. *Słownik filozoficzny* podaje następującą definicję tego słowa: „[...] działanie jest to przejaw siły materialnej albo myśli; działanie jakiejś osoby. Moralność traktuje o wszelkich problemach dotyczących działalności ludzkiej, jakie człowiek stawia sobie od początku swego istnienia. [...] Psychosocjologia może badać warunki sprawnego działania (oddziaływanie na masy, edukacja ludów i tłumów, demagogia, reklama). Z psychologicznego punktu widzenia rozróżnia się dwie podstawowe formy działania: 1. gra, zabawa lub sztuka, obejmujące działania spontaniczne i 2. praca — działalność uporządkowana, nosząca znamiona przymusu”⁵.

W niniejszej książce udział nauczycieli w reformie utożsamia się z działalnością uporządkowaną — z pracą. Ważny (w świetle podjętej tematyki) wydaje się, poruszony w przytoczonej definicji, aspekt moralności w działaniach ludzkich, szczególnie uwydatniający się w pracy pedagogicznej nauczyciela, po którym oczekuje się m.in. postępowania nacechowanego wysokim stopniem moralności.

Słownik socjologiczny rozpatruje działanie jako czynność społeczną oraz celową aktywność jednostki lub grupy społecznej w obrębie danej rzeczywistości społecznej, w mniejszym lub większym stopniu przez nią zdeterminowanej⁶. Ujęcie socjologiczne pojęcia działania wydaje się trafne z uwagi na uwzględnienie aspektu społecznego. Działalność edukacyjna nauczycieli (z racji jej specyfiki) zawsze będzie w jakimś stopniu zdeterminowana otaczającą ją rzeczywistością społeczną, dlatego też podjęte badania empiryczne (których wyniki zamieszczone zostały w rozdziale trzecim tej książki) miały na celu m.in. ustalenie pewnych determinantów środowiskowych uczestnictwa nauczycieli w zaplanowanych i przeprowadzonych zmianach oświatowych.

W dalszej części rozważań pojawia się kolejny termin wymagający wyjaśnienia — postrzeganie reformy przez nauczycieli. Postrzeganie wiąże się nierozdzielnie z takimi pojęciami, jak: spostrzeganie, percepcja.

³ *Słownik wyrazów obcych PWN*. Red. E. Sobol. Warszawa 1995, s. 946.

⁴ Cz. Kupisiewicz: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa 1995, s. 26.

⁵ J. Didier: *Słownik filozoficzny*. Warszawa 1992, s. 78.

⁶ K. Olechnicki, P. Załęcki: *Słownik socjologiczny*. Toruń 1997.

Według K. Olechnickiego i P. Załęckiego spostrzeganie, czyli percepcja, to „złożony układ procesów psychiczno-umysłowych przebiegających na poziomie czuciowo-ruchowym i znaczeniowo-czynnościowym; selektywny dobór bodźców i informacji napływających z otoczenia oraz ich wewnętrzne organizowanie i porządkowanie według wzorców znaczeniowych; jeden z procesów poznawczych ukierunkowanych na konstruowanie spostrzeżeń”⁷. Zgodnie zaś z definicją W. Szewczuka, spostrzeganie (percepcja) należałoby rozumieć jako „proces bezpośredniego odzwierciedlenia zjawisk w ich różnych właściwościach, zachodzących dzięki współdziałaniu analizatorów, na podstawie już istniejącego doświadczenia osobnika”⁸.

Ważne znaczeniowo kwestie wskazany autor porusza, mówiąc, że percepcja to proces odbioru i analizy informacji zmysłowej oraz jej interpretacja w świetle posiadanej wiedzy⁹. Takie spojrzenie zakłada wiedzę na dany temat, aby postrzeganie (percepcja) było aktem analizy i weryfikacji informacji, które docierają do człowieka. Jeżeli nie jesteśmy w posiadaniu pewnych wiadomości, to nie mamy odniesienia dla nowo pojawiających się. Zjawisko to ma odzwierciedlenie w odniesieniu do nauczycieli — ich postrzeganie reform uzależnić można od posiadanej przez nich wiedzy na ten temat. Na potwierdzenie owych dywagacji należałoby zacytować ponownie W. Szewczuka, według którego „istotną cechą percepcji jest jej aktywny, twórczy charakter. Człowiek nie jest biernym odbiorcą aktualnie docierającej do niego informacji, lecz przetwarza, selekcjonuje i interpretuje ją w świetle zarejestrowanej w pamięci wiedzy o otaczającym świecie”¹⁰.

Przyjęto zatem, że percepcja to jeden ze sposobów myślenia¹¹, dlatego też myślenie nauczycieli o reformie, ich opinie i stosunek do niej oraz to, co ją warunkuje, stały się jednym z celów badań i przedmiotem dociekań tej pracy.

W zakres pojęcia „reforma” zwykło się wkląć dowolne, subiektywne i nieoczekiwane treści. Tak więc reformą nazywa się np. modernizację treści nauczania, metod, programów. Reforma natomiast to przede wszystkim „określona długofalowa strategia rozwoju społeczeństwa i państwa, to także określona wizja porządku społecznego i systemu gospodarczego, ale nade wszystko to określony ideał, wzór człowieka. Dopiero jeśli wiemy, jaki świat chcemy zbudować, jaki ład gospodarczy i społeczny osiągnąć w przyszłości, oraz jakiego człowieka chcemy wychować — wówczas możemy konstruować organizacje systemu szkolnego, a nauczanie wypełniać odpowiednią treścią”¹².

⁷ Ibidem, s. 153.

⁸ W. Szewczuk: *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1995, s. 292.

⁹ Idem: *Encyklopedia psychologiczna*. Warszawa 1998, s. 385.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ A. Durozoi, A. Roussel: *Filozofia. Słownik. Pojęcia, postacie, problemy*. Warszawa 1997, s. 202.

¹² T. Pilch: *Spory o szkołę. Pomiedzy tradycją a wyzwaniem współczesności*. Warszawa 1999, s. 120.

Podsumowując rozważania nad zagadnieniem pojęcia reformy edukacyjnej, należy podkreślić, że tym mianem można nazwać zmiany, które następują powoli, pociągają za sobą inne przeobrażenia, nowe zadania, wywołują określone skutki. „Reforma uwzględniać musi swoistą kompatybilność systemu edukacji, jego poszczególne elementy i ogniwa muszą współgrać, zarówno treściowo, jak i czasowo — tworząc koherentny system”¹³.

W. Okoń, mówiąc o przemianach reformatorskich, wskazuje na następujące czynniki, które sprawiają, iż wszelkie usiłowania zmiany nie kończą się pełnym powodzeniem lub są daremnym trudem: szybko podnoszący się poziom wykształcenia ludności przy równoczesnej niezmiennej organizacji tego społeczeństwa — oświata staje się dysfunkcyjna; nastawienie tylko na dokonywanie zmian w edukacji (treści nauczania, metody, programy itd.). Ponadto reformy przeprowadzają rządy i ministerstwo oświaty, a uchwalają je parlamenty, co wiąże je z programami jakichś partii politycznych oraz ideologiami społecznymi. Dotychczasowe reformy nie naruszały istniejących relacji między nauczycielem a uczniami, czyli panowania i dominacji nauczyciela nad dziećmi i młodzieżą, co powodowało stany lękowe i nerwice wśród uczniów¹⁴.

Wyodrębniając cechy dokonywanych już przemian reformatorskich w polskiej oświacie, J. Hellwig stwierdził:

- „1. wynikały na ogół z sytuacji politycznej, a nie zawsze pedagogicznej;
2. najczęściej nie były odpowiednio przygotowane, w szczególności pod względem finansowym;
3. angażowały społeczeństwo, ale w ostatecznym ich kształcie jego udział był minimalny, gdyż nie realizowano jego postulatów;
4. współpraca z pedagogami była na ogół częściowa, stąd też w miarę postępu prac gasła ich aktywność; ich głosów najczęściej nie słuchano;
5. reformy najczęściej nie rozwiązywały wszystkich problemów oświaty;
6. ciężar realizacji reform edukacyjnych spadał najczęściej na barki mniej lub bardziej przygotowanych do ich spełniania, ale i słabo wynagradzanych, zawsze ofiarnych nauczycieli;
7. organizatorzy kolejnych reform, krytykując swych poprzedników przy przygotowaniu i realizacji nowych reform, zupełnie nie brali pod uwagę ich negatywnych doświadczeń i popełniali dokładnie te same błędy;
8. w okresie powrotu idei samorządności narosły nowe problemy, w szczególności wokół pytania o metodę przygotowania i przeprowadzenia reformy edukacyjnej w warunkach decentralizacji i demokracji”¹⁵.

Nasuwa się zatem pewna refleksja, że każda rzeczywistość reform wymaga krytycznego odniesienia się do przeprowadzanych wielkich zmian. Dzięki temu

¹³ Ibidem, s. 125.

¹⁴ W. Okoń: *Dziesięć szkół alternatywnych*. Warszawa 1997, s. 16.

¹⁵ J. Hellwig: *Reformy edukacyjne w Polsce. Tradycje i współczesność*. „Rocznik Pedagogiczny” 2000, nr 23, s. 46—47.

możemy ją modyfikować i wpływać na nią, co w efekcie powinno prowadzić do ulepszeń i uniknięcia brzemiennych w skutkach błędów. W tym miejscu ważne wydaje się rozważenie samej zmiany, którą T. Kotarbiński określił jako dzieło kinetyczne¹⁶. Jest ona także istotną właściwością wszystkich zdarzeń i ciągów zdarzeń dydaktycznych, co gwarantuje ich nieprzerwalność¹⁷. Cytując T. Kotarbińskiego, K. Kruszewski twierdzi, że „zmiana to to, że taka a taka rzecz na początku takiego okresu była taka a taka, na końcu zaś tego okresu inna”¹⁸. Autor dostrzega także cele zmian, które można opisywać w zależności od każdego stadium procesu i każdego jego elementu. Zmiana dokonuje się wewnątrz rzeczy oraz na zewnątrz i są to związki opisywane jakościowo i ilościowo, a aktywność, czyli oddziaływanie na obiekt, to tyle, co wprowadzanie zmian.

Zmianę danego stanu rzeczy powoduje poprzedzający system oraz planowany wynik. „Zmiany układają się w ukierunkowane ciągi, a poszczególne zmiany wynikają ze zmian poprzedzających i celu, do którego dążą (czyli są to zmiany planowe) oraz ze zmian zachodzących w innych obszarach [...]”¹⁹.

W świetle powyższego można wnioskować, że zmiany w systemie edukacyjnym nie powinny zachodzić w oderwaniu od wcześniejszych systemów, ale stanowić ciągi systematycznie wprowadzanych przekształceń, przy uwzględnieniu wszystkich uwarunkowań zewnętrznych.

Polska edukacja a wyzwania cywilizacyjne

Oświatę determinują tempo zmian w świecie, w kraju oraz przekształcenia świadomości społecznej i świata wartości jednostek i zbiorowości, wywołane przez ich potrzeby i zainteresowania. Wyzwanie dla polskiej edukacji stanowią aktualne problemy społeczne, polityczne, przyrodnicze, gospodarcze, kulturowe, naukowe, międzynarodowe, istotne dla naszej egzystencji²⁰.

¹⁶ T. Kotarbiński: *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1982, s. 38.

¹⁷ K. Kruszewski: *Zmiana i wiadomość. Perspektywy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987, s. 19.

¹⁸ *Ibidem*, s. 20.

¹⁹ *Ibidem*, s. 19.

²⁰ Por. Cz. Banach: *Polska szkoła i system edukacji — przemiany i perspektywy*. Toruń 1997.

Zmiany reformatorskie ostatniego dziesięciolecia jako odpowiedź na globalne i polskie wyzwania cywilizacyjne

System edukacji nie może być mechanizmem efektywnego działania bez świadomości wyzwań cywilizacyjnych, spoglądania w przyszłość (z uwzględnieniem kształcących doświadczeń z przeszłości) oraz bez dostrzegania szans, ale i pewnych zagrożeń przełomu wieków.

Ostatnie dziesięciolecia XX wieku można by określić czasem zadumy nad edukacją — potwierdzają to chociażby dwa raporty o stanie oświaty (pierwszy z 1973 roku, drugi z 1989). Okres ten przyniósł wciąż umacniającą się globalną świadomość konieczności jakościowych transformacji w życiu ludzkości — w różnych jego sferach, a w szczególności w sferze edukacyjnej. Taka potrzeba ujawniła się w obliczu niewątpliwego faktu, że funkcjonowanie oświaty to kompleksowe połączenie złożonych procesów, na które mają wpływ takie dziedziny, jak: idee pedagogiczne, nowe teorie naukowe; rodzina jako „test” dla szkoły w wielu sprawach; uczniowie i nauczyciele uczestniczący w różnych organizacjach młodzieży, w ruchach społecznych; postęp techniczny, upowszechnienie elementów kultury masowej, przenikanie wzorów cywilizacji konsumpcyjnej, powstawanie społecznych nastrojów i trwałych postaw, zmiany w stosunku do wartości tradycyjnie uznawanych; nowe idee w filozofii, literaturze, sztuce, filmie itp.²¹ Te pięć dziedzin oddziałujących na szkołę kształtuje świadomość obecności społecznych kontekstów całego systemu edukacji.

Cz. Banach wyodrębnił 9 wyzwań cywilizacyjnych, które polską edukację stawiają w sytuacji zadaniowej: 1) potencjał demograficzny i uwarunkowania ludnościowe; 2) przejście od gospodarki centralnie planowanej i kierowanej do społecznej gospodarki rynkowej; 3) kształtowanie i ochrona środowiska; 4) rolnictwo i wyżywienie; 5) adaptacja do struktur Unii Europejskiej; 6) świadomość społeczna i zmiany postaw; 7) budowa ustroju demokratycznego; 8) rola kultury w kształtowaniu wizji przyszłości i tożsamości narodowej; 9) reforma systemu edukacji narodowej²².

Od kilkunastu lat polskie społeczeństwo stoi przed trwałymi, niezależnymi od określonych zmian na scenie politycznej kraju i gier politycznych populistów, uniwersalnymi kierunkami zmian, a są nimi: demokracja, gospodarka rynkowa, pluralizm polityczny i kulturowy, otwarcie na świat zachodni, przyspieszony przepływ wzorców kulturowych i cywilizacyjnych, postmodernizm w kulturze i poliparadygmatyczność (heterogeniczność) w naukach społecznych (także w pedagogice)²³.

²¹ J. Szczepański: *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa 1989, s. 109.

²² Ibidem, s. 16—21.

²³ Z. Kwieciński: *Dylematy reform edukacyjnych w sytuacji gwałtownej zmiany ich kontekstu społecznego i kulturowego*. W: *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Red. A. Bagaj. Warszawa 1997, s. 10.

Ostatnie lata ubiegłego stulecia, charakteryzujące się koniecznością rozwiązywania wielu problemów natury społeczno-ekonomicznej, sprawiły, że w opozycji do lansowanej przez niektóre środowiska strategii drobnych korekt czy retuszu ustalono, że „starannie przygotowana, kompleksowa, długofalowa i elastyczna zarazem pod względem metod, środków i harmonogramu reforma szkolnictwa jest w Polsce potrzebna”²⁴.

Nasza oświata znalazła się w sytuacji nagromadzenia wielu argumentów za koniecznością przemian reformatorskich, co sprawiło, że w polskich szkołach miały i nadal mają miejsce gruntowne przeobrażenia, które można określić mianem reformy systemu oświatowego. Takim argumentem może być m.in. charakterystyka (której dokonał E. Piotrowski) funkcjonującego do niedawna w Polsce systemu szkolnego, ukazująca jego słabe strony:

- „—po pierwsze, w toku szkolnego nauczania następuje włączenie nowej wiedzy w te schematy operacyjne, które są zgodne z wymaganiami szkoły, które głównie sprowadzają się do werbalnej reprodukcji przyswajanej wiedzy. Przydatność tej wiedzy dla ucznia przejawia się w tym, że pomaga mu ona pokonywać stwarzane przez szkołę bariery kontrolne (sprawdziany, testy, egzaminy itp.). [...]
- po drugie, cała organizacja systemu szkolnego jest nastawiona głównie nie na to, by dostarczać uczniowi różnych ofert i otwierać przed nim szanse samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących kształcenia, lecz na to, by podporządkować go wymaganiom stawianym przez szkołę. [...]
- po trzecie, współczesny system kształcenia ogólnego charakteryzuje zamkniętość intelektualna. Problem polega na tym, że treści nauczania nie są odnoszone do określonych czynności umysłowych, których rozwijaniu mogłyby służyć. [...]
- po czwarte, cechą charakterystyczną aktualnego systemu kształcenia jest bierność ucznia”²⁵.

Znaczenie i rola nauczyciela w wybranych systemach edukacyjnych

Zaplanowana i przeprowadzona reforma edukacji była gruntowną zmianą dotychczasowego systemu edukacyjnego. Korzenie naszego systemu oświaty i wychowania tkwią w dalekiej i bliskiej przeszłości, opierają się na przeróżnych wątkach tradycji narodowej i oświatowo-wychowawczej (działalność S. Konarskiego, Komisji Edukacji Narodowej, projekty reform szkolnych A.B. Dobrowolskiego, W. Spasowskiego, M. Falskiego i innych). Jednocześnie wyrastają one z całokształtu ak-

²⁴ Cz. Kupisiewicz: *Koncepcje reform...*, s. 123.

²⁵ E. Piotrowski: *Kierunki zmian procesu kształcenia w zreformowanej szkole*. W: *Edukacja jutra. V Tatrzeńskie Seminarium Naukowe*. Red. K. Denek, T.M. Zimny. Częstochowa 2001, s. 98.

tualnej sytuacji ustrojowej, ekonomicznej, politycznej oraz wiąże się z tendencjami rozwojowymi społeczeństwa. Trzeba również zwrócić uwagę na fakt, że w systemie oświatowym mają swoje odbicie różne, niejednokrotnie mało uchwytnie czynniki, takie jak np.: ogólny klimat społeczny, w jakim przebiega proces wychowania; specyficzny stosunek do dziecka; preferencje niektórych środowisk do pewnych typów szkół; społeczna aprobata jednych metod wychowania, opory zaś wobec innych²⁶.

Problem czynników, które warunkują funkcjonowanie systemu oświatowego porusza D. Dziewulak, wymieniając wśród nich takie, jak: społeczne, ekonomiczne, ustrojowo-polityczne, historyczno-narodowe i demograficzne²⁷.

Pisząc o systemie edukacyjnym jako wielkim podsystemie społecznym, Cz. Banach podkreśla jego funkcjonalne uzależnienie od wielu aspektów i uwagunkowań, wśród których wymienia m.in.: sytuację demograficzną państwa i politykę ludnościową, zmiany na rynku pracy, oddziaływanie masowych środków komunikacji społecznej, zmiany w świecie wartości, dążenia ludzi, systemy zarządzania w państwie, przemiany ustroju politycznego i sfery kultury, stan ekonomiczny państwa i wreszcie stan nauki o edukacji²⁸.

W. Okoń, definiując w słowniku pedagogicznym pojęcie systemu edukacyjnego, zwraca uwagę na jeszcze inny zespół elementów, obejmujących cele i treści kształcenia oraz wychowania, nauczycieli, uczniów i środowisko dydaktyczno-wychowawcze, jak również swoiste związki i zależności między tymi elementami²⁹. W innym miejscu autor systemem pedagogicznym nazywa strukturę zgodnych wewnętrznie, opartych na jednolitym układzie celów i zasad dydaktycznych, sposobów działania nauczycieli i uczniów, zapewniających uzyskiwanie założonych wyników³⁰.

System dydaktyczny (jako fragment funkcjonującego systemu oświatowego), w ujęciu W. Kojasa, to układ elementów i zależności zdeterminowany sposobem rozumienia przez nauczycieli i uczniów celów i zadań zamieszczonych w dokumentach władz oświatowych (programy, podręczniki itp.); stanem wiedzy nauczycieli i uczniów o sposobach osiągania tych celów oraz ich stosowaniu; warunkami, w których realizowane są cele (miejsce, czas itp.)³¹.

Warto w tym miejscu zastanowić się, jakie znaczenie ma osoba nauczyciela dla funkcjonowania systemu oświatowego? Pedagogika XX wieku stanowi odzwierciedlenie wielu kierunków, dążeń i ideałów, które pojawiły się już na przełomie XIX i XX stulecia. Różnorodność ideowa poszczególnych nurtów pedagogicznych, zróżnicowanie i bogactwo zasad dydaktycznych pociągały za sobą odmienne pojmowanie miejsca i roli nauczyciela w systemie edukacyjnym.

²⁶ A. Lewin: *System wychowania a twórczość pedagogiczna*. Warszawa 1983, s. 10.

²⁷ Por. D. Dziewulak: *Systemy szkolne Unii Europejskiej*. Warszawa 1997.

²⁸ Cz. Banach: *Polska szkoła...*, s. 6.

²⁹ W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1992, s. 198.

³⁰ Idem: *System dydaktyczny*. Warszawa 1972, s. 14.

³¹ W. Kojas: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975, s. 20—21.

Pierwszym kierunkiem pedagogicznym, który miał cechy systemu naukowego, była „szkoła tradycyjna”. Nauczyciel w tej szkole cieszył się wśród uczniów bezwzględny autorytetem. W swej pracy posługiwał się niezmienną teorią nauczania oraz gotowymi treściami i metodami nauczania. Działalność tę zwykle się nazywało w literaturze przedmiotu „urabianiem”, gdyż dążenie do jednolitego wzoru łączyło się z nieuwzględnianiem w procesie wychowania indywidualności i potrzeb uczniów³².

Wraz z przekształceniami systemów edukacyjnych zmieniała się rola nauczycieli. W systemie „nowego wychowania” nauczyciel ma już inne funkcje — nie naucza już gotowej wiedzy (podawanej przez niego), ale pobudza zainteresowania intelektualne i moralne uczniów, współpracuje z nimi w poszukiwaniu wiedzy, pomaga im w samodzielnym jej zdobywaniu. Przygotowanie nauczycielskie do zawodu jest przede wszystkim psychologiczne, a zaletą każdego pedagoga staje się entuzjazm, a nie erudycja³³.

„Urabianie” w szkole tradycyjnej zastąpione zostało urabianiem samego siebie przez samowychowanie. Pracę nauczyciela zaczęto utożsamiać ze „sztuką”, która zależy od jego twórczego podejścia, od pomysłowości i talentu pedagogicznego. Nauczyciel, podobnie jak artysta, kieruje się w swej pracy wrodzonymi uzdolnieniami, a nie wiedzą pedagogiczną. Takie rozumienie charakterystyczne jest dla kierunków wychowania estetycznego, w których stosowany początkowo w procesie wychowania liberalizm zaczyna obejmować działalność nauczyciela. Zasadę uwzględniania indywidualności ucznia w wychowaniu stawia się obok zasady indywidualności osoby nauczyciela, co wywołuje tzw. problem autonomii pedagogicznej — indywidualność ucznia czy nauczyciela. Problem ten znalazł rozwiązanie w ograniczeniu indywidualizmu nauczyciela — jego twórczość ma się mieścić w ramach wolności ucznia. Zmienia się więc rola nauczyciela w wychowaniu: z autorytarnego przedstawiciela ustalonej i niezmiennej wiedzy, którą egzekwował bezwzględnie, przeistacza się w łagodnego doradcę i opiekuna, często nazbyt troszczącego się o to, żeby jego wychowanek nie napotykał zbyt ciężkich trudności w stawianych mu wymaganiach i aby zajęcia szkolne miały formę zabawową³⁴.

Helena Parkhurst, twórczyni tzw. planu daltońskiego, mówi o nauczycielu jako „specjaliście” z poszczególnych przedmiotów, który pobudza uczniów do samodzielnego myślenia i działania, rozwija ich zainteresowania i zamiłowania, udziela rad i wskazówek oraz śledzi indywidualny postęp każdego ucznia. Nauczyciel i uczeń zbliżają się do siebie dzięki wzajemnemu zaufaniu.

Kolejny wybitny i znaczący pedagog — Maria Montessori, założycielka „domu dziecięcego”, w swych założeniach teoretycznych zabrania ingerencji nauczyciela

³² Por. m.in.: L. Chmaj: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa 1962; K. Sośnicki: *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa 1967; S. Kot: *Historia wychowania*. Warszawa 1968; H. Gajdanowicz: *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*. Łódź 1991.

³³ K. Sośnicki: *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.* Warszawa 1967.

³⁴ Ibidem.

w pracę dziecka. Nauczyciel nie powinien poprawiać dziecka, uczyć go, zmuszać do słuchania i zarzucać mu omyłki. Mógłby bowiem w ten sposób naruszyć naturalny stan rzeczy, a tym samym naturalny tok spostrzeżeń. Zadanie nauczyciela upatruje M. Montessori w obserwacji dziecka, które staje się przedmiotem doświadczalnej i badawczej pracy nauczycielskiej.

Określając funkcje i miejsce nauczyciela w szkole, J. Dewey sformułował następujące postulaty: nauczyciel nie powinien narzucać dziecku pewnych ilości wyobrażeń i wpaść mu pewnego zasobu wiedzy, ale jako członek szkolnej społeczności winien zawsze umiejętnie wpływać na dziecko, pomagać mu w dawaniu właściwych odpowiedzi itp. Dyscyplina szkolna powinna wynikać z życia społecznej całości, a nie bezpośrednio od nauczyciela, który na podstawie bogatszego doświadczenia i dojrzałej mądrości poddaje dziecko rygorom życia³⁵.

Miejsce nauczyciela w systemie edukacyjnym określają zawsze założenia tego systemu. Na tę zależność wskazuje przedstawiona tu analiza pojmowania roli i funkcji pedagoga w wybranych systemach oświatowych.

Zmienność w edukacji a współczesny nauczyciel

Biorąc pod uwagę dzieje aktywności ludzkiej, można powiedzieć, że człowiek działa na podstawie tego, jak rozumie świat³⁶. Otaczająca nas rzeczywistość nasuwa jednak refleksję nad koniecznością rozumienia zmienności świata, gdyż dotychczasowe doświadczenie człowieka, przekonujące o potrzebie określenia wewnętrznej logiki tych zmian, by móc ów świat pojąć, a zwłaszcza by antycypować kierunek jego rozwoju, okazało się niewystarczające. Współczesną zmienność świata należy starać się możliwie szybko wyjaśnić, niejako chwytając ją w biegu, a radzenie sobie z przeszłością wymaga umiejętności uczenia się nie tyle rzeczywistości doświadczanej, ile potencjalnej.

Na skutek niebywałego przyspieszenia tempa zmienności świata przeszłe wieki mają coraz mniej do przekazania, jaki świat jest i może być³⁷. Myślenie w kategoriach przyszłości zobowiązuje człowieka do uwolnienia się z dotychczasowych doświadczeń i otwarcia na alternatywne rozwiązania. Nie jest to proces łatwy ze względu na naturalną perspektywę człowieka — czas teraźniejszy, stanowiący realia, w których przebiega życie ludzkie. Przyszłość niełatwo wdziera się w czas teraźniejszy. Świadczą o tym liczby szacunkowe które przedstawił A. Toffler, mówiące, że około 70% mieszkańców naszego globu to ludzie przeszłości, natomiast 25% ludności krajów wysoko uprzemysłowionych żyje współ-

³⁵ Zob. J. Dewey: *Wybór pism pedagogicznych*. Przeł. J. Pieter. Wrocław—Warszawa—Kraków 1967, s. 8 i 16.

³⁶ Zob. H. Kwiatkowska: *Edukacja nauczycieli. Konteksty — kategorie — praktyki*. Warszawa 1997, s. 12.

³⁷ *Ibidem*, s. 12—14.

czesnym rytmem życia, a tylko 2%—3% dniem jutrzejszym. Powstaje zatem niebezpieczne zjawisko marginalizacji rzesz ludzkich, które nie uczestniczą w procesach rozwojowych. Aby temu zapobiec, przyszłość stała się przedmiotem nauczania w systemach szkolnych wielu krajów. Powołano także instytuty badające przyszłość.

Zmienność świata jawi się jako ewidentny problem edukacyjny. Nie tylko pobudza do przewartościowania tradycyjnych schematów rozumowania, ale także do obserwacji i analizy myśli poznawczej, filozoficznej i politycznej, do nowych rozwiązań edukacyjnych.

Człowiek z natury niechętnie wybiega myślą poza to, czego doświadcza. Jedną z przyczyn trudności w adaptowaniu się człowieka do przekształcającego się świata jest fakt, iż „w historycznym procesie dziejowym przystosowanie człowieka dokonywało się poprzez transformację otoczenia przyrodniczego, podczas gdy sam człowiek zmieniał się niewiele. Stąd główny cel dotychczasowej działalności człowieka wyraża się bardziej zmianą otoczenia niż jego samego. Dziś coraz wyraźniej spostrzegamy, że ten kierunek rozwoju wyczerpał swe możliwości”³⁸.

Inną przyczynę stanowi „charakterystyczne znamię współczesnej rzeczywistości, które polega na tym, że przeszłość ma coraz mniejszy wpływ na stwarzaną przyszłość. To nie tradycja ma pomóc w odnalezieniu drogi do przyszłości, lecz nowa jakościowo sytuacja świata ma wymusić na nas poszukiwanie kategorii zdolnych sprostać nowej rzeczywistości”³⁹.

„Równie ważną przyczyną trudności w adaptowaniu się jednostki do przemian świata są jakościowo nowe źródła niepokoju współczesnego człowieka. Znałe współcześnie zjawisko »porażenia przyszłością« tam właśnie ma swe przyczyny. Dotychczasowe problemy, konflikty, napięcia psychologiczne rodziły się na ogół wewnątrz określonej kultury czy cywilizacji. Ich źródłem były na ogół czynniki ekonomiczne, polityczne czy ideologiczne. Wraz z demontażem imperium radzieckiego i zakończeniem ery zimnej wojny konflikty nabrały innego charakteru: dotyczą obszarów międzycywilizacyjnych. Są to starcia o wiele trudniejsze, gdyż ich źródła sięgają głębszych warstw świadomości ludzkiej, mianowicie kulturowej, religijnej”⁴⁰.

Według A. Tofflera dzieje ludzkości dowodzą, że postęp techniczny i pomysły innowacyjne wiążą się z pracą⁴¹. Człowiek może wpływać na wydarzenia dziejowe, przy czym czyniąc to, musi ciągle mieć na uwadze samą istotę, cele i znaczenie ludzkiej pracy. W ścisłej mierze dotyczy to nauczycieli, którzy stanowią klucz do zmian w oświacie. Gdy nauczyciele nie lubią zmian, nie rozumieją ich, nie uważają za użyteczne, czy też nie zgadzają się z nimi, to każda zmiana zostanie wprowadzona w życie niekompetentnie, nieszczerze, lub wcale jej nie będzie. „Dlatego,

³⁸ Ibidem, s. 123.

³⁹ Ibidem, s. 124.

⁴⁰ J. Koziński: *Koniec wieku nieodpowiedzialności*. Warszawa 1995, s. 12—14.

⁴¹ A. Toffler: *Powershift*. New York 1990, s. 209.

gdy mowa jest o poprawie jakości pracy naszych szkół, włączanie nauczycieli do zmian jest sprawą kluczową⁴².

Współcześnie zachodzące zmiany mają charakter rewolucyjny⁴³. Jak pokazują dzieje ludzkości, zawsze są zwolennicy i przeciwnicy nowych haseł i zmian. Każda zmiana, jak wspomniano wcześniej, pociąga za sobą pewne mechanizmy w zachowaniach ludzi, dlatego też można przewidzieć rozmaite reakcje nauczycieli na reformowanie systemu oświatowego. „Współczesny nauczyciel, stając wobec zmieniających się warunków społeczno-politycznych oraz zmieniających się wymogów prawa oświatowego, musi swoją pracą odpowiedzieć na zaistniałą zmianę; podjąć refleksję nad sobą samym i odpowiedzieć na pytanie: co odrzucić, a co zachować? Odpowiedź ta staje się warunkiem adaptacji nauczyciela do nowej sytuacji, uwzględniającej nowe zjawiska funkcjonowania szkolnictwa i wymogi jego pracy⁴⁴.”

Na drodze szukania właściwej odpowiedzi mogą pojawić się pewne trudności. Według A. Radziejwicz-Winnickiego w okresach reorganizacji i zmiany społecznej częściej niż kiedykolwiek dochodzi do niszczenia ludzkiej potencji życiowej. „Zaburzone zasady życia społecznego, wieloznaczność zamiast jasno określonych reguł i norm zbiorowego uczestnictwa przeobrażają się w barierę wewnętrznego i zewnętrznego organizowania się ludzi pozostawionych i samotnych, znajdujących się w sytuacjach trudnych⁴⁵.”

Rzeczywistość społeczna naszego kraju charakteryzuje się niestabilnością, natłokiem wydarzeń, a także nieznanym kierunkiem przemian i często mało przewidywalnym tempem zmian, niepewnością oraz nietrwałością przeobrażeń⁴⁶. W owych realiach nauczyciele czują się zagubieni, mają wiele wątpliwości, co do swych powinności nauczycielsko-wychowawczych. „Techniczny etos zawodu nauczycielskiego, wynikający z przepisów obowiązujących przed przełomem ustrojowym wyznaczył uczącym jedynie rolę wykonawców ustalonych ogólnie programów. Nie wymagał natomiast pogłębionej refleksji nad skutecznością i celowością podejmowanej aktywności oraz zwalniał z obowiązku pełnej odpowiedzialności za realizację procesu kształcenia. Stąd w pewnym sensie czynił pracę nauczyciela łatwiejszą. Można przypuszczać, że z tego właśnie powodu tak wielu nauczycieli »zateśkniło« za dawnymi przepisami określającymi ich powinności. Dodatkowo czas transformacji ustrojowej odznaczył się w świadomości nauczycieli chaosem, wyznaczonym ciągłymi poszukiwaniami mającymi doskonalić nowy

⁴² K. Evenden: *Wyzwania rzucone przez zmiany. W: Horyzonty pedagogicznej wyobraźni. Nauczyciel wobec własnych kreacji*. Red. J. Kędzierska i K. Polak. Kraków 1998, s. 93.

⁴³ Ibidem, s. 94.

⁴⁴ I. Nowosad: *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*. Kraków 2001, s. 263.

⁴⁵ A. Radziejwicz-Winnicki: *Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimjej edukacji*. Kraków 1999, s. 20, za: I. Nowosad: *Nauczyciel-wychowawca...*, s. 263.

⁴⁶ E. Tarkowska: *Zmieniająca się rzeczywistość społeczna jako szczególna sytuacja badawcza*. „Kultura i Społeczeństwo” 1993, nr 3, s. 115, za: *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*. Red. A. Radziejwicz-Winnicki. Katowice 1995, s. 411.

system, który mógł tylko nasilić tęsknotę i pogłębić chęć życia w czasach kierujących się prostymi regułami życia społecznego, a takie dawał właśnie socjalizm⁷⁴⁷.

Obecnie pożądanymi cechami człowieka są własne poglądy, wysiłek i inicjatywa. Stworzono prawne możliwości dla nauczycieli, którzy swą osobowością, pracowitością, moralnością i wrodzonymi cechami mogą pozytywnie wpływać na cały system oświatowy i swoich uczniów. Jednak, jak słusznie zauważa I. Nowosad, „w tej optymistycznej wizji oświatowej nie wzięto pod uwagę faktu, że człowiek, będąc w ścisłym związku z otaczającą go bliższą i dalszą przestrzenią, podlega jej wypadkowym wpływom. Dodatkowo, reakcje na bodźce docierające do jednostki mogą być wybiórcze, prowadzić do identyfikacji jednostki lub całych grup społecznych z konkretną przestrzenią, bądź do oporu. Rodzaj przyjętej wówczas reakcji wiąże się z systemem wiedzy, wyobrażeń, wartości, religii, nadając przyjętym zachowaniom walor ciągłości lub zmiany⁷⁴⁸.

Na podstawie tych rozważań można wysnuć wniosek, że postawy nauczycieli wobec przemian edukacyjnych i reform bywają różne — począwszy od ich aktywnego zaangażowania, przez bierny do nich stosunek, a skończywszy na nieakceptowaniu założeń lub oporze przed ich realizacją.

Nie należy zapominać, że jako społeczeństwo „mamy za sobą pół wieku indoktrynacji ideologicznej, zastępującej poszukiwanie prawdy o człowieku i o świecie, pół wieku propagandy ideologicznej, zastępującej wychowanie moralne i pedagogiczne kształcenie nauczycieli, pół wieku przyzwyczajania do kłamstwa jako powszechnie stosowanej formy ustosunkowania się do innych, uprawiania polityki, krzewienia oświaty. Bardzo wielu ludzi — w tym wielu nauczycieli — zwątpiło w sens dążenia do prawdy i trzymania się jej⁷⁴⁹.

A. Nalaskowski — charakteryzując nauczycieli jako grupę społeczną — twierdzi, że odrzucają oni jakąkolwiek krytykę, która leży u podstaw każdej zmiany, „jak i wykazują zdumiewający indyferentyzm w stosunku do proponowanych reform⁷⁵⁰.

Obecnie na wielu płaszczyznach życia społecznego wymaga się własnych decyzji i czynów od każdego członka społeczeństwa. Nauczyciele, jako uczestnicy tego życia, muszą także zmierzyć się z realiami współczesnymi oraz pracować nad swymi wyborami, aby nie mieściły się one (jak pisze A. Nalaskowski) tylko i wyłącznie w dwóch wymiarach: „[...] od dyspersyjnej postawy aksjologicznej do radykalizmu aksjologicznego, od postawy obojętności do postawy zaangażowania społecznego⁷⁵¹. Nasuwają się więc pytania: Jakich wyborów dokonali i nadal do-

⁷⁴⁷ I. Nowosad: *Nauczyciel-wychowawca...*, s. 264.

⁷⁴⁸ Ibidem, s. 266—267.

⁷⁴⁹ S. Ruciński: *Nauczyciel-wychowawca: między ideałem a rzeczywistością*. W: *Wychowanie na rozdrożu*. Red. F. Adamski. Kraków 1999, s. 51.

⁷⁵⁰ A. Nalaskowski: *Edukacja, która nie chce przeminąć*. Kraków 1999, s. 19.

⁷⁵¹ M. Jabłońska: *Możliwości i powinności nauczyciela w dobie przemian*. W: *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Red. M. Jabłońska. Wrocław 2000, s. 22.

konują nauczyciele? Czy zgodnie z teorią A. Nalaskowskiego stanowią większość sprzeciwiającą się jakimkolwiek zmianom? (Takie i inne pytania sformułowano w niniejszym opracowaniu, a w rezultacie próbowano odpowiedzieć na nie w następujących rozdziałach).

Należy w tym miejscu dodać, że w myśl rozważań T. Lewowickiego „człowiek nie jest istotą statyczną i w swym byciu immobilną, ale jednostką osobniczą, składającą się z ustawicznie ścierających się w niej przeciwnych dążeń wewnętrznych i pochodzących z zewnątrz stosunków międzyludzkich i dlatego jego wychowanie ciągle przebiega na dwóch krzyżujących się poziomach życia — jednostkowego i zbiorowego, nie przynależąc jednak wyłącznie ani do jednego, ani do drugiego, a w obu równocześnie uczestnicząc”⁵².

Rozważając kwestię decyzji jednostki oraz dokonywania przez nią, jak się okazuje, niejednokrotnie trudnego wyboru w istotnych kwestiach, należałoby dotknąć także sfery wolności każdego człowieka. Jednostka ludzka nie jest zdeterminowana przez jeden sposób reagowania, ma możliwość wyboru⁵³. Współcześni nauczyciele, zdaniem S. Wołoszyna, nie zawsze jednak zdają sobie sprawę, że w swych działaniach są wolni, niezależni, lecz równocześnie odpowiedzialni za rezultaty swych poczynań⁵⁴. S. Wołoszyn przytacza myśl R. Ingardena na temat wolności i odpowiedzialności człowieka. Według niego, aby osoba w swych decyzjach i wypływającym z nich działaniu była niezależna od otoczenia, musi przede wszystkim mieć w sobie centrum działania, które umożliwia jej podjęcie inicjatywy, a jednocześnie umieć wewnętrznie bronić swych racji w działaniu. Musi być jednak podatna na ingerencje pochodzące z zewnątrz, ponieważ jej odpowiedzialność wynika z określonego rodzaju jej współżycia z otaczającą ją rzeczywistością, a w szczególności z innymi ludźmi. Musi tedy być otwarta i podatna, a zarazem, pod innym względem, chroniona i wrażliwa⁵⁵. Każdy „nauczyciel w swym wewnętrznym działaniu jest wolny, ale musi mieć zawsze pełną świadomość swojej odpowiedzialności również za negatywne skutki swego działania”⁵⁶.

Okazuje się, iż działanie (praca) nauczyciela w obecnej rzeczywistości oświatowej nie jest łatwe, gdyż oprócz złożonej i trudnej rzeczywistości determinuje je także dziedzictwo przeszłego czasu, objawiające się m.in. w mechanizmach reagowania przez niego na zmianę. J. Koziński twierdzi, że długa i zmasowana edukacja represyjna czasów socjalistycznych wpłynęła na psychikę pewnych grup zawodowych oraz na jednostki. Autor wyodrębnił pięć typów mentalności ludzi, które

⁵² T. Lewowicki: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1994, za: *Zmienność w edukacji*. Red. Z. Markocki i P. Tyrała. Słupsk 1999, s. 5.

⁵³ A. Grzegorzcyk: *Czas wyzwania*. W: *Pedagogika czasu przemian*. Red. J. Laszczyk. Warszawa 1999, s. 10.

⁵⁴ S. Wołoszyn: *O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Red. M. Dudzikowa i A. Kotusiewicz. Białystok 1994, s. 25.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Ibidem, s. 26.

zostały utrwalone lub ukształtowane w epoce zależności. Są nimi: mentalność bazarowa, megalomańska, żebracza, lokajska i mentalność cyniczna.

Pierwsza z nich — mentalność bazarowa — sprawia, iż ludzie przyjmują pewien sposób myślenia i czynienia, polegający na przyswojeniu sobie trwałego systemu przekonań, zgodnie z którym cele, zarówno te szlachetne, jak i te nieszlachetne, można osiągnąć, łamiąc prawo, omijając ogólnie przyjęte zasady moralne.

Charakteryzując kolejny, utrwalony w naszym społeczeństwie sposób myślenia, a mianowicie mentalność megalomańską, J. Koziński twierdzi, że ma on długi rodowód. Większość Polaków w przeszłości przeceniała wartość własnego narodu oraz jego osiągnięcia gospodarcze i kulturalne. Taka megalomania prowadziła często do niekorzystnych, a nawet zgubnych konsekwencji. Przede wszystkim utrudnia normalną komunikację i dialog między jednostkami, grupami i narodami. Przesadne mniemanie o sobie wywołuje również w krańcowym wypadku nacjonalizm i antysemityzm.

Mentalność żebracza z kolei polega na roszczeniowej postawie człowieka i również ukształtowana została w przeszłości, kiedy to dążono do równego podziału dóbr, niezależnie od efektów pracy jednostki. Ten rodzaj mentalności prowadzi do wielu skutków, m.in. zaburza sprawczą i transgresyjną aktywność człowieka. Jednostka przestaje dążyć do wykorzystania swych potencjalnych talentów oraz nie ma motywacji do pomnażania dóbr materialnych i duchowych, zamienia się w biorcę efektów pracy innych. Mentalność ta zaburza jednocześnie zdrowe stosunki międzyludzkie — rodzi m.in. agresję i gniew. Utrudnia realizację programów służących często dobru ogólnemu.

Ludzie natomiast z mentalnością lokajską potrafią żyć w każdym ustroju. Mentalność tę utrwalił i rozwinął realny socjalizm. W formacji tej u niektórych ludzi ugruntowała się także inna postawa — mentalność cyniczna. Wielu ludzi bowiem odrzucało bezprawne instytucje, ustanowione zasady moralne i obyczaje. Chociaż socjalizm przeminął, grupy cyników pozostały. Zrodziło się zjawisko, zwane przez psychologów generalizacją. Zaczęto odrzucać nie tylko przejawy minionej kultury, ale również negatywnie ustosunkowano się do całego dziedzictwa, a więc do prawdziwych wartości, demokratycznych instytucji i autentycznych autorytetów naukowych czy moralnych⁵⁷.

Biorąc pod uwagę opisaną teorię, nasuwają się pytania: W jakim stopniu każda jednostka naszego społeczeństwa potrafi uwolnić się czy uchronić od obciążeń przeszłości oddziałujących na świadomość? Czy nasza narodowa mentalność nie przeszkodzi nam w budowaniu lepszej przyszłości? Pytania te można w szczególności skierować do nauczycieli, którzy od września 1999 roku tworzą nową rzeczywistość oświatową.

⁵⁷ J. Koziński: *Koniec wieku nieodpowiedzialności*. Warszawa 1995, s. 234—242.

Metodologiczne podstawy reform oświatowych — historia przemian

Zmiany reformatorskie w naszym kraju poprzedzane były niejednokrotnie opracowaniami teoretycznymi, mającymi na celu diagnozę istniejącego systemu oświaty.

W 1973 roku Komitet Ekspertów opracował i opublikował *Raport o stanie oświaty w PRL*. Był on efektem poszukiwań takich form ustrojowych szkolnictwa, które zapewniłyby powszechne wykształcenie średnie oraz objęłyby wszystkie instytucje i organizacje wywierające wpływ na kształtowanie osobowości obywateli, aby dać im wychowanie i wykształcenie pozwalające na optymalną działalność we wszystkich sferach życiowej aktywności⁵⁸.

Złożoność problemów funkcjonowania szkolnictwa i instytucji oświatowych sprawiła, że konieczne stały się opracowania naukowe oraz analizy i oceny pracy tych placówek. Na zamówienie Komitetu wykonano 88 opracowań i ekspertyz naukowych, w których przygotowaniu brało udział ponad 200 pracowników nauki. Zebrano 273 analizy i informacje opracowane przez instytucje oświatowe, gospodarcze, społeczno-polityczne i zawodowe. Wykorzystano dotychczasową literaturę naukową oraz prace o kierunkach i metodach doskonalenia oświaty w krajach socjalistycznych i kapitalistycznych. Wykorzystano 1352 publikacje i liczne postulaty prasowe. Należy także dodać, iż Komitet odbył jedenaście posiedzeń plenarnych i dziewiętnaście zebrań prezydium, w tym siedem kilkudniowych konferencji roboczych, niezależnie od prac poszczególnych zespołów problemowych. Członkowie Komitetu w trakcie swych prac wielokrotnie spotykali się z nauczycielami, pracownikami nauki i innymi zainteresowanymi środowiskami. Zorganizowana została również ogólnokrajowa konferencja w celu przedyskutowania dorobku naukowego i praktycznych doświadczeń z zakresu funkcjonowania oraz perspektywicznych zamierzeń w dziedzinie rozwoju oświaty w Polsce. Raport był także efektem wielu prac przygotowawczych, takich jak:

„a. Prace informacyjno-metodologiczne omawiające istniejące systemy szkolne w różnych krajach, materiały informujące o przygotowywanych reformach, o działalności różnych komitetów i komisji narodowych oraz międzynarodowych zajmujących się problemami oświaty.

b. Prace analityczne omawiające i oceniające aktualnie istniejący system oświatowy w Polsce. W tym dziale zebrano opracowania dotyczące przedszkoli, szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących, zawodowych, specjalnych i wyższych. Ponadto przeanalizowano działalność instytucji, które łącznie z systemem szkolnym tworzą całkowity system oświaty. Były to organizacje młodzieżowe, środki przekazu, organizacje oświaty pozaszkolnej, wojsko, związki zawodo-

⁵⁸ *Raport o stanie oświaty w PRL*. Warszawa 1973, s. 13.

we, zakłady pracy, rodziny, instytucje: opieki i ochrony zdrowia oraz upowszechnienia kultury itp. Stworzono prace analityczne następującego typu: 1) zamówione opracowania naukowe i istniejąca już literatura naukowa; 2) analizy przeprowadzone przez resorty i instytucje oświatowe; 3) raporty przygotowane przez Związek Nauczycielstwa Polskiego; 4) materiały z Najwyższej Izby Kontroli i Głównego Urzędu Statystycznego; 5) publikacje naukowe i prasowe; 6) uwagi i spostrzeżenia nadesłane przez indywidualnych obywateli. [...]

c. Prace teoretyczne zawierające analizę założeń rozwoju oświaty, przygotowanych na podstawie dokumentów VI Zjazdu, planów perspektywicznych i prognoz. Przedstawiając przyszły rozwój społeczeństwa polskiego (do roku 2000), starano się ustalić, jakie wymagania będą stawiane oświacie w wyniku rozwoju gospodarki, struktury społecznej, kultury, instytucji politycznych państwa i jakie będą w tym zakresie potrzeby jednostek. Prace teoretyczne dzieliły się na: pedagogiczne, psychologiczne, ekonomiczne, socjologiczne, demograficzne, organizacyjne. Ich zadaniem było ustalenie ogólnych prawidłowości funkcjonowania oświaty oraz procesów nauczania i możliwości ich intensyfikacji, modernizacji struktur organizacyjnych, ogólnych zależności występujących między rozwojem społeczno-gospodarczym i kulturalnym a stanem oświaty itp. Prace te dostarczyły także podstaw do badania przydatności różnych propozycji reformatorskich. W opracowaniach teoretycznych położono duży nacisk na sprecyzowanie kryteriów przewidywanej efektywności reform, przy czym chodziło o kryteria pedagogiczno-dydaktyczne, polityczne, ekonomiczne i społeczne. W pracach tych szczególnie duży był udział pracowników nauki.

d. Prace modelowe zmierzające do ustalenia, jaka forma systemu oświatowego będzie mogła optymalnie zabezpieczyć realizację celów narodowych [...]”⁵⁹.

W roku 1982 opublikowany został Raport Klubu Rzymskiego poruszający zagadnienie koniecznej zmiany w edukacji — uczeniu się człowieka. Przedstawiono globalne wyzwania dla ludzkości oraz propozycje nowego sposobu edukacji, jako odpowiedź na owe wyzwania.

W 1989 roku opracowano *Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Raport ten składał się z trzech części. Pierwszą z nich poświęcono wyzwaniom przyszłości oraz wyznacznikom zadań edukacji w Polsce. Poruszono również kwestię cywilizacyjnych i społeczno-gospodarczych determinantów reformy. Część druga raportu zawierała ocenę systemu edukacji oraz kierunki jego przebudowy. Oprócz treści charakteryzujących elementy ówczesnego systemu edukacji oraz postulujących reformę szkolnictwa znalazło się zagadnienie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Wyznaczonymi celami raportu było opracowanie diagnozy obecnego systemu edukacji narodowej oraz wskazanie głównych kierunków przebudowy tej edukacji, ze

⁵⁹ Ibidem, s. 10—12.

szczególным uwzględnieniem szkolnictwa różnych typów i szczebli. Do realizacji tych celów Komitetu miały prowadzić:

- studia oraz badania porównawcze; ich przedmiotem były: tendencje rozwojowe edukacji w krajach uprzemysłowionych, raporty edukacyjne (Japonia, USA, UNESCO, Klub Rzymski, Polska), prognozy rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju, uchwały centralnych instytucji dotyczące edukacji, artykuły o problematyce edukacyjnej, materiały zgromadzone w wyniku badań objętych problemem węzłowym *Modernizacji systemu oświaty w Polsce*, listy nadsyłane do Komitetu przez instytucje i nauczycieli itp.;
- badania ankietowe — Komitet przywiązywał dużą wagę do przeprowadzonych z nauczycielami konsultacji, dlatego też jego członkowie odbyli od marca 1987 do końca maja 1989 roku ponad 400 spotkań konsultacyjnych, w których uczestniczyło około 25 tysięcy nauczycieli
- obrady plenarne oraz seminaria tematyczne grup roboczych⁶⁰.

W 1995 roku Komisja Europejska (XXII Dyrekcja Generalna ds. Wychowania, Kształcenia i Młodzieży, V Dyrekcja Generalna ds. Zatrudnienia, Stosunków Przemysłowych i Spraw Społecznych) opublikowała *Białą księgę kształcenia i doskonalenia*. Treści w niej zawarte poświęcone zostały diagnozie obecnej sytuacji oświatowej na tle takich przemian, jak: rozwój społeczeństwa informacyjnego, proces globalizacji, przemiany cywilizacji naukowo-technicznej. *Biała księga...* opisywała także kierunki przyszłego rozwoju krajów europejskich i jednocześnie przedstawiała wyznaczniki takiej edukacji, która zapewniłaby możliwość funkcjonowania poszczególnym jednostkom w zjednoczonej Europie. Autorzy tego opracowania zachęcają do zdobywania nowej wiedzy, zacieśniania związków między szkołami i przedsiębiorstwami, walki ze zjawiskiem marginalizacji, nauki języków, do zrównania inwestycji materialnych i edukacyjnych, jednocześnie wskazując możliwe sposoby realizacji tych postulatów.

Zagadnienia poruszane przez autorów *Białej księgi kształcenia i doskonalenia* były i są dla naszego społeczeństwa ważne ze względu na to, że zawarty w niej model edukacji daje naszemu systemowi oświatowemu pewne wskazówki i rzuca wyzwania, które obecnie wydają się aktualne i warte podjęcia. Myślę tu chociażby o postulatach zrównania nakładów finansowych na oświatę z innymi inwestycjami państwowymi, zarówno w skali globalnej, jak i lokalnej (gminnej).

⁶⁰ *Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Warszawa—Kraków 1989, s. 9—10.

Szkoła w okresie przeobrażeń

Kryzys szkoły oraz postulaty jej zmiany

„W szkole spotykamy dosłownie wszystko, co można spotkać we współczesnym świecie. To swoista agora historii i współczesności. Brakuje jej tylko dramatycznie niezbędnego szczegółu — jasno wytyczonego celu istnienia. [...] Zatem szkoła w potocznym rozumieniu to chlebowca, policjant i zastępczy opiekun? Tak. Jeśli dobrze się szkole przyglądnąć, to znajdujemy w niej bezmiar przeszkód blokujących drogę do jakiegokolwiek sensownej, a co ważniejsze, zorganizowanej działalności, a zwłaszcza takiej, która by się miała mierzyć ze współczesnym światem”⁶¹.

Literatura fachowa pełna jest tak krytycznych opinii o szkole, która kilka lat temu weszła w stadium reformatorskich przeobrażeń, co wynika z już od dawna szeroko rozpowszechnionej tezy, że szkoła wymaga nie tyle likwidacji (gdyż mogłoby to wywołać katastrofalne następstwa społeczno-ekonomiczne, kulturowe itd.), ile raczej reformy i usunięcia pewnych niedostatków w zakresie: funkcji, jakie ona pełni, celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych, jakie realizuje, planów i programów nauczania, metod nauczania, organizacji nauki szkolnej oraz stosowania przez nauczycieli środków dydaktycznych⁶².

Według innej konwencji krytykuje się szkołę i poddaje ocenie następujące jej obszary: obszar objawów zewnętrznych — połowa dzieci przeżywa różnorakie stany lękowe i stesy; obszar dydaktyczny — uczenie się w szkole to proces wymuszony; obszar biofizjologiczny — stesy blokują działalność twórczą uczniów; obszar socjopedagogiczny — liczą się prawie wyłącznie osiągnięcia poznawcze uczniów; obszar społeczno-polityczny — szkoła utrwała istniejące podziały społeczne; obszar fenomenologiczny — nauczanie niesłusznie utożsamia się w szkole z uczeniem się⁶³.

W obecnych realiach panuje ogólna tendencja, aby dostosować szkolnictwo do potrzeb społecznych. Nowoczesna szkoła musi odznaczać się określonymi cechami ustrojowymi, etycznymi i organizacyjnymi, by właściwie spełniać swoje wychowawcze, kształcące i ogólnocywilizacyjne funkcje⁶⁴. T. Pilch, określając pożądaną stan współczesnego szkolnictwa, wyróżnia zasady, według których powinno ono funkcjonować: „zasada drożności pionowej i poziomej” (oznacza ona możliwość swobodnego przechodzenia z niższego ogniwa szkolnictwa do wyższego); zasada jednolitości programowej; zasada obowiązkowości kształcenia; zasada po-

⁶¹ A. Nalaskowski: *Przeciwko edukacji sentymentalnej*. Kraków 1994, s. 32.

⁶² Cz. Kupisiewicz: *Koncepcje reform...*, s. 12—15.

⁶³ Tamże, s. 16—17.

⁶⁴ T. Pilch: *Spory o szkołę...*, s. 129—130.

wszechności (demokratyczności) szkoły; zasada bezpłatności nauczania; zasada nadzoru pedagogicznego państwa; zasada polifurkacji programowej; zasada elastycznego przystosowania; zasada neutralności ideologicznej⁶⁵.

O nowoczesnej szkole pisze A. Nalaskowski w książce *Edukacja, która nie chce przeminąć*, w której stwierdza, że szkoła określana tym mianem to jej mądrzy i oddani nauczyciele⁶⁶. Takie postrzeganie współczesnej szkoły jeszcze raz uzmysławia nam, jak wielką rolę w procesach edukacyjnych odgrywa nauczyciel. Koncepcje reform szkoły zbyt często pomijają tę kwestię⁶⁷. W rezultacie nauczyciel przestaje być potrzebny jako żywy podmiot, a ma być zaprogramowanym i nadzorowanym urzędnikiem, bez szans na realną promocję społecznej podmiotowości kolejnych pokoleń młodzieży. Pedagogicznej jakości szkoły oraz podmiotowości nauczyciela nie da się oderwać od kwestii jej autonomii instytucjonalnej oraz politycznego statusu obywatela w społeczeństwie⁶⁸.

Kontynuując dalej problematykę szkoły na miarę teraźniejszości, należy wskazać jej naczelną cele i zadania. Spośród nich wyłania się, zdaniem Cz. Kupisiewicza, ten najistotniejszy — zapewnienie wszechstronnego rozwoju każdego ucznia, jego umysłu, woli, uczuć i charakteru, obywatelskiej świadomości, umiejętności działania w zespole, poczucia odpowiedzialności za słowa i czyny⁶⁹. Aby zrealizować te zadania, należy spełnić wiele szczegółowych powinności, które Cz. Kupisiewicz sformułował i zawarł w książce *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*⁷⁰.

W literaturze przedmiotu zaczęło również funkcjonować pojęcie szkoły ustawicznie doskonalonej i przystosowanej do zmieniających się warunków życia⁷¹, w której jej funkcję kształcącą uzupełnia się m.in. o funkcję opiekuńczą, a także systematycznie ulepsza się plany, programy, metody i środki nauczania.

Warto jeszcze przywołać słowa B. Śliwierskiego, tak bardzo oddające obecną sytuację polskiej szkoły. Mówi on: „[...] szkoła — instytucja powszechnie dziś krytykowana niemal na całym świecie, i to ze wszystkich stron, staje się niezależnie od różnych barier i ograniczeń obszarem permanentnego zmagania się sił konserwatywnych z siłami reformatorskimi. Proces ten nabiera szczególnie intensywnej dynamiki i ekspresji w okresie radykalnych przemian społeczno-politycznych w państwie”⁷². Ostatnie kilka lat dowodzi słuszności tych stwierdzeń. Jako społeczeństwo byliśmy (i nadal jesteśmy) świadkami różnorodnych inicjatyw oświatowych, które jedne siły polityczne wprowadzały, inne zaś krytykowały i wycofywały.

⁶⁵ Ibidem, s. 130—133.

⁶⁶ A. Nalaskowski: *Edukacja...*, s. 41.

⁶⁷ Por. L. Witkowski: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa 1998.

⁶⁸ Ibidem, s. 325.

⁶⁹ Por. Cz. Kupisiewicz: *Paradygmaty...*

⁷⁰ Ibidem, s. 92.

⁷¹ Zob. Idem: *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Geneza i kierunki reform oświatowych 1945—1995*. Warszawa 1995, s. 184.

⁷² B. Śliwierski: *Edukacja w wolności*. Kraków 1996, s. 7.

W świetle tych rozważań trafna wydaje się teza, że szkoła przyszłości, to instytucja wolna od wszelkiej ideologii i polityki, w której pracują nauczyciele o wysokich kompetencjach, nauczający prostej, bezwyjątkowej uczciwości⁷³. Wreszcie szkoła, by stać się partnerem świata, móc rozwiązywać jego problemy, odczytywać kierowane do niej wyzwania, musiałaby się zupełnie zmienić⁷⁴.

Działania reformatorskie w latach dziewięćdziesiątych

W końcu XX wieku rodziło się w polskim społeczeństwie przeświadczenie o konieczności zaplanowania i przeprowadzenia reformy systemu oświatowego. Miała być ona kompleksowo zaplanowanym i długofalowym procesem zmiany edukacji narodowej oraz odpowiedzią na globalne, europejskie i polskie „wyzwania cywilizacyjne”⁷⁵. Uwieńczeniem tych dążeń był raport powołanego w 1987 roku Komitetu Ekspertów o stanie oświaty zatytułowany: *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej* (Warszawa—Kraków 1989). Począwszy od tego czasu (tzn. od 1989 roku), Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowało kilka programów, które zakładały rozwiązanie węzłowych problemów edukacyjnych. Nastąpiło jednak wiele niekorzystnych zjawisk: tzw. szum informacyjny oraz chaos celów edukacyjnych, metod działania i środków kształcenia. Przyczyną była m.in. spora liczba programów działań doraźnych i długofalowych, pozostawianych przez odchodzących ministrów edukacji, a trzeba wspomnieć, że sprawowało tę funkcję w latach 1989—1995 aż sześciu zmieniających się polityków (jeszcze raz przekonujemy się, jak dalece system edukacyjny zależy od czynników społeczno-politycznych). Na skutek takiej sytuacji stan polskiej oświaty znacznie odbiegał od porozumień z lat osiemdziesiątych, od *Ustaień podzespołu do spraw oświaty, szkolnictwa wyższego, nauki i postępu technicznego* z 1989 roku, a także od projektów teoretycznych raportu Komitetu Ekspertów⁷⁶.

Pewne zjawiska⁷⁷ przyczyniły się do coraz bardziej krytycznych ocen polskiej szkoły. Zarzucano jej m.in. „ideologizację i polityzację kształcenia i wychowania; utrzymanie monopolu państwa w edukacji szkolnej i akademickiej, z nielicznymi wyjątkami; unifikację treści programowych, metod pracy, podręczników i książek pomocniczych; centralizm i biurokrację w zarządzaniu oświatą [...]; preferowanie tradycyjnych i autorytarnych metod pracy pedagogicznej, ukierunkowanych na pro-

⁷³ T. Pilch: *Spory o szkołę...*, s. 156.

⁷⁴ A. Nałaskowski: *Niepokój o szkołę*. Kraków 1995, s. 86.

⁷⁵ Szczegółową analizę owej rzeczywistości można znaleźć w publikacji Cz. Kupisiewicza: *Koncepcje reform...*

⁷⁶ Por. Cz. Banach: *Polska szkoła...*

⁷⁷ Charakterystyki zjawisk, które przyczyniły się do kryzysu edukacji końca lat osiemdziesiątych, dokonał Cz. Kupisiewicz: *Koncepcje reform...*, s. 115—116.

cesy adaptacji biernej i reprodukcję wiedzy, wartości i życia społecznego; obarczenie szkoły wieloma zadaniami, do których wypełniania nie miała warunków materialnych i ekonomicznych; słabe więzi szkoły z życiem społecznym, gospodarką; niedostatek poradnictwa pedagogiczno-psychologicznego i zawodowego w kształtowaniu aspiracji i planów edukacyjnych młodzieży; położenie nadmiernego akcentu na wychowanie zespołowe, a nie na wspomaganie jednostki w rozwoju jej osobowości i kształtowaniu postaw; słabe wykorzystywanie wyników badań pedagogicznych i psychologicznych oraz doświadczeń innych krajów rozwiniętych⁷⁸.

Lata dziewięćdziesiąte, a właściwie ich początek, przyniosły próby przekształcenia edukacji oraz wyboru dróg przemian⁷⁹. Zostały one jednak w pewnym stopniu udaremnione, ponieważ rozpoczął się proces zmniejszania się udziału oświaty w dochodzie narodowym, co spowodowało niechęć szkół i nauczycieli do jakichkolwiek reform. Zbyt niski poziom finansowania oświaty opóźniał zmiany, podczas gdy podejmowano prace nad standardami programowymi, które miały być wdrożone najpóźniej do 1995 roku i zawierać obowiązkowe treści programowe wspólne dla wszystkich programów nauczania. W 1993 roku opracowano rządowy, ogólny program reformy systemu edukacyjnego pt.: *Dobra i nowoczesna szkoła — kontynuacja przemian edukacyjnych*, który jednak budził wiele zastrzeżeń w sytuacji złej kondycji finansowej szkół i wyższych uczelni oraz takich zagrożeń, jak: niepokoje środowisk nauczycielskich i naukowych o tzw. minima programowe; ograniczanie roli państwa jako gwaranta wyrównanych szans edukacyjnych; zawężenie funkcji wychowawczej i opiekuńczej szkoły; stanowisko państwa wobec zawodu nauczycielskiego i próby podważania jego statusu⁸⁰. Niepokojącym zjawiskiem w oświacie stał się pogarszający status finansowy polskich pedagogów — obniżono im płace, odebrano większość przywilejów, pojawiło się bezrobocie.

Odzwierciedleniem prób całościowego ujęcia kondycji polskiej edukacji, scharakteryzowania jej zadań i kierunków ulepszenia był kolejny dokument — *Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce* — z 1994 roku. W jego świetle oraz powstałego w 1995 roku *Raportu o stanie systemu edukacji* jawią się następujące i podstawowe kierunki zmian: modernizacja treści kształcenia oraz określenie celów wychowania i modelu współczesnej szkoły; określenie i realizowanie atrybutów systemu edukacji i zasad jej funkcjonowania; modernizacja prawa oświatowego i zmiany w systemie zarządzania i kierowania; przywrócenie szkole jej funkcji wychowawczej, opiekuńczej; zapewnienie powszechnej dostępności do wybranych typów szkół, wyrównywanie szans edukacyjnych; modernizacja systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli⁸¹.

⁷⁸ Cz. Banach: *Polska szkoła...*, s. 57—58.

⁷⁹ Przejawem tego było np. w 1991 roku spotkanie i dyskusja twórców „Koncepcji programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach” z Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN.

⁸⁰ Cz. Banach: *Polska szkoła...*, s. 61—62.

⁸¹ Ibidem, s. 65—66.

Należy wspomnieć, że od 1991—1993 roku działało Biuro ds. Reformy Szkolnej MEN, przekształcone w 1994 roku w Pracownię Programów Kształcenia Ogólnego Instytutu Badań Edukacyjnych. Biuro to opracowało i ogłosiło w roku 1992 nowe „minima programowe”, które docelowo miały pełnić funkcję podstawy alternatywnych programów nauczania. Planowano również w tym okresie prace nad kształceniem modułowym. Od 1992 roku MEN podejmował wysiłki ukierunkowane na opracowanie programu *Kształcenie na odległość*, który miałby przybrać m.in. takie formy, jak: kształcenie korespondencyjne; kształcenie w systemie studiów zaocznych pod kierownictwem nauczyciela przewodnika; samokształcenie za pomocą standardowych programów, z wykorzystaniem pakietów multimedialnych.

Pierwsza połowa lat dziewięćdziesiątych charakteryzowała się wielością słusznych postulatów zmian w szkolnictwie, wśród których można wymienić jeszcze: „[...] zaspokojenie potrzeb edukacyjnych młodzieży i dorosłych; respektowanie zasad: powszechności, demokratyczności, drożności, ustawiczności, elastyczności, szerokiego profilu i ekonomiczności kształcenia; doskonalenie i reformowanie treści kształcenia od przedszkoli do studiów podyplomowych; rozszerzenie pozadydaktycznych funkcji szkoły i uczelni; doskonalenie sposobów finansowania systemu edukacji i rozwijanie pozabudżetowych źródeł dochodów szkół i uczelni; usprawnianie i zmienianie systemu kierowania i zarządzania edukacją⁸².

Mówiąc o próbach przeobrażeń edukacyjnych tego okresu, należy wymienić także *Raport o reformie szkolnej 1991—1993*, autorstwa S. Sławińskiego, który zawiera dokładną relację z planowanych i podejmowanych działań reformatorskich. Jest w nim mowa m.in. o dwóch nurtach zmian w sferze edukacji. „Pierwszy nurt tych zmian można określić jako »reakcje dostosowawcze« — są to wszystkie te zmiany, które zachodzą w pracy [...] szkół w związku z tym, co dzieje się »na zewnątrz« szkolnictwa. [...] Drugi nurt zmian to reformy”⁸³.

W tym czasie realizowane były cztery wielkie programy reform: szkolnictwa wyższego; administracji oświatowej; szkolnictwa zawodowego; kształcenia ogólnego, zwana w skrócie reformą szkolną⁸⁴. Tę ostatnią z reform autor nazywa perspektywistyczną i określa jako najważniejszą w polskiej edukacji.

Podsumowując, można stwierdzić, że lata dziewięćdziesiąte ubiegłego stulecia obfitowały w rozliczne plany reformowania systemu edukacji w Polsce. Świadczy to nie tylko o pewnych jego niedostatkach, ale też o charakteryzowanej już w niniejszym opracowaniu potrzebie nieodzownych, radykalnych zmian.

⁸² Ibidem, s. 94—95.

⁸³ S. Sławiński: *Raport o reformie szkolnej 1991—1993*. Warszawa 1994, s. 5.

⁸⁴ Ibidem.

Funkcje, zadania oraz cechy współczesnej szkoły

Powszechnie szkoła kojarzona jest z instytucją działającą na rzecz dziecka: wyposaża go w wiedzę, ćwiczy sprawności, zapewnia mu odpowiednie warunki rozwoju. Mówiąc o szkole, można wskazać jej sens instytucjonalny i strukturalny. Jako instytucja oznacza specyficzną formę przekazu kulturowego, realizowaną za pośrednictwem wyspecjalizowanych czynności nauczania i uczenia się. Szkoła rozpatrywana jako organizacja oznacza natomiast grupę społeczną, system społeczny, układ organizacyjny, w obrębie którego i przez który dokonuje się przekaz kulturowy. Utożsamiana jest ze sposobem łączenia reprezentantów dwóch pokoleń, nauczycieli i uczniów⁸⁵.

Szkoła to wysoce skomplikowana organizacja społeczna — układ instytucjonalny (organizacyjny) i społeczny. Wymaga to szerokiego, wielostronnego spojrzenia na złożoność działań społeczności nauczycieli i uczniów w określonym systemie działań pedagogicznych. W szkole przeplatają się techniczne, kulturalne, gospodarcze, polityczne, naukowe, wyznaniowe i inne sprawy, a mimo to nie jest ona wyłącznie prostą ich sumą. Szkoła wytwarza w społeczności lokalnej charakterystyczne środowisko wychowawcze, stając się dzięki temu wartością całej tej wspólnoty. Współpracując z rodziną, grupami lokalnymi, innymi instytucjami kształtującymi człowieka, szkoła kreuje nowoczesny w swym wymiarze i bardzo pożądany typ społeczności — społeczeństwa wychowującego. Okazuje się zatem organizacją stworzoną przez ludzi i dla ludzi, której misją jest tworzenie optymalnych warunków do rozwoju młodego człowieka. I w tym zakresie jej rola wydaje się osobiwa. O specyfice szkoły jako instytucji społecznej decydują jej podstawowe cechy:

- „1. Szkoła jest instytucją przekazującą dzieciom i młodzieży wiedzę naukową. Rodzina przekazuje swoim dzieciom wiedzę potoczną, zakłady pracy wiedzę praktyczną. Kościół wiedzę religijną. Szkoła jest jedynym miejscem systematycznego zgłębiania wiedzy naukowej.
2. Szkoła jest instytucją nauczającą metodami naukowymi. Zarówno nauczanie, jak i inne oddziaływania na dzieci i młodzież są organizowane według mniej lub bardziej spójnej teorii pedagogicznej i psychologicznej, a zatem bardziej konsekwentnie niż nauczanie i wychowanie we wszystkich pozostałych instytucjach oświatowych.
3. Szkoła może więc w pewnym zakresie syntetyzować i kierunkować wpływ tych innych oddziaływań kształcących i wychowujących. W szkole dziecko uczy się naukowej interpretacji swoich spostrzeżeń, doznań i doświadczeń życiowych, a wiedza naukowa wyniesiona ze szkoły pozostaje na całe życie jako zbiór racjonalnych i logicznych zasad oraz metod myślenia o świecie i ludziach.

⁸⁵ R. Schulc: *Szkoła — instytucja — system — rozwój*. Toruń 1992, s. 55—56, za: H. Kwiatkowska: *Edukacja nauczycieli...*, s. 51.

4. Szkoła stara się dawać całościowy pogląd na wiedzę człowieka o świecie, uczy elementów wszystkich nauk doniosłych dla zrozumienia współczesnej cywilizacji, także historii, dającej zrozumienie procesu dziejowego. Jest to wykształcenie systematyczne, optymalizujące funkcjonowanie wychowanka w społeczeństwie, stwarzające mu możliwość uczestnictwa w utrzymywaniu ciągłości i tożsamości społeczeństwa i przyczyniania się do jego rozwoju.
5. Szkoła stara się przygotowywać do udziału w funkcjonowaniu społeczeństwa, czyli uspołeczniać swoich wychowanków. Stara się także rozwijać ich osobowość, by pozwolić im na samodzielne kierowanie swoim życiem. [...] Innymi słowy: szkoła realizuje pewien społecznie uznany ideał wychowawczy, stanowiący dla wychowanków punkt orientacyjny, który daje gwarancję wytwarzania w wychowankach w całym kraju niektórych cech wspólnych i podobnych, umożliwiających efektywniejsze funkcjonowanie społeczeństwa, państwa, gospodarki i kultury”⁸⁶.

Obecnie szkoła ulega wielu przeobrażeniom, a nawet sama jest jednostką zmiany, gdyż wszystkie siły związane ze zmianą materializują się w jednym miejscu — w szkole, zależnej od zewnętrznego wsparcia, kierunków polityki edukacyjnej itp. Osiągnięcie konkretnych celów może nastąpić w kontekście jej indywidualizacji. Władze zewnętrzne mogą być najlepszymi partnerami dla szkół, dostarczając koniecznego wsparcia i określając standardy. Zmianę da się również rozumieć jako współpracę, ponieważ szkoła nie może rozwiązywać problemów bez szerokiego uczestnictwa całej społeczności szkolnej. Współpraca jest niezmiernie ważna, co nie oznacza, że wszystko należy rozwiązywać, opierając się na współpracy. Trzeba jednak podkreślić ogromną potrzebę i konieczność współdziałania w zespołach i na poziomie całej organizacji⁸⁷.

Zmianie uległy współczesne funkcje szkoły — ich modyfikację odnajdujemy w projekcie reformy edukacji z 1998 roku. Szkole powierzono przede wszystkim funkcję opiekuńczą, a następnie wychowawczą i dydaktyczną. Takie zadania stanowią nawiązanie do raportu z 1989 roku — *Edukacja narodowym priorytetem*, który wyznaczył szkole obowiązki w zakresie funkcji:

- „— rozwojowej, tj. tworzenie każdej jednostce optymalnych warunków rozwoju psychofizycznego;
- wychowawczej, tj. wdrażanie dzieci do opanowania społecznie akceptowanego systemu wartości;
- kształcącej, tj. zapewnianie uczniom podstaw zintegrowanej wiedzy o świecie oraz umiejętności samokształcenia;
- orientującej, tj. ułatwianie dzieciom wyboru zgodnego z ich zainteresowaniami i możliwościami szkoły ponadpodstawowej;

⁸⁶ J. Szczepański: *Szkoła w społeczeństwie*. W: *Sztuka nauczania. Szkoła*. Red. K. Konarzewski. Wyd. 4. zmien. Warszawa 1995, s. 57.

⁸⁷ A. Hildebrandt: *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*, za: M. Dudzikowa: *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*. Kraków 2001, s. 174—175.

- opiekuńczo-kompensacyjnej, tj. ujawnianie i usuwanie ewentualnych niedoborów oraz opóźnień rozwojowych i wychowawczych, a przede wszystkim wyrównywanie startu edukacyjnego dzieci z różnych środowisk;
- socjalizacyjnej, tj. kształtowanie racjonalnego modelu życia społecznego, pobudzanie aktywności społecznej i samorządności jednostek i grup dziecięcych w kulturze współpracy⁸⁸.

Mówiąc o funkcjach szkoły, nie należy zapominać o ich wymiarze edukacyjno-samoedukacyjnym. W omawianym zakresie szkoła spełnia funkcje:

- jako instytucja służąca transmisji kultury ogólnoludzkiej, tzn. przekazywaniu uczniom wartości ponadindywidualnych, wspólnych dla całej ludzkości;
- jako instytucja służąca rozwojowi ucznia i nauczyciela;
- jako instytucja będąca czynnikiem zmiany społecznej, tzn. czynnikiem tworzenia społeczeństwa jeszcze nieistniejącego, kreowania nowych badań i dyscyplin naukowych oraz nowych dziedzin działalności społecznej, kulturalnej itp.⁸⁹

W obrębie sformułowanych funkcji współczesnej szkole wyznacza się także pewne najważniejsze powinności, do których można zaliczyć:

- transmisję kultury ogólnoludzkiej metodami poszukującymi lub nieposzukującymi (podającymi, ćwiczeniowymi itp.);
- rozwijanie osobowości uczniów i nauczycieli w warunkach zapewniających im poczucie podmiotowości i współpodmiotowości;
- przeprowadzanie w społeczeństwie pożądaných zmian przez taką działalność uczniów i nauczycieli w szkole oraz poza nią, która sprzyja: demokratyzacji życia szkolnego i pozaszkolnego; wolności edukacyjnej, a zwłaszcza samoedukacyjnej; kooperacji partnerskiej uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą; współzawodniczeniu uczniów na zasadach „fair play”; krytycyzmowi oraz otwartości na wartości kultur innych narodów; twórczości i odkrywczości; prospołeczności i prozdrowotności; sprawiedliwości i poszanowaniu godności każdego człowieka; odpowiedzialności i wyrozumiałości; przestrzeganiu uniwersalnych zasad etyki⁹⁰.

Szkoła, aby mogła sprostać stawianym przed nią zadaniom, musi mieć szczególne cechy, takie jak:

- „— Odrębność (specyfika) celów działania. Cele pedagogiczne odróżniają się zdecydowanie od celów organizacji niepedagogicznych. Ich wyjątkowość wymaga refleksji oraz badawczego i porównawczego »zastanowienia się«. Nie są one narzucane, ale powinny być uzgadniane i wyjaśniane.

⁸⁸ A. Cichoński: *Szkoła w wymiarze instytucjonalnym*. W: *Nauczyciele i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*. Red. G. Koć-Seniuch i A. Cichoński. Białystok 2000, s. 115—116.

⁸⁹ J. Kujawiński: *Kompetencje metodyczne nauczyciela stale reformowanej szkoły*. W: *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Red. G. Mikołajewska-Olejniczak, K. Uździecki. Zielona Góra 2000, s. 471.

⁹⁰ *Ibidem*, s. 473.

- Niemożność zautomatyzowania procesów kształcenia i wychowania. Proces edukacyjny jest działalnością inną niż produkcja dóbr, w większym stopniu polega na kontaktach osobistych, w których transfer wiedzy przyjmuje bardziej złożoną i skomplikowaną strukturę aniżeli zwykle przekazywanie informacji. Uczniowie przyswajają sobie wiedzę aktywnie, tzn. że muszą ją zintegrować z istniejącymi strukturami, dalej je rozwijać i kształtować, muszą odczytywać i interpretować ich znaczenie i sens, zapamiętywać doświadczenia i konstruować współzależności.
- Ciągła niepewność co do wyników i sprawowania kontroli. Dotyczy to nade wszystko celów wychowawczych, które nie poddają się jednoznacznej weryfikacji w okresie szkolnej edukacji uczniów. Z reguły dopiero w życiu dorosłym okazuje się, czy czas spędzony w szkole był owocny. Dlatego szkoła postrzegana jest jako »luźno powiązany system«. Wytwarza pewną autonomię pracy nauczycieli w ramach struktury.
- Specyfika zawodu nauczycielskiego⁹¹.
Obecna literatura przedmiotu szeroko traktuje o nowym modelu współczesnej szkoły. Można tu przytoczyć dwa spośród nich, tj. model edukacji skierowanej na dziecko i zhumanizowanej szkoły otwartej.
Celami szkoły skierowanej na dzieci i młodzież są:
 - zgodność programu dydaktyczno-wychowawczego z poziomem rozwoju i indywidualnymi potrzebami dzieci i młodzieży;
 - umożliwienie uczniom pełnego rozwoju swego potencjału;
 - pomoc dzieciom i młodzieży w zrozumieniu potrzeb, aspiracji i problemów innych ludzi;
 - przyznanie dzieciom i młodzieży prawa do szacunku oraz stworzenie im jednakowych możliwości, niezależnie od rasy, pochodzenia, zdolności czy ułomności;
 - zapewnienie wszystkim uczestniczącym w procesie edukacji poczucia partnerstwa;
 - skłanianie uczniów w procesie edukacji do zdobywania wiedzy, rozwoju i doskonalenia umiejętności oraz poznawania i rozumienia różnorodnych wartości i postaw;
 - stworzenie szerokiego, zrównoważonego, odpowiedniego i zróżnicowanego oraz wewnętrznie spójnego programu nauczania, umożliwiającego odpowiedni rozwój i postęp;
 - stymulowanie uczniów w procesie edukacji i dostarczanie im radości, gdziekolwiek to możliwe, należy korzystać z ich doświadczeń;
 - zapewnienie uczniom rozwoju umiejętności oraz takich cech, jak ufność i upór, umożliwiających pozytywną reakcję na wyzwania szybko zmieniającego się świata;

⁹¹ A. Cichocki: *Szkoła w wymiarze...*, s. 118—119.

— stymulowanie ciekawości i wyobraźni dzieci i młodzieży tak, aby chciały one wykorzystywać możliwości edukacyjne także poza okresem obowiązkowego nauczania.

Podstawowymi właściwościami modelu zhumanizowanej szkoły otwartej są następujące jej komponenty:

- „1. Przyjazne dziecku środowisko uczenia się — gdzie klasa lekcyjna ma charakter pracowni, dominują w niej otwarte przestrzenie do uczenia się (nie ma zakazanych sfer czy miejsc), rozbudowane kąciki zajęć indywidualnych, zbiorowych, do majsterkowania, hodowli i innych.
2. Organizacja uczenia się bazująca na swobodnej pracy uczniów, elastycznym planie zajęć dydaktycznych na każdy dzień lub tydzień, na metodzie projektów, indywidualnej możliwości zagospodarowania sobie przez uczniów czasu do uczenia się w szkole. Mało jest form nauczania frontalnego na rzecz rozwijania sponanicznej aktywności poznawczej dzieci oraz doradztwa w ich uczeniu się.
3. Metody uczenia się — to przede wszystkim uczenie się poprzez odkrywanie, praktykę, swobodną pracę indywidualną, swobodne decydowanie o współdziałaniu i wzajemnej pomocy, samokontrola, możliwości eksperymentowania, sprawozdania i relacje z badań własnych itp.
4. Atmosfera i klimat uczenia się — to jednoznaczna akceptacja dzieci jako osób uczących się o indywidualnym potencjale rozwojowym, to wspierające podejście nauczycieli, atmosfera zaufania i obustronnej otwartości, jasne kontrakty edukacyjne, doradztwo i pomoc.
5. Formy aktywności edukacyjnej — to podejmowanie działań praktycznych, wytworzenie czegoś, badanie, współdecydowanie o treściach, ustalanie pomysłów, eksperymentowanie, pisanie swobodnych tekstów, drukowanie, prezentowanie interesujących spraw i wydarzeń na forum klasy, omawianie konfliktów, formułowanie własnych pytań i problemów, opracowywanie zasad współżycia i uczenia się, tańce, zabawy, dyskusje, hodowanie zwierząt i pielęgnowanie roślin, obserwacje, malowanie, majsterkowanie, dyktowanie sobie tekstów z trudnościami ortograficznymi, pisanie własnych książek itp.
6. Wymierne efekty uczenia się — to historyjki, wiersze, gazetki ściennie, obrazy, przedstawienia teatralne [...] itp.”⁹²

Mówiąc o celach współczesnej szkoły, literatura korzysta z pojęcia „misja szkoły” — podstawą do jej określenia są ogólnołudzkie wartości humanistyczne, wśród których wymienia się: prawdę, dobro, piękno, pracę, ekologię, zdrowie człowieka i jego ochronę⁹³.

Szkoła spełnia swą misję wychowania w duchu prawdy, zabiegając o atrakcyjność i sens swego istnienia, troszcząc się o zaspokojenie potrzeb edukacyjnych

⁹² Ibidem, s. 121—125.

⁹³ S. Witek: *Zarządzanie reformowaną szkołą. Wybrane problemy teoretyczno-praktyczne*. Warszawa—Kraków 2000, s. 10.

społeczeństwa, a także indywidualnych zainteresowań, oraz spełniając oczekiwania poznawcze uczniów. Odbywa się to dzięki całościowemu i problemowemu ujęciu treści kształcenia oraz zastosowaniu korelacji międzyprzedmiotowej i integracji wiedzy z różnych dyscyplin naukowych.

Szkoła czyniąca dobro, urzeczywistnia natomiast w swej działalności wartości uniwersalne, tj.:

- prawo do życia, wolności i pokoju, warunkowane osobistym bezpieczeństwem fizycznym i moralnym;
- humanizm — braterstwo ludzi, obejmujące podmiotowość człowieka, godność osobistą i szacunek dla osoby ludzkiej, wzajemną pomoc i życzliwość;
- patriotyzm pozbawiony nacjonalizmu;
- poczucie i urzeczywistnianie sprawiedliwości;
- godziwy poziom życia duchowego i materialnego, warunkowany uczciwą pracą;
- prawo do edukacji i kultury;
- zdrowie i jego ochrona;
- swoboda myśli, sumienia, wyznania, tolerancja światopoglądowa, poszanowanie odmienności (nienaruszających ogólnie akceptowanych obyczajów społeczno-moralnych);
- poszanowanie własności jednostki i dobra wspólnego⁹⁴.

Szkoła współtworząca i upowszechniająca piękno, zabiega o rozwój osobowości kulturalnej, o osiągnięcia artystyczne uczniów i szkoły oraz o estetykę środowiska szkolnego.

Misję wychowania przez pracę i dla pracy szkoła realizuje, przysposabiając młodzież do życia i pracy w zmiennych i trudnych do przewidzenia warunkach. Cechami tak oddziałującej szkoły są również: perspektywiczność, nieadaptacyjność, twórczość, elastyczność, a także dostosowanie kształcenia kadr do przyszłych potrzeb społeczno-gospodarczych i kulturowych kraju. Potrzeby te są wynikiem rozwijającej się gospodarki wolnorynkowej, budowy demokratycznego porządku prawnego i politycznego, procesu integracji Polski z Unią Europejską oraz mających wpływ na nasze państwo problemów globalnych współczesnego świata.

Szkoła propagująca zaś wartość zdrowia i jego ochrony stwarza korzystne warunki do rozwoju fizycznego uczniów oraz budzi w nich potrzebę uprawiania gimnastyki i sportu. Rozwija kulturę fizyczną i sport podczas obowiązkowych zajęć programowych (gimnastyka, gry i zabawy ruchowe, atletyka terenowa, pływanie i inne) oraz w toku dobrowolnych zajęć pozalekcyjnych, obejmujących m.in. uprawianie sportów obronnych, gier zespołowych, narciarstwa, łyżwiarstwa, kolarstwa, żeglarstwa, jazdy konnej, turystyki, szybownictwa itp.⁹⁵

⁹⁴ M. Ossowska: *Normy moralne, próba systematyzacji*. Warszawa 1985, s. 21, za: S. Witek: *Zarządzanie reformowaną...*, s. 13—14.

⁹⁵ S. Witek: *Zarządzanie reformowaną...*, s. 17—18.

W tle powyższych rozważań nad stworzeniem pewnego modelu teoretycznego zadań, funkcji oraz cech współczesnej szkoły pojawia się refleksja, że obecnie placówki te rzadko (zwłaszcza w małych miejscowościach i polskich wsiach) przystają do tego wzorca. Przykładem może być chociażby ostatnio poruszony aspekt szkoły propagującej zdrowie i jego ochronę. Obserwacja dzisiejszej rzeczywistości oraz niektóre doniesienia naukowe⁹⁶ pozwalają odkryć rozliczne niedostatki w omawianym zakresie. Szkoły oraz rodzice niejednokrotnie nie są w stanie podjąć obciążeniom finansowym, związanym chociażby z prowadzeniem pozalekcyjnych zajęć sportowych, które w obecnym czasie „fizycznej stagnacji” dzieci i młodzieży stają się wielce pożądane.

Kierowanie szkołą w okresie zmian

W dobie różnorodnych zmian, jakim ulega obecnie zreformowana szkoła, niełatwo jest efektywnie nią zarządzać. Sprzyjać temu może uwzględnienie aktualnych tendencji, które zakładają:

- „— kształtowanie szkoły jako instytucji »stale i w całości uczącej się«, szeroko wykorzystującej do samodoskonalenia informację zwrotną o wynikach pracy;
- przekształcanie obecnej szkoły, która na ogół jest organizacją statyczno-biurokratyczną typu mechanistycznego, w strukturę organiczną i dynamiczną typu adaptacyjno-kreatywnego, w której następuje »dzielenie się władzą«”;
- lepsze wykorzystywanie zasobów ludzkich, docenianie kwalifikacji i zaangażowania nauczycieli, dbałość o pełny rozwój zawodowy pracowników i kadry kierowniczej, częste i partnerskie kontakty interpersonalne oraz korzystanie z »mądrości zbiorowej« rady pedagogicznej w warunkach dużej samorządności i integracji zespołu pracowniczego;
- profesjonalizacja pracy dyrektora szkoły, w tym: osiąganie wysokich kwalifikacji pedagogicznych, społeczno-moralnych, jak i menadżerskich, oraz kształtowanie postawy perfekcjonistycznej, wyrażającej się krytycyzmem wobec swojej pracy i chęcią stałego jej doskonalenia w przekonaniu, że nic nie jest doskonałe i wszystko można ulepszać;
- preferowanie modelu dyrektora intelektualisty, pracownika bogatego w koncepcje, który koncentruje się na strategii rozwoju szkoły, na myśleniu o jej przyszłości, a mniej jest zaangażowany bieżącą pracą o charakterze operacyjnym;
- informatyzacja procesu zarządzania placówką edukacyjną⁹⁷;

⁹⁶ Por. m.in. G. Kapica, M. Kapica: *Zdrowie i jego zagrożenia w świadomości młodszych uczniów*. W: *Szkoła wobec problemów wychowania zdrowotnego w dobie globalizacji*. Red. W. Kojs. Cieszyn 2001, s. 11.

⁹⁷ Zagadnienie to poruszają szeroko w literaturze przedmiotu m.in. tacy autorzy, jak: R. Pachociński: *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*. War-

— racjonalizacja praktyki wykorzystywania czasu pracy oraz zasobów finansowych i materialnych szkoły, zwiększanie roli dyrektora w ekonomicznym zarządzaniu szkołą⁹⁸.

Bezpośrednią odpowiedzialność za funkcjonowanie szkoły ponosi jej dyrektor, w którego gestii leży prawidłowe organizowanie pracy zespołu nauczycielskiego oraz twórcza adaptacja i rozwój zawodowy nauczycieli. Dyrektor szkoły sprawuje również wewnętrzny nadzór pedagogiczny, ekonomiczny i administracyjny oraz zabiega o osiągnięcie przez szkołę oczekiwanych społecznie wyników pracy dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i kulturotwórczej. Można więc powiedzieć, iż dyrektor placówki oświatowej sprawuje w niej funkcję kierowniczą.

J. Zieleniewski przez pojęcie kierowania w znaczeniu ogólnym rozumie „działanie zmierzające do spowodowania funkcjonowania innych rzeczy, zgodnego z celem tego, kto nimi kieruje. Przez kierowanie w węższym znaczeniu, ściślej »kierowanie ludźmi«, rozumiemy zaś (w organizacji formalnej) działanie zmierzające do spowodowania działania innych ludzi, zgodnego z celem tego, kto nimi kieruje. W organizacji nieformalnej ten sam rodzaj działania nazywamy przewodzeniem lub przywództwem⁹⁹.

Należy podkreślić, że sprawność kierowania instytucjami jest nie tylko jednym z koniecznych warunków ich powodzenia, ale stanowi również jego ogniwo podstawowe¹⁰⁰. Osobie kierownika zwykle się przypisywać funkcje: planowania, organizowania, motywowania i kontroli, a istota pracy kierowniczej polega na ich spełnianiu¹⁰¹. Kierownik to pracownik o podwójnej niejako przynależności: jest przełożonym wszystkich podległych mu ludzi, a równocześnie członkiem organizacji wyższego szczebla, w której zalicza się do pracowników szeregowych (nie chodzi tu o sytuację formalnoprawną, a o perspektywę teorii organizacji). Ponadto kierownik wiąże się nie z jednym odcinkiem pracy podległego mu zespołu czy instytucji, a z całokształtem spraw jej przypisanych. Ma on również szansę zdobycia i utrzymania w zespole najwyższego autorytetu. Nie oznacza to, naturalnie, że autorytet taki zawsze posiada, ale nie ulega wątpliwości, że w po-

szawa 1997; B. Śliwierski: *Media a edukacja szkolna. Zagrożenia czy szanse?* „Edukacja Medialna” 1997, nr 4; M. Tanaś: *Edukacyjne zastosowanie komputerów*. Warszawa 1997; A. Hassa: *Komputer jako środek dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej*. „Komputer w Szkole” 1998, nr 1; S. Juszczczyk: *Podstawy informatyki dla pedagogów*. Kraków 1999; S. Juszczczyk: *System informacyjny w kierowaniu i zarządzaniu szkołą*. W: *Komunikacja interakcyjna człowieka z komputerem*. Red. S. Juszczczyk. Kraków 2000; J. Morbitzer: *W poszukiwaniu optymalnej metodycznej koncepcji wykorzystywania komputerów w kształceniu*. [Streszczenie referatów]. <http://www.wsp.krakow.pl/ptn/str1.html>, 2001.01.31; E. Musiał: *Wykorzystanie edukacyjnych programów multimedialnych w szkole*. [Streszczenie referatów]. <http://www.wsp.krakow.pl/ptn/str1.html>, 2001.01.31.

⁹⁸ S. Witek: *Zarządzanie reformowaną...*, s. 8.

⁹⁹ J. Zieleniewski: *Organizacja i zarządzanie*. Warszawa 1969, s. 451.

¹⁰⁰ Ibidem, s. 454.

¹⁰¹ W. Kobyliński: *Warunki sprawnej organizacji pracy kierownika*. Warszawa 1981, s. 14.

równaniu z każdym z członków jego zespołu łatwiej mu zdobyć prestiż niż każdemu z pozostałych¹⁰². Mówiąc natomiast o sposobie kierowania, stwierdza się, iż jest to „określony dobór środków kierowania, zastosowanych w określonych proporcjach i w mniej więcej jednolitej kolejności”¹⁰³. Środkami kierowania są: polecenia, pobudzanie i perswazja, poszczególne akty władzy, autorytet, określone bodźce, akty nadzoru i kontroli. Literatura wymienia także trzy główne metody kierowania: kierowanie autokratyczne, demokratyczne i bierne¹⁰⁴.

We współcześnie kształtującej się rzeczywistości edukacyjnej preferuje się kierowanie transformacyjne, którego cechą charakterystyczną jest kreowanie i wprowadzanie zmian w warunkach ciągłego, wspólnego doskonalenia się nauczycieli i innych pracowników samodoskonalącej się szkoły¹⁰⁵. Dzisiejszy dyrektor szkoły jawi się zatem jako promotor i organizator zmian; wymaga się od niego twórczego kształtowania rzeczywistości, tworzenia klimatu do nowatorstwa i prezentowania cech osobowości kreatywnej. Zarządzając wszelkimi poczynaniami w szkole, sam wykazuje postawę twórczą oraz aktywizuje nauczycieli do działalności innowacyjnej. Nowatorstwu sprzyjają:

- kształcenie umiejętności myślenia krytycznego i antycypacyjnego;
- dbałość o otwarcie szkoły na nowe idee i wartościowe doświadczenia pedagogiczne;
- projektowanie zmian w strategicznym planie rozwoju szkoły i w rocznym planie pracy;
- stałe zwiększanie kompetencji innowacyjnej własnej i nauczycieli;
- usamodzielnianie nauczycieli, m.in. przez stosowanie niedyrektywnych metod kierowania;
- kształtowanie pozytywnych postaw wobec innowacji u nauczycieli, m.in. przez oddziaływanie własnym przykładem;
- materialne i moralne motywowanie nowatorów;
- upowszechnianie innowacji nauczycielskich¹⁰⁶.

Tworzeniu klimatu nowatorstwa i innowacyjności w szkole sprzyjają następujące czynniki:

- motywacyjny system płac;
- baza materialno-techniczna i dydaktyczna szkoły;
- stałe doszkąlanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli;
- dostęp do aktualnej informacji naukowo-pedagogicznej;
- wymiana twórczych doświadczeń między nauczycielami;
- dobra atmosfera psychospołeczna w szkole;

¹⁰² Ibidem, s. 17.

¹⁰³ J. Zieleniewski: *Organizacja zespołów ludzkich*. Warszawa 1972, s. 468.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 468.

¹⁰⁵ D. Oldroyd: *Szkoła jako organizacja ucząca się. Kierowanie szkołą*. „Nowe w Szkole” 1997/1998, nr 2, s. 2, za: S. Witek: *Zarządzanie reformowaną...*, s. 25.

¹⁰⁶ S. Witek: *Zarządzanie reformowaną...*, s. 29.

— współdziałający i partnerski styl kierowania zespołem, zwiększający autonomię nauczycieli¹⁰⁷.

Kluczem do innowacji dydaktyczno-wychowawczych jest jednak wolność pedagogiczna, która również rozstrzyga o kierunku i jakości przemian szkoły. Na rozwój szkoły, ukierunkowanej na większą samodzielność, żywotność i wolność, największy wpływ mają nauczyciele. To ich wolność pedagogiczna stanowi podstawę właściwie rozumianej pedagogicznej wolności szkół. Należy wskazać na osiem nienaruszalnych obszarów autonomii pracy nauczycielskiej:

- wolność w procesie podejmowania decyzji dydaktyczno-wychowawczych w ramach przepisów prawa;
- wolność w metodyczno-organizacyjnym kształtowaniu lekcji oraz wyborze środków;
- wolność w doborze treści i metod;
- wolność w korzystaniu z edukacyjnego potencjału otoczenia społecznego szkoły;
- wolność we współuczestnictwie w kształtowaniu życia szkoły oraz przy wypracowywaniu pedagogicznych koncepcji wraz z uczniami;
- wolność w sposobach oceniania uczniów w ramach istniejących kryteriów;
- wolność w prowadzeniu doradztwa dla uczniów, rodziców i kolegów¹⁰⁸.

Wybór stylu kierowania zespołem nauczycielskim przez dyrektora szkoły zależy od takich współczesnych tendencji w kierowaniu zespołami ludzkimi, jak: humanizacja pracy, demokratyzacja życia społecznego, teoria dynamiki grupowej i rozwiązywanie konfliktów międzyludzkich¹⁰⁹. Można stąd wysnuć wniosek, że kierowanie współczesną szkołą to proces bardzo złożony i niełatwy, wymagający od zajmującej się tym osoby nie tylko znajomości zjawisk pedagogicznych, ale i wiedzy z zakresu różnych dyscyplin (np. psychologii, socjologii, prawa itd.) oraz pewnych predyspozycji związanych ze specyfiką tej profesji. Nie należy również zapominać, iż dyrektor „jest też pracownikiem szkoły, którą kieruje. Powinien więc dawać przykład zdyscyplinowania, przygotowania do lekcji tak pod względem merytorycznym, jak i metodycznym”¹¹⁰.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 30.

¹⁰⁸ D. Schulc: „*Wolność pedagogiczna*” nauczyciela jako konstytutywny element jego misji. W: *Horyzonty pedagogicznej...*, s. 87—88.

¹⁰⁹ S. Witek: *Zarządzanie reformowaną...*, s. 32.

¹¹⁰ I. Kuźniak: *Kierowanie i zarządzanie szkołą*. W: *Edukacja jutra. V Tatrzańskie...*, s. 231.

Nauczyciel w przemianach edukacyjnych

Osoba oraz wykonywany zawód nauczyciela wychowawcy stanowią od kilku dziesięcioleci wyodrębniony obszar wiedzy, zawarty w naukach pedagogicznych i określany mianem *pedeutologii*¹¹¹. Obszar dotychczasowych poszukiwań badawczych z zakresu tej gałęzi pedagogiki dzieli się na kilka kręgów tematycznych, wśród których należy wymienić: problematykę historyczno-pedagogiczną, psychopedagogiczną, socjopedagogiczną; komparatystyczne i empiryczne badania nad efektywnością dydaktyczno-wychowawczej pracy nauczyciela¹¹². W wielu pozycjach z dziedziny pedagogiki pojawiają się również zagadnienia odnoszące się do etyki pracy pedagogicznej¹¹³. Spośród omawianej tematyki wyłaniają się również kwestie związane z kształceniem nauczycieli¹¹⁴, osobowością nauczyciela, formami działalności pedagogicznej, warunkami życia i pracy nauczycieli. Literatura naukowa nierzadko podejmuje problem konieczności zmiany zarówno całej rzeczywistości edukacyjnej, jak i związanych z nią w sposób czynny nauczycieli¹¹⁵.

Wiele materiałów o dużej wartości poznawczej i traktujących o obecnych przeobrażeniach oświatowych (reformacja oświatowa) można znaleźć w czasopiśmie pedagogicznych, takich jak: „Nowa Szkoła”, „Życie Szkoły”, „Dyrektor Szkoły”,

¹¹¹ Zob. J. Kuźma: *Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań)*. W: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Red. H. Moroz. Kraków 2005, s. 17.

¹¹² A. Tchorzewski: *Dyskurs wokół wartości i powinności moralnych nauczyciela*. W: *Rola wartości i powinności moralnych w kształceniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*. Red. A. Tchorzewski. Bydgoszcz 1994.

¹¹³ Zagadnienie to zostało poruszone m.in. w takich publikacjach, jak: *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Red. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec. Warszawa—Białystok 1997; *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*. Red. S. Kwiatkowski. Warszawa 1997; *Jak zmienić szkołę*. Red. B. Śliwierski. Kraków 1998; *Edukacja jutra*. Red. K. Denek, T. Zimny. Częstochowa 1999; *Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych*. Red. W. Kojs, R. Mrózek, R. Studencki. Cieszyń 1999.

¹¹⁴ H. Kwiatkowski: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1988; A. Kotusiewicz: *Kształcenie nauczycieli a problemy współczesnej edukacji*. Warszawa 1989; *Ku pedagogice pogranicza*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Toruń 1990; J. Gnitecki: *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*. Zielona Góra 1991; *Relacje między teorią i praktyką pedagogiczną w kształceniu nauczycieli*. Red. M. Jakowicka. Zielona Góra 1991; *Optymalizacja procesu kształcenia nauczycieli klas początkowych*. Red. H. Moroz. Katowice 1991; W. Okoń: *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa 1991; *Z pogranicza idei...*; B. Ratuś: *Kształcenie i doksztalcenie nauczycieli*. Zielona Góra 1994.

¹¹⁵ Trzeba tu wymienić takie publikacje z tego zakresu i ich autorów, jak: K. Denek: *O nowy kształt edukacji*; L. Witkowski: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność; Nauczyciele w procesie przemian*. Red. A. Radziejewicz-Winnicki; T. Lewowicki: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej; Odmiany myślenia o edukacji*. Red. J. Rutkowiak; *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski; *Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych*. T. 1. Red. W. Kojs, R. Mrózek, R. Studencki.

„Problemy Opiekunczo-Wychowawcze”, „Nowe w Szkole”, „Edukacja i Dialog”. Podobnych informacji dostarczają materiały wydawane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (np. edycja pt. *Biblioteczka reformy. Reforma systemu edukacyjnego. Projekt*, Warszawa 1998; strony internetowe MEN-u) oraz Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Nauczyciel — nowe wyzwania

W czasach obecnych, które scharakteryzować można takimi zjawiskami, jak: eksplozja informacji, niespotykana przedtem mobilność zawodowa, ogromny wzrost znaczenia nauki, rozwój środków masowego przekazu informacji, wzrost aspiracji edukacyjnych młodzieży i dorosłych, szybki postęp techniczny, trudności związane z utrzymaniem równowagi ekonomicznej, postępująca stopniowo integracja kształcenia formalnego i nieformalnego, szkolnego i pozaszkolnego itd., ulega zmianie samo pojęcie i rola nauczyciela¹¹⁶. Mówiąc o nauczycielu, często ma się teraz na myśli: pisarzy, redaktorów oświatowych programów radiowych i telewizyjnych, trenerów, mężów stanu, a więc nie tylko osoby, których miejscem pracy jest szkoła.

Cz. Kupisiewicz mówi o tzw. pozaedukacyjnych przyczynach ewolucji sprawowanych przez nauczycieli funkcji i realizowanych zadań. Są to m.in.: niekontrolowany i lawinowy przyrost informacji, który wymaga od nauczycieli maksymalnego przygotowania się do racjonalnej selekcji, przetwarzania i posługiwania się narastającą wiedzą, a również rozwijania tych umiejętności u swoich wychowanków; zwiększona mobilność zawodowa; wzrost roli nauki w życiu społecznym; rozkwit środków masowego przekazu, mający wpływ na treści i metody pracy szkół itp.¹¹⁷

Zjawiskiem znamienym jest powszechne uściślanie, w literaturze fachowej, roli, funkcji i zadań współczesnego nauczyciela. To zagadnienie było od dawna tematem rozważań wielu autorów, i tak np. J.W. Dawid skoncentrował się na osobowości nauczyciela¹¹⁸, co pozwoliło na ustalenie pewnych cech, które warunkują skuteczność dydaktyczną pedagoga. Mówił on o tzw. miłości dusz ludzkich, poczuciu odpowiedzialności¹¹⁹ i obowiązkowości, dążeniu do doskonałości, we-

¹¹⁶ Zob. Cz. Kupisiewicz: *Szkolnictwo w procesie przebudowy...*

¹¹⁷ Ibidem.

¹¹⁸ To zagadnienie porusza także obecnie wielu autorów. Tu można przywołać takie publikacje, jak: M. Gadacz: *Wartości osobowe w kształceniu nauczycieli*. W: *Rola wartości i powinności moralnych w kształceniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*. Red. A. Tchorzewski. Bydgoszcz 1994; A. Kotusiewicz: *Nauczyciel jako osoba w procesie edukacyjnym*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Red. M. Dudzikowa i A. Kotusiewicz. Białystok 1994.

¹¹⁹ Tę kwestię poruszyła m.in. B. Żechowska w publikacji *Odpowiedzialność jako wartość i warunki jej zaistnienia w kształceniu pedagogów*. W: *Z pogranicza idei i praktyki...*

wewnętrznej prawości i odwadze jako o niezbędnych składowych osobowości nauczyciela¹²⁰.

S. Szuman upatrywał sukcesów wychowawczych w bogactwie osobowości nauczycielskiej oraz w dojrzałości charakteru i pewnych instrumentalnych umiejętnościach oddziaływań na podopiecznych.

Patrząc na obecną rzeczywistość, nasuwa się refleksja, że wyszczególnione wyżej cechy nauczyciela jawią się jako ponadczasowe oraz pożądane także dzisiaj. Można jednak zaobserwować, że pewne inne umiejętności, predyspozycje, kwalifikacje itp., niegdyś cenne, obecnie nie są już niezbędne. To dowód na to, jak bardzo zawód nauczyciela uwikłany jest w całokształt aktualnej rzeczywistości, uwarunkowanej przez wiele czynników, takich jak ustrój społeczno-polityczny, ugruntowany i wyznawany światopogląd, rozwój nauki oraz kultury itd.

Studiując literaturę pedagogiczną oraz inne opracowania z tej dziedziny, da się zauważyć, że współczesnych pedagogów poddaje się szerokiej krytyce. Dotyczy ona różnych aspektów ich pracy, a w szczególności umiejętności wykonywania jej w obecnych warunkach szerokich przeobrażeń, zarówno oświatowych, jak i pozaedukacyjnych, o których wspominałam wcześniej. I tak np. A. Nałaskowski stwierdza, że obecnie środowisko nauczycielskie ulega regresowi, związanemu z utratą tradycyjnie prezentowanych kompetencji¹²¹. Autor uważa również tę grupę społeczną za środowisko wrogo reagujące na jakąkolwiek krytykę merytoryczną. Równie krytycznie ocenia współczesnych nauczycieli Cz. Banach, mówiąc, że są oni zrutygowani oraz mało podatni na zmiany i nowości¹²².

Spoglądając na dzisiejszych nauczycieli, nie należy zapominać, że formacja polityczna, która kształtowała przez dłuższy czas całe życie naszego kraju, wywarła istotny wpływ i na tę grupę zawodową. U schyłku realnego socjalizmu zaprezentowali się oni jako podporządkowani wykonawcy o wyuczzonej bezradności, posługujący się językiem sloganowym, poddający się wpojonym schematom i przepisom na efektywne działania wychowawcze¹²³. Tu pojawia się pytanie: Czy nauczyciele są zdolni do sprostania pewnym wyzwaniom, wyznaczanym rolem i funkcjom do spełnienia? A jest tych zadań wiele i coraz ich więcej.

Konsekwencją naszych czasów, które niosą z sobą wiele zmian, są m.in. tworzone i formułowane modele przyszłego nauczyciela¹²⁴. Jednym z nich jest „trójwymiarowa formuła nauczyciela”, zakładająca: perfekcjonizm przedmiotowo-dydaktyczny i gruntowne wykształcenie; pełne zdobycie umiejętności wycho-

¹²⁰ J.W. Dawid: *O duszy nauczyciela*. Warszawa 1948, s. 6.

¹²¹ A. Nałaskowski: *Edukacja...*, s. 62.

¹²² Cz. Banach: *Polska szkoła...*, s. 131.

¹²³ Por. R. Leppert: *Poznawcze kompetencje nauczycieli do funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja*. Cz. 2. Red. W. Kojs i R. Mrózek. Cieszyn 1998, s. 303—304.

¹²⁴ Jeden z takich modeli sformułował S. Kotłowski: *Profil nauczyciela przyszłości*. W: *Edukacja wobec wyzwań przyszłości*. Red. M. Filipiak. Lublin 1991, s. 81.

wawczo-opiekuńczych; czynne opanowanie co najmniej jednego języka zachodniego¹²⁵.

Współczesna praca nauczyciela powinna mieć swoje odniesienie do rzeczywistych realiów życia społecznego. Jej specyfika oraz odgrywane role przez nauczyciela zależą od pozycji, jaką nauczyciele zajmują w różnych systemach społecznych, i tak:

- w społeczeństwie globalnym nauczyciel odgrywa rolę wzoru osobowego;
- w społecznym systemie upowszechniania nauki — rolę pedagoga świadomie i czynnie kształtującego osobowość młodego pokolenia zgodnie z określonym programem;
- w systemie oświatowym — rolę reprezentanta szkoły jako instytucji społecznej;
- w grupie profesjonalnej nauczycieli — rolę przedmiotowego eksperta;
- w szkole jako zakładzie pracy — rolę pracownika funkcjonującego zależnie od pozycji, stanowiska, stażu pracy itp.¹²⁶

S. Kosiński umiejscawia zawód nauczyciela w sferze usług „duchowo-intelektualnych”. Profesję tę konstytuuje system czynności wewnętrznie spójnych (wymagających określonej wiedzy i umiejętności), których wykonywanie jest podstawą prestiżu i pozycji społeczno-zawodowej¹²⁷. Tu wkraczamy więc w sferę wartości oraz oceny społecznej zawodu. J. Rusiecki, powołując się na wyniki przeprowadzonych badań, stwierdza, że w opinii społecznej współczesny nauczyciel powinien charakteryzować się przede wszystkim: fachowością (wiedza i umiejętności jej przekazywania), komunikatywnością, sumiennością, tolerancyjnością, sprawiedliwością¹²⁸.

Literatura fachowa szeroko opisuje nowe role współczesnych nauczycieli¹²⁹. Spośród nich można wyodrębnić najczęściej wskazywane, takie jak: rola nauczyciela naukowca i badacza podążającego za przemianami społeczno-politycznymi oraz edukacyjnymi, nieustannie podnoszącego swój poziom wiedzy i umiejętności; profesjonalisty i eksperta w swoim zawodzie¹³⁰; rola nieustannego twórcy¹³¹;

¹²⁵ D. Dzich: *Nauczyciel polski wobec wyzwań edukacji europejskiej*. W: *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*. Lublin 1997, s. 41.

¹²⁶ Zob. K. Olbrycht: *Nauczyciel w społeczeństwie wychowującym*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 6.

¹²⁷ S. Kosiński: *Socjologia ogólna. Zagadnienia podstawowe*. Warszawa 1987, s. 228.

¹²⁸ J. Rusiecki: *Poszukiwanie wzoru nauczyciela*. „Wychowanie na co Dzień” 1998, nr 9.

¹²⁹ Por.: D. Dziewulak: *Systemy szkolne...*; R. Pachociński: *Teleologiczne podstawy kształcenia nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*. W: *Realia...*; L. Witkowski: *Edukacja wobec sporów...*

¹³⁰ Por.: J. Sawiński: *Logika rozwoju zawodowego nauczyciela*. „Edukacja i Dialog” 1997, nr 1; W. Klimaszewska: *Moja wiedza pedagogiczna*. „Edukacja i Dialog” 1998, nr 6.

¹³¹ Por.: J. Jung-Miklaszewska: *O przedmiocie twórczości pedagogicznej nauczycieli*. „Nowa Szkoła” 1997, nr 6; Cz. Barański: *W poszukiwaniu cech twórczego nauczyciela*. „Nowa Szkoła” 1998, nr 5.

inicjatora i projektanta innowacji pedagogicznych; kontrolera własnej pracy, samodoskonalenia i samoświadomości¹³².

W obliczu przeprowadzanej w 1999 roku reformy postulowano także, aby dzisiejszy nauczyciel odznaczał się następującymi cechami: posiadanie wykształcenia akademickiego, umiejętność uczenia się „innowacyjnego”, zdolność do kształtowania tej umiejętności u swoich uczniów, sprawowanie nie tylko funkcji „kształceniowej”, lecz również opiekuńczej. Należy wspomnieć również o takich zaleczeniach, jak: zamiłowanie do swojej pracy oraz ustawiczne doskonalenie umiejętności zawodowych¹³³.

Powyższe rozważania uświadamiają i ukazują, jak wiele oczekujemy po współczesnych nauczycielach w czasach niesłuchanie dynamicznego teraźniejszego świata.

Nowy profil kwalifikacji zawodowych nauczycieli

Fakt podjęcia nowych wymagań edukacyjnych rozpoczętego właśnie stulecia oraz sprostania im w znacznej mierze zależy od grupy pedagogów naszego społeczeństwa¹³⁴. Dlatego też wymagania i oczekiwania wobec nauczycieli są i będą coraz większe. Po nich właśnie spodziewamy się uatrakcyjnienia szkoły i traktowania jej funkcji w sposób integralny, co służyć ma spełnieniu osobowemu i intelektualnemu ucznia, umożliwić mu odkrywanie i rozwój jego potencjału twórczego. Od szkoły i nauczyciela oczekuje się także dostarczenia uczniowi narzędzi do rozumienia świata współczesnego, jego dramatów i napięć oraz skutecznego przekazu funkcjonalnej wiedzy i opanowania umiejętności adekwatnych do kognitywnej cywilizacji współczesności. Szczególną wagę przywiązuje się do umiejętności interpersonalnych i porozumiewania się oraz znajomości języków obcych jako podstawowego instrumentu kontaktowania się ze światem¹³⁵.

Wypowiadając się, w szerokim znaczeniu, o kwalifikacjach zawodowych, myśli się o pewnych cechach profesjonalnych człowieka, niejednokrotnie łączonych z wyuczonym i praktykowanym zawodem. Mówiąc o kwalifikacjach nauczycielskich, ma się na myśli pewien zasób wiedzy i umiejętności, wymaganych do wykonywania tego zawodu. Za ich podstawę należy uznać głęboką refleksję nad doświadczeniem praktyki dydaktyczno-wychowawczej, nad egzystencją i potrzebami człowieka. Wyróżnić można również takie komponenty kwalifikacji nauczy-

¹³² K. Olbrycht: *Nauczyciel w społeczeństwie...*

¹³³ D. Dziwulak: *Systemy szkolne...*

¹³⁴ Zagadnienie to zostało poruszone m.in. w takich publikacjach, jak: *Pedagogika wobec problemów wychowania końca XX wieku*. Red. E. Kozioł i E. Kobyłecka. Zielona Góra 2000, s. 7; *Edukacja i szkoła. Wspomaganie rozwoju ucznia*. Red. K. Polak. Kraków 2001, s. 7.

¹³⁵ Raport J. Delorsa: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. W: *Nauczyciele i uczniowie...*, s. 225—226.

ciela, jak: cechy osobowości, zdolności, transferowalne sprawności, wiedza, doświadczenie¹³⁶.

Wyraz „kwalifikacja” ma znaczenie bardzo zbliżone do znaczenia wyrazu „kompetencja”. O kompetencji można powiedzieć:

- jest wynikiem socjalizacji i w związku z tym wyraża podmiotowe doświadczenie człowieka i jego wiedzę; cechuje ją zatem dynamika i rozwój, zawiera w sobie to, co było, ponieważ dzięki wychowaniu i procesom socjalizacji przyswajamy sobie umiejętność stosownego do przyjętych norm i standardów zachowania się;
- kryje w sobie to, co jest — oczekiwanie naszej gotowości do podjęcia zadań i jakości ich wykonywania, umiejętnego zaspokojenia określonych potrzeb społecznych czy indywidualnych; kompetentnemu działaniu zawsze towarzyszy świadomość jego potrzeby i skutków;
- atrybutem tego pojęcia jest także antycypacja, zjawisko związane z dokonywaniem wyborów i podejmowaniem decyzji, co z kolei wiąże się z szeroko rozumianą umiejętnością wartościowania i ewaluacji, z perspektywą działania i przyjmowaniem odpowiedzialności za decyzje i skutki działania¹³⁷.

W kontekście dynamiki procesów edukacyjnych wymiarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela jest przede wszystkim kategoria zmiany, oznaczająca otwartość nauczyciela na podmiotowość i twórczy rozwój ucznia, na nowości i innowacje, radzenie sobie ze stresem towarzyszącym wykonywaniu zawodu, a także twórcze podejście do napięć i konfliktów w grupie szkolnej oraz gotowość ich rozstrzygnięcia. Otwartość na zmianę oznacza spolegliwość i rozsądną tolerancję, rozumienie mobilności współczesnego świata i swego miejsca w tym świecie.

W zawodzie nauczyciela możemy wyróżnić tzw. kompetencje kluczowe, które stanowią rdzeń nauczycielskich czynności dydaktyczno-wychowawczych. Można do nich zaliczyć kompetencje komunikacyjno-interpretacyjne oraz społeczne, związane z umiejętnościami wychowawczymi.

Z organizowaniem procesów dydaktyczno-wychowawczych wiąza się natomiast umiejętności diagnozowania i oceny stanów rzeczy, podejmowania decyzji i działań oraz prognozowania dalszych czynności. Nauczyciel winien więc mieć rozmaite kompetencje pragmatyczne, umożliwiające mu skuteczne działanie edukacyjne. Składają się na nie: umiejętności planowania procesów edukacyjnych, formułowania celów z uwzględnieniem wyników końcowych, poznawanie uczniów i środowiska oraz badanie przebiegu procesów, a także wiele umiejętności i kompetencji ewaluacyjnych i innych.

W toku praktyki pedagogicznej kształtują się dojrzałe kompetencje pedagogiczne, przejawiające się w wykonywaniu kompleksowych zadań zawodowych. Wśród nich można wymienić: samodzielny dobór i strukturalizacja treści kształ-

¹³⁶ *Nauczyciele i uczniowie...*, s. 227—228.

¹³⁷ *Ibidem*, s. 229.

cenia, tworzenie programów autorskich oraz innowacyjna i twórcza ich realizacja, krytycyzm ocen i refleksyjność w czasie ewaluacji procesów edukacyjnych¹³⁸.

Wskutek zmienności współczesnego świata i edukacji¹³⁹ ewoluuje model kompetencji nauczyciela nie tylko w naszym kraju, ale i na świecie. Amerykańskie Międzynarodowe Konsorcjum do Wspierania Nowych Wymagań Zawodowych Nauczycieli wyodrębniło w 1997 roku dziesięć zasad łączenia nauczycielskiej wiedzy i umiejętności:

- „1. Nauczyciel rozumie główne pojęcia technik badań i struktury dyscypliny (dyscyplin), w zakresie których tworzy okazje do uczenia się, uwzględniające różne wzory myślenia swoich uczniów.
2. Nauczyciel rozumie, jak dzieci uczą się i rozwijają oraz jak zapewnić im dostępność i wsparcie dla ich rozwoju intelektualnego, społecznego i osobowościowego.
3. Nauczyciel rozumie, jak uczniowie różnią się pomiędzy sobą w ich podejściu do uczenia się, i wytwarza dostępne programy i techniki nauczania uwzględniające te odrębności uczniów.
4. Nauczyciel zna i stosuje rozmaite strategie nauczania, zachęca uczniów do rozwijania myślenia krytycznego, rozwiązywania problemów i umiejętności działania.
5. Nauczyciel wykorzystuje rozumienie indywidualnych i grupowych motywacji i zachowań do stwarzania takiego środowiska, które zachęca do pozytywnych interakcji społecznych, aktywnego angażowania w uczenie się, i wzmacnia motywację.
6. Nauczyciel stosuje wiedzę o efektywnych werbalnych, niewerbalnych i medialnych technikach komunikacji dla kształtowania aktywnych dociekań, współpracy i wspierania interakcji w klasie szkolnej.
7. Nauczyciel planuje podstawy wiedzy nauczanej w obrębie przedmiotu, pracę uczniów / studentów, współpracę ze środowiskiem, cele programowe.
8. Nauczyciel zna i stosuje formalne i nieformalne strategie oceniania dla bieżącego szacowania i zapewnienia ciągłości rozwoju uczniów pod względem intelektualnym, społecznym i fizycznym.
9. Nauczyciel jest refleksyjnym praktykiem, który stale ocenia efekty swoich wyborów i działań w zawodzie na rzecz innych (uczniów, rodziców, innych kolegów w zawodzie i uczącej się społeczności) oraz aktywnie szuka okazji do rozwoju zawodowego.
10. Nauczyciel kształtuje korzystne relacje z kolegami w szkole, z rodzicami i różnymi instytucjami i podmiotami szerokiej społeczności dla wspierania uczenia się młodzieży, jej osiągnięć i dobrostanu”¹⁴⁰.

¹³⁸ Ibidem, s. 230.

¹³⁹ H. Kwiatkowska: *Edukacja nauczycieli...*, s. 12.

¹⁴⁰ R.J. Yinger i M. Hendricks-Lee, za: Z. Kwieciński: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska i S.M. Kwiatkowski. Warszawa 1998, s. 35—36.

S. Witek, poszukując wzorca idealnego pedagoga oraz nowego modelu kwalifikacji nauczycielskich, pisze, że na całokształt osobowości zawodowej nauczyciela „szkoły jutra” składają się przede wszystkim jego walory umysłowe i moralne, kwalifikacje merytoryczne i pedagogiczne, kultura pracy oraz uzyskiwane wyniki dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńcze¹⁴¹.

Na walory intelektualne i kwalifikacje merytoryczne składają się: ponadprzeciętny poziom inteligencji; rozwinięte zdolności poznawcze, jak uwaga, pamięć, intuicja i wyobraźnia, a zwłaszcza umiejętności logicznego, krytycznego i twórczego myślenia; umiejętność samodzielnego uczenia się; rozległa i głęboka wiedza ogólna; rzetelnie opanowana, stale uzupełniana i aktualizowana wiedza przedmiotowa; wysoki poziom umiejętności i sprawności związanych z wiedzą merytoryczną; szerokie zainteresowania nauczaną wiedzą, jej upowszechnianie i twórcze rozwijanie w kontaktach ze szkołami wyższymi, ośrodkami i towarzystwami naukowo-kulturalnymi.

Biorąc pod uwagę kompetencje pedagogiczne, należy wymienić: duży zasób wiedzy i umiejętności pedagogicznych; dobrą znajomość systemu wartości ideowo-wychowawczych, procesu edukacyjnego oraz metodyki pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej; wiedzę psychologiczną i socjologiczną na temat prawidłowości rozwoju psychofizycznego i społecznego oraz warunków życia i uczenia się dzieci i młodzieży; umiejętność społecznego komunikowania się: prowadzenia rozmowy, dialogu, dyskusji, instruowania, zlecania zadań, doradzania, przemawiania, negocjacji, przekonywania oraz porozumiewania się pozawerbalnego; przygotowanie do metodycznego wykorzystywania w procesie edukacyjnym różnorodnych środków dydaktycznych, z uwzględnieniem technologii komputerowej, telekomunikacji oraz elektronicznych urządzeń multimedialnych; znajomość skutecznych metod i technik poznawania uczniów oraz przewodzenia zespołom uczniowskim¹⁴².

S. Palka, mówiąc o kompetencjach zawodowych pedagogów, wyróżnił trzy płaszczyzny działań dydaktycznych nauczycieli:

„1. Pierwsza płaszczyzna obejmuje rozpoznawanie, wyjaśnianie, zrozumienie, interpretowanie faktów i zjawisk dydaktycznych związanych z sytuacją ucznia w szkole, relacjami ucznia z innymi osobami w klasie, efektami oddziaływań dydaktycznych, czynnikami warunkującymi te efekty, przejawami zmian w funkcjonowaniu szkolnym wychowanków, zmianami ich postaw życiowych i systemów wartości. Nauczyciel powinien umieć rzecz widzieć jako obserwator »z zewnątrz«, chłodno analizujący zjawiska, uogólniający zdobyte doświadczenia, wykorzystujący wiedzę dydaktyczną do wyjaśniania tych zjawisk oraz jako obserwator stojący »na równi« z uczniami, wczuwający się w ich stany psychiczne i starający się rozumieć ich sposób oglądu i wartościowania rzeczywistości.

¹⁴¹ S. Witek: *Zarządzanie reformowaną...*, s. 47.

¹⁴² *Ibidem*, s. 47—48.

2. Druga płaszczyzna obejmuje sferę działalności metodycznej, w której występują zarówno elementy »technologii dydaktycznej« (formułowanie celów, dobór treści, metod, form, środków i ocena realizacji celów), jak i elementy kontaktów interpersonalnych oraz postaw humanistycznych związanych przede wszystkim z poszanowaniem podmiotowości uczniów, z partnerstwem nauczycieli i uczniów, dialogiem dydaktycznym, ze wspólnym przeżywaniem wartości, współbrzmieniem emocjonalnym, współodpowiedzialnością nauczycieli i uczniów za przebieg i wyniki pracy dydaktycznej.
3. Trzecia płaszczyzna obejmuje postawy twórcze, innowacyjne nauczycieli. Autonomia szkół i nauczycieli, brak ostrych rygorów treściowych, metodycznych, organizacyjnych we współczesnej szkole stwarzają nauczycielom szansę działań nieszablonowych, nowatorskich, kształtowania swojej osobowości zawodowej przez działania niekonwencjonalne zarówno w zakresie »technologicznego« organizowania procesów kształcenia, jak i »humanistycznego« organizowania środowiska uczniowskiego, wspólnego z uczniami doświadczania i przeżywania wartości moralnych, estetycznych, poznawczych¹⁴³.

W obrębie tych trzech płaszczyzn powinno się odbywać, zdaniem autora, zdobywanie kompetencji zawodowych przez nauczycieli.

Wykonywanie jakiegokolwiek zawodu pociąga za sobą wymóg posiadania przez człowieka określonych predyspozycji, zarówno umysłowych, jak i psychicznych, oraz wiedzy i umiejętności praktycznych. Predyspozycje stanowią składowe jego uprawnień zawodowych i kompetencji do wykonywania danej pracy. W profesji nauczycielskiej szczególnego znaczenia nabiera jakość i zakres tych kompetencji, co wynika ze spoczywającej na nauczycielu odpowiedzialności — z jednej strony — za wyniki pracy uczniów. Z drugiej strony ciąży na pedagogu odpowiedzialność za sprostanie wymaganiom społecznym, odzwierciedlanym w programach kształcenia, ideologiach edukacyjnych czy prawie oświatowym. W swym działaniu nauczyciel musi łączyć indywidualny wymiar kształcenia z jego aspektem społecznym¹⁴⁴.

Proces kształcenia nauczycieli w obliczu przemian edukacyjnych

Oprócz tych wszystkich wyzwań, przed którymi stają dzisiejsi pedagodzy, pojawia się również problem ich przygotowania do zawodu, drogi i kształtu edukacji nauczycielskiej. Można zadać pytanie: Czy obecny system kształcenia nauczycieli może przygotować ich do tego zawodu, wyposażyć ich w umiejętności pełnienia wszystkich, wyodrębnionych wcześniej zadań i funkcji?

¹⁴³ S. Palka: *Sposoby uprawiania dydaktyki ogólnej a kompetencje zawodowe nauczycieli*. W: *Horyzonty pedagogicznej...*, s. 53.

¹⁴⁴ K. Polak: *Nauczyciel. Twórczość. Promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*. Kraków 1997, s. 89.

Wśród osób kompetentnych panuje opinia, że edukacja nauczycielska znajduje się w złej sytuacji oraz podlega procesowi koniecznych zmian wynikających z transformacji ustrojowej i prób reformowania systemu edukacji. „Wśród kadry kształcącej nauczycieli występuje brak znajomości globalnych i polskich »wyzwań cywilizacyjnych«, stąd dominacja w ich pracy funkcji dydaktycznej, koncentrowanie się na treściach dyscypliny kierunkowej, z zaniedbaniem problematyki rozwoju osobowości i postaw zawodowych przyszłych nauczycieli”¹⁴⁵.

Cz. Banach charakteryzuje zasadnicze przesłanki kreowania systemu edukacji nauczycielskiej, wśród których wymienia: globalne, europejskie i polskie „wyzwania cywilizacyjne”; długotrwałą strategię przemian ustrojowych i rozwoju systemu edukacji; otwartość, innowacyjność i antycypacyjność; elastyczność procesu kształcenia studentów; humanizację procesu kształcenia; perspektywność — poznawanie trendów rozwojowych; ustawiczność; naukowość, integracyjność i interdyscyplinarność; świadomość cech „szkoły przyszłości”; drożność wszystkich form kształcenia i dokształcania itp.¹⁴⁶ W innej swej publikacji Cz. Banach pisze, że w edukacji nauczycielskiej obserwuje się ciągłą koncentrację na treściach dyscyplin kierunkowych oraz zaniedbanie problematyki związanej z rozwojem osobowości i postaw zawodowych przyszłych nauczycieli. Doceniany jest także aspekt poznawczo-intelektualny kształcenia, a zepchnięty na daleki plan wątek emocjonalno-motywacyjny i praktyczno-działaniowy¹⁴⁷.

Biorąc pod uwagę różnorodne modele i koncepcje edukacji nauczycielskiej, można wyodrębnić następujące składniki kwalifikacji nauczycielskich:

- kwalifikacje społeczno-moralne;
- kwalifikacje zawodowe, rozumiane jako różne układy wiedzy, umiejętności, motywacji, zainteresowań i zdolności planowania oraz organizacji i oceny procesów edukacyjnych;
- kwalifikacje (cechy) fizyczne i zdrowotne¹⁴⁸.

Wśród współczesnych nauczycieli należałoby kształtować, oprócz pewnych kwalifikacji, także świadomość siedmiu zasadniczych grup (rodzajów) funkcji i zadań, takich jak:

- nauczanie i organizowanie procesu uczenia się dzieci, uczenie ich realnego życia przez wielostronną aktywność poznawczą i praktyczną;
- wychowywanie, wpływanie na postawy wychowanków i wspieranie ich w rozwoju osobowościowym;
- opieka nad młodzieżą, diagnozowanie, socjalizacja i resocjalizacja;
- orientacja i wspomaganie młodzieży w kształtowaniu jej planów oraz programów edukacyjnych i życiowych;

¹⁴⁵ Cz. Banach: *Polska szkoła...*, s. 135.

¹⁴⁶ *Ibidem*, s. 136.

¹⁴⁷ *Idem*: *Pedagogia o edukacji nauczycielskiej. W: Pedagogika wobec problemów...*, s. 461.

¹⁴⁸ *Ibidem*.

- współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym, rozwijanie dialogu na temat dziecka, jego praw i powinności oraz roli szkoły i rodziny w wychowaniu;
- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży, analizowanie niepowodzeń szkolnych i wychowawczych oraz współdziałanie z wszystkimi podmiotami edukacji w ich przezwyciężaniu;
- działalność nowatorska i badawcza, zmierzająca do efektywnego organizowania własnego „warsztatu pracy” oraz pracy z uczniami¹⁴⁹.

Mając na uwadze obecne przemiany edukacyjne w naszym państwie, wydaje się, że system kształcenia nauczycieli nie zapewnia właściwego przygotowania na potrzeby reformy¹⁵⁰. Aby ta sytuacja uległa zmianie, trzeba wielu praktycznych rozwiązań, m.in. takich jak: zrezygnowanie z dotychczasowego, jednokierunkowego kształcenia w większości uczelni i przygotowywanie nauczycieli w zakresie dwóch lub trzech pokrewnych dyscyplin; ograniczenie wiedzy z różnych dyscyplin naukowych, a wyposażenie w gruntowną wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, podstaw metodyk kształcenia; zachowanie dwustopniowości studiów po dokonaniu wielu niezbędnych zmian programowych i organizacyjnych; powiązanie uczelni kształcących nauczycieli ze szkołami lub innymi placówkami oświatowymi; dokonanie przekształceń w zakresie doskonalenia zawodowego; stworzenie korzystniejszych warunków do zdobywania stopni naukowych dla wyróżniających się nauczycieli¹⁵¹.

Literatura fachowa podaje wiele rozwiązań z zakresu doskonalenia systemu kształcenia nauczycieli. Szeroko podejmują ten temat m.in.: T. Lewowicki¹⁵², W. Kojs¹⁵³, A. Pearson¹⁵⁴, Cz. Kupisiewicz¹⁵⁵, H. Moroz¹⁵⁶, B. Żechowska¹⁵⁷, A. Kotusiewicz¹⁵⁸, K. Denek¹⁵⁹, B. Śliwierski¹⁶⁰.

¹⁴⁹ Ibidem, s. 461—462.

¹⁵⁰ Por. E. Kameduła: *Kształtowanie kompetencji nauczycieli do zreformowanej szkoły*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Denek i T. Zimny. Częstochowa 1999, s. 246.

¹⁵¹ Ibidem.

¹⁵² T. Lewowicki: *Koncepcje kształcenia nauczycieli a związki teorii i praktyki w edukacji nauczycielskiej*. W: *Relacje między teorią i praktyką w kształceniu nauczycieli*. Red. T. Kotarbiński. Zielona Góra 1991, s. 17.

¹⁵³ W. Kojs: *Praca zawodowa nauczyciela i studia pedagogiczne — kierunki zmian*. „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 3—4, s. 23.

¹⁵⁴ A. Pearson: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1994, s. 144—170.

¹⁵⁵ Cz. Kupisiewicz: *Szkolnictwo w procesie przebudowy...*, s. 135.

¹⁵⁶ H. Moroz: *Rozwijanie twórczości w procesie kształcenia nauczycieli*. W: *Twórczy rozwój nauczyciela*. Red. S. Juszczyk. Kraków 1996, s. 32.

¹⁵⁷ B. Żechowska: *O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka*. W: *Twórczy rozwój...*

¹⁵⁸ *Myśl pedeutologiczna i działania nauczyciela*. Red. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec. Warszawa—Białystok 1997.

¹⁵⁹ K. Denek: *O nowy kształt...*, s. 217.

¹⁶⁰ B. Śliwierski: *Jak zmienić polską szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków 1998, s. 239.

Zmiana modelu współczesnego pedagoga wiąże się także z europejskim wymiarem edukacji, co ma również odzwierciedlenie w postulatach dotyczących programów kształcenia nauczycieli¹⁶¹, które zakładają m.in.: intensywne kształcenie językowe; zdobycie przez studentów propedeutycznej wiedzy z zakresu porządku politycznego, prawnego i instytucjonalnego Unii Europejskiej; poszerzenie wiedzy na temat organizacji szkolnictwa w krajach europejskich; propagowanie tolerancji, wolności, pluralizmu oraz demokracji jako wartości fundamentalnych dla kultury europejskiej itp.¹⁶²

Stawanie się nauczycielem to twórczy proces, trwający całe życie i nigdy niezakończony. U początku tego procesu są studia nauczycielskie, które sprzyjają formowaniu się nauczycieli wówczas, kiedy są tak zorganizowane, aby przyszły pedagog mógł się rozwijać zarówno od strony osobistej, jak i profesjonalnej¹⁶³.

Kwalifikacje i kompetencje nauczycieli powinny być ukształtowane już w czasie edukacji na uczelniach, po czym rozwijane i wzbogacane dzięki doksztalcaniu, tak aby nauczyciele mogli sprostać nowym wyzwaniom czasów ogólnych zmian, mających miejsce w Polsce i na świecie, oczekiwaniom społecznym i potrzebom młodzieży, a także by mogli przebudować szkołę tradycyjną w szkołę przyszłości, która wyposaży ucznia w wiedzę operacyjną, w umiejętności selekcji informacji i trafnego ich wartościowania oraz wykształci w nim aktywną postawę twórczą wobec świata¹⁶⁴. Służyć ma temu nowoczesny model akademickiego kształcenia nauczycieli, który ma odpowiadać celom i funkcjom współczesnej edukacji oraz mieć charakter naukowy, funkcjonalny i profesjonalny, a zarazem być otwarty na wszelkie zmiany oraz nacechowany głębokim i prawdziwym humanizmem¹⁶⁵. „Kształcenie naukowe musi w efekcie prowadzić przyszłego nauczyciela do umiejętności myślenia w kategoriach naukowych, tj. poszukiwania prawdy za pomocą metod naukowych. Funkcjonalność oznacza zdolność dostrzegania i analizowania zasadniczych funkcji i zadań oraz umiejętność wiązania teorii z praktyką, w tym odkrywania i interpretowania teorii pedagogicznych i osobistego do nich stosun-

¹⁶¹ Problem kształcenia nauczycieli w jego europejskim wymiarze poruszają m.in. prace: *Europejski wymiar edukacji: próba identyfikacji idei — implikacje dla kształcenia nauczycieli*. Red. H. Kwiatkowska. Jachranka 1993; *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy. Materiały z konferencji naukowej w Bydgoszczy*. Red. R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz. Bydgoszcz 1993.

¹⁶² B. Wierzchowska-Konera: *Europeizm w programie kształcenia nauczycieli*. W: *Edukacja młodego pokolenia Polaków i Ukraińców w kontekście integracji europejskiej*. Red. R. Kucha, E. Kłos. Lublin 1998, s. 164.

¹⁶³ J. Grochulska: *Autokreacja nauczyciela w pedagogice C. Rogersa*. W: *Horyzonty pedagogicznej...*, s. 114.

¹⁶⁴ H. Dybek: *Doradztwo metodyczne w procesie adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli szkół podstawowych*, za: J. Kuźma: *Odrodzenie człowieka a nauczyciel szkoły przyszłości*. W: *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Red. G. Mikołajewska-Olejniczak i K. Uździecki. Zielona Góra 2000, s. 114.

¹⁶⁵ S. Wołoszyn: *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*. Toruń 1998, s. 201.

ku. Profesjonalność wymaga znajomości sztuki i rzemiosła nauczycielskiego w zakresie przynajmniej dwóch przedmiotów, a w przyszłości bloków przedmiotowych w szkole podstawowej, lub specjalistycznych przedmiotów w gimnazjum i liceum. Humanizacja procesu kształcenia nauczycieli będzie wymagała kształtowania intuicji, empatii, pozytywnej motywacji, zdolności panowania nad impulsami, realistycznego optymizmu, nadziei i wiary w siebie. Nauczyciele przyszłej szkoły powinni przede wszystkim poznać i opanować różne nowe możliwości, jakie stwarza im samym oraz ich uczniom zarówno inteligencja racjonalna, jak i inteligencja emocjonalna¹⁶⁶.

Kontynuując problematykę związaną z nowym modelem kształcenia nauczycieli, należy wskazać na takie ogólne tendencje w tym zakresie, jak:

- przejście od modelu edukacji wyrastającej ze źródeł poznawczych monopedagogiki do edukacji wygenerowanej z krytycznej analizy wielu stanowisk teoretycznych i nurtów badawczych;
- przejście od modelu edukacji zunifikowanej przez centralne koncepcje reform i monopolistyczne zestawy wymagań do edukacji respektującej zasadę różnorodności, uwzględniającej oddolne „wyspowe” inicjatywy;
- przejście od modelu edukacji wygenerowanej z pedagogiki wzoru i pedagogiki ról do edukacji opartej na koncepcji pedagogiki kreatywnej, uwzględniającej zasady myślenia integrującego, holistycznego;
- przejście od edukacji „rozmytej odpowiedzialności” do odpowiedzialności personalnej, indywidualnej;
- przejście od edukacji uznającej rozum techniczny i sprawstwo instrumentalne za podstawowe warunki działań efektywnych do edukacji rehabilitującej namysł, refleksję filozoficzną i kompetencje intelektualno-kreatywne;
- przejście od edukacji zdominowanej lokalnym, zawodowym interesem, zamkniętej w granicach narodowego państwa, do edukacji otwierającej człowieka na świat współczesny, na rozumienie mechanizmów jego rozwoju;
- przejście od modelu edukacji wyznaczonej kategorią czasu przeszłego (dominacja historii) i terażniejszości (dominacja „teraz”) do modelu wyznaczonego kategorią przyszłości;
- przejście od modelu edukacji zorientowanej na transmisję do modelu komunikacji i dialogu¹⁶⁷.

W bogatej literaturze pedeutologicznej można wskazać na kilka koncepcji kształcenia nauczycieli:

- koncepcja edukacji ogólnokształcącej, wywodzącej się z neopozytywizmu i stosownej dla tego kierunku logiki; główną cechą tej koncepcji jest dążenie

¹⁶⁶ J. Kuźma: *Odrodzenie człowieka...*, s. 113.

¹⁶⁷ H. Kwiatkowska: *Koncepcje przemian systemu edukacji nauczycielskiej*. W: *Nauczyciel — kształcenie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie*. Red. Cz. Banach i H. Kwiatkowska. Cz. 2: *Propozycje przemian*. Bydgoszcz 1999, s. 21—23; Cz. Banach: *Pedagogizacja o edukacji...*, s. 463.

do wyposażania nauczycieli w rozległą wiedzę, porządkowaną według założeń oświeceniowych;

- koncepcja edukacji specjalistycznej, ukierunkowanej na nabywanie licznych sprawności, kompetencji zawodowych;
- koncepcja edukacji personalistycznej, podkreślającej znaczenie różnych wpływów na rozwijanie osobowości nauczycieli, na poszanowanie ich godności;
- koncepcja orientacji funkcjonalnej, zbliżonej do orientacji sprawnościowej, kompetencyjnej; nie ma ona charakteru instrumentalno-praktycznego, lecz zawiera elementy innowacyjne, oparte na wiedzy nabywanej i samodzielnie zdobywanej;
- koncepcja orientacji humanistycznej, zakładającej kształtowanie u ludzi odpowiednich cech, takich jak: wiara w człowieka, otwartość na innych ludzi, inne narody, rasy, kultury, unikanie autorytaryzmu, odkrywanie własnej indywidualności, wyzwalanie aktywności poznawczej, tworzenie warunków do wyrabiania umiejętności, rozwoju i samorozwoju;
- koncepcja orientacji osiągnięciowej, ukierunkowującej kształcenie nauczycieli na jakość szkolnych efektów uczniów, które stanowią również kryteria oceny przygotowania zawodowego nauczycieli;
- koncepcja wielostronnego kształcenia, wyprowadzona z założeń dydaktycznych i obejmująca, zgodnie z pierwowzorem, cztery strategie: informacyjną, emocjonalną, problemową, operatywną;
- koncepcja permanentnego samokształcenia, stałego poznawania i badania swej działalności oraz refleksji podczas podejmowania różnych decyzji; jest propagowana w związku ze zmiennością życia i nieprzewidywalnością sytuacji samorozwoju¹⁶⁸.

W obecnej rzeczywistości przeobrażeń pedagogicznych nie sposób wymienione koncepcje uznać za wyczerpujące. Mówiąc o nowym modelu kształcenia nauczycieli, należy zwrócić uwagę na takie jego wyznaczniki, jak:

- kształcenie orientacji podmiotowej nauczycieli¹⁶⁹;
- kształcenie autonomicznej postawy nauczyciela;
- kształcenie etyki zawodowej nauczyciela (w tym umiejętności dialogu z drugim człowiekiem);
- kształcenie sprawności interpretacyjnych;
- kształcenie sprawności komunikacyjnych¹⁷⁰;

¹⁶⁸ J. Parafiniuk-Soińska: *Nauczyciele w okresie przemian ustrojowych i oświatowych*. W: *Pedagogika wobec przemian...*, s. 455—456.

¹⁶⁹ Zob. *Zmienność w edukacji...*, s. 201—202; H. Kwiatkowska: *Edukacja nauczycieli...*, s. 78.

¹⁷⁰ Literatura bardzo szeroko omawia problem sprawności komunikacyjnych nauczyciela, można tu wskazać na takie pozycje, jak: *Nowatorskie tendencje w edukacji wczesnoszkolnej*. Red. J. Kida. Rzeszów 1998, s. 247—254; *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Red. M. Jabłońska. Wrocław 2000, s. 73—82; *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*. Red.

- kształcenie wiedzy generatywnej, co wiąże się z postawą badawczą nauczyciela;
- kształcenie kreatywności myślenia u nauczycieli;
- perspektywność kwalifikacji nauczycielskich;
- ambiwalencja jako składnik kultury intelektualnej nauczycieli¹⁷¹.

Stawiając pewne wymogi w odniesieniu do kształcenia nauczycieli, trzeba stwierdzić, że należy przygotowywać pedagogów dla szkoły przyszłości, która ulega obecnie wielkim przeobrażeniom na skutek trwającej reformy oświatowej. „Nauczyciel przyszłej szkoły powinien więc być człowiekiem wielowymiarowym — wolnym, autonomicznym, twórczym i ekspansywnym, a zarazem otwartym, elastycznym i samodzielny, a zdaniem uczniów, przede wszystkim sprawiedliwym. Nauczyciel szkoły przyszłości, który ma sprostać oczekującym go coraz bardziej złożonym zadaniom, powinien być kształcony wielostronnie, aby był w miarę empatyczny, spolegliwy (godny zaufania), opiekuńczy, sprawiedliwy, myślący racjonalnie, kompetentny, optymistyczny, odpowiedzialny, partnerski, prospołeczny i kulturalny.

Nie wydaje się realne, aby nawet doskonały pojedynczy nauczyciel, a takich spotykamy rzadko, mógł w jednej osobie połączyć te wszystkie dodatnie cechy. Dlatego ten wzorzec idealnego nauczyciela wychowawcy należy uznać raczej za pożądany model zbiorowy¹⁷².

G. Koć-Seniuch i A. Cichocki. Białystok 2000; *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Red. W. Kojs. Katowice 2001.

¹⁷¹ H. Kwiatkowska: *Edukacja nauczycieli...*, s. 73—137.

¹⁷² J. Kuźma: *Odrodzenie człowieka...*, s. 115.

Rozdział II

Podstawy metodologiczne badań nad udziałem nauczycieli w reformowaniu szkolnictwa

Postawy, opinie oraz udział nauczycieli w przemianach oświatowych jako przedmiot podjętych badań empirycznych

Ze względu na dwoisty charakter pedagogiki¹ mówi się o dwóch paradygmatach badawczych, co pozwala wyodrębnić dwie drogi badawcze, wykorzystujące metody ilościowe oraz jakościowe. Kiedy przyjmiemy założenie, że są one wzajemnie komplementarne, to możliwe staje się poznanie rzeczywistości społecznej na różne sposoby, co przyczyni się do poszerzenia wiedzy pedagogicznej².

Dwie drogi badawcze pozwalają na zgromadzenie odmiennej wiedzy; stwierdzenie jej całkowitej obiektywności (w jednym i w drugim wypadku) staje się rzeczą trudną, gdyż nacechowana zostaje ona właściwościami samego badacza (jak i wieloma innymi, chwilowymi i przejściowymi, modyfikującymi czynnikami), który nigdy nie może poznawać w sposób całkowicie obiektywny, zwłaszcza jeżeli bada takie zjawiska, jak poglądy, postawy, opinie, myśli, odczucia itp.

¹ Por. S. Kunowski: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa 1993, s. 40; E. Zaręba: *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Pałka. Kraków 1998, s. 43—44; W. Kojs: *Przyczynek do rozważań o pedagogice obiektywnej*. W: *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Red. T. Lewowicki. Warszawa—Cieszyn 1995.

² Por. T. Bauman: *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*. W: *Zasady badań pedagogicznych*. Red. T. Pilch. Warszawa 1995, s. 55.

W niniejszym opracowaniu przyjęto drogę badań empirycznych, które mają charakter diagnostyczno-weryfikacyjny³. Badania diagnostyczne zmierzały do ustalenia: jaki był udział nauczycieli w reformie oświatowej końca lat dziewięćdziesiątych, jakie były formy tego udziału, jak nauczyciele realizowali idee i założenia reformy, jak nauczyciele postrzegali reformę (jako przejaw swoistej formy udziału w niej), jakie były ich odczucia, oczekiwania w stosunku do przeprowadzonych zmian itp. Faza badań weryfikacyjnych polegała na ustaleniu zależności i korelacji między — z jednej strony — postrzeganiem, recepcją reformy przez nauczycieli a takimi czynnikami, jak: cechy nauczyciela, uwarunkowania przemian edukacyjnych itp., oraz — z drugiej strony — uczestnictwem nauczycieli w reformie a pewnymi wyodrębnionymi czynnikami, które mogły to uczestnictwo warunkować.

Specjaliści badający procesy społeczne często wskazują fakt, że czasy, w których żyjemy, zaliczyć można do niepowtarzalnych i wyjątkowych w dziejach ludzkości. Jest to okres przede wszystkim różnorodnych przekształceń i przebudowy pewnych systemów (np. państwowych czy, jak w naszym kraju, również edukacyjnych), istniejącego ustroju lub danej formacji (np. układów społeczno-politycznych) itp. Trudno przejść obojętnie obok tych ważkich problemów i nie spojrzeć na naszą polską rzeczywistość, a uściślając i zawężając — na edukację, nieustannie przeobrażaną na skutek wprowadzenia reformy oświatowej. Jest to zjawisko o charakterze ogólnospołecznym, jednak nie można zapominać, że społeczeństwo tworzą jednostki i ich to właśnie bezpośrednio dotyczą pewne problemy, związane z mającymi miejsce przekształceniami oświaty. W dniu 1 września 1999 roku to właśnie uczniowie i nauczyciele stanęli przed realnym widmem reformy, to oni jako pierwsi zaczęli praktycznie stykać się ze zjawiskiem, które jak „niećwiczony spektakl” zaczęło odsłaniać różne złożone problemy i dylematy.

Tak jawiąca się rzeczywistość stała się frapującym dla badacza obiektem zainteresowań i przedmiotem badań, z uwzględnieniem wskazanego aspektu jednostkowego. Przedmiotem badań stało się więc uczestnictwo nauczycieli w przeobrażeniach oświatowych przełomu XX i XXI wieku, które polegały na wprowadzeniu gruntownej reformy naszego systemu szkolnego. Zarysowany przedmiot badań wyznaczył ogólny cel badań: próbę dotarcia do form (przejawów) uczestnictwa nauczycieli w przeobrażeniach tego okresu oraz prześledzenia ich opinii i postaw wobec reformy, a także wskazanie czynników, które mogły wpływać na udział pedagogów w reformie oraz ich opinie o niej. Badane zjawiska, opierając się na zaletach obranej drogi metodologicznej⁴, można porównać między sobą zarówno w czasie, jak i przestrzeni (i to jest istotne dla poruszanych w pracy zagadnień). Można także ustalić siłę związków i określić istotność różnic między nimi⁵.

³ Zob. B. Żechowska: *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*. Katowice 1985, s. 67—71.

⁴ Por. S. Pałka: *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*. „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 1.

⁵ Ibidem.

Obszary badawczych poszukiwań — pytania badawcze i zakładane odpowiedzi

W pedagogicznej literaturze metodologicznej na określenie pewnych obszarów niewiedzy funkcjonuje pojęcie problemu badawczego, które utożsamiane jest z pytaniem, na które szukamy odpowiedzi w badaniach naukowych⁶. Na podstawie przeprowadzonej analizy przedmiotu badań i dokonanego przeglądu literatury⁷ w niniejszym opracowaniu zostały sformułowane cztery problemy badawcze:

Jaki jest udział nauczycieli w przemianach oświatowych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce?

Problem ten wymagał sformułowania dodatkowych pytań:

1. Na czym polegała wprowadzona 1 września 1999 roku reforma oświaty?
 - 1.1. Jakie były założenia teoretyczne i praktyczne reformy oświatowej w zakresie: powinności nauczyciela w reformowanej szkole; wymagań kwalifikacyjnych wobec nauczycieli; oceny nauczycieli; nawiązywania stosunku pracy i wynagradzania nauczycieli; wymagań w stosunku do osób zajmujących stanowisko dyrektora szkoły?
 - 1.2. Jakie były cele reformy?
2. Na czym polegało uczestnictwo nauczycieli w mających miejsce przemianach oświatowych?

Udział nauczycieli w reformie może przybierać rozmaite rodzaje czynnej aktywności, wśród nich wyróżnić można: tworzenie programów autorskich, podręczników; tworzenie własnych, twórczych programów zajęć; podejmowanie studiów podyplomowych; zdobywanie wyższych uprawnień zawodowych; doszkalać się na ćwiczeniach warsztatowych; udział w pracy zespołów samokształceniowych w szkołach itp. Niektóre formy tej aktywności mogły i mogą mieć charakter wymuszony (np. przez dyrekcję szkoły) i powodować, że uczestnictwo nauczycieli w przemianach będzie bardziej bierne. W związku z tym sformułowane zostały następujące pytania:

- 2.1. Jak nauczyciele uczestniczą w przemianach oświatowych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce?
- 2.2. Jak nauczyciele realizują założenia teoretyczne i praktyczne reformy?

Na uczestnictwo nauczycieli w przemianach oświatowych może mieć wpływ fakt brania przez nich udziału w działaniach przygotowawczych do przeprowadzanej reformy edukacyjnej. Zasadne jest więc pytanie:

⁶ J. Pieter: *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Wrocław—Warszawa 1967, s. 67.

⁷ M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków 2001; S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa 1985; T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*. Wrocław—Warszawa 1995; W. Zaczyński: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa 1996; J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Warszawa 1984.

3. Czy nauczyciele brali udział w przygotowaniu reformy oświatowej końca lat dziewięćdziesiątych XX stulecia w Polsce?

Kolejnym, wyodrębnionym problemem o charakterze ogólnym jest pytanie:

Od jakich czynników zależy uczestnictwo nauczycieli w przemianach oświatowych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce?

Pytanie to stało się inspiracją do ustalenia czynników wywierających wpływ na uczestnictwo nauczycieli w przemianach reformatorskich. Założono, że są to takie czynniki, jak:

- ustawy sejmowe i towarzyszące im rozporządzenia (nauczyciele zobowiązani są — ze względu na wymogi ustawodawstwa — do udziału w reformie oświatowej);
- środowisko i szkoła, w której pracują nauczyciele, oraz jej status materialny i organizacja pracy; status materialny nauczycieli i ich stabilizacja zawodowa; współpraca nauczycieli z takimi organami, jak: wydział edukacji starostw i powiatów, urzędy powiatowe, wojewódzkie i gminne (kuratorium oświaty, wydziały edukacji, pełnomocnicy wójta do spraw edukacji); postrzegane przez nauczycieli perspektywy edukacyjne i zawodowe, panująca wśród tej grupy zawodowej ocena reformy; występujące obawy i niepokoje wśród nauczycieli, związane z zaistniałymi zmianami; zaangażowanie nauczycieli w przygotowanie reformy;
- czynniki osobowe — takie cechy nauczyciela, jak: wiek, staż pracy, typ ukończonej uczelni, kwalifikacje zawodowe, rodzaj warsztatu pracy, szczebel awansu zawodowego, stanowisko i funkcje pełnione w szkole, znajomość teoretycznych i praktycznych założeń reformy.

W niniejszej pracy przyjęto założenie, że opinie nauczycieli oraz ocena mających miejsce przeobrażeń stanowi swoistą formę ich udziału w reformowaniu systemu szkolnego, dlatego zadano pytanie:

Jak nauczyciele oceniają przemiany reformatorskie przełomu XX i XXI wieku w Polsce?

Uszczegółowieniem niniejszego pytania ogólnego są następujące problemy badawcze:

1. Jak nauczyciele oceniają założenia teoretyczne i praktyczne wprowadzonej reformy?
2. Co jest obecnie, zdaniem nauczycieli, barierą hamującą proces wdrażania reformy?
3. Jakie są opinie nauczycieli o przyczynach pojawienia się reformy oświatowej?
4. Jakie czynniki, zdaniem nauczycieli, określają przebieg i wyniki wdrażania reformy oświatowej?
5. Czy wprowadzenie reformy oświatowej, w opinii nauczycieli, było konieczne?
6. Jak nauczyciele oceniają wcześniejszą i obecną działalność takich organów, jak: wydział edukacji starostw i powiatów, urzędy powiatowe, wojewódzkie i gminne (kuratorium oświaty, wydziały edukacji, pełnomocnicy wójta do spraw edukacji), związaną z funkcjonowaniem szkół?

W toku formułowania problemów badawczych postawiono ostatnie pytanie o charakterze ogólnym, zakładające uwzględnienie podobnych czynników w celu ustalenia ich wpływu na wydawane opinie o przemianach oświatowych, jak w problemie drugim. Ostatni, czwarty problem ujęto następująco:

Od czego zależy opinia nauczycieli o reformie oświatowej?

Podjęta problematyka badawcza oraz etapy postępowania badawczego⁸ narzuciły konieczność formułowania dalszej sieci pytań szczegółowych — roboczych, które w niniejszym opracowaniu zostały pominięte ze względu na ich wskazaną naturę.

Według literatury fachowej prawidłowo postawiony problem winien skutkować wyznaczeniem hipotez badawczych, które są „świadomie przyjętymi przypuszczeniami czy założeniami, wymagającymi potwierdzenia lub odrzucenia w wyniku badań naukowych”⁹. „Stanowią one stwierdzenia, co do których istnieje prawdopodobieństwo, że są trafną odpowiedzią na sformułowany uprzednio problem badawczy”¹⁰.

Mając na uwadze sformułowane w tejże pracy pierwsze pytanie badawcze, można wysunąć następującą hipotezę badawczą: Udział nauczycieli w przemianach oświatowych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce jest znaczny i przyjmuje różnorodne formy.

W związku z drugim pytaniem badawczym postawiono następujące hipotezy:

1. Uczestnictwo nauczycieli w reformie oświatowej wprowadzonej 1 września 1999 roku zależy od ustaw sejmowych.
2. Uczestnictwo nauczycieli w reformie oświatowej wprowadzonej 1 września 1999 roku zależy od cech szkoły, w której pracują, w tym od jej statusu materialnego i poziomu organizacyjnego. (Nauczyciele, którzy pracują w szkołach o odpowiednio rozwiniętej infrastrukturze, biorą czynny udział w reformie oświatowej; udział w reformie nauczycieli, którzy pracują w szkołach o nieodpowiednio rozwiniętej infrastrukturze, jest mniejszy).
3. Uczestnictwo nauczycieli w reformie oświatowej wprowadzonej 1 września 1999 roku zależy od ich miejsca pracy.

Formułując hipotezy badawcze, zwrócono uwagę na pewne czynniki, związane z cechami samych nauczycieli, które mogą wpływać na uczestnictwo pedagogów w omawianych przeobrażeniach systemu edukacyjnego. W związku z tym poczyniono następujące przypuszczenia:

4. Uczestnictwo nauczycieli w reformie oświatowej zależy od ich statusu materialnego. Im wyższy status materialny nauczycieli, tym więcej wskazywano

⁸ Problematykę etapowości badań naukowych poruszali m.in.: M. Łobocki: *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa 1982, s. 62; R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Warszawa 1985, s. 33; W. Puślecki: *Badania pedagogiczne*. Warszawa 1986, s. 37.

⁹ M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 125.

¹⁰ Ibidem.

form ich uczestnictwa w reformie; im niższy status materialny nauczycieli, tym mniej wskazywano form ich uczestnictwa w reformie.

5. Uczestnictwo nauczycieli w reformie oświatowej zależy od ich stabilizacji zawodowej. Nauczyciele o wysokim poczuciu stabilizacji zawodowej wskazują na częstszy udział w reformie oświatowej; nauczyciele o niskim poczuciu stabilizacji zawodowej wskazują na rzadszy udział w reformie oświatowej.
6. Uczestnictwo nauczycieli w reformie oświatowej zależy od ich warsztatu pracy. Nauczyciele dysponujący dobrym i bogatym warsztatem pracy czynnie uczestniczą w przemianach oświatowych; nauczyciele dysponujący ubogim warsztatem pracy wskazują na mniejszą liczbę form udziału w reformie oświatowej.

Poniższe hipotezy sformułowano, biorąc pod uwagę (jako czynnik modyfikujący uczestnictwo pedagogów w reformie edukacji) indywidualne opinie nauczycieli o reformie oraz osobistą sytuację badanych.

7. Na uczestnictwo nauczycieli w reformie ma wpływ zmiana ich standardu życiowego na skutek wprowadzenia reformy oświatowej. Niekorzystna dla nauczycieli zmiana negatywnie wpływa na ich uczestnictwo w reformie oświatowej.
8. Uczestnictwo nauczycieli w reformie oświatowej zależy od ich opinii na temat konieczności wprowadzenia reformy. Nauczyciele, według których reforma oświatowa jest konieczna, częściej i chętniej w niej uczestniczą; nauczyciele odmiennego zdania rzadziej i niechętnie w niej uczestniczą.

Formułując hipotezy badawcze, wzięto także pod uwagę sytuację zawodową osób badanych, co pozwoliło wysunąć poniższe przypuszczenia:

9. Na uczestnictwo nauczycieli w reformie ma wpływ szczebel ich kariery zawodowej. Im wyższe mają stanowisko, tym częściej biorą udział w reformie.
10. Na uczestnictwo nauczycieli w reformie wpływa współpraca z takimi instytucjami, jak: wydział edukacji starostw i powiatów, urzędy powiatowe, wojewódzkie i gminne (kuratorium oświaty, wydziały edukacji, pełnomocnicy wójta do spraw edukacji). Nauczyciele współpracujący z wymienionymi instytucjami wskazują na swe częstsze uczestnictwo w reformie oświatowej.
11. Uczestnictwo nauczycieli w reformie oświatowej zależy od postrzeganych przez nich perspektyw edukacyjnych i zawodowych. Nauczyciele z optymistycznymi perspektywami zawodowymi czynnie uczestniczą w reformie oświatowej; nauczyciele, którzy nie mają pozytywnych perspektyw zawodowych, wskazują na mniejszą liczbę form udziału w reformie oświatowej.

Dążąc do wykrycia czynników, które mogą wpływać na udział nauczycieli w przemianach oświatowych, wzięto także pod uwagę opinie środowiska na temat wprowadzanych zmian do systemu edukacji. Doprowadziło to do konieczności weryfikacji następujących hipotez:

12. Uczestnictwo nauczycieli w przemianach oświatowych zależy od oceny reformy, jaką spotyka się w tej grupie zawodowej. Im wyższa ocena reformy wy-

stępująca w tym środowisku, tym częściej nauczyciele biorą udział w przemianach; im gorsza ocena reformy, tym mniej nauczycieli angażuje się w przemianach.

13. Na uczestnictwo nauczycieli w reformie oświatowej ma wpływ stanowisko ich najbliższego środowiska wobec mających miejsce zmiany edukacyjnych. Przychylne reformie stanowisko najbliższego otoczenia nauczycieli sprzyja ich uczestnictwu w reformie.

Za czynnik mogący wpływać na udział pedagogów w reformie uznano również ich wiedzę na temat jej teoretycznych i praktycznych założeń. W związku z tym nasunęły się przypuszczenia:

14. Uczestnictwo nauczycieli w reformie oświatowej zależy od ich wiedzy o jej teoretycznych i praktycznych założeniach. Nauczyciele znający bardzo dobrze założenia teoretyczne i praktyczne reformy częściej biorą w niej udział; nauczyciele niemający tej wiedzy (bądź mający ją w minimalnym stopniu) rzadziej biorą w niej udział.

Sformułowano również przypuszczenie, że wcześniejsza działalność reformatorska pedagogów wpływa na ich uczestnictwo w reformie oświaty:

15. Uczestnictwo nauczycieli w reformie oświatowej zależy od ich zaangażowania w przygotowanie reformy. Nauczyciele, którzy uczestniczyli w działaniach przygotowawczych do reformy, wskazują na większą liczbę form udziału w niej; nauczyciele, którzy nie uczestniczyli w tych działaniach, wskazują na mniejszą liczbę form udziału w niej.

W obrębie trzeciego sformułowanego pytania badawczego (dotyczącego oceny reformy oświatowej przez nauczycieli) postawiono rozliczne hipotezy robocze, które można ogólnie ująć w następującą, prawdopodobną tezę: Na ocenę przez nauczycieli założeń teoretycznych reformy, dotyczących nowych programów nauczania, nowego, etapowego przebiegu edukacji szkolnej oraz zreformowanej drogi ich awansu zawodowego, wpływają: wiek badanych, staż ich pracy, typ ukończonej uczelni, konieczność zmiany miejsca pracy, ich status materialny, szczebel kariery zawodowej, ocena swej stabilizacji zawodowej, znajomość założeń reformy oświatowej, postrzeganie swego prestiżu zawodowego, dotychczasowa aktywność innowacyjna, mająca miejsce zmiana strukturalna szkół, redukcja etatów w szkołach, opinia najbliższego środowiska nauczycieli na temat reformy oświatowej, opinia badanych na temat aktualnych możliwości awansu w szkole.

Wyłonienie cech osób badanych pozwoliło sformułować kolejne hipotezy robocze, zakładające związek między owymi cechami a udziałem nauczycieli w przemianach reformatorskich:

1. Wiek nauczycieli ma wpływ na ich uczestnictwo w reformie.
 - 1.1. Wiek nauczycieli wpływa na doksztalcanie się ich w nowej rzeczywistości edukacyjnej. Młodzi nauczyciele chętniej doksztalcają się niż nauczyciele starsi.

- 1.2. Wiek nauczycieli oddziałuje na podejmowanie przez nich twórczej pracy w nowej rzeczywistości edukacyjnej. Młodzi nauczyciele chętniej angażują się w twórczą działalność edukacyjną niż nauczyciele starsi.
- 1.3. Wiek nauczycieli wpływa na ich udział w przygotowywaniu reformy. Młodzi nauczyciele częściej brali udział w przygotowywaniu reformy niż nauczyciele starsi.
- 1.4. Wiek nauczycieli wpływa na podejmowanie przez nich współpracy z takimi instytucjami, jak: wydział edukacji starostw i powiatów, urzędy powiatowe, wojewódzkie i gminne (kuratorium oświaty, wydziały edukacji, pełnomocnicy wójta do spraw edukacji).
- 1.5. Wiek nauczycieli wpływa na wskazywane przez nich przyczyny wprowadzenia reformy oświatowej.
2. Kwalifikacje zawodowe nauczyciela wpływają na jego uczestnictwo w reformie.
 - 2.1. Im wyższe kwalifikacje zawodowe nauczyciela, tym bardziej udziela się on w przeprowadzanie reformy; im niższe kwalifikacje zawodowe nauczyciela, tym mniejszy jego udział w reformie.
 - 2.2. Im wyższe kwalifikacje zawodowe nauczyciela, tym częściej się doksztalca; im niższe ma on kwalifikacje, tym rzadziej się doksztalca.
 - 2.3. Im wyższe kwalifikacje zawodowe nauczyciela, tym częściej podejmuje on twórczą działalność edukacyjną; im niższe ma kwalifikacje, tym rzadziej podejmuje tę działalność edukacyjną.
 - 2.4. Nauczyciele o wysokich kwalifikacjach zawodowych częściej biorą udział w przygotowywaniu reformy; nauczyciele o niskich kwalifikacjach zawodowych mniej udzielają się w przygotowywaniu reformy.
 - 2.5. Nauczyciele o wysokich kwalifikacjach zawodowych podejmują współpracę z takimi instytucjami, jak: wydział edukacji starostw i powiatów, urzędy powiatowe, wojewódzkie i gminne (kuratorium oświaty, wydziały edukacji, pełnomocnicy wójta do spraw edukacji); nauczyciele o niskich kwalifikacjach zawodowych rzadziej podejmują współpracę z wymienionymi instytucjami.
3. Kwalifikacje zawodowe nauczyciela wpływają na jego ocenę reformy oświatowej.

Wymienione przykłady nie obejmują wszystkich sformułowanych hipotez roboczych; ze względu na ich wielość nie zostały one zamieszczone w niniejszym opracowaniu. Niektóre miały potwierdzić związek między pewnymi cechami osób badanych, jak staż pracy czy typ ukończonej uczelni, a ich udziałem w reformowaniu systemu szkolnictwa.

Niektóre z przedstawionych hipotez mają postać ogólnych przypuszczeń, ponieważ wpływ uwzględnionej w nich zmiennej niezależnej okazał się trudny do przewidzenia na tym etapie postępowania badawczego, a więc nie można budować w tych wypadkach prawdopodobnych sądów. Wymienione przypuszczenia zosta-

ły wysunięte na podstawie studiów literatury przedmiotu oraz własnych doświadczeń.

Kolejnym krokiem w przyjętym postępowaniu badawczym (zgodnym z zasadami metodologii badań pedagogicznych) było wyłonienie zmiennych¹¹ i ich wskaźników, co wiązało się m.in. z podjęciem decyzji, pod jakim względem zostaną zbadane określone zdarzenia czy procesy¹².

Jako zmienną zależną¹³, która stała się przedmiotem analiz badawczych, przyjęto uczestnictwo nauczycieli w przemianach oświatowych przełomu XX i XXI stulecia, ich opinie o ideach i założeniach wprowadzonej reformy. W ramach podjętej analizy wyłoniona zmienna stanowi zmienną zależną globalną, natomiast zmiennymi zależnymi o charakterze szczegółowym są: doksztalcanie zawodowe nauczycieli, twórcza i innowacyjna praca pedagogiczna (własny program autorski, podręcznik, własne koncepcje działań dydaktycznych), udział w działaniach przygotowawczych do reformy, współpraca nauczyciela z takimi instytucjami, jak wydział edukacji starostw i powiatów, urzędy powiatowe, wojewódzkie i gminne (kuratorium oświaty, wydziały edukacji, pełnomocnicy wójta do spraw edukacji). Wśród zmiennych zaś niezależnych, które określają udział nauczycieli w reformowaniu oświaty oraz wpływają na ich postrzeganie zmian, znajdują się tzw. czynniki zewnętrzne — środowiskowe, do których zaliczyć można: pewne uwarunkowania społeczne (jak np. opinie środowiska badanych osób o reformie), miejsce pracy nauczycieli wraz z pewnymi jego cechami i właściwościami.

Określone zostały jeszcze tzw. czynniki wewnętrzne, związane przede wszystkim z cechami nauczyciela, stanowiące zmienne niezależne. Są nimi: wiek nauczyciela, staż pracy, typ ukończonej uczelni, kwalifikacje zawodowe, status materialny, stabilizacja zawodowa, warsztat pracy, stanowisko i funkcje pełnione w szkole, szczebel kariery zawodowej, współpraca z instytucjami zwierzchnimi, perspektywy edukacyjne i zawodowe, znajomość idei i założeń reformy, subiektywne odczucia związane z mającymi miejsce przeobrażeniami.

Mówiąc o doborze wskaźników, jako kolejnym kroku uwzględnionym przez metodologię badań pedagogicznych, mamy na myśli ustalenie, na podstawie ja-

¹¹ M. Łobocki określa zmienne jako próbę uszczegółowienia głównego ich przedmiotu, czyli problemów badawczych, jakie zamierza się rozwiązać, i hipotez roboczych, jakie pragnie się potwierdzić lub odrzucić. Są nimi zazwyczaj podstawowe cechy, symptomy, przejawy charakterystyczne dla badanego faktu, zjawiska czy procesu, albo też różnego rodzaju czynniki będące ich przyczyną lub skutkiem (M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii...*).

¹² T. Piłch: *Zasady badań...*, s. 32.

¹³ M. Łobocki mówi, że przez zmienną niezależną rozumie się pewne czynniki powodujące zmiany w innych czynnikach (zmiennych), a przez zmienną zależną czynniki podlegające wyrażonym wpływom ze strony zmiennych niezależnych (M. Łobocki: *Metody badań...*, s. 74). Z. Zaborowski zaś zmienną zależną określa jako zjawisko podlegające wpływom innych zjawisk. Zmienną zależną są również fakty występujące w zachowaniu się: poszczególne ruchy i reakcje, złożone czynności lub ich zespoły tworzące działanie (Z. Zaborowski: *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1973).

kich obserwowalnych danych będziemy orzekali o występowaniu oraz stopniu nałożenia poszczególnych zmiennych. Przez ustalenie wskaźników można dojść do stwierdzenia, czy badane fakty lub zjawiska występują w interesującym nas wypadku¹⁴.

Do wyłonionych i przedstawionych wcześniej zmiennych dobrane zostały następujące wskaźniki: wypowiedzi nadzoru pedagogicznego oraz pedagogów na temat sposobów i form aktywności nauczycieli w obecnej rzeczywistości edukacyjnej; wypowiedzi o udziale nauczycieli w reformie, zawarte w czasopiśmiennictwie pedagogicznym i społecznym; dane liczbowe i jakościowe kuratorium oświaty, dotyczące różnorodnych form aktywności reformatorskiej nauczycieli.

Kolejną grupę wyróżnionych wskaźników, związanych ze zmiennymi zależnymi, stanowiły: metody pracy nauczycieli oraz przejawy ich aktywności twórczej; chęć podwyższania swych kwalifikacji, dokształcania się i ciągłego edukowania w nowej rzeczywistości oświatowej (kursy prozawodowe, studia podyplomowe itp.); deklarowana znajomość problemów współczesnej praktyki edukacyjnej i udział w niej nauczycieli; kompetentna ocena przez nauczycieli pewnych zjawisk, problemów związanych z reformowanymi realiami edukacyjnymi; bezpośrednie wypowiedzi nauczycieli na temat wprowadzonej reformy; postrzeganie siebie (przez nauczycieli) w nowej rzeczywistości oświatowej.

Charakterystyka zastosowanych metod gromadzenia danych oraz organizacja badań empirycznych

Obrona problematyka badawcza zdeterminowała wybór określonych metod gromadzenia danych. Metody te posłużyły zebraniu informacji, które pozwoliły odpowiedzieć na postawione problemy badawcze, odrzucić bądź potwierdzić przyjęte hipotezy. W wyborze metod kierowano się także dążeniem do zgromadzenia danych empirycznych od stosunkowo dużej liczby badanych, gdyż jedynie to pozwala na wysuwanie pewnych ogólnych wniosków i zdobycie określonej wiedzy na dany temat. Została więc podjęta decyzja o zastosowaniu takich metod, jak: wywiad, ankieta oraz analiza dokumentów.

Do zdobycia wiedzy na temat uczestnictwa nauczycieli w reformie posłużył wywiad przeprowadzony z dyrektorami szkół. Przyjęto założenie, że mają oni pewnego rodzaju informacje, którymi przypuszczalnie nie dysponują nauczyciele, co pozwoliło zapłacić ewentualne luki w zdobywanych wiadomościach. Dane

¹⁴ S. Nowak: *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa 1970.

uzyskane dzięki wywiadowi stanowiły również materiał porównawczy z informacjami zdobytymi w badaniach ankietowych, które były kolejną obroną techniką badawczą. Ankietę przeprowadzono jednorazowo wśród nauczycieli szkół podstawowych oraz gimnazjów — była to więc tzw. ankietą jednorazową¹⁵, rozprowadzana w trakcie bezpośredniego kontaktu z badanymi, mająca na celu zebranie informacji na temat pewnego wycinka rzeczywistości osób badanych.

W kwestionariuszu ankiety zastosowano mieszany układ pytań, który zawierał pytania otwarte, półotwarte oraz zamknięte. Pozwoliło to na uzyskanie w większości dwóch rodzajów odpowiedzi: oceniających oraz wyjaśniających. Pytania otwarte umożliwiły nauczycielom swobodne wyrażenie swych opinii, bez narzucanych odpowiedzi. Kwestionariusz ankiety pozwolił zebrać następujące dane:

- cechy badanych nauczycieli (np. staż i warsztat pracy, kwalifikacje zawodowe, szczebel awansu zawodowego itd.);
- opinie badanych o zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej oraz o samych ideach i założeniach reformy;
- sposoby uczestnictwa nauczycieli we wprowadzonej reformie oświatowej oraz czynniki warunkujące ów udział;
- nadzieje nauczycieli związane z przebiegającymi przekształceniami oświatowymi, ich odczucia oraz postrzeganie siebie i swej przyszłości w zawodzie.

Inną zastosowaną metodą była analiza dokumentów: ustaw sejmowych¹⁶ i rozporządzeń towarzyszących, dotyczących działań reformatorskich w oświacie, tekstów źródłowych i dokumentacji MEN końca lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia.

W ramach czynności przygotowawczych do badań (wybór metod badawczych, konstruowanie narzędzi badawczych) oraz w celu należytego poznania szerokiego kontekstu problematyki reformy edukacji przeprowadzono analizę około 200 artykułów prasowych z takich czasopism, jak np.: „Edukacja i Dialog”, „Nowa Szkoła”, „Życie Szkoły”. W trakcie badań zastosowano narzędzia badawcze:

- kwestionariusz ankiety,
- kwestionariusz wywiadu,
- przewodnik do analizy tekstów ustaw sejmowych.

Narzędzia te skonstruowano — po pierwsze — uwzględniając uwagi zamieszczone w takich dokumentach, jak: *Reforma systemu edukacyjnego. Projekt*. MEN (Warszawa 1998); „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 1999, nr 14; ujednolicony tekst Karty nauczyciela ze zmianami zatwierdzonymi przez Sejm w 2000 roku; program „Gimnazjum 2002” Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli; cykliczne broszury wydane przez MEN pt.: „Biblioteczka Reformy”, a po drugie — opierając się na analizie celu, przedmiotu badań oraz podjętej problematyki.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. Ustawa z dnia 22 stycznia 2000 roku o zmianie Karty nauczyciela, oraz o zmianie niektórych innych ustaw.

W celu sprawdzenia narzędzi badawczych przeprowadzono w marcu i z początkiem kwietnia 2000 roku badania pilotażowe, które pozwoliły na wprowadzenie pewnych udoskonaleń i korektę narzędzi badawczych. Badaniami właściwymi objęto nauczycieli szkół podstawowych (315 badanych) oraz gimnazjów (165 badanych), a także dyrektorów tychże szkół. Wywiady zrobiono ze 124 dyrektorami placówek oświatowych (43 wywiady z dyrektorami gimnazjów, 81 z dyrektorami szkół podstawowych).

Badanych podzielono według wieku: 6,45% badanej populacji stanowili dyrektorzy szkół w wieku od 30 do 35 lat, natomiast 37,90% — dyrektorzy między 36. a 40. rokiem życia. Nieco więcej — 38,71% — było osób liczących od 41 do 45 lat. W ostatnich dwóch przedziałach wiekowych znaleźli się dyrektorzy szkół między 46. i 50. rokiem życia — 12,90%, oraz osoby liczące powyżej 50 lat — 4,03%.

Jeżeli wziąć pod uwagę staż pracy badanych, okazało się, iż największą grupę spośród badanych stanowiły osoby, pracujące od 20 do 30 lat w szkolnictwie — 44,35% całej populacji badanych. Nieco mniejszą grupę stanowiły osoby ze stażem pracy od 11 do 20 lat. Nieliczne natomiast były grupy, w których dyrektorzy legitymowali się stażem od 5 do 10 lat pracy — 6,45%, oraz powyżej 30 lat pracy — 9,68%.

Badani nauczyciele wywodzili się z województw: śląskiego, małopolskiego i podkarpackiego. Próbę badawczą dobrano w sposób warstwowy¹⁷. Wśród badanych wydzielono pewne grupy związane z zasięgiem terenowym badań, obejmujące nauczycieli z:

- dużych wsi,
- małych wsi,
- miast liczących: do 25 tys. mieszkańców, od 25 do 50 tys. mieszkańców, od 50 do 75 tys. mieszkańców, powyżej 75 tys. mieszkańców.

Dane dotyczące liczby nauczycieli w poszczególnych grupach zamieszcza tabela 1.

Tabela 1

Miejsce pracy nauczycieli

Miejsce pracy		Liczba osób (n = 480)	Procent
Miasto	do 25 tys.	75	15,63
	od 26 do 50 tys.	81	16,88
	od 51 do 75 tys.	45	9,38
	od 76 tys.	84	17,50
Wieś	duża	93	19,38
	mała	102	21,25

¹⁷ Por. m.in.: T. Pilch: *Zasady badań...*, s. 230; M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków 1999, s. 165.

Pośród badanych 41% nauczycieli pracowało na wsi, a 59% w miastach.

Zróżnicowanie w doborze populacji badanych, z uwzględnieniem aparatury badawczej, pozwoliło uzyskać bogaty materiał, który umożliwił przeprowadzenie wielokierunkowych analiz określonych korelacji (zależności). Próbę badawczą dobrano na podstawie ustalenia proporcji według danych z *Rocznika statystycznego*

Tabela 2

Staż pracy

Staż pracy (w latach)	Liczba osób (n = 480)	Procent
Od 1 do 10	198	41,25
Od 11 do 20	216	45,00
Powyżej 21 lat	66	13,75

Rzeczypospolitej Polskiej (Warszawa 1999), który podaje, że w roku szkolnym 1998/1999 liczba szkół w miastach wynosiła 13 165, na wsi 5130.

Populację badanych podzielono także pod względem wieku i stażu pracy (tabela 2). W przedziale wiekowym od 24 do 30 lat znalazło się 141 nauczycieli, 183 natomiast w przedziale od 31 do 40 lat. Więcej niż 40 lat miało 156 badanych.

Jak już wcześniej podano, badania prowadzono (podobnie jak badania pilotażowe) na terenie województw śląskiego, małopolskiego oraz podkarpackiego. Dokładne dane liczbowe dotyczące terenu pracy badanych nauczycieli zamieszcza tabela 3.

Tabela 3

Teren pracy badanych

Teren pracy nauczycieli	Rodzaj szkoły	Liczba osób	Procent
Województwo śląskie (n = 261)	szkoła podstawowa	174	67
	gimnazjum	87	33
Województwo małopolskie (n = 165)	szkoła podstawowa	90	55
	gimnazjum	75	45
Województwo podkarpackie (n = 54)	szkoła podstawowa	51	94
	gimnazjum	3	6

Podzielono również populację badanych pod względem zajmowanego stanowiska, co ilustruje tabela 4.

Tabela 4

Szczelbel kariery zawodowej

Stanowisko nauczyciela	Liczba osób (n = 480)	Procent
Stażysta	27	5,63
Kontraktowy	87	18,13
Mianowany	363	75,63
Dyplomowany	3	0,63

W trakcie badań zebrano informacje na temat kwalifikacji zawodowych nauczycieli, co pozwoliło na wyróżnienie nowych klas spośród badanych. Nauczycieli podzielono według typu ukończonej uczelni oraz według kryterium ukończenia dodatkowych kursów lub studiów podyplomowych, co przedstawia tabela 5.

Spośród badanych niektóre osoby ukończyły dodatkowo studia podyplomowe lub studia na drugiej uczelni (150 osób — 31,25%), inne zaś oprócz studiów podyplomowych kończyły także dodatkowo kursy prozawodowe (27 osób — 5,62%). Przeważającą większość stanowili jednak nauczyciele, których kwalifikacje zawodowe ograniczały się do ukończenia studiów wyższych (303 osoby — 63,12%).

Przeprowadzana ankieta miała zebrać także informacje na temat zmiany struktury szkół, w których pracują respondenci — 381 osób zadeklarowało taką zmianę, a 99 jej nie stwierdziło. Większość badanych nie zmieniła swego dotychczasowego miejsca pracy wskutek wprowadzonych reformatorskich przemian — 375 osób, ale niektórzy byli do tego zmuszeni — 105 osób.

Przy tworzeniu klas wśród badanej populacji nie uwzględniono płci badanych ze względu na dużą feminizację zawodu, trzeba tylko zaznaczyć, że w badaniach wzięło udział 19 mężczyzn, co stanowi 3,96% badanych.

Na zgromadzony materiał badawczy złożyły się 124 wywiady z dyrektorami szkół (35% — dyrektorzy gimnazjów, 65% — dyrektorzy szkół podstawowych), w których prowadzono równocześnie badania ankietowe. Materiałem badawczym były również dokumenty wydane przez MEN (dotyczące reformy) oraz dzienniki ustaw sejmowych (wraz z rozporządzeniami towarzyszącymi), a także 480 ankiet wypełnionych przez nauczycieli (z województwa małopolskiego, śląskiego oraz podkarpackiego) szkół podstawowych i gimnazjów — około 35% ankiet wypełnili pedagodzy pracujący w gimnazjum, a 65% — pracujący w szkołach podstawowych.

Tabela 5

Kwalifikacje zawodowe nauczycieli

Typ ukończonych studiów	Liczba osób (n = 480)	Procent
Uniwersytet	264	55,00
WSP	150	31,25
Politechnika	24	5,00
Akademia	42	8,75

Rozdział **III**

Nauczyciele wobec reformy systemu szkolnego końca lat dziewięćdziesiątych XX stulecia w Polsce — opinie i formy udziału (raport z badań)

Miejsce nauczycieli w reformie szkolnictwa w świetle ustaw sejmowych i rozporządzeń towarzyszących

W celu zbadania udziału nauczycieli w reformowaniu szkolnictwa końca lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia w Polsce przeanalizowano ustawy sejmowe. Wyselekcjonowano te ustawy, które dotyczą wprowadzonej reformy oświatowej oraz nauczycieli — ich powinności oraz przywilejów w świetle omawianych przemian. Poddano analizie następujące ustawy: ustawę z 26 stycznia 1982 roku — Kartę nauczyciela (Dz.U. 1997, nr 56, poz. 357; 1998, nr 106, poz. 668; nr 162, poz. 1118; 2000, nr 12, poz. 136; nr 19, poz. 239; nr 22, poz. 291; nr 122, poz. 1323, oraz z 2001, nr 111, poz. 1194; nr 128, poz. 1404; nr 144, poz. 1615), z 8 stycznia 1999 roku, przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, ustawę z 22 stycznia 2000 roku o zmianie ustawy — Karty nauczyciela, oraz o zmianie niektórych innych ustaw, a także „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 1999, nr 14.

Powinności nauczyciela w zreformowanej szkole

W ustawie z dnia 8 stycznia 1999 roku, stanowiącej o przepisach wprowadzających reformę ustroju szkolnego, czytamy, że „prawa i obowiązki nauczycieli publicznych przedszkoli, szkół i placówek określa ustawa z dnia 26 stycznia

1982 r. — Karta nauczyciela (Dz.U. 1997, nr 56, poz. 357)¹. Zgodnie z tą ustawą „nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; wspierać każdego ucznia w jego rozwoju oraz dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego. Nauczyciel obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”².

Śledząc teksty ustaw zamieszczonych w „Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” (1999, nr 14), znajdujemy te, które mówią o podstawach programowych kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, a w tym również o powinnościach nauczycieli na poszczególnych etapach edukacyjnych.

Według załącznika nr 1 do rozporządzenia ministra edukacji narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku (poz. 129) „nauczyciele powinni dążyć do wszechstronnego rozwoju ucznia jako nadrzędnego celu pracy edukacyjnej. Edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Zadania te tworzą wzajemnie uzupełniające się i równoważne wymiary pracy każdego nauczyciela”³. W tymże załączniku dalej czytamy, że „nauczyciel w swojej pracy wychowawczej, wspierając w tym zakresie obowiązki rodziców, powinien zmierzać do tego, aby uczniowie w szczególności:

1. Znajdowali w szkole środowisko wszechstronnego rozwoju osobowego (w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym, duchowym);
2. Rozwijali w sobie dociekliwość poznawczą, ukierunkowaną na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna w świecie;
3. Mieli świadomość życiowej użyteczności zarówno poszczególnych przedmiotów szkolnych, jak i całej edukacji na danym etapie;
4. Stawali się coraz bardziej samodzielni w dążeniu do dobra w jego wymiarze indywidualnym i społecznym, godząc umiejętnie dążenie do dobra własnego z dobrem innych, odpowiedzialność za siebie z odpowiedzialnością za innych, wolność własną z wolnością innych;

¹ Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego: <http://www.men.waw.pl/prawo/ust-zm.htm>, 12.01.2001, s. 3, z. 14.

² Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku. Karta nauczyciela (Dz.U. 1997, nr 56, poz. 357; 1998, nr 106, poz. 668; nr 162, poz. 1118; 2000, nr 12, poz. 136; nr 19, poz. 239; nr 22, poz. 291; nr 122, poz. 1323; 2001, nr 111, poz. 1194; nr 128, poz. 1404 i nr 144, poz. 1615), http://www.vulcan.edu.pl/prawo/akty_prawne/karta2002-01-01.html, s. 3 z 38.

³ „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 1999, nr 14, 23 lutego, s. 584.

5. Poszukiwali, odkrywali i dążyli na drodze rzetelnej pracy do osiągnięcia wielkich celów życiowych i wartości ważnych dla odnalezienia własnego miejsca w świecie;
6. Uczyli się szacunku dla dobra wspólnego jako podstawy życia społecznego oraz przygotowywali się do życia w rodzinie, w społeczności lokalnej i w państwie w duchu przekazu dziedzictwa kulturowego i kształtowania postaw patriotycznych;
7. Przygotowywali się do rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości oraz mieli możliwość doskonalenia się;
8. Kształtowali w sobie postawę dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów; umieli współdziałać i współtworzyć w szkole wspólnotę nauczycieli i uczniów⁴.

W myśl tej ustawy nauczyciele szkół podstawowych powinni także dostosowywać sposób przekazywania wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw uczniów do naturalnej w tym wieku aktywności dzieci; umożliwiać im poznawanie świata w jego jedności i złożoności; wspomagać ich samodzielność uczenia się; inspirować ich do wyrażania własnych myśli i przeżyć; rozbudzać ich ciekawość poznawczą oraz motywację do dalszej edukacji⁵. Biorąc natomiast pod uwagę wszystkich pedagogów uczących w gimnazjach, trzeba zaznaczyć, że według ustawy wprowadzają oni uczniów w świat wiedzy naukowej; wdrażają ich do samodzielności; pomagają im w podejmowaniu decyzji dotyczącej kierunku dalszej edukacji i przygotowują do aktywnego udziału w życiu społecznym⁶.

Zgodnie z rozporządzeniem ministra edukacji narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie ramowego statutu publicznej sześcioletniej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum szczegółowe zadania zespołów nauczycielskich określa statut szkoły. Zgodnie z § 13. załącznika nr 1 oraz z § 15. załącznika nr 2 omawianego rozporządzenia statut, zarówno szkoły podstawowej, jak i gimnazjum, określa także zakres zadań nauczycieli. W wymienionych załącznikach znajdują się również paragrafy mówiące o tym, że nauczyciel prowadzący pracę dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą odpowiada za jakość tej pracy oraz bezpieczeństwo powierzonych jego opiece uczniów (§ 15. załącznika nr 1 i § 17. załącznika nr 2). Mowa jest również o tym, że nauczyciele prowadzący zajęcia w danym oddziale tworzą zespół, którego zadaniem jest w szczególności ustalenie zestawu programów nauczania dla danego oddziału oraz jego modyfikowanie w miarę potrzeb. Nauczyciele mogą tworzyć zespoły wychowawcze, przedmiotowe lub inne zespoły problemowo-zadaniowe. Pracą zespołu kieruje przewodniczący, którego powołuje dyrektor szkoły na wniosek zespołu. Do nauczycieli należy też opieka wychowawcza nad oddziałami szkolnymi. Dla zapewnienia ciągłości i skuteczno-

⁴ Ibidem, s. 585.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem, s. 601.

ści pracy wychowawczej wskazane jest, aby wychowawca opiekował się danym oddziałem w ciągu całego etapu edukacyjnego. Formy spełniania zadań nauczyciela wychowawcy powinny być dostosowane do wieku uczniów, ich potrzeb oraz warunków środowiskowych szkoły⁷.

Nauczyciel może wybrać odpowiedni program nauczania spośród programów wpisanych do wykazu albo opracować własny program — samodzielnie lub wykorzystując programy nauczania wpisane do tego wykazu. Ponadto nauczyciele prowadzący zajęcia w danym oddziale ustalają zestaw programów nauczania, na który składają się programy dla poszczególnych zajęć edukacyjnych, zwanych „szkolnym zestawem programów”⁸.

W myśl ustawy z dnia 26 stycznia 1982 roku — Karty nauczyciela, nauczyciel w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru podręczników i innych pomocy dydaktycznych spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego⁹.

Mając na uwadze te artykuły, które mówią o powinnościach nauczycieli, należy wskazać na 12. artykuł ustawy z dnia 26 stycznia 1982 roku — Karty nauczyciela, który zobowiązuje pedagogów do podnoszenia swej wiedzy ogólnej i zawodowej, do korzystania z prawa pierwszeństwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny może zobowiązać nauczyciela do podjęcia trudu doskonalenia zawodowego w określonej formie¹⁰. W myśl natomiast artykułu 42. tejże ustawy nauczyciel zobowiązany jest w ramach czasu pracy oraz ustalonego wynagrodzenia do realizacji: zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz; do innych czynności wynikających z zadań statutowych szkoły; do czynności związanych z przygotowaniem się do zajęć, z samokształceniem i doskonaleniem zawodowym¹¹.

Według obowiązującego i przedstawionego wcześniej ustawodawstwa powinności nauczyciela są bardzo szerokie. Pedagodzy muszą zmierzyć się z wieloma „zadaniami” dydaktycznymi, wychowawczymi i opiekuńczymi, których realizacja ma zapewnić wszechstronny rozwój uczniów. Uwzględniając otaczającą nas rzeczywistość (przede wszystkim globalną), zadania te wydają się słuszne. Niemniej jednak należy zwrócić uwagę na fakt, że pomyślne sprostanie tym zadaniom jest trudne w naszym państwie. Trudności wiążą się m.in. ze złą sytuacją finansową naszego społeczeństwa, pociągającą za sobą braki, np. w materialnej bazie edukacyjnej.

⁷ Ibidem, s. 654 i 657.

⁸ Ibidem, s. 130.

⁹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku..., s. 12 z 38.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem, s. 21 z 38.

Ze zgromadzonego materiału empirycznego wynika, że nauczyciele w swych wypowiedziach uskarżali się na braki finansowe w szkole. Niestety, sytuacja ta nadal nie uległa zmianie, gdyż niektóre placówki oświatowe często nie mogą pozwolić sobie na podstawowe pomoce dydaktyczne. Szkoły borykają się z trudnymi warunkami lokalowymi, rzutującymi na cały proces dydaktyczno-wychowawczy. To bardzo ważny problem, ponieważ obecna jakość kształcenia wiąże się z dostępnością nowych środków dydaktycznych, takich jak np. komputer.

Wprowadzane oszczędności dotyczą często (zwłaszcza w małych miastach i wsiach) tworzenia etatów w szkołach, co powoduje, że mamy nadal zbyt liczne klasy. Dotarcie nauczyciela do każdego ucznia na lekcji staje się trudne — zwłaszcza w klasach początkowych. Sytuacja taka nie spełnia postulatów teoretycznych, wysuwanych chociażby przez takie dziedziny pedagogiki, jak dydaktyka ogólna, teoria wychowania itp.

W zakresie powinności nauczycielskich ustawa przewiduje wiele zadań wychowawczych. Odwołując się do przedstawionych w kolejnym podrozdziale wyników badań empirycznych, trzeba podkreślić, że nauczyciele podnosili kwestię braku czasu na realizację tych zadań. Dostrzegamy obecnie, że we współczesnej szkole niejednokrotnie zaniedbywana bywa praca wychowawcza nauczycieli, konieczna do realizacji zadań określonych ustawą.

Należy zwrócić uwagę na swobodę nauczycieli (umożliwioną w ustawodawstwie) w zakresie stosowania w ich pracy pedagogicznej metod nauczania i wychowania. Wydaje się, iż swoboda taka jest bardzo pożądana w pracy dydaktycznej, lecz czy nauczyciele są do niej przygotowani i potrafią ją wykorzystać?

Wymagania kwalifikacyjne wobec nauczycieli w nowej rzeczywistości szkolnej oraz ich awans zawodowy

Zgodnie z ustawą z dnia 26 stycznia 1982 roku — Kartą nauczyciela, stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która:

- ma wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i obejmuje stanowisko, na którym są to wystarczające kwalifikacje;
- przestrzega podstawowych zasad moralnych;
- spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu¹².

Ustawa przewiduje następujące stopnie awansu zawodowego nauczycieli:

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

¹² Ibidem, s. 4 z 38.

Warunkiem nadania nauczycielowi kolejnego stopnia awansu zawodowego jest spełnienie wspomnianych wcześniej wymagań kwalifikacyjnych, odbycie stażu, zakończonego pozytywną oceną dorobku zawodowego nauczyciela, oraz:

- w wypadku nauczyciela stażysty — uzyskanie akceptacji komisji kwalifikacyjnej po przeprowadzonej rozmowie;
- w wypadku nauczyciela kontraktowego — zdanie egzaminu przed komisją egzaminacyjną;
- w wypadku nauczyciela mianowanego — uzyskanie akceptacji komisji kwalifikacyjnej.

Stopnie awansowe nadaje nauczycielom:

- nauczycielowi stażyście stopień nauczyciela kontraktowego — dyrektor szkoły;
- nauczycielowi kontraktowemu stopień nauczyciela mianowanego — organ prowadzący szkołę;
- nauczycielowi mianowanemu stopień nauczyciela dyplomowanego — organ sprawujący nadzór pedagogiczny¹³.

Zgodnie z przedstawionymi i przewidzianymi w ustawie warunkami nadania nauczycielowi kolejnego stopnia awansu zawodowego należy wskazać, że jednym z tych warunków jest odbycie stażu, który trwa w wypadku nauczyciela kontraktowego 9 miesięcy, a jeżeli chodzi o nauczyciela mianowanego — 2 lata i 9 miesięcy. Okres stażu to dla nauczyciela czas realizacji własnego planu rozwoju zawodowego; plan ten zatwierdza wcześniej dyrektor szkoły, uwzględniając określone ustawa wymagania. Po ukończeniu stażu nauczyciel zobowiązany jest do złożenia dyrektorowi szkoły sprawozdania z wykonania tego planu.

Nauczycielowi stażyście i nauczycielowi kontraktowemu, odbywającemu staż, dyrektor szkoły przydziela spośród nauczycieli mianowanych lub dyplomowanych opiekuna, którego zadaniem jest udzielanie swemu podopiecznemu pomocy, m.in. w przygotowaniu i realizacji planu rozwoju zawodowego oraz opracowaniu projektu oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu. Dorobek zawodowy nauczyciela za okres stażu ocenia, uwzględniając stopień realizacji jego planu rozwoju zawodowego, dyrektor szkoły:

- w odniesieniu do nauczyciela stażysty i nauczyciela kontraktowego — po zapoznaniu się z projektem oceny opracowanym przez opiekuna stażu i po zasięgnięciu opinii rady rodziców;
- w odniesieniu do nauczyciela mianowanego — po zasięgnięciu opinii rady rodziców.

Ocena dorobku zawodowego nauczyciela może być pozytywna lub negatywna. Jest ona sporządzona na piśmie i zawiera uzasadnienie oraz pouczenie o możliwościach wniesienia odwołania¹⁴.

¹³ Ibidem, s. 5 z 38.

¹⁴ Ibidem, s. 6—7 z 38.

O awans na stopień nauczyciela dyplomowanego mogą starać się osoby, którym powierzono stanowisko dyrektora szkoły i pracujące na tym stanowisku, od dnia nadania stopnia nauczyciela mianowanego, nieprzerwanie co najmniej 2 lata i 9 miesięcy, a także nauczyciele ze stopniem doktora, pracujące co najmniej 9 miesięcy oraz legitymujące się dobrą lub wyróżniającą oceną pracy¹⁵.

Komisję kwalifikacyjną dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego powołuje dyrektor szkoły. W skład komisji wchodzi:

- dyrektor (wicedyrektor), jako jej przewodniczący;
- przewodniczący zespołu przedmiotowego (wychowawczego), a jeżeli zespół taki nie został w tej szkole powołany — nauczyciel mianowany lub dyplomowany zatrudniony w szkole, a w wypadku przedszkola, szkoły lub placówki niezatrudniającej nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego — nauczyciel kontraktowy;
- opiekun stażu.

Komisję egzaminacyjną dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień nauczyciela mianowanego powołuje organ prowadzący szkołę. W skład komisji wchodzi:

- przedstawiciel organu prowadzącego szkołę, jako jej przewodniczący;
- dyrektor (wicedyrektor) szkoły, z wyjątkiem sytuacji, gdy ubiega się on o awans;
- trzech ekspertów z listy ekspertów, ustalonej przez ministra oświaty i wychowania.

Komisję kwalifikacyjną dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego powołuje organ sprawujący nadzór pedagogiczny. W skład komisji wchodzi:

- przedstawiciel organu sprawującego nadzór pedagogiczny, jako jej przewodniczący;
- dyrektor (wicedyrektor) szkoły;
- trzech ekspertów z listy ekspertów, ustalonej przez ministra oświaty i wychowania.

W pracach komisji, o których mowa, może brać również udział w charakterze obserwatora przedstawiciel organu prowadzącego szkołę i organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Na wniosek nauczyciela w skład komisji może również wchodzić przedstawiciel wskazanego związku zawodowego. Zasady zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego nauczycieli sprawiają, że wstępowanie po szczeblach kariery pochłania wiele czasu. Awans zawodowy nauczycieli wiąże się również z odpowiednią gratyfikacją finansową. Pedagodzy, dążąc do osiągnięcia kolejnego szczebla, gromadzą sporo dokumentacji, będącej ich dorobkiem zawodowym. Zdaniem nauczycieli, odbywa się to niejednokrotnie kosztem pracy dydaktyczno-wychowawczej, co jest zjawiskiem negatywnym.

¹⁵ Ibidem, s. 8 z 38.

Ocena nauczycieli w świetle obowiązującego prawa

Praca nauczyciela, z wyjątkiem nauczyciela stażysty, podlega ocenie. Można jej dokonywać w każdym czasie, jednak nie wcześniej niż po upływie roku od oceny poprzedniej lub oceny dorobku zawodowego, z inicjatywy dyrektora szkoły lub na wniosek:

- nauczyciela,
- organu sprawującego nadzór pedagogiczny,
- organu prowadzącego szkołę,
- rady szkoły,
- rady rodziców.

Dyrektor szkoły jest zobowiązany do oceny pracy nauczyciela w okresie nie dłuższym niż 3 miesiące od dnia złożenia wniosku. Dokonując oceny, może on zasięgnąć opinii samorządu uczniowskiego na temat pracy pedagogicznej danego nauczyciela.

Ocena pracy nauczyciela ma charakter opisowy i — zakończona stwierdzeniem uogólniającym — może być:

- wyróżniająca,
- dobra,
- negatywna.

Oceny pracy nauczyciela, któremu powierzono stanowisko dyrektora szkoły, dokonuje:

- organ sprawujący nadzór pedagogiczny w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę, jeżeli organ prowadzący szkołę nie sprawuje nadzoru pedagogicznego;
- organ prowadzący szkołę, jeżeli równocześnie sprawuje nadzór pedagogiczny nad szkołą¹⁶.

Systematyczna ocena nauczycieli wydaje się pożądana ze względu na wysokie wymagania kwalifikacyjne, jakim muszą sprostać, oraz specyfikę zawodu. Ważne jest jednak, aby jej przedmiotem była praca dydaktyczno-wychowawcza nauczycieli, a nie wyłącznie dokumentacja przez nich gromadzona.

Nawiązanie, zmiana i rozwiązanie stosunku pracy z nauczycielem

Zgodnie z artykułami ustawy z dnia 26 stycznia 1982 roku — Kartą nauczyciela, zamieszczonymi w jej czwartym rozdziale, stosunek pracy z nauczycielem nawiązuje się na podstawie umowy o pracę lub mianowania. Stosunek pracy z nauczycielem kontraktowym nawiązuje się na podstawie umowy o pracę zawieranej na czas nieokreślony. Jeżeli nie uzyska on w ciągu 4 lat od dnia za-

¹⁶ Ibidem, s. 3 z 38.

trudnienia w danej szkole stopnia nauczyciela mianowanego, wówczas stosunek pracy:

- w szkołach, w których przewidziano ferie, wygasa z końcem roku szkolnego;
- w szkołach, w których nie przewidziano ferii, wygasa z końcem roku kalendarzowego.

Stosunek pracy z nauczycielem mianowanym i nauczycielem dyplomowanym nawiązuje się na podstawie mianowania, jeżeli:

- ma on obywatelstwo polskie, przy czym wymóg nie dotyczy obywateli państw Unii Europejskiej;
- ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z praw publicznych;
- nie toczy się przeciwko niemu postępowanie karne lub dyscyplinarne, lub postępowanie o ubezwłasnowolnienie;
- nie był karany za przestępstwo popełnione umyślnie;
- ma kwalifikacje wymagane do zajmowania danego stanowiska;
- istnieją warunki do zatrudnienia nauczyciela w szkole w pełnym wymiarze zajęć na czas nieokreślony.

Dyrektor szkoły rozwiązuje z nauczycielem stosunek pracy w sytuacjach:

- całkowitej likwidacji szkoły;
- częściowej likwidacji szkoły albo w razie zmian organizacyjnych powodujących zmniejszenie liczby oddziałów w szkole lub zmian planu nauczania, uniemożliwiających dalsze zatrudnianie nauczyciela w pełnym wymiarze zajęć (w niektórych wypadkach, na wniosek nauczyciela, przenosi go w stan nieczynny).

Stosunek pracy z nauczycielem zatrudnionym na podstawie mianowania ulega rozwiązaniu:

- na wniosek nauczyciela;
- w razie czasowej niezdolności nauczyciela do pracy, spowodowanej chorobą, jeżeli okres tej niezdolności przekracza rok, przy czym do okresu niezdolności do pracy wlicza się również przypadające w tym okresie przerwy obejmujące dni, w których w szkole, zgodnie z odrębnymi przepisami, nie odbywają się zajęcia; w szczególnie uzasadnionych wypadkach — po stwierdzeniu przez lekarza leczącego poprawy stanu zdrowia nauczyciela i możliwości powrotu do pracy — okres nieobecności w pracy spowodowanej chorobą może być przedłużony ponad rok, nie dłużej jednak niż do dwóch lat, licząc łącznie okres niezdolności do pracy i urlop dla poratowania zdrowia;
- w razie wydania przez lekarza przeprowadzającego badanie okresowe lub kontrolne orzeczenia o niezdolności nauczyciela do wykonywania dotychczasowej pracy;
- od momentu ukończenia przez nauczyciela 65 lat życia; jeżeli z ukończeniem 65 lat życia nauczyciel nie nabył prawa do emerytury, dyrektor szkoły przedłuża okres zatrudnienia, nie dłużej niż o 2 lata od ukończenia przez nauczyciela 65. roku życia;

- w wypadku uzyskania negatywnej oceny pracy;
 - w sytuacji cofnięcia skierowania do nauczania religii w szkole na zasadach określonych w odrębnych przepisach.
- Stosunek pracy nauczyciela wygasa z mocy prawa w razie:
- prawomocnego ukarania w postępowaniu dyscyplinarnym zwolnieniem z pracy lub zwolnieniem z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczyciela w okresie trzech lat od ukarania, lub wydaleniem z zawodu nauczycielskiego;
 - prawomocnego skazania na karę pozbawienia praw publicznych albo prawa wykonywania zawodu, lub utraty pełnej zdolności do czynności prawnych;
 - prawomocnego skazania za przestępstwo popełnione umyślnie;
 - upływu trzymiesięcznego okresu odbywania kary pozbawienia wolności;
 - stwierdzenia, że nawiązanie stosunku pracy nastąpiło na podstawie fałszywych lub nieważnych dokumentów albo zostało dokonane z naruszeniem określonych warunków prawnych¹⁷.

Należy dodać, że w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia na mocy prawa i wskutek niskiego przyrostu naturalnego (a co za tym idzie — mniejszej liczby uczniów w szkole) w naszym kraju rozwiązano stosunek pracy z wieloma nauczycielami, a duża liczba absolwentów wyższych uczelni, którzy kończą kierunki pedagogiczne, ma problemy ze znalezieniem pracy w swoim zawodzie.

Warunki pracy i wynagrodzenia nauczycieli

W myśl ustalonego prawa organ prowadzący szkołę obowiązany jest zapewnić tej placówce podstawowe warunki do wykonywania przez nauczyciela zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Nauczycielowi przysługuje wyposażenie jego stanowiska pracy, umożliwiające realizację dydaktyczno-wychowawczego programu nauczania. Na wynagrodzenie nauczycieli składają się:

- wynagrodzenie zasadnicze;
- dodatki: za wysługę lat, motywacyjne, funkcyjne oraz za warunki pracy;
- wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe i godziny doraźnych zastępstw;
- nagrody i inne świadczenia wynikające ze stosunku pracy, z wyłączeniem świadczeń z zakładowego funduszu świadczeń socjalnych i dodatków socjalnych.

Wysokość wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela zależy od stopnia zawodowego, posiadanych kwalifikacji oraz wymiaru obowiązkowych zajęć, a wysokość dodatków odpowiednio — od okresu zatrudnienia, jakości świadczonej pracy, wykonywania dodatkowych zadań lub zajęć, powierzonego stanowiska oraz trudnych, uciążliwych lub szkodliwych dla zdrowia warunków pracy.

¹⁷ Ibidem, s. 11—17 z 38.

W szczególnych wypadkach, podyktowanych wyłącznie koniecznością realizacji programu nauczania lub zapewnienia opieki w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, nauczyciel może być zobowiązany, zgodnie z posiadaną specjalnością, do odpłatnej pracy w godzinach ponadwymiarowych, których liczba nie może przekroczyć 1/4 tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć. Przydzielenie nauczycielowi większej liczby godzin ponadwymiarowych może nastąpić wyłącznie za jego zgodą, jednak w wymiarze nieprzekraczającym 1/2 tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć.

W ramach czasu pracy oraz ustalonego wynagrodzenia nauczyciel ma obowiązek podejmować:

- zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, prowadzone bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz, w wymiarze określonym ustawą;
- inne czynności wynikające z zadań statutowych szkoły;
- zajęcia i czynności związane z przygotowaniem się do lekcji, samokształceniem i doskonaleniem zawodowym.

Czas pracy nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze zajęć nie może przekroczyć 40 godzin na tydzień¹⁸. Nauczycielowi zatrudnionemu na pełnym etacie przysługują: płatny urlop w celu dalszego kształcenia się oraz inne ulgi i świadczenia socjalne związane z tym kształceniem. Nauczyciel może otrzymać urlop płatny lub bezpłatny dla celów naukowych, artystycznych, oświatowych, a bezpłatny — z innych ważnych przyczyn¹⁹. Ponadto w budżetach organów prowadzących szkoły wyodrębnia się środki na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli, w tym na organizację systemu doradztwa zawodowego — w wysokości 1% planowanych rocznych środków przeznaczonych na wynagrodzenia osobowe nauczycieli.

Organy prowadzące szkoły, niezależnie od przysługującego nauczycielowi i członkom jego rodziny prawa do świadczeń z ubezpieczenia zdrowotnego, mają obowiązek corocznego przeznaczania w budżetach odpowiednich środków finansowych na pomoc zdrowotną dla nauczycieli korzystających z opieki zdrowotnej²⁰.

Praktyka edukacyjna dowodzi (stwierdza się to na podstawie danych empirycznych, uzyskanych w toku badań), że nie wszyscy nauczyciele mają jednakowe warunki pracy i wynagrodzenia. W wielu szkołach nauczyciele wykonują dodatkowe czynności i nie otrzymują za to zapłaty — dzieje się tak na skutek braku środków finansowych w gminie. Badani nauczyciele informowali o fakcie wstrzymywania w niektórych szkołach przysługujących im dodatków, np. motywacyjnego. Taki stan rzeczy jest negatywnie oceniany w literaturze przedmiotu (każdemu nauczycielowi należy się godziwa gratyfikacja za dobrze wykonaną pracę), jednak zdarza się w naszym systemie oświatowym.

¹⁸ Ibidem, s. 17—21 z 38.

¹⁹ Ibidem, s. 29 z 38.

²⁰ Ibidem, s. 30—31 z 38.

Wymagania wobec osób zajmujących stanowisko dyrektora szkoły oraz stawiane im ogólne zadania

Stanowisko dyrektora szkoły (placówki) może być powierzone nauczycielowi lub nauczycielowi akademickiemu, który:

- ma wyższe wykształcenie magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym oraz kwalifikacje potrzebne do wykonywania zawodu nauczyciela w szkole (placówce);
- ukończył studia podyplomowe z zakresu zarządzania, prowadzone przez szkołę wyższą, lub kurs z zarządzania oświatą, prowadzony przez zakład kształcenia nauczycieli, placówkę doskonalenia nauczycieli albo inną instytucję, osobę prawną lub fizyczną, jeżeli kurs umożliwia zdobycie kwalifikacji w sposób określony w przepisach w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli;
- ma co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej na stanowisku nauczyciela lub pięcioletni staż pracy dydaktycznej na stanowisku nauczyciela akademickiego;
- w okresie pięciu lat bezpośrednio przed powierzeniem stanowiska uzyskał co najmniej dobrą ocenę pracy w szkole (placówce) lub pozytywną ocenę pracy w okresie ostatnich czterech lat pracy w szkole wyższej, jeżeli stanowisko dyrektora obejmuje bezpośrednio po ustaniu zatrudnienia w szkole wyższej;
- ma potwierdzone aktualnym świadectwem lekarskim warunki zdrowotne niezbędne do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły (placówki).

Stanowisko wicedyrektora szkoły (placówki), w tym wicedyrektora do spraw pedagogicznych, może być powierzone nauczycielowi spełniającemu wymienione wcześniej warunki w zakresie wykształcenia, a także legitymującemu się:

- co najmniej czteroletnim stażem pracy pedagogicznej lub dydaktycznej na stanowisku nauczyciela akademickiego;
- co najmniej dobrą oceną pracy w okresie ostatnich czterech lat pracy, a w odniesieniu do nauczycieli akademickich — pozytywną oceną pracy;
- aktualnym świadectwem zdrowia²¹.

Dyrektor szkoły, za zgodą organu prowadzącego, może tworzyć dodatkowe stanowiska wicedyrektorów lub inne stanowiska kierownicze²².

Dyrektor szkoły lub placówki, we współpracy z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze w szkole lub placówce, sprawując nadzór pedagogiczny, wykonuje w szczególności następujące zadania:

- opracowuje organizację mierzenia jakości pracy szkoły lub placówki, z uwzględnieniem lokalnych potrzeb, ustalając sposób dokumentowania oraz wykorzystania wyników;

²¹ „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 1999, nr 14, s. 529—530.

²² Ibidem, s. 654.

- planuje, organizuje i przeprowadza mierzenie jakości pracy danej szkoły lub placówki;
- inspiruje i wspomaga nauczycieli w spełnianiu przez nich wymagań w zakresie jakości pracy szkoły lub placówki oraz w podejmowaniu działalności nowatorskiej w pedagogice;
- przekazuje raport o jakości pracy szkoły lub placówki radzie szkoły lub placówki, radzie pedagogicznej, radzie rodziców i samorządowi uczniowskiemu;
- opracowuje program rozwoju szkoły lub placówki, wykorzystując wyniki mierzenia jakości pracy szkoły lub placówki;
- gromadzi informacje o pracy nauczycieli w celu jej oceny według zasad określonych w odrębnych przepisach²³.

Określone ustawowo zadania dyrektorów szkół są bardzo trudne i niejednokrotnie w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku stanowiły swego rodzaju nowość w ich praktyce zawodowej. Rozszerzono zakres kompetencji dyrektorów szkół, co pociągnęło za sobą równocześnie zwiększenie ich obowiązków.

Przejawy i uwarunkowania udziału nauczycieli w reformowaniu szkolnictwa

Uwzględniając ważne problemy związane z rzeczywistością edukacyjną końca minionego stulecia, interesującym (z badawczego punktu widzenia) przedmiotem dociekań stało się uczestnictwo nauczycieli w zmianach reformatorskich systemu oświatowego w Polsce. Doniosłość i waga owego udziału są bardzo mocno podkreślane w literaturze fachowej (teoretyczne opinie na ten temat przytoczono w I rozdziale niniejszej książki), dlatego też za cel badań obrano próbę ukazania form i przejawów uczestnictwa nauczycieli w przeobrażeniach; prześledzenia ich opinii i postaw wobec wprowadzanej reformy; wymienienia czynników, które wpływały na udział nauczycieli w reformie.

Zgodnie z tym celem niniejszy podrozdział poświęcony jest ukazaniu form i sposobów uczestnictwa nauczycieli oraz dyrektorów szkół w przeobrażeniach oświatowych na przełomie XX i XXI wieku, czynników warunkujących to uczestnictwo oraz opinii nauczycieli i dyrektorów o wprowadzonych zmianach. W podrozdziale tym spróbowano także odpowiedzieć na postawione pytania badawcze oraz zweryfikować sformułowane hipotezy. Osiągnięciu tego celu posłużyć mają tabele ilustrujące otrzymane w badaniach empirycznych dane, stanowiące odpowiedź na postawione pytania opisowe oraz dotyczące zależności między wyłonionymi zmiennymi.

²³ Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 roku..., s. 2 z 4.

Konieczność oraz przyczyny wprowadzenia reformy szkolnictwa w opinii badanych

Przeprowadzony wywiad z dyrektorami szkół podstawowych i gimnazjów zawierał 13 pytań głównych oraz wiele pytań pomocniczych i uściślających dane zagadnienie, co ilustruje *Aneks 2*. Pierwsze z pytań sondowało opinie badanych na temat przyczyn wprowadzenia reformy oświatowej u progu XXI stulecia. Wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Wskazywane przez dyrektorów szkół przyczyny wprowadzenia reformy oświatowej

Przyczyny wprowadzenia reformy	Liczba osób (n = 124)	Procent
Zmieniająca się rzeczywistość polityczno-ustrojowa i gospodarcza kraju	96	77,50
Zmiany cywilizacyjne i społeczne, kryzys szkoły jako placówki wychowawczej	48	38,77
Przywiązanie systemu edukacji do przekazywania informacji a ograniczanie kształcenia osobowości i umiejętności uczniów	72	58,06
Niski procent osób w społeczeństwie ze średnim i z wyższym wykształceniem	36	29,03
Brak współpracy szkoły z rodziną	12	9,68
Wąsko profilowany charakter nauczania w szkole	16	12,96
Inne	0	0,00

Z zestawienia danych w tabeli 1. wynika, że źródeł wprowadzenia reformy oświatowej większość badanych upatrywała w zmianach politycznych, ustrojowych i gospodarczych naszego państwa. W tym miejscu można pokusić się o komentarz, że jest pewien związek między uświadomieniem sobie przez dyrektorów konieczności wprowadzania zmian w oświacie na skutek ewolucyjnego charakteru otaczającej nas rzeczywistości, a postulatami zawartymi w literaturze pedagogicznej omawianego okresu. (Jej przeglądu dokonano w I rozdziale tej pracy).

Za kolejną przyczynę reformowania systemu oświaty badani uznali braki w zakresie kształcenia osobowości uczniów i wyposażania ich w odpowiednie umiejętności. Wskazana przyczyna była jednocześnie jednym z celów wprowadzonej reformy systemu szkolnego. Patrząc z perspektywy kilku lat trwania przemian, nasuwają się pytania: Czy udaje się ten cel osiągnąć? Czy niektóre sfery osobowości uczniów nie są zaniedbywane (myślę tu przede wszystkim o wpływaniu na ich postawy — o wychowaniu)? Czy nie zostały one zepchnięte na plan dalszy w dążeniu do sukcesu? Sądzę, że pytania te wyznaczają nowe obszary dociekań badawczych, stanowią ważne problemy dla współczesnej pedagogiki, wciąż poszukującej sposobów przygotowania młodego pokolenia do życia w obecnej i przyszłej rzeczywistości.

Nauczyciele wskazywali na następujące przyczyny wprowadzenia reformy oświatowej:

- konieczność sprostania przez edukację wymaganiom wciąż zmieniającej się rzeczywistości politycznej, ekonomicznej, społecznej oraz kulturowej względem edukacji — 81,87%;
- nieadekwatność obecnego systemu edukacyjnego do rzeczywistości i zmian cywilizacyjnych — 69,37%;
- powiązanie systemu edukacyjnego z przekazywaniem informacji a ograniczanie kształcenia osobowości i umiejętności — 61,25%;
- wzrastające wymagania w stosunku do nauczycieli — 59,38%;
- nauczanie w szkole wąsko profilowanej oraz wyznaczone przez dziedziny akademickie — 44,37%;
- kryzys szkoły jako placówki wychowawczej — 42,50%;
- niski procent osób ze średnim i wyższym wykształceniem — 41,16%;
- brak współpracy szkoły z rodziną — 30,62%.

Otrzymane wypowiedzi badanych osób świadczą o ich zgodności z większością argumentów przemawiających za wprowadzeniem do polskiej edukacji gruntownych zmian. (Pewne zjawiska, które skłoniły nasze społeczeństwo do przeprowadzenia reformy oświatowej, nakreślono wcześniej).

Najwięcej badanych (81,87%) wskazało, jako przyczynę wprowadzenia reformy oświatowej, rosnące wymogi ciągle zmieniającej się rzeczywistości politycznej, ekonomicznej, społecznej oraz kulturowej. Świadczy to, że wielu nauczycieli rozumie proces zmienności struktur życia społecznego w naszym kraju.

Na uwagę zasługuje fakt, że opinie dyrektorów szkół na temat przyczyn wprowadzenia reformy oświatowej w znacznym stopniu pokrywały się z wypowiedziami nauczycieli. Można ponadto dostrzec, że niewielu badanych, zarówno dyrektorów szkół, jak i nauczycieli, uznało za jedną z przyczyn wprowadzenia reformy oświatowej brak współpracy szkoły z rodziną. W przeważającej natomiast większości pedagogów byli zgodni, że istniejący system edukacyjny był nieadekwatny do otaczającej nas rzeczywistości oraz mających miejsce zmiany cywilizacyjnych.

Analizując otrzymane odpowiedzi na temat przyczyn wprowadzenia reformy oświatowej, zmierzano do ustalenia faktu: Czy takie cechy badanych osób, jak wiek oraz staż pracy, mają wpływ na ich wskazania przyczyn reformy oświatowej?

Stwierdza się zależność między wiekiem badanych, a ich wskazaniami na przyczyny wprowadzenia reformy oświatowej. W odniesieniu do zamieszczonych w tabeli 2. dwóch pierwszych przyczyn wprowadzenia reformy, uwidacznia się następująca tendencja: im starszy wiek badanych, tym więcej wskazań procentowych w zakresie przyczyn wprowadzenia reformy oświatowej. Jedynie gdy chodzi o takie przyczyny, jak: niski procent osób ze średnim i wyższym wykształceniem oraz wzrastające wymagania w stosunku do nauczycieli, należy stwierdzić brak wspomnianej tendencji, co ilustruje tabela 2.

Tabela 2

Wiek nauczycieli a ich wskazania na przyczyny wprowadzenia reformy oświatowej

Wiek badanych	Rosnące wymogi ciągle zmieniającej się rzeczywistości		Nieadekwatność obecnego systemu edukacyjnego do rzeczywistości i zmian cywilizacyjnych		Kryzys szkoły jako placówki wychowawczej		Powiązanie systemu edukacyjnego z przekaźnikami informacyjnymi a ograniczenie kształcenia osobowości i umiejętności		Niski procent osób ze średnim i wyższym wykształceniem		Brak współpracy szkoły z rodziną		Nauczanie w szkole wąsko profilowanej oraz wyznaczone przez dziedzinę akademickie		Wzrastające wymagania w stosunku do nauczycieli	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
24—30 (n = 141)	108	76,55	91	64,54	72	51,06	72	51,06	56	39,71	41	29,07	58	41,13	87	61,76
31—40 (n = 183)	147	80,33	121	66,12	63	34,43	108	59,01	71	38,76	56	30,60	76	41,53	108	59,01
powyżej 40 (n = 156)	138	88,46	121	77,56	69	44,23	114	73,07	71	45,51	50	32,05	79	50,65	90	57,65

W odniesieniu do stażu pracy badanych można stwierdzić, że im wyższy staż zawodowy tym więcej było wskazań na daną przyczynę wprowadzenia zmian do systemu edukacyjnego.

Badani dyrektorzy, pytani, czy reforma oświatowa była rzeczywistością konieczną, w większości (70,97%) odpowiedzieli twierdząco. Tylko 29,03% badanych nie uznało tak radykalnych przemian za konieczne. Stosunek liczb procentowych w tym wypadku może świadczyć, że wielu pedagogów było świadomych potrzeby i nieuchronności wprowadzenia reformy edukacji.

Wypowiedzi nauczycieli na temat konieczności wprowadzenia reformy oświatowej ilustruje tabela 3.

Tabela 3

**Opinie nauczycieli
o konieczności przeprowadzenia reformy oświatowej**

Opinie o reformie	Liczba osób (n = 480)	Procent
Konieczna	180	37,50
Potrzebna, ale niekonieczna	279	58,12
Niepotrzebna	15	3,12
Brak zdania	6	1,25

Istotny wydaje się fakt, że znaczna większość spośród badanych nauczycieli dostrzegła konieczność bądź potrzebę wprowadzenia reformy oświaty. Jednak wielu respondentów wypowiadało swe zastrzeżenia, co do czasu wprowadzenia reformy oraz jej kształtu. Nauczyciele wskazywali braki w zarządzeniach MEN, które wyszczególnia tabela 4.

Tabela 4

Wskazywane przez nauczycieli braki w zarządzeniach MEN

Braki	Liczba osób (n = 480)	Procent
W zakresie planowania finansowego reformy	51	10,62
Związane z przepisami wykonawczymi, założenia reformy zbyt ogólne	33	6,87
Niedoinformowanie szkół (zbyt późne ich informowanie, braki w materiałach informacyjnych przysyłanych do szkół)	24	5,00
Założenia niespójne i niejasne, umożliwiające indywidualną i dowolną interpretację	36	7,50
Oderwanie założeń od rzeczywistości	33	6,87
Niesprzyjanie założeń podmiotowemu i indywidualnemu traktowaniu ucznia	12	2,50
Brak wskazań	291	60,62

Badani nauczyciele wypowiedzieli się również na temat pewnych opinii, które, jak się wyraził T. Pilch w artykule *Przeciw mitom i nadużyciom w reformie oświatowej*, krążyły po obrzeżach polskiej myśli pedagogicznej i głosiły, że twórcy reformy dążą do zaadaptowania do polskich warunków amerykańskiej *career education* (edukacji nastawionej na karierę)²⁴. Jak się okazało, duża część spośród badanych nie miała zdania na ten temat (59,37%). Osoby, które zgadzały się z przytoczoną opinią, stanowiły 24,37%, natomiast ci, którzy nie popierali tego zdania — 16,25%. Nasuwa się wniosek, że nauczycielom zabrakło refleksji nad omawianymi zagadnieniami, a być może także wiedzy o nich.

Formy uczestnictwa nauczycieli w reformie oświatowej oraz czynniki warunkujące to uczestnictwo

W relacjonowanych badaniach ważną kwestią było ustalenie form uczestnictwa nauczycieli w mających miejsce przemianach oświatowych. Założono, że podczas zdobywania odpowiedzi na pytania ankietowe (*Aneks 1*) wyjaśnione zostaną następujące pytania badawcze: Na czym polega uczestnictwo nauczycieli w mających miejsce przemianach oświatowych? Jak nauczyciele uczestniczą w reformie oświatowej końca lat dziewięćdziesiątych XX stulecia w Polsce? Jak nauczyciele realizują założenia teoretyczne i praktyczne reformy? Czy nauczyciele brali udział w przygotowywaniu reformy oświatowej końca lat dziewięćdziesiątych XX stulecia w Polsce?

Przygotowanie nauczycieli do reformowanej rzeczywistości edukacyjnej

Jednym z przyjętych wcześniej założeń było stwierdzenie, iż wśród przejawów (form) uczestnictwa nauczycieli w reformie można wyszczególnić ich przygotowanie się do niej. W trakcie badań pedagodzy oceniali swą znajomość założeń reformy, co przedstawia tabela 5.

Z danych tabeli 5. wynika, że większość nauczycieli oceniło swą znajomość założeń reformy jako dobrą. Nikły procent spośród badanych stanowili ci, którzy legitymowali się bardzo dobrą znajomością reformy. Na uwagę zasługuje fakt, że żadna z osób wypowiedzieli się na ten temat nie określiła swjej wiedzy o reformie jako niedostateczną. Znalazła się też grupa osób z najniższym stażem pracy, która nie znalazła podstaw do oceny swjej znajomości reformy²⁵.

²⁴ A. Filas, S. Janecki: *Szkola życia, czyli co zyskamy dzięki reformie oświaty ministra Handkego?* W: T. Pilch: *Przeciw mitom i nadużyciom w reformie oświatowej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 11, s. 31.

²⁵ W grudniu 1998 roku przeprowadzono badania, które miały na celu m.in. zebranie informacji na temat znajomości wśród nauczycieli projektu reformy. Okazało się, że tylko 49% badanych

Tabela 5

Samoocena nauczycieli w zakresie znajomości reformy

Znajomość założeń reformy	Liczba osób (n = 480)	Procent
Bardzo dobra	21	4,37
Dobra	333	69,37
Dostateczna	120	25,00
Niedostateczna	0	0,00
Brak podstaw do samooceny	6	1,25

W zakresie wcześniejszego przygotowywania się pedagogów do mających nastąpić przemian, wskazywali oni kilka głównych form tych przygotowań, które wyszczególnia tabela 6.

Warto podkreślić, że najwięcej nauczycieli deklarowało, jako sposób swego przygotowania się do reformy, udział w kursach przygotowawczych (38,12%),

Tabela 6

Najczęściej wymieniane przez nauczycieli formy przygotowywania się do reformy

Sposoby przygotowywania się	Liczba osób (n = 480)	Procent
Czytanie literatury	141	29,37
Konferencje w szkole	135	28,12
Kursy	183	38,12
Warsztaty	51	10,62
Szkolenia	108	22,50
Studia	27	5,62

a nikłą grupę spośród badanych stanowiły osoby, które podjęły długoterminową formę (jaką jest podjęcie studiów) przygotowania się do czekających je przemian. Istotnym i pozytywnym faktem jest także, spora liczba respondentów (ponad 30%), którzy wskazywali na więcej niż jedną formę przygotowania się do reformy oświatowej.

O uczestnictwie nauczycieli we wprowadzanych gruntownych zmianach w systemie edukacji świadczy również ich stopień zapoznania się z materiałami wydawanymi przez MEN. Dane na ten temat zawiera tabela 7.

Z tabeli 7. wynika, że niewielki procent osób spośród badanych (0,63%) nie zapoznał się z materiałami informacyjnymi MEN o przyszłych przeobrażeniach oświatowych. Badani wskazywali także inne źródła wiedzy na temat planowanych zmian, z których skorzystali w procesie przygotowywania się do reformy, takie jak: materiały zgromadzone w szkole (58,12%), mass media (41,87%), szkolenia (21,25%), konferencje szkolne (13,12%), dzienniki urzędowe (12,50%).

osób zna jakikolwiek z projektów. Wśród nich 39% stanowili ci, którzy deklarowali znajomość założeń reformy strukturalnej, a 10% znajomość założeń reformy programowej (E. Jaroni: *Postawy nauczycieli wobec strukturalnej i programowej reformy edukacji*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Deneck, T. Zimny. Częstochowa 1999).

Tabela 7

Zapoznanie się nauczycieli z wydanymi materiałami MEN

Stopień zapoznania się z materiałami MEN	Liczba osób (n = 480)	Procent
Dokładne	99	20,62
Częściowe	275	57,25
Orientacyjne	101	21,04
Brak	5	1,05

W 100% twierdząco odpowiedzieli badani dyrektorzy na pytanie: Czy wszyscy nauczyciele z ich szkół zapoznali się z założeniami reformy oświatowej? Wskazywali oni na następujące źródła owego zaznajomienia się z założeniami: publikacje MEN (77,40%), szkolenia (77,40%), media (54,84%), rady pedagogiczne w szkole (48,36%), warsztaty (19,35%).

Z porównania wymienionych danych wynika niewielka rozbieżność między wypowiedziami dyrektorów szkół i nauczycieli, gdyż nauczyciele najczęściej wskazywali, jako na źródło, materiały nadsyłane do szkół przez MEN oraz media. Według dyrektorów szkół najwięcej nauczycieli przygotowywało się do reformy, odbywając szkolenia i (jak w opiniach nauczycieli) zapoznając się z publikacjami MEN. Należałoby żałować, sądząc, że tak mało nauczycieli deklaruowało swój udział w warsztatach przygotowawczych do wprowadzanych przekształceń systemowych.

Badania umożliwiły respondentom ocenę swego przygotowania do pracy w nowej rzeczywistości edukacyjnej. Badani dosyć wysoko ocenili swe kwalifikacje w tym zakresie, gdyż aż 81,25% nauczycieli deklaruowało swoje dobre przygotowanie, 15% bardzo dobre, a tylko 3,75% niewystarczające.

Tabela 8

**Opinia dyrektorów szkół
o przygotowaniu nauczycieli
do nowej rzeczywistości edukacyjnej**

Ocena	Liczba osób (n = 124)	Procent
Bardzo dobra	8	6,45
Dobra	104	83,87
Dostateczna	12	9,68

Dyrektorzy szkół (wypowiadając się na ten temat) w większości przychylni się do wysokiej oceny przygotowania pedagogów do pracy w nowej rzeczywistości edukacyjnej. Była ona (w moim mniemaniu) jedynie nieco niższa od samooceny nauczycieli w tym względzie. Ilustrują ten fakt tabele 8. i 9.

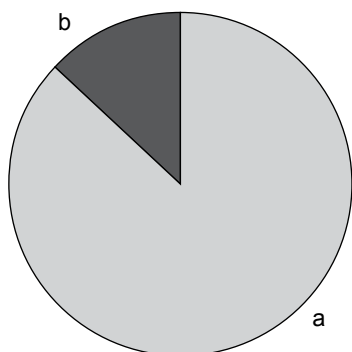
Godny uwagi wydaje się fakt, że bardzo mały procent nauczycieli (zdaniem badanych) brał udział we wcześniejszych przemianach oświatowych. Pokrywa się to jednak z wynikami badań ankietowych, które również mówią o małej aktywności nauczycieli w postulowanej przez Komitet Ekspertów przebudowie szkolnictwa w latach 1989—1993.

Tabela 9

**Dowody, w opinii dyrektorów szkół, na przygotowanie nauczycieli do pracy
w reformowanej rzeczywistości edukacyjnej**

Świadczenia przygotowania nauczycieli	Liczba osób (n = 124)	Procent
Posiadanie odpowiednich kwalifikacji do pracy w reformowanej rzeczywistości edukacyjnej	124	100,00
Gotowość do doksztalcania i samokształcenia	120	96,77
Aktywne uczestnictwo w przygotowywaniu reformy	68	54,84
Uczestnictwo w przemianach oświatowych proponowanych przez S. Sławińskiego	4	3,22

Przygotowaniu pedagogów do reformy sprzyjało ich uczestnictwo w wewnątrzszkolnym doskonaleniu nauczycieli w ramach reformy. W świetle wypowiedzi badanych na ten temat okazało się, iż tylko niewielka grupa spośród nich nie miała okazji wzięcia udziału w takich szkoleniach. Ilustruje to rys. 1.



Rys. 1. Udział nauczycieli w wewnątrzszkolnym doskonaleniu w ramach przygotowania do reformy

- a) nauczyciele biorący udział w doskonaleniu — 420 osób (87%);
b) nauczyciele nie biorący udziału w doskonaleniu — 60 osób (13%).

O przygotowaniu nauczycieli do wprowadzonej reformy świadczyły również: umiejętność tworzenia programów autorskich; korzystanie z nowych podręczników w nauczaniu; indywidualna praca z uczniami o specyficznych potrzebach edukacyjnych; podejmowanie się samokształcenia i doskonalenia zawodowego; współpraca z takimi instytucjami, jak: wydział edukacji starostw i powiatów, urzędy powiatowe, wojewódzkie i gminne (kuratorium oświaty, wydziały edukacji, pełnomocnicy wójta do spraw edukacji).

W badaniach empirycznych okazało się, że 56,25% badanych nauczycieli deklarowało umiejętność tworzenia własnych programów autorskich. Zdecydowana większość korzystała także w omawianym okresie z nowych podręczników szkolnych — 92% (444 osoby) badanych. Zaledwie 8% (36 osób) respondentów stwierdziło, że nie pracuje z nowymi podręcznikami.

Mówiąc o realizacji przez nauczycieli założeń reformy w zakresie pracy z nowymi podręcznikami, dyrektorzy szkół ubolewali, że wielu dobrych podręczni-

ków nie kontynuuje się w następnych klasach bądź na wyższych szczeblach kształcenia. Niektórzy (17,74%) spośród nich donosili także, że część nauczycieli w latach dziewięćdziesiątych zajmowała się współpracą z wydawnictwami w zakresie tworzenia nowych podręczników.

Formy indywidualnej pracy nauczyciela z uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjnych

W całej populacji badanych 66,87% stanowią nauczyciele, którzy realizowali założenia indywidualnej pracy z uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjnych. Wymienione formy tej działalności zamieszcza tabela 10.

Tabela 10

Sposoby realizacji zadań związanych z indywidualną pracą nauczyciela z uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjnych

Sposoby	Liczba osób (n = 437)	Procent
Uczestniczenie w kursach doszkalcających	9	2,06
Prowadzenie zajęć wyrównawczych	99	22,65
Prowadzenie zajęć indywidualnych	203	46,45
Prowadzenie kół zainteresowań	27	6,18
Tworzenie indywidualnych zadań i ćwiczeń	27	6,18
Prowadzenie zajęć pozalekcyjnych	15	3,43
Dostosowywanie wymagań do możliwości uczniów	33	7,55
Organizacja samopomocy koleżeńskiej	12	2,75
Współpraca z rodzicami	3	0,69
Prowadzenie zajęć terapeutycznych (socjoterapia, metody relaksacyjne itp.)	9	2,06

Należy zwrócić uwagę, że największą grupę spośród osób wykazujących tego rodzaju aktywność stanowili ci, którzy prowadzili zajęcia indywidualne dla uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych. To tym bardziej godny uwagi fakt, iż większość z tych pedagogów mówiła o braku gratyfikacji za tę działalność ze względu na złą kondycję finansową szkoły.

Tabela 11. przedstawia wskazane przez dyrektorów szkół sposoby realizacji przez nauczycieli założeń reformy, związanych z indywidualną pracą z dziećmi o specyficznych potrzebach edukacyjnych.

W swych wypowiedziach badani dyrektorzy szkół podkreślali, podobnie jak nauczyciele, że praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych bywa niejednokrotnie nieodpłatna. Wynika to ze złej sytuacji finansowej szkół oraz jednostek samorządowych (gmin). Z jednej strony pedagogicy ci zasługują na pochwałę, jednakże z drugiej strony nad pewnymi niedociągnięciami systemu szkolnego nie sposób przejść do porządku dziennego.

Tabela 11

Sposoby realizacji przez nauczycieli zadań związanych z indywidualną pracą z dziećmi o specyficznych potrzebach edukacyjnych (w opinii dyrektorów szkół)

Sposoby	Liczba osób (n = 124)	Procent
Prowadzenie kół zainteresowań	40	32,26
Prowadzenie zespołów wyrównawczych dla uczniów mających kłopoty w nauce	32	25,81
Indywidualizacja nauczania	68	54,84
Integracja uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych z zespołem klasowym	8	6,45
Prowadzenie zajęć pozalekcyjnych	12	9,67
Prowadzenie zajęć rewalidacyjnych, terapii pedagogicznej itp.	20	16,13

Samokształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz czynniki warunkujące tę aktywność

O uczestnictwie nauczycieli w zmianach edukacyjnych świadczy podejmowanie przez nich samokształcenia i doskonalenia zawodowego. Okazało się, że większość nauczycieli podejmowała tego rodzaju aktywność — 420 osób (87,5%). Natomiast 12,5% populacji badanych nie wykazało zainteresowania samokształceniem.

Osoby dążące do samodoskonalenia zawodowego, najczęściej wymieniały następujące formy tej działalności: kursy 50,62%, studia podyplomowe — 26,87%, warsztaty metodyczne — 23,75%, studiowanie literatury — 5%, szkolenia — 3,87, zespoły samokształceniowe — 1,87.

Śledząc wypowiedzi dyrektorów szkół na temat sposobów realizacji przez nauczycieli założeń reformy związanych z samodoskonaleniem zawodowym, można stwierdzić, że w ich opinii pedagogicy w dużej mierze profesjonalnie doskonalili swój warsztat pracy (kursy, studia podyplomowe, warsztaty). Ilustruje to tabela 12.

Samokształcenie oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli uznano w niniejszej pracy za jedną z możliwych form ich uczestnictwa we wprowadzonych przemianach oświatowych, ustalono zatem zależności między podejmowaniem się pedagogów samokształcenia oraz doskonalenia zawodowego a takimi zmiennymi, jak: wiek badanych; ich staż pracy; miejsce pracy; szczebel kariery zawodowej; deklarowana ocena znajomości założeń reformy; ocena własnego statusu materialnego; ocena stabilizacji zawodowej; deklarowana przez badanych umiejętność tworzenia programów autorskich; ocena swych perspektyw zarobkowych; ocena założeń reformy; współpraca z takimi instytucjami, jak: wydział edukacji starostw i powiatów, urzędy powiatowe, wojewódzkie i gminne; zaangażowanie w działania przygotowawcze reformy.

Tabela 12

**Realizacja przez nauczycieli założeń reformy związanych z samodoskonaleniem zawodowym
(w opinii dyrektorów szkół)**

Sposoby realizacji	Liczba osób (n = 124)	Procent
Warsztaty	48	38,70
Studia podyplomowe	56	45,16
Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (np. zespoły samokształceniowe)	32	25,80
Kursy	60	48,37
Studiowanie literatury pedagogicznej	20	16,12
Konferencje szkoleniowe	44	35,48
Realizacja własnych planów rozwojowych	4	3,22
Doskonalenie związane ze zdobywaniem wyższych stopni zawodowych	4	3,22
Udział w zajęciach organizowanych przez ODN	4	3,22

Biorąc pod uwagę pierwszą z wymienionych zmiennych — wiek respondentów, mogący wpływać na ich działania samokształceniowe oraz doskonalenie zawodowe — stwierdzono zbyt małe różnice w otrzymanych wynikach procentowych, które świadczyłyby o braku tegoż wpływu. Można jedynie zauważyć, że w największym stopniu działalność samokształceniową podejmowali nauczyciele w wieku od 31 do 40 lat.

Po analizie danych dotyczących wpływu stażu pracy badanych na ich samokształcenie oraz doskonalenie zawodowe ustalono, iż osoby ze stażem od 11 do 20 lat stanowiły największą grupę (97,66%), która deklarowała zdobywanie wiedzy przez samokształcenie i doskonalenie zawodowe. Najmniejszą tego typu aktywność wykazały osoby z największym stażem — 74,24%.

Kolejna ze zmiennych — miejsce pracy nauczycieli (tj. miejscowość) — pozwala zauważyć, że osoby z małych wsi (76,47%) oraz dużych miast (powyżej 75 tys. mieszkańców — 71,43%) były najmniej, spośród badanych, zainteresowane samokształceniem i samodoskonaleniem zawodowym. Natomiast 100% pedagogów pracujących w miastach do 25 tys. mieszkańców deklarowało działalność w tym zakresie.

W odniesieniu do szczebla awansu zawodowego najwyższą (100%) aktywnością w podejmowaniu samokształcenia i samodoskonalenia zawodowego odznaczali się nauczyciele dyplomowani. Najmniej aktywni byli nauczyciele stażyści — 77,78%.

Analizując związek między oceną przygotowania nauczycieli do pracy w zreformowanej szkole a ich działalnością samokształceniową, dostrzeżono pewną prawidłowość: im wyżej badani oceniali swe przygotowanie do pracy w nowych realiach edukacyjnych, tym większe było ich zaangażowanie w samo-

doskonalenie i samokształcenie zawodowe. Dane ilustrujące tę zależność zawiera tabela 13.

Tabela 13

Samoocena nauczycieli swego przygotowania do pracy w zreformowanej szkole a ich samokształcenie i doskonalenie zawodowe

Samoocena nauczycieli	Podejmowanie samokształcenia i doskonalenia zawodowego		Brak samokształcenia i doskonalenia zawodowego	
	liczba	procent	liczba	procent
Bardzo dobra (n = 72)	72	100,00	0	0,00
Dobra (n = 390)	339	86,92	51	13,07
Zła (n = 18)	9	50,00	9	50,00

Współczynnik korelacji dla przedstawionych w tabeli 13. danych wynosi $r_{xy} = 0,94^{26}$, można więc mówić o wyraźnym związku między tymi zmiennymi.

Pośród badanych nauczycieli 56,25% (270 osób) deklaroowało umiejętność tworzenia własnych programów nauczania. W toku przeprowadzonych analiz okazało się, że nauczyciele, którzy deklarowali tę umiejętność, w większym stopniu (95,93%) wykazywali aktywność w samokształceniu i samodoskonaleniu.

Badając wpływ wiedzy nauczycieli o reformie na ich samodoskonalenie zawodowe, zaobserwowano, że osoby nie mające tej wiedzy były najmniej aktywne w samokształceniu i doskonaleniu zawodowym (50%), co ilustruje tabela 14.

Tabela 14

Znajomość założeń reformy oświatowej wśród nauczycieli a podejmowanie się przez nich samokształcenia i doskonalenia zawodowego

Znajomość założeń	Deklarowanie przez nauczycieli samokształcenia i doskonalenia zawodowego		Brak deklaracji samokształcenia i doskonalenia zawodowego	
	liczba	procent	liczba	procent
Bardzo dobra (n = 21)	15	71,43	6	28,57
Dobra (n = 333)	297	89,19	36	10,81
Dostateczna (n = 120)	105	87,50	15	12,50
Brak podstaw do samooceny (n = 6)	3	50,00	3	50,00

Współczynnik korelacji zamieszczonych w tabeli 14. cech wynosi: $r_{xy} = 0,99$, co wskazuje na wyraźną zależność między zmiennymi.

²⁶ Współczynnik korelacji został obliczony według wzoru: $Kow(x, y) = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n (x_j - \mu_x)(y_j - \mu_y)$

Analizując wyniki badań, próbowano dostrzec związek między podejmowaniem przez nauczycieli działań dokształcających a ich kwalifikacjami zawodowymi. Okazało się, iż im wyższe kwalifikacje zawodowe mieli nauczyciele, tym częściej dokształcali się zawodowo.

Podsumowując, można powiedzieć, że działaniom nauczycieli związanym z samokształceniem i doskonaleniem zawodowym sprzyjały ich wysokie kwalifikacje zawodowe oraz bardzo dobra samoocena przygotowania do wprowadzonych zmian. Najlepiej w tym wypadku wypadli nauczyciele młodzi, ze średnim stażem, a więc już doświadczeni, u których jednak nie wystąpiły pewne negatywne zjawiska, takie jak wypalenie zawodowe.

Współpraca nauczycieli z instytucjami mającymi wpływ na oświatę

Poruszając kolejną z możliwych form uczestnictwa nauczycieli w reformie, a mianowicie współpracę nauczycieli z takimi instytucjami, jak: wydział edukacji starostw i powiatów, urzędy powiatowe, wojewódzkie i gminne, należy wskazać na fakt, że niewielu nauczycieli (tylko 15% spośród badanych) podejmowało w omawianym okresie takie działania. Wydaje się, że tego typu współpraca może być szczególnie ważna i pożądana ze względu na większą niż w poprzednim systemie politycznym zależność szkół od tego typu instytucji i organów administracyjnych państwa.

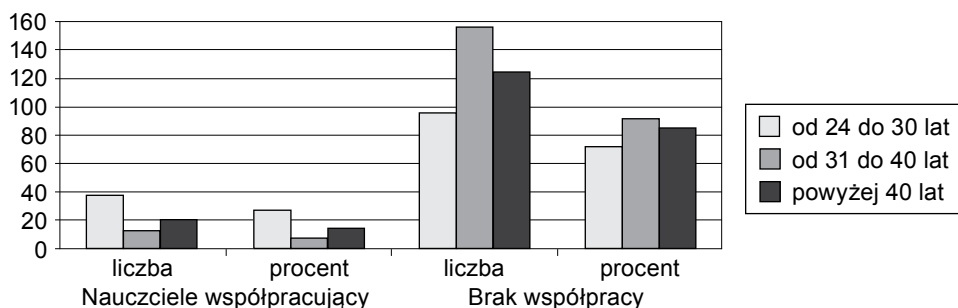
Mając na uwadze dane procentowe dotyczące deklarowanej przez nauczycieli współpracy ze wspomnianymi instytucjami oraz ich samokształcenia i doskonalenia zawodowego, stwierdza się, że odpowiedzi badanych nie różniły się znacznie, dlatego brak zależności między tymi zmiennymi.

Przeprowadzone badania empiryczne miały na celu m.in. ustalenie czynników, które mogłyby wpływać na współpracę pedagogów z instytucjami oddziałującymi na szkoły. Za potencjalne czynniki modyfikujące uznano: wiek osób badanych, ich staż pracy, miejsce pracy badanych, typ ukończonej uczelni, stopień zawodowy nauczycieli.

Analiza współpracy nauczycieli z wymienionymi instytucjami pod kątem ich wieku pozwoliła odkryć, że młodszy pedagogzy częściej deklarowali ową współpracę niż pozostali. Spośród nauczycieli w wieku od 31 do 40 lat zaledwie 7,11% deklarowało takie kontakty. Dane na ten temat ilustruje rys. 2.

Gdy uwzględnili się staż pracy badanych, okazało się, że najczęściej kontakty ze zwierzchnimi instytucjami nawiązywali badani ze stażem większym niż 21 lat. Nasuwa się wniosek, iż nauczyciele mający większe doświadczenie zawodowe chętniej podejmowali współpracę z takimi instytucjami, jak: wydział edukacji starostw i powiatów, urzędy powiatowe, wojewódzkie i gminne.

W toku dalszych analiz procentowych stwierdzono, że miejscowość, w której pracowali nauczyciele, nie miała wpływu na podejmowanie przez nich omawianej współpracy.



Rys. 2. Deklaracja nauczycieli o podejmowaniu przez nich współpracy z instytucjami zwierzchnimi

Badając zależność pomiędzy typem ukończonej przez osoby badane uczelni wyższej a ich współpracą z omawianymi instytucjami, zauważono, że najmniej aktywne w tym zakresie były osoby kończące akademie, najbardziej zaś — absolwenci uniwersytetów. Pełne dane liczbowe na ten temat zawiera tabela 15.

Tabela 15

Wpływ ukończonej przez nauczycieli uczelni na podejmowanie przez nich współpracy z instytucjami zwierzchnimi

Typ uczelni	Podejmowanie współpracy		Brak współpracy	
	liczba	procent	liczba	procent
Uniwersytet	48	19,51	198	80,49
Wyższa Szkoła Pedagogiczna	18	13,04	120	86,96
Politechnika	3	12,50	21	87,50
Akademia	3	7,14	39	92,86
Studia podyplomowe	18	20,00	72	80,00

Współczynnik korelacji w odniesieniu do zamieszczonych w tabeli 15. cech wynosi: $r_{xy} = 0,97$, co wskazuje na wyraźną zależność między zmiennymi.

Zależność między stopniem zawodowym nauczycieli a podejmowaniem przez nich współpracy z wymienianymi instytucjami przedstawia tabela 16.

Tabela 16

Wpływ stopnia zawodowego nauczycieli na podejmowanie przez nich współpracy z instytucjami zwierzchnimi

Stopień zawodowy	Podejmowanie współpracy		Brak współpracy	
	liczba	procent	liczba	procent
Nauczyciel stażysta (n = 27)	3	11,11	24	88,89
Nauczyciel kontraktowy (n = 87)	21	24,12	66	75,88
Nauczyciel mianowany (n = 363)	48	13,22	315	86,78
Nauczyciel dyplomowany (n = 3)	0	0,00	3	100,00

Nauczyciele dyplomowani nie podejmowali współpracy, natomiast najczęściej współpracowali z omawianymi instytucjami nauczyciele kontraktowi. Współczynnik korelacji w tym wypadku wynosi: $r_{xy} = 0,96$, co świadczy o wyraźnej zależności między przedstawionymi cechami.

Analizując otrzymane wyniki badań, stwierdzono brak zależności między opinią nauczycieli o konieczności wprowadzenia reformy a podejmowaniem przez nich współpracy z instytucjami zwierzchnimi. Można jedynie zauważyć paradoksalnie największą aktywność reformatorską wśród osób, które uważały wprowadzenie reformy oświatowej za niepotrzebne.

Daje się odkryć wyraźną tendencję wzrostową w odniesieniu do kwalifikacji zawodowych badanych osób oraz podejmowania przez nich współpracy z takimi instytucjami, jak: wydział edukacji starostw i powiatów, urzędy powiatowe, wojewódzki i gminne. Ilustruje to zamieszczona tabela 17.

Tabela 17

Kwalifikacje zawodowe nauczycieli a ich współpraca z instytucjami zwierzchnimi

Kwalifikacje zawodowe	Podejmowanie współpracy		Brak współpracy	
	liczba	procent	liczba	procent
Ukończenie jednej uczelni (n = 303)	24	7,92	279	92,08
Ukończenie co najmniej dwóch uczelni lub studiów podyplomowych (n = 150)	36	24,00	114	76,00
Ukończenie studiów podyplomowych oraz kursów prozawodowych (n = 27)	12	44,44	15	55,56

Działalność nauczycieli w zakresie przygotowywania reformy oświatowej

Mówiąc o formach udziału pedagogów w przemianach edukacyjnych, a mianowicie o ich zaangażowaniu w przygotowanie reformy oświatowej, trzeba stwierdzić, że niewielka liczba spośród badanych wykazała tego rodzaju aktywność — zaledwie 6,86%.

Wśród wskazywanych form aktywności z tego zakresu badani nauczyciele podali: ocenę proponowanych programów nauczania, formułowanie i przekazywanie uwag na temat przedstawionych zmian do MEN, kierowanie do MEN wniosków przeciw wdrażaniu niektórych zmian w zasugerowanym kształcie. Respondenci podali także pewne lokalne sposoby udziału w przygotowywaniu reformy na terenie szkoły: udział w opracowywaniu statutu szkoły, pomoc w tworzeniu wewnątrzszkolnego systemu oceniania, współtworzenie wewnątrzszkolnej dokumentacji, uczestnictwo w konferencjach szkoleniowych, warsztatach i kursach.

Tabela 18. zawiera wypowiedzi badanych dyrektorów na temat form udziału nauczycieli w przygotowywaniu reformy oświatowej.

Tabela 18

**Wskazywane przez dyrektorów szkół formy udziału nauczycieli
w działaniach przygotowujących do reformy oświatowej**

Formy udziału	Liczba osób (n = 124)	Procent
Opiniowanie projektów MEN dotyczących kształtu zmian reformatorskich (np. programów nauczania)	16	12,90
Udział w różnego rodzaju szkoleniach (np. liderów, egzaminatorów)	24	19,35
Udział w konferencjach i warsztatach przygotowujących do reformy	16	12,90
Ukończenie kursów przygotowawczych	16	12,90
Uczestnictwo w pracach przygotowujących szkoły do reformy (np. opracowywanie regulaminu szkoły, programu wychowawczego)	25	20,18
Niepodjęcie działań przygotowujących do reformy oświatowej	27	21,77

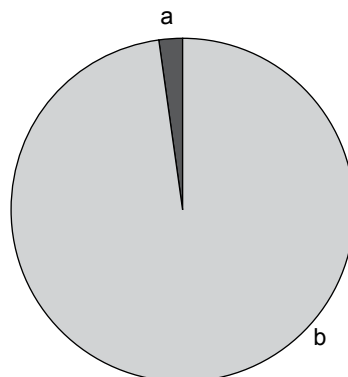
Z ujętych w tabeli 18. form udziału nauczycieli w przygotowywaniu reformy, jedynie pierwsza wydaje się *stricto* odpowiadać tytułowi tabeli. Pozostałe wymienione formy mówią o przygotowywaniu się samych nauczycieli do reformy lub o ich udziale w przygotowywaniu się szkół. Konkretną aktywność pedagogów w zakresie przygotowywania i współtworzenia reformy oświatowej wskazywali sami nauczyciele (6,86%), a potwierdzili ją dyrektorzy szkół (12,90%).

Spśród dyrektorów szkół, pytanych, czy osoby badane, które uczestniczyły w przygotowaniu reformy, nadal biorą czynny udział w przemianach oświatowych, 48,39% odpowiedziało pozytywnie na to pytanie. Wymienili oni następujące formy tego udziału: zaangażowanie nauczycieli w tworzenie nowej wymaganej dokumentacji szkoły (np. Program Wychowawczy Szkoły), przekazywanie doświadczeń swym kolegom oraz prowadzenie różnego rodzaju szkoleń, udział w kursach i szkoleniach, podejmowanie studiów podyplomowych, prowadzenie lekcji koleżeńskich i konferencji szkoleniowych, zabieganie o awans zawodowy, podejmowanie prac w różnego rodzaju komisjach.

Próbując skorelować omawianą zmienną z wieloma innymi, stwierdzono tylko w nielicznych wypadkach istotne związki. Zmierzano m.in. do ustalenia zależności między zaangażowaniem nauczycieli w przygotowywanie reformy a ich samokształceniem i doskonaleniem zawodowym. Osoby angażujące się w działania reformatorskie były również aktywne (w 100%) w zakresie samokształcenia i doskonalenia.

Uzależniając natomiast udział nauczycieli w przygotowywaniu reformy oświatowej od ich kwalifikacji, można zauważyć, że największą aktywność deklarowali badani, którzy ukończyli jedną uczelnię. Respondenci o najwyższych kwalifikacjach zawodowych nie wykazywali żadnej aktywności w przygotowywaniu reformy. Najbardziej zaangażowani okazali się badani, którzy mieli więcej niż 40 lat.

Badanych pytano również o ich udział w postulowanej przez Komitet Ekspertów przebudowie szkolnictwa w latach 1989—1993. Tylko nikła grupa (2%) osób zadeklarowała tego rodzaju działalność (dane liczbowe ilustruje rys. 3.).



Rys. 3. Udział nauczycieli w postulowanej przez Komitet Ekspertów przebudowie szkolnictwa w latach 1989—1993

- a) nauczyciele biorący udział w przebudowie — 9 osób (2%);
 b) nauczyciele niebiorący udziału w przebudowie — 453 osoby (98%).

Formy uczestnictwa badanych osób w reformie oświatowej

Przeprowadzone badania miały na celu m.in. ustalenie sposobów uczestnictwa nauczycieli w reformie oświatowej. Odpowiadając na jedno z pytań zamieszczonych w ankiecie, badani wskazali następujące formy tego uczestnictwa: opracowywanie własnych koncepcji działań dydaktycznych (86,25%), tworzenie własnych metod pracy (83,25%), tworzenie programów autorskich (15%), tworzenie podręczników (1,87%). Istotny wydaje się fakt, że niewielki procent nauczycieli podjął się tworzenia własnych programów nauczania oraz podręczników. Jeżeli weźmie się pod uwagę pierwszą z omawianych form i porówna z zamieszczonymi wcześniej w niniejszej pracy danymi, z których wynika, że 56,25% badanych nauczycieli deklarowało umiejętność tworzenia własnych programów autorskich, uwidoczni się różnica między deklaracjami a czynami (15%).

Tabela 19. zamieszcza dane dotyczące wypowiedzi dyrektorów szkół na temat form uczestnictwa nauczycieli w reformie. W opinii dyrektorów nauczycieli, którzy zajmowali się tworzeniem programów autorskich, było więcej, niż wskazali sami nauczyciele.

Tabela 19

Wskazywane przez dyrektorów szkół formy uczestnictwa nauczycieli w reformie oświatowej

Rodzaje form	Liczba osób (n = 124)	Procent
Uczestnictwo w kursach poświęconych pracy w nowej rzeczywistości edukacyjnej	124	100,00
Kontynuacja uczestnictwa w kursach poświęconych pracy w nowej rzeczywistości edukacyjnej	116	93,55
Tworzenie programów autorskich	44	35,48
Współtworzenie nowych podręczników	4	3,22
Podejmowanie przez nauczycieli pedagogicznych działań twórczych	84	67,74
Opracowywanie własnych koncepcji działań pedagogicznych	124	100,00
Opracowywanie własnych materiałów dydaktycznych	124	100,00

Tabela 20. przedstawia wskazywane przez dyrektorów szkół sposoby realizacji założeń reform, związanych z nowymi programami nauczania.

Tabela 20

**Realizacja przez nauczycieli założeń reformy, związanych z nowymi programami nauczania
(w opinii dyrektorów szkół)**

Sposoby realizacji założeń reformy	Liczba osób (n = 124)	Procent
Samodzielny wybór programów nauczania i ich realizacja	77	62,10
Tworzenie własnych programów nauczania	13	10,48
Obudowa i modyfikacja wybranego programu nauczania	13	10,48
Współtworzenie szkolnego zestawu programów nauczania	21	16,93

Dyrektorzy, wypowiadając się o realizacji przez nauczycieli założeń reform związanych z nowymi programami nauczania, zgłaszali krytyczne uwagi na temat zbyt późnego udostępnienia pedagogom nowych programów. Zabrakło z tego powodu czasu na ich gruntowne przestudiowanie. Zdarzało się także, iż nauczyciele decydowali się na poprawnie skonstruowany i atrakcyjny program nauczania, nie znając wcześniej przeznaczonych do niego podręczników (czasami ze względu na ich późniejsze opracowanie w stosunku do programu), które okazały się bezużyteczne w nauczaniu.

Dyrektorzy szkół udzielali również informacji na temat wcześniejszej (sprzed reformy) działalności nauczycieli w zakresie tworzenia własnych programów nauczania. Mówili oni, że 25,81% pracujących w ich szkołach nauczycieli przejawiało tego rodzaju aktywność.

Na skutek wprowadzenia reformy oświatowej wzrosła nieznacznie (o 9,67%) liczba nauczycieli opracowujących własne programy nauczania, natomiast zmalała o połowę — tworzących własne podręczniki szkolne. Nie zmieniła się wcześniejsza (sprzed reformy) oraz wykazywana w badaniach aktywność nauczycieli w zakresie podejmowania twórczych działań edukacyjnych (badani dyrektorzy wymienili 67,74% osób).

Dyrektorzy pytani, ilu „ich” nauczycieli uczęszczało na kursy poświęcone pracy w nowej rzeczywistości edukacyjnej, deklarowali, że wszyscy (100%). Wymienili jednocześnie rodzaje kursów: kursy mierzenia jakości pracy oraz pomiaru dydaktycznego; związane z awansem zawodowym; kursy aktywnych metod pracy; nauczania zintegrowanego i blokowego; edukacji europejskiej; oceniania i egzaminowania; zarządzania oświatą; poświęcone agresji w szkole; poświęcone pracy z uczniem zdolnym oraz mającym kłopoty w nauce, a także z uczniem upośledzonym umysłowo; kreatywności i asertywności; kursy edukatora, liderów; informatyczne oraz inne kursy organizowane przez WOM.

Dyrektorzy szkół wskazywali również własne sposoby udziału w reformowaniu edukacji, takie jak: uczestnictwo w kursach i warsztatach związanych z wpro-

wadzeniem reformy do szkół; czuwanie nad realizacją założeń reformy przez nauczycieli; doskonalenie zawodowe (studia podyplomowe itp.); uczestnictwo w monitoringu wdrażania reformy, prowadzonym przez MEN i kuratorium oświaty; udział w konferencjach organizowanych przez MEN oraz w spotkaniach sejmowych; praca w Stowarzyszeniu Dyrektorów Szkół; prowadzenie szkoleń dla pracowników; tworzenie dokumentacji szkoły; mierzenie jakości pracy szkoły; opracowywanie statutu szkoły; praca w zespołach dyrektorów gminy; prace nad zmianą strukturalną szkoły; współpraca z jednostkami samorządowymi, rodzicami uczniów itd.

Zgodnie z przyjętą koncepcją badań zmierzano m.in. do ustalenia tych czynników, które miały wpływ na uczestnictwo nauczycieli we wprowadzonej reformie oświatowej. Czynniki te, które wymienili dyrektorzy szkół objęci badaniami, zawiera tabela 21.

Tabela 21

Wskazywane przez dyrektorów szkół czynniki warunkujące uczestnictwo nauczycieli w reformie oświatowej

Rodzaje czynników	Liczba osób (n = 124)	Procent
Wiek	72	58,06
Staż pracy	56	45,16
Wykształcenie oraz typ ukończonej uczelni	52	41,93
Kwalifikacje zawodowe	60	48,37
Status materialny szkoły	40	32,26
Status materialny nauczycieli	80	64,52
Stabilizacja zawodowa	56	45,16
Stanowisko i funkcje pełnione w szkole	48	38,71
Szczebel kariery zawodowej	56	45,16
Podjęcie współpracy z urzędami nadrzędnymi	28	22,58
Perspektywy zawodowe	36	29,03
Panujące nastroje oraz ocena reformy przez nauczycieli	40	32,26
Znajomość reformy wśród nauczycieli	4	3,23
Warsztat pracy nauczycieli	28	22,58

W celu wykrycia i oceny związków między pewnymi czynnikami (zmiennie niezależne) a uczestnictwem nauczycieli w przemianach oświatowych (zmienna zależna), wzięto pod uwagę wskazywane przez nauczycieli formy tego uczestnictwa. W pierwszej kolejności próbowano skorelować te formy z cechami osób badanych, takimi jak: wiek, staż pracy w zawodzie, status materialny. Okazało się, że najczęściej programy autorskie (w omawianym czasie reformowania oświaty) tworzyli nauczyciele zwykle w wieku od 31 do 40 lat, natomiast pod-

ręczniki szkolne — najmłodszy pedagogzy. Uwidocznił się również fakt, że własne metody pracy tworzyli głównie nauczyciele najstarsi. Nauczyciele z długoletnim stażem zawodowym (powyżej 21 lat) nie wykazywali aktywności w zakresie tworzenia własnych podręczników szkolnych, a stosunkowo dużą aktywność deklarowali w tworzeniu programów autorskich. Własne metody pracy tworzyły najczęściej osoby w przedziale wiekowym od 11 do 20 lat, one też najliczniej podejmowały się opracowywania własnych koncepcji działań dydaktycznych.

Analizując formy uczestnictwa nauczycieli w reformowaniu oświaty w zależności od miejsca ich zamieszkania, zebrano dane, z których wynika, że w zakresie tworzenia własnych podręczników udział procentowy nauczycieli z miast liczących nie więcej niż 25 tys. mieszkańców oraz od 26 do 50 tys., a także z małych wsi był zerowy, natomiast największy — z miast liczących od 51 do 75 tys. mieszkańców. Największą aktywność w opracowywaniu własnych koncepcji działań dydaktycznych deklarowali nauczyciele z małych miast (do 25 tys. mieszkańców) i małych wsi.

Poszukując czynników mogących wpływać na formy udziału nauczycieli w reformie oświatowej, wyłoniono kolejną, potencjalną zmienną niezależną a mianowicie opisywane przez badanych zmiany w ich egzystencji po wprowadzeniu reformy.

Nauczyciele deklarowali następujące rodzaje zmian: zmiana miejsca pracy (54,38%), konieczność podjęcia kursów dokształcających (22,50%), konieczność dalszego dojazdu do szkoły (14,38%). Spośród ankietowanych 303 osoby zasygnalizowały innego rodzaju zmiany, które obejmują trzy kategorie: zmiany w organizacji prywatnego życia nauczycieli (57,10%), zmiany związane z funkcjonowaniem nauczycieli w szkole (24,42%), a wreszcie — związane ze statusem materialnym nauczycieli (18,48%).

W przeprowadzonych badaniach zbierano informacje dotyczące stosunku najbliższego środowiska nauczycieli do reformy. Dane na ten temat przedstawia tabela 22.

Tabela 22

Stanowisko najbliższego środowiska nauczycieli wobec reformy oświatowej

Rodzaje stanowisk	Liczba osób (n = 480)	Procent
Pozytywne	117	24,37
Negatywne	270	56,25
Różnorodne	54	11,25
Inne	39	8,12

Stwierdzono, że nie ma wyraźnej zależności między przedstawioną w tabeli 22. zmienną a sposobami uczestniczenia badanych osób w reformie.

W odniesieniu do związku kwalifikacji zawodowych nauczycieli z ich formami uczestnictwa w przekształceniach edukacyjnych stwierdzono, iż wyższe kwalifikacje sprzyjały tworzeniu przez nauczycieli własnych programów nauczania.

Badając zależność między uczestniczeniem ankietowanych w reformie oświatowej a ich znajomością założeń reformy, ustalono, że najliczniej programy autorskie tworzyli nauczyciele deklarujący wysoki stopień swej znajomości założeń reformy. Podobnie kształtują się dane w wypadku drugiej z form aktywności reformatorskiej nauczycieli — tworzenia własnych podręczników. Ilustrację danych na ten temat zamieszcza tabela 23.

Tabela 23

**Znajomość założeń reformy oświatowej wśród nauczycieli
a sposoby ich uczestniczenia w przemianach oświatowych**

Deklarowana znajomość	Tworzenie programów autorskich		Tworzenie nowych podręczników		Tworzenie własnych metod pracy		Opracowywanie własnych koncepcji działań dydaktycznych	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Bardzo dobra (n = 21)	9	42,86	3	14,26	16	76,15	16	76,15
Dobra (n = 333)	41	12,31	0	0,00	277	83,16	297	89,17
Dostateczna (n = 120)	21	17,50	6	5,00	106	88,33	99	82,50
Bak podstaw do samooce- ny (n = 6)	1	16,67	0	0,00	3	50,00	2	33,33

W toku formułowania hipotez badawczych przyjęto założenie o zależności pomiędzy podejmowaniem przez badanych współpracy z takimi instytucjami, jak: wydział edukacji starostw i powiatów, urzędy powiatowe, wojewódzkie i gminne, a ich aktywnością w reformie oświatowej. Analiza dokładnych danych pozwoliła ujawnić, że nauczyciele deklarujący tę współpracę wykazywali większą aktywność w zakresie konstruowania własnych programów nauczania oraz opracowywania koncepcji działań dydaktycznych.

Osoby zaangażowane w przygotowywanie reformy częściej tworzyły programy autorskie, rzadko natomiast nowe podręczniki szkolne.

Nauczyciele pytani, w jaki sposób realizowali założenia reformy dotyczące nowych metod i środków w pracy pedagogicznej, wskazali następujące działania: stosowanie metod aktywizujących ucznia (30%), wykorzystywanie nowych, różnorodnych pomocy naukowych (8,75%), stosowanie niekonwencjonalnych metod pracy (6,25%), wzbogacanie własnego warsztatu pracy (4,37%), uczenie według nowych programów (4,37%). Część (46,26%) spośród badanych nie wskazała żadnych sposobów.

Tabela 24. przedstawia wypowiedzi dyrektorów szkół na temat wprowadzania przez nauczycieli założeń reformy, dotyczących nowych metod pracy.

Tabela 24

**Realizacja przez nauczycieli założeń reformy,
związanych z nowymi metodami pracy (w opinii dyrektorów szkół)**

Sposoby realizacji	Liczba osób (n = 124)	Procent
Stosowanie aktywnych metod pracy	80	64,52
Odbywanie szkoleń w zakresie stosowania nowych metod nauczania	12	9,67
Wykorzystywanie przy stosowaniu nowych metod pracy własnych środków dydaktycznych	6	4,84
Nauczanie zintegrowane	9	7,25
Nauczanie blokowe	6	4,84
Wprowadzanie ścieżek edukacyjnych	6	4,84
Stosowanie metod kształtujących przede wszystkim umiejętności uczniów	6	4,84

Z zamieszczonych w tabeli 24. danych wynika, że większość nauczycieli skupiło się w swej pracy dydaktycznej na stosowaniu metod aktywizujących uczniów.

Stosunkowo mała grupa osób (33,12%), która wprowadziła założenia reformy dotyczące twórczej i innowacyjnej pracy w szkole, wymieniła następujące sposoby realizacji założeń reformy: wykorzystywanie w pracy metod aktywizujących i twórczych (11,87%); wykorzystywanie wiedzy uczniów, ich pomysłów (kształcenie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy, jej selekcji, porządkowania, przekazywania) (6,87%); uczenie według programu autorskiego (5,62%); prowadzenie zajęć pozaszkolnych z uczniami (5,62%); wykorzystywanie nowoczesnych technik w nauczaniu (3,12%).

Zastanawia mała liczba pedagogów stosujących wymienione metody, zważywszy na fakt, iż już wtedy (jak i teraz) wysoko ceniono twórczą pracę edukacyjną, chociażby w zdobywaniu kolejnych stopni awansu zawodowego.

Respondenci, wypowiadając się o pierwszej z przedstawionych kategorii, deklarowali wykorzystywanie w swej pracy następujących twórczych i aktywizujących ucznia metod pracy: dramy; form artystycznych, takich jak: galeria rzeźb, tworzenie własnych wierszy przez uczniów, zajęcia teatralne; zajęć w kręgach tematycznych; ścieżek edukacyjnych (np.: ekologicznych, regionalnych).

W przeprowadzonych wywiadach pytano także dyrektorów, jak nauczyciele wprowadzają założenia reformy związane z twórczością i innowacyjnością w pracy. Wymienili oni następujące sposoby: tworzenie programów autorskich (24,19%); wprowadzanie nowych, atrakcyjnych dla uczniów metod i form pracy na lekcji (18,55%); odbywanie przez nauczycieli kursów z zakresu innowacji pedagogicznych, twórczego myślenia itp. (18,55%); modyfikowanie obowiązujących programów nauczania (15,32%); stosowanie innowacji oraz twórczych metod pracy na zajęciach pozalekcyjnych (12,10%); tworzenie własnych środków

dydaktycznych (8,87%); publikowanie prac nauczycieli z zakresu własnych rozwiązań edukacyjnych (2,42%).

Rozpatrując zależność między kwalifikacjami zawodowymi nauczycieli a ich deklaracjami wprowadzania innowacyjnych i twórczych metod pracy, można stwierdzić, że oświadczenia te najczęściej składali ci spośród badanych, którzy ukończyli studia podyplomowe oraz dodatkowe kursy prozawodowe. Nasuwa się wniosek, iż pedagodzy o najwyższych kwalifikacjach zawodowych najczęściej wprowadzają twórcze metody do swej pracy.

W odniesieniu do założeń reformy dotyczących nowej organizacji pracy na lekcji, nauczyciele skategoryzowali następujące sposoby ich wprowadzania: stosowanie metod aktywizujących ucznia (35,41%); zajęcia zintegrowane (32,50%); stosowanie różnorodnych i urozmaiconych form pracy na lekcji (11,87%). Część (20,20%) badanych nie podała żadnego sposobu. Pierwszą z wymienionych kategorii (stosowanie metod aktywizujących ucznia) nauczyciele uściślili, podając następujące sposoby swych działań: posługiwanie się w nauczaniu metodami problemowymi i poszukującymi; uczenie się uczniów przez działanie; rezygnacja nauczycieli z roli arbitra na lekcji; prowadzenie zajęć warsztatowych; doskonalenie przez uczniów różnych form wypowiedzi pisemnych i ustnych; zachęcanie uczniów do prowadzenia lekcji lub jej części; pracowanie metodą projektu; prowadzenie zajęć w kręgu; stosowanie niekonwencjonalnych kart pracy dla wychowanków; zachęcanie uczniów do przeprowadzania własnych prezentacji.

Jeżeli chodzi o drugą z utworzonych kategorii (stosowanie różnorodnych i urozmaiconych form pracy na lekcji), ankietowani wymienili następujące formy: praca w grupach; praca nad problemami w zespołach; mobilizowanie uczniów do pracy samodzielnej i indywidualnej w procesie zdobywania wiedzy. Nasuwa się więc refleksja, że wskazywane przez badanych formy pracy na lekcji funkcjonują już w dydaktyce od dłuższego czasu i nie można traktować ich jak czegoś nowego. Można przypuszczać, iż niektórzy pedagodzy stosowali je rzadko lub nigdy. Istotny wydaje się także fakt, że część (1,87%) z populacji badanych osób stwierdziła, że nie zmieniły one nic w dotychczasowej organizacji pracy na lekcji.

Dyrektorzy placówek oświatowych, wypowiadając się na temat sposobów wprowadzania przez nauczycieli założeń reformy związanych z nową organizacją pracy na lekcji, wymienili następujące metody w tym zakresie: stosowanie nauczania zintegrowanego (26,61%); ukierunkowanie pracy na kształcenie umiejętności uczniów i ich aktywizację (23,39%); stosowanie nauczania blokowego (10,48%); stosowanie korelacji międzyprzedmiotowej (10,48%); urozmaicenie form pracy na lekcji (6,45%); posługiwanie się na lekcji metodami ćwiczeniowymi (5,64%); odejście od schematyzmu (5,64%); stosowanie ścieżek edukacyjnych (5,64%); prowadzenie zajęć poza systemem klasowo-lekcyjnym (5,64%).

Nauczyciele wskazali najczęściej stosowane podczas pracy dydaktycznej nowe metody oceny pracy uczniów. Przedstawia je tabela 25.

Tabela 25

Najczęściej stosowane przez nauczycieli nowe metody oceny pracy uczniów

Rodzaje ocen	Liczba osób (n = 480)	Procent
Symboliczna	24	5,00
Słowna	15	3,12
Opisowa	93	19,37
Punktowa	42	8,75
Samoocena	39	8,12
Stemple	9	1,87
Diagnoza pedagogiczna	12	2,50
Testy	3	0,62
Nowe kryteria oceny	9	1,87
Ocena systematyczna	9	1,87
Karty obserwacji ucznia	18	3,75
Według Wewnętrzzszkolnego Systemu Oceniania	21	4,37
Brak wskazań	186	38,75

Stosowanie w swej pracy pedagogicznej nowych metod oceny pracy uczniów zadeklarowało 2/3 badanych.

Dyrektorzy szkół wypowiadając się na ten temat, wskazali, że nauczyciele realizują założenia reformy następującymi sposobami: ocena zgodna ze stworzonym Wewnętrzzszkolnym Systemem Oceniania (51,61%); ocena skoncentrowana na umiejętnościach uczniów, a nie na ich wiedzy (19,35%); ocena inna niż dotychczasowe, takie jak: słowna, graficzna, punktowa itp. (12,90%); ocena opisowa (9,68%); ocena postępów uczniów (6,45%).

W swych wypowiedziach badani podkreślali czasochłonność nowego oceniania uczniów oraz konieczność gromadzenia większej dokumentacji z tego zakresu przez szkołę i nauczycieli.

Większość badanych nauczycieli wprowadzała założenia reformy dotyczące integralności nauczania i wychowania, posługując się następującymi sposobami: prowadzenie zajęć integrujących klasę (16,87%); realizowanie ścieżek międzyprzedmiotowych (16,87%); jednoczesne realizowanie treści nauczania i treści wychowawczych (15,62%); spotkania pozaszkolne, dyskusje (13,12%); realizowanie obowiązujących programów nauczania (9,37%); podmiotowe traktowanie ucznia (5%); współpracowanie nauczycieli i uczniów z rodzicami (7,50%); współtworzenie programu wychowawczego szkoły (3,75%); opracowywanie cykli tematycznych lekcji (1,87%). Część (10%) badanych nie zadeklarowała żadnej aktywności z omawianego zakresu.

Wskazując na sposoby realizacji założeń reformy związanych z integracją nauczania i wychowania, badani dyrektorzy podkreślali fakt wcześniejszego łączenia tych dwóch aspektów pracy pedagogicznej. W omawianym wypadku podawali oni takie formy działalności nauczycielskiej, jak: jednoczesne nauczanie i wychowywanie (51,61%); realizowanie opracowanego wcześniej przez nauczycieli Programu Wychowawczego Szkoły (19,35%); stosowanie form pozaszkolnych (np. wieczorki poetyckie, wycieczki naukowe — 12,90%); stałe współpracowanie z rodzicami (9,68%); stosowanie nowych metod nauczania i wychowania, jak: drama, scenki, inscenizacje itp. (9,68%).

Założenia reformy dotyczące wychowania dzieci i młodzieży większość respondentów oceniła jako dobre (51,87%). W przeważającym procencie ankietowani stwierdzili, że szkoła w średnim stopniu wpływa na swych wychowanków — 71,87%, a tylko 11,25% — że w wysokim.

Osoby badane pytano także o to, jakimi nowymi metodami wychowawczymi się posługują w reformowanej szkole. Według badań aktywność z tego zakresu wykazało jedynie 58,12% osób. Otrzymane odpowiedzi podzielono na cztery kategorie: integracja zespołu klasowego (20,62%), stałe oddziaływanie wychowawcze (20,62%), programy profilaktyczno-wychowawcze (11,25%), zajęcia pozaszkolne (5,62%).

Badani nauczyciele wypowiadali się także, jak realizują założenia reformy w szkole, klasie i na prowadzonych przez siebie lekcjach. W odniesieniu do owej aktywności na lekcjach, pewna grupa pedagogów (ponad 20%) wskazała na więcej niż na jedną z zamieszczonych w tabeli 26. kategorii.

Tabela 26

Wprowadzanie założeń reformy przez nauczycieli na lekcji

Sposoby wprowadzania założeń reformy	Liczba osób (n = 480)	Procent
Mobilizowanie uczniów do samodzielnego zdobywania wiedzy	207	43,12
Urozmaicanie form pracy uczniów na lekcji	63	13,12
Wykorzystywanie nowych programów nauczania i podręczników	18	3,75
Prowadzenie zajęć zintegrowanych	108	22,50
Rozwijanie twórczego myślenia u uczniów	54	11,25
Łączenie treści z różnych przedmiotów	81	16,87
Indywidualizowanie procesu nauczania	18	3,75

Odpowiedzi badanych, dotyczące realizacji postulatów reformy na terenie klasy szkolnej, prezentuje tabela 27.

Pewien niepokój budzi fakt, że ponad 8% pedagogów nie wskazało żadnych sposobów wprowadzania założeń reformy w klasie, która jest głównym i podstawowym terenem ich pracy w polskim systemie dydaktycznym.

Tabela 27

Wprowadzanie założeń reformy przez nauczycieli w klasie

Sposoby wprowadzania założeń reformy	Liczba osób (n = 480)	Procent
Prowadzenie zajęć integrujących klasę	90	18,75
Łączenie nauczania i wychowania	135	28,12
Prowadzenie zajęć pozalekcyjnych	54	11,25
Prowadzenie zajęć aktywizujących uczniów	63	13,12
Wdrażanie nowych programów nauczania, wykorzystanie nowych podręczników	45	9,37
Indywidualizowanie pracy z uczniem	54	11,25
Brak wskazań	39	8,12

Na realizację założeń reformy na terenie szkoły wskazało 80,62% badanych osób. Sposoby realizacji tych założeń przedstawia tabela 28.

Tabela 28

Wprowadzanie założeń reformy przez nauczycieli w szkole

Sposoby wprowadzania założeń reformy	Liczba osób (n = 480)	Procent
Realizowanie programu autorskiego, tworzenie programów nauczania	51	10,62
Doskonalenie warsztatu zawodowego	78	16,25
Współpracowanie z organizacjami z zewnątrz	27	5,62
Współtworzenie wewnątrzszkolnego systemu oceniania	63	13,12
Organizowanie zajęć nadprogramowych	36	7,50
Udzielanie się w zespołach samokształceniowych	72	15,00
Wprowadzanie ogólnych założeń reformy do szkoły	60	12,50
Brak wskazań	93	19,37

Opinia badanych o przeobrażeniach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce

W postępowaniu badawczym przyjęto tezę, że istotną formą uczestnictwa nauczycieli w reformie jest ich opinia o zachodzących przemianach reformatorskich.

Założenia teoretyczne reformy oraz nowe programy nauczania

Jednym z celów podjętych badań było przesłanie opinii nauczycieli o reformie i ich postawach wobec niej. Pytano zatem ankietowane osoby o ich ocenę założeń teoretycznych reformy. Badani wybrali następujące oceny: bardzo dobrą — 1,87%, dobrą — 53,12%, dostateczną — 32,50%, złą — 12,50%. Z przyto-

czonych danych wynika, że więcej osób (wypowiadających się na ten temat) oceniło założenia reformy jako złe niż bardzo dobre.

Opinie negatywne na temat założeń reformy uwydatniały takie ich mankamenty, jak: zbyt ogólnikowość, mała konkretność, chaotyczność i niekonsekwencja; nieprzystawanie do realnej rzeczywistości (zwłaszcza szkolnej), utopijność; brak środków finansowych na ich realizację, np. w zakresie dowozu dzieci do szkół, do kształcenia się nauczycieli, bazy materialnej szkoły itd.

Osoby pozytywnie wypowiadające się na temat owych założeń podkreślały natomiast ich walory w: likwidowaniu encyklopedyzmu w nauczaniu; stwarzaniu większych możliwości oraz szans dla uczniów i nauczycieli; podniesieniu poziomu edukacji w kraju; kształtowaniu twórczej postawy wśród uczniów i nauczycieli; wyrównywaniu poziomu nauczania; propagowaniu podmiotowego podejścia do ucznia itp.

Wypowiadając się na temat sformułowanych przez MEN założeń reformy, dyrektorzy szkół wymienili ich niedostatki, które ukazuje tabela 29.

Tabela 29

Wskazywane przez badanych dyrektorów szkół braki i niedostatki w zarządzeniach MEN

Rodzaje braków	Liczba osób (n = 124)	Procent
Niespójność i niejednorodność zarządzeń	44	35,48
Braki w przepisach wykonawczych	24	19,35
Zbyt późne informowanie szkół o niektórych założeniach	44	35,48
Nieuwzględnienie potrzeb materialnych na realizację założeń	16	12,90
Nieczytelność dla nauczycieli (pod względem językowym)	4	0,83

Trudno mówić o wyraźnej zależności między oceną założeń teoretycznych reformy przez nauczycieli a sposobami czynnego uczestnictwa badanych w reformie oświatowej.

Większość spośród badanych, która tworzyła własne programy nauczania, bardzo dobrze oceniła założenia reformy. Osoby te cechowały się również zerową aktywnością w zakresie tworzenia nowych podręczników szkolnych, podobnie jak osoby źle oceniające założenia teoretyczne reformy.

W toku analizy wyników otrzymanych dzięki badaniom empirycznym okazało się, że wysoka ocena założeń reformy wśród badanych sprzyjała podejmowaniu się przez nich samokształcenia i doskonalenia.

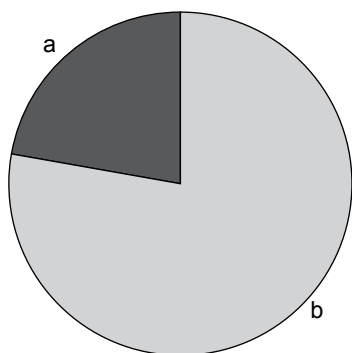
Dyrektorzy placówek oświatowych, którzy udzielali wywiadu, wypowiadali się na temat czynników warunkujących recepcję reformy wśród nauczycieli. Zdaniem badanych, najczęściej wpływały na ową recepcję cechy samych nauczycieli i ich sytuacja socjalno-bytowa oraz zawodowa.

W niniejszej książce próbowano wyszczególnić te czynniki, które mogły oddziaływać na opinie badanych nauczycieli o reformie. Przede wszystkim zmierz-

no do ustalenia wpływu wieku badanych na ich ocenę reformy. Wyniki wskazały, że nikt spośród badanych w wieku od 21 do 30 lat nie ocenił bardzo dobrze założeń reformy. Osoby te w większości postrzegały je jako dobre. Trudno jednak stwierdzić (ze względu na niewielkie różnice procentowe) znaczący związek między wiekiem badanych a ich oceną założeń reformy.

W odniesieniu do stażu pracy badanych wyciągnięto wniosek, że osoby badane ze stażem pracy powyżej 21 lat wysoko oceniły założenia reformy.

Niektóre ankietowane osoby deklarowały chęć zmiany miejsca pracy z powodu przekształcenia struktury szkoły w wyniku reformy. Ilustruje to rys. 4.



Rys. 4. Wpływ zmiany struktury szkoły w wyniku reformy na plany nauczycieli, dotyczące ich pracy

a) deklaracje odejścia ze szkoły — 105 osób (22%);
b) deklaracje kontynuowania pracy w szkole — 375 osób (78%).

Analizując otrzymane wyniki badań empirycznych, zmierzano również do ustalenia zależności między deklarowaną koniecznością zmiany miejsca pracy przez nauczycieli a ich oceną założeń reformy oświatowej. Zależności te ukazuje tabela 30.

Tabela 30

Deklarowana przez nauczycieli zmiana miejsca pracy a ich ocena założeń reformy oświatowej

Zmiana pracy	Ocena							
	bdb		db		dst		zła	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Tak (n = 105)	0	0,00	75	71,43	18	17,14	12	11,43
Nie (n = 375)	9	2,40	180	48,00	138	36,80	48	12,80

Z danych zamieszczonych w tabeli 30. wynika, że nikt spośród respondentów zmuszonych do zmiany miejsca pracy nie ocenił bardzo dobrze założeń reformatorskich, większość (71,43%) oceniła je dobrze.

Niły procent spośród badanych stanowili ci nauczyciele mianowani, którzy bardzo dobrze ocenili założenia reformy. Za dobre uznali je wszyscy (100%) nauczyciele dyplomowani. Najwięcej opinii negatywnych wydali nauczyciele stażyści.

Uwzględniając kwalifikacje zawodowe nauczycieli i ich ocenę założeń reformy oświatowej, można zauważyć więcej różnic procentowych w wypadku osób o najwyższych kwalifikacjach zawodowych. Oni to właśnie wypowiadali się naj-

bardziej krytycznie, chociaż w większości dobrze ocenili te założenia. Spostrzeżenia te potwierdza tabela 31.

Tabela 31

Kwalifikacje zawodowe nauczycieli a ich ocena założeń reformy oświatowej

Kwalifikacje zawodowe nauczycieli	Ocena							
	bdb		db		dst		złe	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Ukończenie jednej uczelni (n = 303)	3	0,99	156	51,48	116	38,28	28	9,24
Ukończenie co najmniej dwóch uczelni lub studiów podyplomowych (n = 150)	6	4,00	90	60,00	37	24,67	17	11,33
Ukończenie studiów podyplomowych oraz kursów prozawodowych (n = 27)	0	0,00	9	33,33	3	11,11	15	55,56

Niewielu (9,49%) nauczycieli, pytanych o to, czy wzięto pod uwagę ich opinie i postulaty w tworzeniu założeń reformy, odpowiedziało twierdząco. Większość (90,51%) badanych stwierdziła, że przy konstruowaniu owych założeń nie uwzględniono ani głosów społecznych, ani nauczycielskich.

Osoby poddane badaniom wydały także następujące opinie na temat założeń reformy, dotyczących programów nauczania:

- założenia są tylko zarysem haseł treściowych do realizacji — 58,13%;
- bloki tematyczne są przeładowane — 60%;
- zestawy treści i umiejętności, obowiązkowe na danym etapie kształcenia, są odpowiednio określone — 58,12%;
- założenia pozwalają likwidować encyklopedyzm w szkole — 57,50%;
- założenia pozwalają na dużą inwencję i samodzielność w dobieraniu treści przez nauczycieli — 70,62%.

Wyniki analizy wymienionych danych budzą pewne wątpliwości. Ujawnia się sprzeczność w wypowiedziach. Tyle samo nauczycieli stwierdziło, że bloki tematyczne są przeładowane oraz że treści i umiejętności obowiązkowe na danym etapie kształcenia są odpowiednio określone. Wielu badanych uznało, że programy nauczania pozwalają na inwencję i samodzielność w dobieraniu treści nauczania. Świadczy to o stworzeniu tej grupie zawodowej warunków do pewnej samodzielności. Jednak czy wszyscy potrafią z niej skorzystać? Mając na uwadze zamieszczone już wcześniej informacje o tworzeniu choćby własnych programów nauczania przez nauczycieli (aktywność w tym zakresie deklarowało tylko 15% badanych), trudno odpowiedzieć twierdząco na to pytanie. Należy dodać, że większość (63,54%) nauczycieli dobrze oceniła stworzone programy nauczania. Wcześniejsze programy większość badanych uznała za dostateczne (różnica procentowa między oceną dostateczną programów a dobrą jest nieduża — 8,12%).

Badani dyrektorzy, wypowiadając się na temat wcześniejszych programów nauczania, stwierdzili, iż cechował je zbyt duży encyklopedyzm, nie przystawały do rzeczywistości, zawierały wiele zbędnych i niepotrzebnych treści oraz dotyczyły tylko zdobywania wiedzy. Według trzech osób spośród całej populacji badanych, dawniejsze programy były lepsze dzięki ich dopracowaniu oraz lepszej czytelności dla nauczycieli.

Większość (54,84%) dyrektorów szkół, oceniając zmiany w programach nauczania, określiła je jako mało radykalne (zwłaszcza jeżeli wziąć pod uwagę ograniczanie encyklopedyzmu). Pozytywnie wyraziło się o zmienionych programach 41,94% dyrektorów. Wydali oni następujące o nich opinie: odnoszą się one do rzeczywistości uczniów, do ich umiejętności, a nie wiadomości; lepiej umożliwiają realizację celów nauczania; są ciekawsze od dawniejszych, uwzględniają zainteresowania i możliwości uczniów; wspomagają ich wszechstronny rozwój.

Niewiele osób (3,22%) z całej populacji badanych negatywnie oceniło nowe programy nauczania, uznając je za „przeładowane” i zbyt obszerne w treści w stosunku do godzin przeznaczonych do ich realizacji. Niespełna 9,68% osób zgodziło się co do tego, że obecne programy nauczania reprezentują zróżnicowany poziom — są lepsze i gorsze, a od nauczyciela zależy ich trafny wybór.

Badając opinie dyrektorów na temat ograniczania wiedzy encyklopedycznej w procesie nauczania, stwierdzono, że 41,93% spośród badanych miało zastrzeżenia, co do samych założeń związanych z ograniczaniem wiedzy encyklopedycznej. Według niektórych założenia te nie są w praktyce do końca realizowane, są jeszcze niewystarczające, a niektóre z nowych programów nauczania wprowadzają więcej wiedzy encyklopedycznej niż programy wcześniej obowiązujące. Pozytywnie o ograniczaniu encyklopedyzmu w nauczaniu wypowiedziało się 58,06% badanych, którzy zaznaczyli jednocześnie konieczność zmiany dotychczasowych przyzwyczajeń pedagogów i ich rezygnacji z przywiązania do wiedzy encyklopedycznej.

Odpowiedzi badanych na pytania, które założenia reformy oceniają najlepiej, zawiera tabela 32.

Tabela 32

Najlepiej oceniane przez nauczycieli założenia reformy

Założenia reformy	Liczba punktów	Średnia wartość liczbowa	Miejsce w hierarchii
Odejście od wiedzy encyklopedycznej	975	2,11	I
Źródła i zakres finansowania edukacji	2046	4,42	VII
Koncepcja struktury systemu edukacji (szczeble nauki szkolnej)	1299	2,81	II
Zmiany w administrowaniu i nadzorowaniu pracy szkoły	1989	4,30	VI
Wymogi dotyczące kwalifikacji nauczycieli	1719	3,72	III
Drogi awansu zawodowego nauczycieli	1887	4,08	IV
Organizacja pracy (np. siatka godzin)	1911	4,14	V

Ponieważ nauczyciele mieli do wyboru 7 możliwych odpowiedzi i układali je według własnej hierarchii ważności — od 1 do 7, najwyższa liczba uzyskanych punktów informuje o ostatnim miejscu w hierarchii, a najniższa o miejscu pierwszym. Wynika z tego, że badani najlepiej ocenili w reformie odejście od wtłaczania uczniom wiedzy encyklopedycznej, najniżej zaś zmiany związane ze źródłem i zakresem finansowania edukacji.

Zreformowany system finansowania oświaty i przygotowanie szkół do reformy oświatowej

Respondenci, pytani w ankiecie o ocenę zreformowanego systemu finansowania oświaty, wybierali następujące możliwe odpowiedzi: bardzo dobra — 7,29%, dobra — 36,67%, zła — 47,50%, bardzo zła — 8,54%. Podobnie negatywnie do stworzonego systemu finansowania oświaty odnieśli się dyrektorzy szkół. Najczęściej (51,61%) wskazywali ocenę negatywną, niewielu (7,29%) bardzo dobrze oceniło ten system. Wśród ocen pozytywnych nowego systemu finansowania oświaty znalazły się opinie podkreślające jego zalety dzięki wprowadzeniu bonu oświatowego. Jednak wiele osób mówiło o konieczności odpowiedniej realizacji założeń związanych z tym nowym systemem. Sporo też osób twierdziło, że nie ma odczuwalnej zmiany na lepsze w tym zakresie. Nowy system finansowania oświaty nie zapewnia pokrycia wydatków na edukację uczniów, jest niekorzystny dla małych szkół oraz szkół wiejskich. Część spośród badanych (4 osoby) uważało także, iż jest on nierealny w praktyce.

Dostrzeżone przez badanych niedostatki w systemie finansowania oświaty przedstawia tabela 33.

Tabela 33

Dostrzegane przez nauczycieli wady systemu finansowania oświaty

Wady	Liczba osób (n = 480)	Procent
Niższe fundusze na środki dydaktyczne	102	21,25
Brak funduszy na oświatę w gminie	33	6,87
Brak funduszy na prowadzenie zajęć dodatkowych	12	2,50
Brak funduszy na doskonalenie zawodowe nauczycieli	27	5,62
Brak funduszy na premie motywacyjne	78	16,25
Brak subwencji rządowych na oświatę	72	15,00
Brak bazy lokalowej oraz funduszy na remont i sprzęty szkolne	63	13,12
Brak wskazań	93	19,37

Dyrektorzy szkół wymieniali następujące wady zreformowanego systemu finansowania oświaty: przydzielane środki finansowe nie zabezpieczają wszystkich potrzeb szkoły (jak np. remonty), jedynie te podstawowe; przydzielane

środki nie zawsze są proporcjonalne do liczby uczniów; niejednokrotnie brakuje środków na pensje dla nauczycieli, nie mówiąc o premiach motywacyjnych itp.; przeniesienie ciężaru odpowiedzialności za finanse na gminy spowodowało zakłócenia w tym systemie (ze względu na niejednakową zamożność gmin i różnice w przeznaczaniu funduszy na oświatę); występują różnice w wyposażeniu szkół, braki lokalowe, a gminy nie są w stanie zmienić tej sytuacji — państwo niejako unika odpowiedzialności za ten stan; gminy za bardzo ingerują w płace dla nauczycieli.

Nauczyciele opiniowali także przygotowania przed wprowadzeniem reformy oświatowej. W większości badani ocenili je jako dobre (54,84%), jednak w wielu wypadkach określano je jako dostateczne (33,55%) lub złe (9,37%). Niewielką grupę stanowili ci, którzy uznali przebieg tych przygotowań za bardzo dobry. Wydając opinię o przygotowaniu szkół do reformy oświatowej, większość (52,71%) badanych postawiła ocenę dostateczną, 26,46% — dobrą, tylko 2,50% — bardzo dobrą, a 18,33% — niedostateczną.

Dyrektorów szkół pytano o wyposażenie ich placówek w pomoce dydaktyczne oraz warunki lokalowe. Ich odpowiedzi przedstawia tabela 34. i 35.

Tabela 34

**Wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne
w ocenie badanych**

Oceny	Liczba osób (n = 124)	Procent
Bardzo dobra	10	8,06
Dobra	42	33,87
Dostateczna	30	24,19
Zła	42	33,87

w pomoce dydaktyczne — opinie te nie stanowiły jednak większości, co potwierdzają powyżej zamieszczone dane.

Badani dyrektorzy szkół udzielali także informacji na temat odbywania się kursów doskonalenia zawodowego nauczycieli w szkołach. Z całej populacji badanych praktyki te deklarowało 83,87%, co wydaje się wskazywać na duże znaczenie szkół w tym zakresie.

W odniesieniu do oceny warunków lokalowych szkół, którą wydali nauczyciele, to okazało się, że w opinii 131 osób badanych pozwalają one na działania w nowej rzeczywistości edukacyjnej; przeciwnego zdania było 349 pedagogów.

Z opinii większości (33,87%) badanych wynikało, że w szkołach w okresie podjętych przekształceń brakowało często podstawowych rzeczy, takich jak np. kreda do zapisu na tablicy. Brakowało również środków multimedialnych, wśród których często wymieniano komputer. Niektóre dobre opinie na ten temat podkreślały powstanie pracowni komputerowych i polepszenie się wyposażenia szkół

Tabela 35

**Warunki lokalowe szkół
w ocenie ich dyrektorów**

Ocena	Liczba osób (n = 124)	Procent
Bardzo dobra	39	31,45
Dobra	23	18,55
Dostateczna	11	8,87
Niedostateczna	51	41,13

Zgodnie z zamieszczonymi w tabeli 35. danymi liczbowymi można powiedzieć, że warunki lokalowe szkół oraz ich baza materialna nie sprzyjały w omawianym okresie realizacji założeń reformy.

Ocena negatywna podyktowana była w tym wypadku małą liczbą pomieszczeń do nauczania, niejednokrotnie brakiem sali gimnastycznej, koniecznością umiejscowienia więcej niż jednej szkoły w jednym budynku.

Analizując dane pochodzące ze zgromadzonego materiału badawczego, próbowano wykryć zależności między sposobami uczestnictwa nauczycieli w reformie oświatowej a ich opiniami o możliwościach sprostania przez szkoły wymogom reformy. W procesie ustalania tej zależności wzięto pod uwagę wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne oraz warunki lokalowe tych placówek. Okazało się, że osoby dostrzegające takie możliwości częściej podejmowały się tworzenia własnych programów nauczania. Ta grupa badanych nie wykazywała jednak żadnej aktywności w zakresie tworzenia nowych podręczników szkolnych. Zaobserwowano również, że tworzeniu programów autorskich sprzyjało przekonanie badanych osób o takich warunkach lokalowych szkół, które pozwalają na sprostanie wymogom reformy przez te placówki oświatowe. To przekonanie znalazło odzwierciedlenie w większym udziale procentowym badanych w opracowywaniu własnych koncepcji działań dydaktycznych.

Możliwości zawodowe nauczycieli w zreformowanym systemie oświatowym

Badania obejmowały również ocenę nowych możliwości awansu zawodowego nauczycieli. Z tabeli 36. wynika, że większość pedagogów uznało zmodyfikowaną drogę awansową za: zachęcającą do podwyższania kwalifikacji zawodowych, dopingującą do twórczej pracy oraz przyczyniającą się do poprawienia jakości i efektywności procesu edukacyjnego. Niewielki procent badanych stwierdził, że daje ona poczucie stabilizacji zawodowej oraz pozwala osiągnąć należyty prestiż społeczny.

Jeżeli weźmie się pod uwagę wypowiedzi badanych dyrektorów na temat nowej drogi awansu zawodowego nauczycieli, to okazuje się, iż większość (70,96%) oceniła ją negatywnie, a tylko 29,04% pozytywnie. Negatywne opinie podkreślały: nadmierne zbiurokratyzowanie drogi awansu zawodowego — oparcie awansu zawodowego w większości na zdobyciu jak największej liczby certyfikatów i dokumentów, często kosztem pracy dydaktycznej; pokrywanie kosztów związanych z awansem zawodowym przez samych nauczycieli — nie wszyscy mogą sobie pozwolić na podnoszenie swoich kwalifikacji i na awans; zawilość drogi kariery zawodowej — nierealność niektórych wymagań. Pojawiły się także krytyczne głosy na temat pracy komisji kwalifikacyjnych oraz opinie, które podkreślały korzystniejszą sytuację młodych nauczycieli w omawianym zakresie.

Tabela 36

Zreformowana droga awansu zawodowego w ocenie nauczycieli

Charakterystyka drogi awansu zawodowego	Ocena	Liczba osób	Procent
Zachęca do podwyższania kwalifikacji (n = 480)	tak	252	52,50
	nie	228	47,50
Dopinguje do twórczej pracy (n = 459)	tak	267	55,62
	nie	213	44,37
Przyczynia się do poprawienia jakości i efektywności procesu edukacyjnego (n = 480)	tak	228	47,50
	nie	252	52,50
Daje poczucie stabilizacji zawodowej (n = 447)	tak	87	18,13
	nie	393	81,87
Pozwala osiągnąć prestiż społeczny (n = 480)	tak	60	12,50
	nie	420	87,50

Badania wykazały również, iż niewielu dyrektorów szkół było przekonanych, że nowa droga awansowa zapewni nauczycielom należyty prestiż społeczny oraz poczucie stabilizacji zawodowej. Nie napawa to optymizmem, jeśli uwzględnimy fakt, że spełnienie obydwu warunków zapewni nauczycielom pewien komfort psychiczny, tak istotny w tym zawodzie, co może rzutować na efektywność i jakość wykonywanej pracy. Można pokusić się o twierdzenie, że obecnie — inaczej niż w przeszłości — w opinii społecznej zawód nauczyciela nie jest bardzo ceniony, gdyż podważają ich autorytet zarówno uczniowie, jak i ich rodzice. Słabo opłacani, nieutożsamiani już są z osobami niosącymi wiedzę i postęp — rozpowszechnionymi nośnikami wiedzy i postępu stały się dzisiaj media, w większości Internet. W tym miejscu warto jednak zadać sobie pytania: Czy chcielibyśmy, aby nasze dzieci skazane były na oddziaływanie jedynie technicznych nośników wiedzy i wartości? Czy propagowane w telewizji lub prasie młodzieżowej wartości nie są w większości antywartościami?

Analizując zgromadzony materiał badawczy, zmierzano do ustalenia czynników oddziałujących na opinie nauczycieli o ich zreformowanej drodze kariery zawodowej. Z zestawienia danych procentowych, zamieszczonych w tabeli 37., wynika, że najwięcej ocen nowych sposobów awansowania zawodowego nauczycieli postawili badani ze stażem pracy powyżej 40 lat.

Nasuwa się wniosek, że najwyżej ocenili zreformowaną drogę awansowania nauczyciele z najwyższym stażem zawodowym.

Biorąc pod uwagę inny czynnik wpływający na opinie nauczycieli — ich stopień zawodowy, okazało się, że 100% nauczycieli dyplomowanych w odniesieniu do czterech pierwszych kolumn (patrz tabela 37.) pozytywnie oceniło nowe sposoby awansowania. Interesujący wydaje się fakt, że pozytywnie ocenili system awansu zawodowego również nauczyciele stażyści.

Tabela 37

Wpływ wieku nauczycieli na ich ocenę zreformowania drogi awansowania w tym zawodzie

Wiek badanych	Charakterystyka nowej drogi awansowania									
	mobilizuje do podwyższania kwalifikacji		dopinguje do pracy twórczej		prowadzi do poprawy jakości i efektywności procesu edukacyjnego		daje poczucie stabilizacji zawodowej		pozwala osiągnąć prestiż społeczny	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
od 24 do 30 lat (n = 141)	71	50,35	86	60,59	65	46,06	18	12,78	21	14,85
od 31 do 40 lat (n = 183)	87	47,54	83	45,35	86	46,95	30	16,35	15	8,19
Powyżej 40 lat (n = 156)	94	60,26	98	62,82	77	49,36	39	25,00	24	15,38

Procent respondentów pytanych o ocenę prestiżu zawodu nauczycielskiego kształtował się następująco: ocena bardzo dobra — 0,63% badanych, dobra — 24,38%, zła — 64,38%, bardzo zła — 10,63%. Dane liczbowe wskazują, że osoby badane bardzo nisko oceniły swój prestiż zawodowy. Uwzględniając tę ocenę i jej wpływ na podejmowanie się przez pedagogów samokształcenia i samodoskonalenia zawodowego, można powiedzieć, że najczęściej deklarowały tę aktywność osoby, które dobrze oceniły ów prestiż. Wszystkie osoby, które uznały prestiż zawodu nauczyciela za bardzo wysoki, nie deklarowały samodoskonalenia zawodowego.

Jeśli wziąć pod uwagę prestiż zawodu nauczyciela i jego wpływ na współpracę z takim instytucjami, jak: wydział edukacji starostw i powiatów, urzędy powiatowe, wojewódzkie i gminne, to okazało się, że osoby oceniające ów prestiż bardzo negatywnie, rzadko podejmowały taką współpracę. Nie podejmowali jej wcale nauczyciele oceniający prestiż zawodu jako bardzo dobry.

Żadna z badanych osób, które oceniły prestiż zawodowy nauczycieli jako bardzo dobry (a trzeba tu zaznaczyć, że stanowiły one nieliczną grupę wśród badanych), nie potwierdziła jakiegokolwiek z opinii zamieszczonych w tabeli 38. na temat nowej drogi awansu zawodowego nauczycieli. Stosunkowo wysoki procent spośród osób dobrze oceniających swój prestiż zawodowy stanowili ci, którzy uważali nową drogę awansową za zachęcającą do podwyższania kwalifikacji nauczycielskich. Jeżeli chodzi o pozostałe oceny drogi awansowej, wskazani nauczyciele w każdym wypadku stanowili większość.

Badani bardzo nisko ocenili swoje perspektywy zarobkowe — większość (43,13%) twierdziła, że są one dostateczne, 28,75% — złe, a 23,75% — dobre. Żadna z badanych osób nie określiła ich jako bardzo dobrych. Większość dyrektorów szkół miała równie pesymistyczne opinie w tym względzie — 83,06% spośród nich oceniło perspektywy zarobkowe nauczycieli jako złe.

Tabela 38

**Ocena prestiżu zawodowego nauczycieli
a ich opinia o reformowanej drodze awansowania w tym zawodzie**

Oceny prestiżu zawodowego nauczycieli	Charakterystyka nowej drogi awansowania									
	mobilizuje do podwyższania kwalifikacji		dopinguje do pracy twórczej		prowadzi do poprawy jakości i efektywności procesu edukacyjnego		daje poczucie stabilizacji zawodowej		pozwala osiągnąć prestiż społeczny	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Bardzo dobra (n = 3)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Dobra (n = 117)	75	64,10	69	58,97	69	58,97	36	30,77	30	25,64
Zła (n = 309)	165	53,36	177	57,28	147	47,57	51	16,50	30	9,70
Bardzo zła (n = 51)	12	23,53	21	41,18	12	23,53	0	0,00	0	0,00

Negatywne opinie dotyczące perspektyw finansowych w zawodzie pedagoga wynikały z rosnących wymagań w stosunku do nauczycieli, z ich zwiększających się obowiązków przy jednoczesnym niezmiennym ich wynagrodzeniu. Lepsze perspektywy finansowe dla nauczycieli pozostawały (według badanych) jedynie w sferze obietnic, co, zdaniem dyrektorów szkół, nie tylko nie zachęca do rzetelnej pracy, ale przeciwnie — powoduje frustrację i rozgoryczenie.

Nauczyciele uzależnili samokształcenie i doksztalcenie zawodowe od postrzeganych perspektyw zarobkowych. Najrzadziej podejmowały tego rodzaju aktywność osoby bardzo źle oceniające te perspektywy. Współczynnik korelacji dla przedstawionych cech wyniósł: $r_{xy} = 0,82$, co świadczy o wyraźnej zależności między zmiennymi. Owo zestawienie obu cech zdaje się potwierdzać przytoczone wcześniej opinie dyrektorów szkół.

Zgromadzone dane mówią także o dużym poczuciu niepewności i braku stabilizacji zawodowej nauczycieli w okresie wdrażania reformy — 45% ankietowanych nie potrafiło przewidzieć swojej przyszłości zawodowej, a 41,87% oceniało ją jako niepewną. Rozpatrując wpływ poczucia stabilizacji zawodowej na różny sposób udziału ankietowanych w reformie, można stwierdzić, że ocena ostatniego z tych sposobów (opracowywanie własnych koncepcji działań dydaktycznych) wzrastała wraz z poczuciem stabilizacji zawodowej nauczycieli. Podobna była sytuacja w odniesieniu do tworzenia programów autorskich przez badanych, co ilustruje tabela 39.

Tabela 39

**Poczucie stabilizacji zawodowej nauczycieli
a sposoby ich udziału w reformowaniu oświaty**

Stabilizacja zawodowa	Formy uczestnictwa w reformie							
	tworzenie programów autorskich		tworzenie nowych podręczników		tworzenie własnych metod pracy		opracowywanie własnych koncepcji działań dydaktycznych	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Pewna (n = 63)	21	33,33	0	0,00	53	84,13	59	93,65
Niepewna (n = 201)	27	13,43	3	1,49	179	89,05	179	89,05
Trudno powiedzieć (n = 216)	24	11,11	6	2,78	170	78,70	176	81,48

Blżej nieokreślone i mało optymistyczne dla nauczycieli okazały się możliwości awansu w zreformowanej szkole. Świadczą o tym ich oceny dotyczące tego zagadnienia: możliwości bardzo dobre — 5% osób, dobre — 41,25%, złe — 17%.

Podobnie przedstawiały się perspektywy zawodowe nauczycieli w opinii badanych dyrektorów szkół — wszyscy (100%) ocenili je negatywnie. Reforma oświatowa spowodowała, że konieczne stały się zwolnienia wśród nauczycieli. Przyczynił się do tego niż demograficzny, jego skutkiem było ograniczenie miejsc pracy w tym zawodzie.

Działalność edukacyjna gmin w opinii badanych

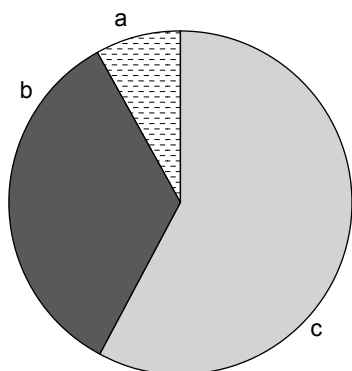
Ankieta zawierała także pytania o działalność oświatową gmin. Badani ocenili wcześniejszą ich aktywność, jak również wpływ reformy na tę działalność. Wyniki przedstawia tabela 40.

Z tabeli 40. wynika, że wcześniejszą działalność edukacyjną gmin (tzn. sprzed reformy) nauczyciele nie ocenili pozytywnie, co istotniejsze — w wielu wypadkach nie mieli zdania na temat pozytywnego wpływu reformy na tę działalność. Stosunkowo także duża grupa spośród badanych nie dostrzegła korzystnego oddziaływania reformy na aktywność gmin w zakresie decyzji dotyczących szkół. Ilustruje to rys. 5.

Tabela 40

**Ocena działalności gmin sprzed reformy oświaty
w zakresie decyzji dotyczących szkoły
(w opinii nauczycieli)**

Ocena	Liczba osób (n = 480)	Procent
Bardzo dobra	3	0,63
Dobra	45	9,38
Dostateczna	204	42,50
Zła	111	23,13
Bardzo zła	36	7,50
Brak zdania	81	16,88



Rys. 5. Wpływ reformy szkolnictwa na działalność edukacyjną gmin w opinii nauczycieli

a) pozytywny wpływ — 39 osób (8%); b) brak pozytywnego wpływu — 162 osoby (34%); c) brak zdania — 279 osób (58%).

Badani dyrektorzy szkół wypowiedzieli się na temat wcześniejszej (przed reformy) oraz obecnej działalności gmin w zakresie decyzji dotyczących funkcjonowania szkoły. Część (16,13%) spośród nich stwierdziła, że po wprowadzeniu reformy nastąpiło większe uzależnienie szkół od władz gminnych, co wręcz ogranicza autonomię tych placówek oświatowych. Badani (19,35%) poruszyli problem permanentnego braku funduszy w gminach na niejednokrotnie podstawowe potrzeby szkół. Bolączką gmin (a co za tym idzie szkół) jest również borykanie się z brakami lokalowymi gimnazjów i podstawówek. Niektórzy (9,68%) z dyrektorów stwierdzili, iż przed reformą oświaty gminy udzielały większych subwencji na szkoły, a więc działalność gmin pod tym względem uległa pogorszeniu. Niewielu (3,22%) dyrektorów zwróciło uwagę na przerost biurokracji w swej pracy, spowodowany rosnącymi wymogami gminy w tym zakresie. Tyle samo (3,22%) badanych uznało decyzje gminy dotyczące edukacji za złe, natomiast dużo większy ich procent (38,71%) stwierdził fakt dobrej opieki tych jednostek nad szkołami. Były również osoby, które nie dostrzegły zmian w edukacyjnej działalności gmin — stanowiły one 6,45% badanych.

Wypowiadając się na temat zreformowanego systemu administrowania i nadzoru pracy szkół, 33,06% badanych oceniło go pozytywnie, a 46,77% negatywnie, uznając go za nadmiernie zbiurokratyzowany i uniemożliwiający autonomię szkoły. Brak również doradztwa w tym zakresie, funkcjonuje jedynie system zaleceń i kontroli, przy czym 13,71% badanych stwierdziło, że zwiększyła się odpowiedzialność dyrektorów szkół za administrowanie szkołą i nadzorowanie jej pracy. Niektóre osoby (6,45%) nie dostrzegły zmian w administrowaniu i nadzorowaniu pracy szkoły.

Osoby badane oceniały także działalność gmin dotyczącą przygotowania nauczycieli do zreformowanej rzeczywistości edukacyjnej. Aktywność gmin pod tym względem okazała się mało pozytywna — znaczący procent respondentów (47,50%) określił ją jako złą, a 11,87% bardzo złą. Dyrektorzy szkół również oceniali tę działalność gmin. Ich opinie na ten temat przedstawia tabela 41.

Tabela 41

Opinie dyrektorów szkół na temat działalności gmin w zakresie przygotowania nauczycieli do pracy w zreformowanej rzeczywistości edukacyjnej

Opinie badanych	Liczba osób (n = 124)	Procent
Mała aktywność gmin z powodu braku środków finansowych	34	27,41
Brak aktywności gminy	34	27,41
Pozytywna aktywność gminy dzięki częściowej refundacji kosztów związanych z doskonaleniem zawodowym nauczycieli	36	29,03
Duża aktywność gmin	20	16,13

Osoby mówiące o dużej aktywności gmin w organizowaniu szkoleń przygotowujących nauczycieli do pracy w zreformowanej rzeczywistości edukacyjnej, wymieniały następujące formy tej aktywności: organizowanie i finansowanie urlopów szkoleniowych dla nauczycieli, finansowanie delegacji, częściowe finansowanie studiów podyplomowych, wyjazdów służbowych itp. Część badanych zaznaczyła, że omawiana działalność w dużym stopniu zależała od sytuacji finansowej danej gminy. Niejednokrotnie bowiem gminy nie dysponowały funduszami na podstawowe potrzeby szkół, a nauczyciele nie byli w stanie pokryć kosztów doskonalenia zawodowego.

Badani charakteryzowali również możliwości budżetowe gmin w rozszerzaniu systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Większość (80,64%) stwierdziła, iż w omawianym okresie zaledwie nikły procent funduszy gminy przeznaczyły na kształcenie się nauczycieli. W rzadkich wypadkach nauczyciele mogli liczyć jedynie na delegacje, a tylko 9,68% badanych mówiło o dofinansowywaniu podejmowanych kursów prozawodowych. Tyle samo spośród badanych zauważyło całkowitą bierność gmin w tym zakresie.

Biorąc pod uwagę możliwości budżetowe gmin w zwiększeniu kosztów przeznaczonych na szkołę, większość (40,63%) nauczycieli oceniła je jako ograniczone lub w ogóle tych możliwości nie dostrzegła (20%). Badani dyrektorzy szkół z kolei przeważnie (58,87%) określili te możliwości jako znikome. Twierdzili także, że obserwują postępujący proces ubożenia gmin, które niejednokrotnie traktują szkoły jako obciążenie. Część (22,58%) badanych dyrektorów uznała za niemożliwe zwiększenie nakładów finansowych przez gminy na placówki oświatowe. Inni (9,68%) dostrzegli jedynie środki na bieżące i podstawowe potrzeby szkół, a niektórzy (8,87%) respondenci — również fundusze na remonty budowlane oraz poprawę warunków lokalowych szkół.

W badaniach podkreślono również fakt, że trwająca już zła kondycja finansowa gmin (tylko nieliczne spośród nich dysponują wystarczającymi środkami na zabezpieczenie wszystkich potrzeb edukacyjnych szkół) pogłębia się, co powoduje coraz cięższą sytuację materialną szkół. Wywołuje to obawę o przyszłość tych placówek oświatowych oraz przyszłość edukacyjną naszego kraju. Inwestowanie bowiem w naukę jest motorem funkcjonowania innych dziedzin życia społecznego państwa.

Podsumowanie

Przedmiotem moich dociekań badawczych stało się uczestnictwo nauczycieli w reformowaniu szkolnictwa końca lat dziewięćdziesiątych XX stulecia w Polsce. W badaniach empirycznych szukano odpowiedzi na główne pytanie: Na czym polegało uczestnictwo nauczycieli w przemianach oświatowych i od jakich czynników zależało?

Przyjęto założenie, że różne były sposoby udziału nauczycieli w reformowaniu szkolnictwa przełomu XX i XXI wieku w Polsce, takie jak: tworzenie programów autorskich, podręczników szkolnych, własnych programów zajęć; podejmowanie studiów podyplomowych; zdobywanie wyższych uprawnień zawodowych; dokształcanie się, np. na ćwiczeniach warsztatowych; udział w pracy zespołów samokształceniowych w szkołach itp.

Nauczyciele uczestniczyli w reformie nie tylko czynnie, ich „bierny” w niej udział polegał na poznawaniu założeń reformy oraz teoretycznym przygotowaniu się do przemian reformatorskich.

Badania wykazały, że większość (69,37%) nauczycieli dobrze oceniła swą znajomość założeń reformy. Jednocześnie wskazywali oni zarówno indywidualne formy zapoznania się z owymi założeniami (np. czytanie fachowej literatury), jak i te podejmowane zbiorowo, np. w szkole — konferencje (dokładne informacje na ten temat można znaleźć w rozdziale III niniejszej pracy). Spora też grupa (57,25%) badanych zapoznała się tylko z częścią materiałów wydanych przez MEN, natomiast 20,62% zaznajomiło się z nimi dokładnie.

Ogólnie rzecz ujmując, znajomość reformy wśród nauczycieli w omawianym okresie można określić jako dobrą. Jednak (jak wykazały badania) pewna grupa pedagogów przyznała się do słabej znajomości tych założeń. Można się zastanowić nad przyczynami tego stanu rzeczy, zważywszy na fakt szerokiej dostępności informacji na ten temat (chociażby w mediach). Nieznajomość reformy mogła wpłynąć na brak zaangażowania tej grupy pedagogów w działalność reformatorską lub na brak ich profesjonalizmu w tychże poczynaniach.

Jedną z form czynnego uczestnictwa nauczycieli w reformie oświaty było tworzenie własnych programów nauczania. Spośród badanych 56,25% deklarowało umiejętności w tym zakresie, jednak tylko 15% nauczycieli podjęło się tworzenia programów autorskich. Wskazywać to może na brak spójności pomiędzy teoretycznymi a praktycznymi umiejętnościami pedagogów lub na brak doświadczenia oraz profesjonalizmu w tworzeniu owych programów. Potwierdzają to dane na temat oddziaływania stażu pracy na aktywność nauczycieli w konstruowaniu programów autorskich. Największy procent spośród badanych deklarujących ową działalność stanowili nauczyciele z najdłuższym stażem pracy oraz ci, którzy ukończyli dodatkowo studia podyplomowe oraz kursy prozawodowe.

W wyniku badań okazało się także, iż tworzenia własnych programów podejmowały się osoby o najwyższym statusie materialnym oraz poczuciu stabilizacji zawodowej. Nasuwa się więc wniosek, że były to dwa czynniki wspomagające omawianą formę uczestnictwa nauczycieli w reformie. Pozytywnie wpływało też na ową działalność nauczycieli ich przekonanie o możliwości sprostania wymogom reformy przez szkoły. Można zatem stwierdzić, iż aktywność nauczycieli w tworzeniu programów autorskich zdeterminowały czynniki o charakterze materialnym. Na uwagę zasługuje jednak duże grono badanych nauczycieli (46,45%), którzy pomimo braku gratyfikacji za wykonywaną pracę podejmowali ją. Byli to m.in. ci spośród badanych, którzy prowadzili zajęcia indywidualne z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i nie mieli z tego tytułu żadnych korzyści materialnych z powodu braku funduszy na ten cel.

Jak wspomniano w I rozdziale tej pracy, wielu znawców przedmiotu uzależnia powodzenie reform oświatowych od uczestnictwa w niej nauczycieli. Uczestnictwo to jednak (a tym samym powodzenie reformy) uwarunkowane było stworzeniem nauczycielom odpowiedniego zaplecza i bazy materialnej.

Nauczyciele tworzyli również programy autorskie tym chętniej, im wyżej oceniali założenia reformy. Działalność w tym zakresie najliczniej deklarowały też osoby najlepiej znające założenia reformy.

Z otrzymanych danych empirycznych wynika także, że nauczyciele biorący czynny udział w przygotowywaniu reformy oraz podejmujący współpracę m.in. z instytucjami oświatowymi, częściej deklarowali swą aktywność w tworzeniu programów autorskich.

Większość (87,5%) badanych nauczycieli podjęła się realizacji kolejnej z form uczestniczenia w reformie: kształciła się i doskonaliła zawodowo. Ustalono, że samokształceniu i doskonaleniu zawodowemu sprzyjały takie czynniki, jak: wyższy szczebel kariery zawodowej danego nauczyciela; wysoka ocena swego przygotowania do pracy w zreformowanej szkole; dostrzeganie dużych możliwości swego przyszłego awansu w oświacie; wysoka ocena założeń wprowadzonej reformy.

Uwzględniając kolejną z analizowanych form udziału nauczycieli w reformie, tj. podejmowanie przez nich współpracy z takimi instytucjami, jak: wydział edukacji starostw i powiatów, urzędy powiatowe, wojewódzkie i gminne (kuratorium

oświaty, wydziały edukacji, pełnomocnicy wójta do spraw edukacji), stwierdzono, że na wzrost tego rodzaju aktywności reformatorskiej wpływały: długi staż pracy, praca w gimnazjum, stanowisko nauczyciela kontraktowego, stabilna sytuacja zawodowa, wysokie kwalifikacje zawodowe. Negatywnie na tę współpracę wpływały takie czynniki jak: praca w małych wsiach; ukończenie studiów na akademiach (Akademia Wychowania Fizycznego, Akademia Pedagogiczna, Akademia Ekonomiczna).

Podsumowując inne wyniki badań, stwierdzono, że niewielki procent badanych (6,86%) wziął udział w przygotowywaniu reformy. Nie napawa to optymizmem, zwłaszcza że nauczyciele to przecież bezpośredni wykonawcy i realizatorzy reformy. W działaniach tych najwięcej udzielało się nauczycieli powyżej 40. roku życia.

Pedagodzy deklarujący swój udział w reformie najczęściej mówili o tworzeniu własnych metod pracy, szczególnie o metodach aktywizujących ucznia, które we współczesnej dydaktyce są wysoko cenione, ponieważ doskonaliły umiejętności i poszerzają wiedzę uczniów.

W moim przekonaniu sądy nauczycieli na temat reformy stanowiły pewien rodzaj ich udziału w reformie, gdyż od nich mogło zależeć powodzenie przeobrażeń oświatowych. Większość badanych pozytywnie oceniła teoretyczne założenia reformy. Największy procent stanowili wśród nich nauczyciele ze stażem od 1 roku do 10 lat oraz powyżej 21 lat. Gorzej te założenia oceniły osoby zmuszone do zmiany dotychczasowego miejsca pracy. Pozytywnej ocenie założeń reformy sprzyjało poczucie stabilizacji zawodowej.

Analiza materiału badawczego wykazała, że większość (47,50%) badanych źle oceniła zarówno zaplanowany system finansowania oświaty (tylko 7,29% bardzo dobrze), jak i przygotowanie szkół do reformy, ich bazę i zaplecze materialne. Wnioskuje się, iż te czynniki mogły i nadal mogą negatywnie oddziaływać na powodzenie i jakość przemian reformatorskich w oświacie, co podkreśliły również wypowiedzi samych nauczycieli.

Negatywne okazały się także opinie badanych na temat obecnego prestiżu społecznego zawodu nauczyciela oraz perspektyw zarobkowych nauczycieli. Badania ujawniły też niepewność większości osób badanych, co do ich przyszłości w zawodzie nauczycielskim. Dotyczyło to stabilizacji zawodowej oraz możliwości awansu w zreformowanej szkole.

Większość ankietowanych osób zgadzała się z wyznaczonymi przez reformę ogólnymi celami edukacyjnymi oraz akceptowała nowy, etapowy przebieg edukacji szkolnej (ocenie tej sprzyjała pozytywna opinia najbliższego środowiska badanych na temat reformy) i nowy system egzaminowania.

Według przeprowadzonych badań nauczyciele krytycznie ocenili decyzje gmin dotyczące szkół. W większości byli oni przekonani, że reforma w tym wypadku nic nie zmieniła. Negatywnie też badani wypowiedzieli się na temat możliwości budżetowych gmin w zakresie zwiększenia wydatków na szkołę. Jako dostateczną

ocenili badani współpracę tego organu samorządowego z kuratorium oświaty. Należy dodać, że większość respondentów nie miała na ten temat informacji i własnego zdania. Za dobrą natomiast uznali nauczyciele ówczesną działalność wojewódzkich ośrodków metodycznych. W większości pozytywnie odnieśli się również do funkcjonującego nadzoru pedagogicznego.

W opinii badanych reforma nie zmieniła dotychczasowego kształtu współpracy szkół z rodzicami. Nie uległo zmianie również kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Badanych nauczycieli proszono także o wyrażenie własnej opinii na temat konieczności przeprowadzenia reformy oświatowej. Większość (58,12%) spośród nich wyraziła zdanie, że reforma była potrzebna, ale niekonieczna. Spośród osób pytanym o przyczyny wprowadzenia reformy największa grupa (393 osoby) wskazała na konieczność sprostania przez szkolnictwo rosnącym wymogom ciągle zmieniającej się rzeczywistości politycznej, ekonomicznej, społecznej oraz kulturowej. Tę przyczynę przeobrażeń oświatowych wskazywali też najczęściej dyrektorzy szkół, z którymi przeprowadzono wywiad.

Na potrzeby badań zebrano od dyrektorów m.in. informacje na temat niedociągnięć w zarządzeniach MEN, dotyczących wprowadzonej reformy oświatowej. Częściowo pokryły się one z opiniami ankietowanych nauczycieli. Dyrektorzy wskazywali najczęściej niespójność i niejasność nadsyłanych do szkół założeń. Ten sam mankament wskazało 19,05% nauczycieli. Część (10,62%) wspominała o braku kalkulacji finansowych związanych z wprowadzaniem reformy. Zarówno badani dyrektorzy, jak i nauczyciele wskazali, jako na jedną z wad reformy oświaty, niedoinformowanie szkół o wprowadzanych zmianach na skutek np. zbyt późnego nadesłania do nich informacji.

Analiza wyników wykazała, iż sytuacja materialna nauczycieli oraz zawodo- wa wywierała znaczący wpływ na ich postrzeganie reformy i uczestnictwo w dokonujących się przeobrażeniach edukacyjnych. Na podobne czynniki zwrócili uwagę dyrektorzy szkół, podkreślając jednocześnie w tym wypadku rolę i znaczenie cech nauczycieli.

Niewielu nauczycieli przyznało się do tworzenia własnych programów nauczania, co potwierdzają również dane pochodzące z wywiadu. Na samodzielne tworzenie przez pedagogów programów autorskich wskazało jedynie 10,48% dyrektorów, którzy udzielili wywiadu.

Nauczyciele stosujący się do zaleceń reformy, dotyczących nowych metod pracy edukacyjnej, mówili najczęściej o metodach aktywizujących ucznia. Pokrywa się to z danymi uzyskanymi w wywiadach.

Gdy zastosowano w badaniach empirycznych dwie metody — ankietę i wywiad, okazało się, że niewielu nauczycieli angażowało się w przygotowywanie reformy oświatowej.

Analiza porównawcza otrzymanych wyników ujawniła, że nauczyciele i dyrektorzy szkół różnie oceniają decyzje edukacyjne gmin. Opinia na ten temat dy-

rektorów placówek oświatowych była lepsza niż samych pedagogów, którzy negatywnie ocenili tę działalność gmin.

Podobne były natomiast opinie badanych o możliwościach finansowania przez gminy szkół oraz doksztalcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli. W obydwu wypadkach nauczyciele i dyrektorzy byli świadomi braku środków finansowych w gminie na te cele oraz, w związku z tym, słabej kondycji materialnej szkół. Badani ocenili negatywnie również nowy system finansowania oświaty i awansowania nauczycieli. Przeważająca większość uznała, iż reforma edukacji nie dała nauczycielom poczucia stabilizacji zawodowej i nie umożliwiła im zdobycia odpowiedniego prestiżu społecznego.

Opinie badanych (zarówno dyrektorów szkół, jak i nauczycieli) na temat potencjalnych czynników, mogących negatywnie wpływać na proces wprowadzania reformy oświaty, pozwoliły ujawnić — wcześniej wskazywany i omawiany — wiele niedostatków w materialnej bazie szkół. Jest to bardzo niepokojące, gdyż nawet najdoskonalsze założenia teoretyczne, śmiałe i genialne koncepcje edukacyjne mogą leć w gruzy w momencie ich „zderzenia” np. ze złymi warunkami lokalowymi szkół, z ich marnym wyposażeniem w pomoce dydaktyczne (np. komputery, książki w bibliotekach), a także z brakiem jakichkolwiek (zawodowych, finansowych) perspektyw w zawodzie nauczycielskim. Jak wskazują otrzymane wyniki badań, takie zjawiska były częste w polskiej rzeczywistości edukacyjnej w omawianym okresie.

Uwzględniając opinie badanych nauczycieli i dyrektorów szkół, ich udział w przemianach reformatorskich szkolnictwa na przełomie XX i XXI stulecia wydaje się znaczący, jednak zależny od wielu czynników, czego dowodzą przedstawione w tej pracy wyniki badań.

Podjęta tu tematyka zmian w systemie edukacji oraz miejsca w nim nauczyciela i szkoły jest szeroko omawiana w literaturze pedagogicznej. Wiele pozycji traktuje o przemianach oświatowych i zmiennej naturze edukacji, a także historycznie ujmuje wcześniejsze systemy edukacyjne i wprowadzane reformy oświatowe w Polsce i na świecie. Wiele współczesnych opracowań naukowych nie tylko porusza zagadnienie najnowszych trendów edukacyjnych, ale też zajmuje się osobą nauczyciela: jego cechami osobowości, etyką zawodową, profesjonalizmem zawodowym, kształceniem itd., oraz obliczem szkoły — wczoraj i dziś. Trudno zatem wyselekcjonować treści najistotniejsze i zasługujące chociażby na wzmiankę w opracowaniu teoretycznym. Trzeba też wspomnieć, o sporej liczbie artykułów zamieszczonych w prasie pedagogicznej, traktujących o przemianach oświatowych czy wprost o wprowadzonej reformie oświaty.

W trakcie poszukiwań materiałów mogących stanowić źródło teoretycznych opracowań lub empirycznych badań nad udziałem nauczycieli w przemianach oświatowych, stwierdzono braki w tym zakresie. Dokumenty rządowe nadsyłane do szkół wybiórczo traktowały o wprowadzanych zmianach. Podejmując decyzje, dyrektorzy szkół opierali się głównie (czy nawet tylko) na obowiązującym ustawo-

dawstwie. W czasie przeprowadzania badań empirycznych dyrektorzy placówek oświatowych nie mieli dokumentacji (lub tylko szczątkową) dotyczącej udziału nauczycieli w reformie. Dokumentacja taka dopiero była tworzona, w dużej mierze przez samych nauczycieli, gdyż w przyszłości miała im posłużyć jako część materiału niezbędnego do uzyskania kolejnego stopnia awansu zawodowego. Funkcjonujące do niedawna delegatury kuratoriów oświaty również nie dysponowały wtedy materiałami mogącymi stanowić zarówno źródło informacji o udziale nauczycieli w reformie, jak i przedmiot interesujących i pożytecznych dla praktyki edukacyjnej opracowań.

Z naukowego punktu widzenia omawiane zagadnienia zakreślają obszar ciekawych i ważkich poszukiwań badawczych. Cenną i godną uwagi wydaje się problematyka dotycząca dalszych przemian w naszym systemie oświatowym, zapoczątkowanych wprowadzoną 1 września 1999 roku reformą edukacyjną.

Aneksy

Aneks 1

Ankieta skierowana do nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów

Obserwujemy w edukacji, podobnie jak w innych dziedzinach życia, planowe i szybkie przemiany. Zmiany te dotyczą całego społeczeństwa, a w ogromnym stopniu nauczycieli (za sprawą przebiegającej reformy edukacyjnej).

Poniższa ankieta stanie się cennym źródłem informacji na temat opinii nauczycieli o owych przemianach oraz kondycji i nastrojach społecznych tej grupy zawodowej. Chcę zaznaczyć, że badania mają charakter anonimowy, a uzyskane dane zostaną wykorzystane wyłącznie w zbiorczym opracowaniu naukowym. Proszę o zamieszczenie ewentualnych uwag oraz rzetelne i szczere ustosunkowanie się do pytań. Wartość odpowiedzi wynikać będzie z ich zgodności z Państwa poglądami i opiniami. Dziękuję za życzliwe ustosunkowanie się do niniejszych badań oraz za poświęcony im czas.

Małgorzata Zalewska-Bujak

1. Wiek: lat
2. Staż pracy:, przedmiot nauczany (obecnie):
3. Miejsce pracy:
(nazwa instytucji, miejscowość).
4. Pracuje Pan(i) (odpowiednie zakreślić)
— w mieście (jakim?)
do 25 tys. mieszkańców
od 25 do 50 tys. mieszkańców

- od 50 do 75 tys. mieszkańców
 powyżej 75 tys. mieszkańców
- na dużej wsi (jakiej?)
 - na małej wsi (jakiej?)
 - ile szkół jest w tej miejscowości:
 - podstawowych....., gimnazjów
 - średnich
 - wyższych
5. Jakie Pan(i) posiada kwalifikacje zawodowe? (Proszę podać ewentualne: ukończone studia podyplomowe, kursy prozawodowe, tytuły naukowe oraz jakie szkoły i uczelnie Pan(i) ukończył(a)
 6. Na którym szczeblu awansowym znajduje się Pan(i) obecnie?
 7. Czy szkoła, w której Pan(i) pracuje, uległa zmianie strukturalnej? TAK / NIE (odpowiednie zakreślić).
 Jeżeli tak, to jaka to była zmiana?
 8. Czy był(a) Pan(i) zmuszony(a) do zmiany miejsca pracy ze względu na zmianę strukturalną szkoły, w której Pan(i) pracował(a)? TAK / NIE
 Jeżeli tak, to jaka to była zmiana?
 9. Jak ocenia Pan(i) swoją znajomość reformy (założeń teoretycznych)?
 - bardzo dobra
 - dobra
 - dostateczna
 - niedostateczna
 10. Jak ocenia Pan(i) swój obecny status materialny?
 - bardzo dobry
 - dobry
 - dostateczny
 - niedostateczny
 11. Czy w Pana(i) szkole nastąpiła redukcja etatów związana z wprowadzeniem reformy? TAK / NIE
 12. Czy wprowadzenie reformy miało wpływ na dotychczasową organizację Pana(i) codziennego życia? TAK / NIE
 - zmiana miejsca pracy TAK / NIE
 - konieczność dalszego dojazdu do szkoły TAK / NIE
 - konieczność podjęcia kursów dokształcających TAK / NIE
 - inne:
 13. Czy w swojej dotychczasowej pracy pedagogicznej wprowadzał(a) Pan(i) innowacyjne i twórcze metody pracy? TAK / NIE
 14. Jakie jest stanowisko Pana(i) najbliższego środowiska (rodziny, współpracowników ze szkoły itp.) wobec reformy oświatowej?

- pozytywne
 - negatywne
 - inne:
15. Jak ocenia Pan(i) swoją stabilizację zawodową w nowej zreformowanej szkole?
- pewna
 - niepewna
 - trudno powiedzieć
16. Czy zostały stworzone dla Pana(i) odpowiednie i sprzyjające warunki kształcenia się w ramach przygotowania nauczycieli do pracy w zreformowanej szkole? TAK / NIE
17. Jaka była forma Pana(i) przygotowania się do reformy?
18. Jak ocenia Pan(i) założenia teoretyczne reformy?
- bardzo dobre
 - dobre
 - dostateczne
 - złe
- Proszę uzasadnić odpowiedź:
19. Jak ocenia Pan(i) przygotowania do reformy (np. przygotowanie materiałów zapoznających z reformą, szkoleń itd.)?
- bardzo dobre
 - dobre
 - dostateczne
 - złe
20. Jakie Pan(i) widzi braki w koniecznych zarządzeniach MEN w zakresie przygotowania do reformy?
21. Czy zapoznał(a) się Pan(i) z dotychczas wydanymi materiałami MEN, dotyczącymi planowych zmian w zakresie edukacji?
- dokładnie
 - częściowo
 - orientacyjnie
 - w ogóle
22. Z jakich źródeł dowiadywał(a) się Pan(i) o założeniach reformy?
23. Czy Pana(i) zdaniem, w założeniach reformy zostały uwzględnione postulaty nauczycieli i społeczeństwa? (odpowiednie zakreślić) TAK / NIE / NIE WIEM
24. Jak Pan(i) ocenia założenia reformy dotyczące programów?
- są to tylko zarysy haseł treściowych do zrealizowania TAK / NIE
 - bloki tematyczne są przeładowane TAK / NIE
 - zestawy treści i umiejętności obowiązkowe na danym etapie kształcenia są odpowiednio określone TAK / NIE

- założenia reformy w odniesieniu do programów nauczania pozwalają na dużą inwencję i samodzielność w dobieraniu treści przez nauczycieli TAK / NIE
 - założenia reformy w odniesieniu do programów pozwalają zlikwidować encyklopedyzm w szkole TAK / NIE
25. Jak Pan(i) ocenia nowe stopnie edukacji szkolnej (szkoła podstawowa, gimnazjum itd.)?
- bardzo dobre
 - dobre
 - złe
- Proszę uzasadnić odpowiedź:
26. Czy edukacja, która w szkole podstawowej ma na celu wspomaganie rozwoju dziecka jako osoby i wprowadzanie go w życie społeczne, powinna przede wszystkim:
- kształcić w dziecku umiejętność czytania i pisania, wykonywania elementarnych działań arytmetycznych TAK / NIE
 - uczyć posługiwania się nieskomplikowanymi narzędziami TAK / NIE
 - wyposażać dziecko w nawyki społecznego współżycia TAK / NIE
 - uczyć rozumienia świata TAK / NIE
 - rozwijać i kształcić możliwości poznawcze uczniów TAK / NIE
 - kształcić świadomą motywację do podejmowania systematycznych wysiłków intelektualnych i fizycznych TAK / NIE
 - rozwijać wrażliwość estetyczną i moralną TAK / NIE
 - kształcić wiarę we własne siły oraz wytrwałość w dążeniu do osiągnięcia celu TAK / NIE
 - kształcić umiejętność dbałości o zdrowie i życie człowieka TAK / NIE
 - rozwijać umiejętności poznawcze dziecka TAK / NIE
 - rozwijać tożsamość kulturową, historyczną i narodową TAK / NIE
 - wdrażać do harmonijnego rozwoju fizycznego i psychicznego TAK / NIE
 - rozwijać samodzielność oraz kształcić poczucie odpowiedzialności TAK / NIE
 - inne:
27. Czy Pana(i) zdaniem reforma jest:
- konieczna
 - potrzebna, ale niekonieczna
 - niepotrzebna
28. Czy zgadza się Pan(i) ze stwierdzeniem:
Nauczyciele w szkole podstawowej, przekazując odpowiednią wiedzę, kształtując umiejętności i postawy, umożliwiają uczniom poznanie świata w jego jedności i złożoności, wspomagają ich samodzielność uczenia się, inspirują ich aktywność badawczą oraz wyrażanie własnych myśli i przeżyć, rozbudzają ich ciekawość poznawczą oraz motywację do dalszej edukacji. TAK / NIE / NIE
- MAM ZDANIA

29. Proszę wskazać na przyczyny wprowadzenia reformy oświatowej:
- rosnące wymogi ciągle zmieniającej się rzeczywistości polityczno-
-ekonomiczno-społecznej oraz kulturowej względem edukacji TAK / NIE
 - nieadekwatność obecnego systemu edukacyjnego do rzeczywistości
i zmian cywilizacyjnych TAK / NIE
 - kryzys szkoły jako placówki wychowawczej TAK / NIE
 - przywiązanie systemu edukacyjnego do przekazywania informacji a ogra-
niczanie kształcenia osobowości i umiejętności TAK / NIE
 - niski procent osób, które uzyskują średnie i wyższe wykształcenie TAK /
NIE
 - brak współpracy szkoły z rodziną TAK / NIE
 - nauczanie w szkole wąskoprofilowanej oraz wyznaczane przez dziedziny
akademickie TAK / NIE
 - wzrastające wymagania w stosunku do nauczycieli TAK / NIE
 - inne:
30. Jak ocenia Pan(i) proponowaną drogę awansowania nauczycieli?
- zachęca do podwyższania kwalifikacji przez nauczycieli TAK / NIE
 - dopinguje do twórczej pracy TAK / NIE
 - prowadzi do poprawienia jakości i efektywności procesu edukacyjnego
TAK / NIE
 - daje poczucie stabilizacji zawodowej TAK / NIE
 - pozwala na osiągnięcie należytego prestiżu społecznego przez nauczycie-
li TAK / NIE
 - inne:
31. Co najbardziej ceni sobie Pan(i) spośród założeń reformy? (proszę zaznaczyć
wskazane odpowiedzi w sposób chronologiczny według hierarchii ważności
od 1 do 7)
- odejście od „wtłaczania” uczniom wiedzy encyklopedycznej
 - założenia związane ze źródłem i zakresem finansowania edukacji
 - koncepcja struktury systemu edukacji (szczeble nauki szkolnej)
 - zmiany w administrowaniu i nadzorowaniu pracy szkoły
 - wymogi dotyczące kwalifikacji nauczycieli
 - drogi awansu nauczycieli
 - sfera organizacyjna pracy, tj. np. siatka godzin
32. Co niepokoi Pana(ią) w realizacji reformy?
- zła polityka finansowania szkoły TAK / NIE
 - niejasność zadań stawianych przez MEN TAK / NIE
 - niedoskonałość systemu szczebli edukacyjnych TAK / NIE
 - likwidacja lub redukcja etatów TAK / NIE
 - chaos w programach oraz organizacji pracy szkoły TAK / NIE
 - niewystarczający poziom przygotowania nauczycieli oraz szkół do refor-
my TAK / NIE

- brak szkoleń przygotowawczych do reformowanej rzeczywistości edukacyjnej TAK / NIE
 - zmiany jako coś nowego i nieprzewidywalnego TAK / NIE
 - niemożliwość realizacji zadań stawianych przed nauczycielami przez MEN i dyrektorów placówek oświatowych TAK / NIE
33. Jak ocenia Pan(i) przygotowanie szkół do reformy?
- bardzo dobre
 - dobre
 - dostateczne
 - niedostateczne
34. Czy miał(a) Pan(i) możliwość brania udziału w wewnątrzszkolnym doskonaleniu nauczycieli w ramach przygotowania do reformy? TAK / NIE
35. Czy wyposażenie szkół oraz bibliotek szkolnych w pomoce dydaktyczne pozwala na sprostanie wymogom reformy? (komputery, środki audiowizualne itp.) TAK / NIE
36. Czy warunki lokalowe szkół pozwalają na działania w nowej, zreformowanej rzeczywistości? TAK / NIE
37. Jak Pan(i) ocenia swoje przygotowanie do pracy w zreformowanej szkole?
- bardzo dobre
 - dobre
 - źle
38. Czy Pan(i) jest w stanie i potrafi sam(a) tworzyć programy autorskie? TAK / NIE
39. Czego spodziewa się Pan(i) po wprowadzeniu reformy?
- rozszerzenia kompetencji i autonomii szkoły TAK / NIE
 - lepszej jakości pracy nauczycieli TAK / NIE
 - współpracy szkoły ze społecznością lokalną oraz rodziną TAK / NIE
 - dostępności edukacji na wszystkich poziomach TAK / NIE
 - wzrostu liczby młodzieży osiągającej średnie i wyższe wykształcenie TAK / NIE
 - stworzenia prawnych, materialnych i kadrowych warunków dla zreformowanej szkoły TAK / NIE
 - inne:
40. Co może być i jest obecnie barierą wdrażania reformy?
- braki i niedostatki materialnej bazy szkoły TAK / NIE
 - nastawienie nauczycieli do reformy TAK / NIE
 - stosunek społeczeństwa do reformy TAK / NIE
 - błędne założenia reformy TAK / NIE
 - inne:
41. Czego spodziewa się Pan(i) po wprowadzeniu reformy?
- szansy na awans TAK / NIE
 - promocji „dobrych” nauczycieli i „dobrej” pracy TAK / NIE
 - możliwości pełnienia dodatkowych, płatnych funkcji w szkole TAK / NIE

- odpowiedniej gratyfikacji za „dobrą” pracę w świetle stawianych oczekiwań TAK / NIE
 - inne:
42. Jak ocenia Pan(i) swoje perspektywy zarobkowe?
- bardzo dobre
 - dobre
 - dostateczne
 - złe
 - bardzo złe
43. Jak ocenia Pan(i) swoje możliwości awansu w zreformowanej szkole?
- bardzo dobre
 - dobre
 - złe
 - bliżej nieokreślone
44. Jak ocenia Pan(i) obecny prestiż zawodowy nauczyciela?
- bardzo dobry
 - dobry
 - zły
 - bardzo zły
45. Jak ocenia Pan(i) warunki i możliwości pracy w szkole?
- bardzo dobre
 - dobre
 - dostateczne
 - złe
46. Jak ocenia Pan(i) nowy system oceniania?
- bardzo dobry
 - dobry
 - zły
 - bardzo zły
47. Jak ocenia Pan(i) nowy system egzaminowania?
- bardzo dobry
 - dobry
 - zły
 - bardzo zły
48. Jak ocenia Pan(i) dotychczasową działalność gmin w zakresie decyzji dotyczących szkoły?
- bardzo dobra
 - dobra
 - dostateczna
 - zła
 - bardzo zła
 - nie mam zdania

49. Czy Pana(i) zdaniem reforma ma pozytywny wpływ na dotychczasową działalność gmin w zakresie decyzji dotyczących szkoły? TAK / NIE / NIE WIEM
50. Jak ocenia Pan(i) działalność gmin w zakresie organizacji doskonalenia nauczycieli do zreformowanej rzeczywistości edukacyjnej?
- bardzo dobra
 - dobra
 - zła
 - bardzo zła
51. Jak ocenia Pan(i) możliwości budżetowe gminy w zakresie zwiększania kosztów przeznaczonych na szkołę?
- bardzo dobre
 - dobre
 - dostateczne
 - złe
 - bardzo złe
 - trudno powiedzieć
52. Jak ocenia Pan(i) dotychczasową współpracę kuratorów z organami samorządowymi?
- bardzo dobra
 - dobra
 - dostateczna
 - zła
 - bardzo zła
 - nie wiem
53. Jak obecnie układa się współpraca między samorządami i kuratoriami oświaty?
- bardzo dobrze
 - dobrze
 - dostatecznie
 - źle
 - bardzo źle
 - nie wiem
54. Jak ocenia Pan(i) funkcjonowanie Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego?
- bardzo dobre
 - dobre
 - dostateczne
 - złe
 - bardzo złe
55. Jak ocenia Pan(i) dawne programy nauczania, które obowiązywały w szkołach?
- bardzo dobre
 - dobre

- dostateczne
 - złe
 - bardzo złe
56. Jak ocenia Pan(i) dopuszczone już przez MEN programy nauczania?
- bardzo dobre
 - dobre
 - dostateczne
 - złe
 - bardzo złe
57. Jak ocenia Pan(i) zreformowany system finansowania oświaty (np. bon oświatowy)?
- bardzo dobry
 - dobry
 - zły
 - bardzo zły
58. Jakie dostrzega Pan(i) niedostatki w systemie finansowania oświaty?
59. Czy kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (np. dzieci szczególnie uzdolnione, dzieci niepełnosprawne itd.) po wprowadzeniu reformy:
- znacznie się poprawiło
 - poprawiło się
 - nie zmieniło się
 - pogorszyło się
 - znacznie się pogorszyło
60. Jak ocenia Pan(i) założenia reformy dotyczące wychowania dzieci i młodzieży?
- bardzo dobre
 - dobre
 - dostateczne
 - złe
 - bardzo złe
61. W jakim stopniu szkoła do tej pory miała wpływ na wychowanie?
- bardzo wysokim
 - wysokim
 - średnim
 - niskim
 - bardzo niskim
62. Czy Pana(i) zdaniem współpraca zreformowanej szkoły z rodzicami jest:
- znacznie lepsza
 - lepsza
 - nie uległa zmianie
 - pogorszyła się

63. Czy zgadza się Pan(i) ze stwierdzeniem, które mówi, że twórcy reformy marzą o zaadaptowaniu do polskich realiów amerykańskiej *career education* (edukacji nastawionej na karierę)? TAK / NIE / NIE MAM ZDANIA
64. W jaki sposób uczestniczy Pan(i) w reformie oświatowej?
- czy stworzył(a) lub tworzy Pan(i) program autorski? TAK / NIE
 - czy brał(a) Pan(i) udział lub nadal bierze w tworzeniu nowych podręczników? TAK / NIE
 - czy tworzy Pan(i) nowe, własne metody pracy? TAK / NIE
 - czy opracowuje Pan(i) własne koncepcje działań dydaktycznych oraz własne materiały dydaktyczne? TAK / NIE
 - inne:
65. Jak realizuje Pan(i) założenia reformy dotyczące nowych metod i środków w pracy pedagogicznej?
66. Jak realizuje Pan(i) założenia reformy dotyczące twórczej i innowacyjnej pracy w szkole?
67. Jak realizuje Pan(i) założenia reformy dotyczące nowej organizacji pracy na lekcji?
68. Jakie Pan(i) stosuje nowe metody oceny pracy uczniów?
69. Jak realizuje Pan(i) założenie integralności nauczania i wychowania w szkole?
70. Czy korzysta Pan(i) z nowych podręczników TAK / NIE
71. Jakie Pan(i) realizuje nowe formy wychowawcze w szkole?
72. Czy realizuje Pan(i) założenia indywidualnej pracy z uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjnych? TAK / NIE
Jeżeli tak to w jakiej formie:
73. Czy podejmuje Pan(i) działania samokształceniowe i doskonalenia zawodowe? TAK / NIE
Jeżeli tak, to w jakiej formie:
74. Czy podejmuje Pan(i) współpracę z takimi organami, jak: wydziały edukacji starostw i powiatów, urzędy powiatowe, wojewódzkie i gminne (kuratorium oświaty, wydziały edukacji, pełnomocnicy wójta do spraw edukacji)? TAK / NIE
75. Czy brał(a) Pan(i) udział w działaniach przygotowawczych reformy oświatowej? TAK / NIE
Jeżeli tak to w jakiej formie:
76. Czy brał(a) Pan(i) udział w postulowanej przez Komitet Ekspertów przebudowie szkolnictwa lat 1989—1993? TAK / NIE
77. Jak Pan(i) realizuje założenia reformy:
- w szkole:
 - w klasie:
 - na lekcji:

78. Co Pana(i) zdaniem powinno jeszcze ulec zreformowaniu w oświacie?
79. Czy istnieje na szczeblu powiatu lub gminy doradztwo zawodowe dla nauczycieli? TAK / NIE Jeżeli tak, to przez kogo organizowane i jaką ma formę?
80. Jak ocenia Pan(i) obecny nadzór pedagogiczny?
- bardzo dobry
 - dobry
 - zły
- Jaka jest jego forma i kto go sprawuje?
81. Jak Pan(i) ocenia Kartę nauczyciela ze zmianami zatwierdzonymi przez Sejm i podpisanymi przez Prezydenta? (Proszę o wyrażenie swojej opinii)
82. Co, Pana(i) zdaniem, jest ważnym problemem we współcześnie reformowanej rzeczywistości edukacyjnej, a którego nie poruszono w ankiecie (proszę wyrazić swoją ewentualną opinię)?

Aneks 2

Kwestionariusz wywiadu dla dyrektorów szkół

Obserwujemy w edukacji, podobnie jak w innych dziedzinach życia, planowe i szybkie przemiany. Zmiany te dotyczą całego społeczeństwa, a w ogromnym stopniu nauczycieli (za sprawą przebiegającej reformy edukacyjnej).

Przeprowadzane wywiady staną się cennym źródłem informacji na temat opinii pedagogów o owych przemianach oraz kondycji i nastrojach społecznych tej grupy zawodowej. Chcę zaznaczyć, że badania mają charakter anonimowy, a uzyskane dane zostaną wykorzystane wyłącznie w zbiorczym opracowaniu naukowym. Proszę o zamieszczenie ewentualnych uwag oraz rzetelne i szczere ustosunkowanie się do pytań. Wartość odpowiedzi wynikać będzie z ich zgodności z Państwa poglądami i opiniami. Dziękuję za życzliwe ustosunkowanie się do niniejszych badań oraz za poświęcony im czas.

Małgorzata Zalewska-Bujak

1. Na jakie przyczyny pojawienia się reformy oświatowej może Pan(i) wskazać?
 - zmieniająca się rzeczywistość polityczno-ustrojowa i gospodarcza kraju
 - zmiany cywilizacyjne i społeczne, kryzys szkoły jako placówki wychowawczej

- przywiązanie systemu edukacji do przekazywania informacji a ograniczanie kształcenia osobowości i umiejętności uczniów
 - niski procent osób wśród społeczeństwa, które uzyskują średnie i wyższe wykształcenie
 - brak współpracy szkoły z rodziną
 - wąskoprofilowany charakter nauczania w szkole
 - inne:
- 1.1 Czy Pana(i) zdaniem reforma była i jest rzeczywistością konieczną?
2. Czy wszyscy nauczyciele w Pana(i) szkole zapoznali się z założeniami reformy?
- 2.1. Jakie było źródło zaznajomienia się nauczycieli z reformą?
- 2.2. Jakie można dostrzec braki w podstawowych zarządzeniach MEN?
3. Od jakich czynników, Pana(i) zdaniem, zależy recepcja reformy przez nauczycieli? Czy są to takie czynniki, jak:
- cechy nauczycieli (wiek, staż pracy itp.)
 - sytuacja zawodowa nauczycieli
 - ich status materialny
 - kwalifikacje zawodowe
 - styl i warsztat pracy
 - ogólnie panujące stanowisko wobec reformy
 - konieczność zmiany dotychczasowego stylu życia, np.: dojazdy do pracy
 - inne:
4. Jak są realizowane (na czym ta realizacja polega) w Pana(i) szkole założenia reformy związane z:
- nowymi programami
 - nowymi metodami pracy
 - twórczością i innowacyjnością w pracy
 - nową organizacją pracy na lekcji
 - ocenianiem osiągnięć uczniów
 - integracją nauczania i wychowania
 - nowymi podręcznikami
 - indywidualną pracą z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych (szczególnie uzdolnionych, niepełnosprawnych itp.)
 - samodoskonaleniem
5. Jak Pan(i) ocenia przygotowanie nauczycieli do pracy w nowej rzeczywistości edukacyjnej?
- bardzo dobre
 - dobre
 - dostateczne
 - inne:
- 5.1. Czy nauczyciele mają odpowiednie kwalifikacje?
- 5.2. Czy nauczyciele są gotowi podejmować działania doksztalające i samo-kształceniowe?

- 5.3. Czy nauczyciele pracujący w Pana(i) szkole brali udział w działaniach przygotowawczych reformy oświatowej?
- 5.4. Jeżeli nauczyciele brali udział w działaniach przygotowawczych reformy oświatowej, to w czym się on wyrażał?
- 5.5. Czy nauczyciele, którzy brali udział w działaniach przygotowawczych reformy oświatowej, obecnie aktywnie uczestniczą w jej realizacji?
- 5.6. Czy nauczyciele pracujący w Pana(i) szkole brali udział w przemianach oświatowych proponowanych przez S. Sławińskiego?
6. Jakie Pan(i) widzi w swojej szkole formy uczestnictwa nauczycieli we wprowadzaniu reformy oświatowej?
 - 6.1. Czy nauczyciele uczestniczyli w kursach poświęconych przygotowaniu do pracy w nowej rzeczywistości edukacyjnej?
 - 6.2. Czy nauczyciele nadal uczestniczą w kursach poświęconych pracy w nowej rzeczywistości edukacyjnej? (Jeżeli tak, to jakie to są kursy?)
 - 6.3. Czy nauczyciele tworzyli (przed reformą) programy autorskie?
 - 6.4. Czy nauczyciele obecnie tworzą programy autorskie?
 - 6.5. Czy nauczyciele tworzyli (przed reformą) własne podręczniki?
 - 6.6. Czy nauczyciele obecnie uczestniczą w tworzeniu nowych podręczników?
 - 6.7. Czy nauczyciele podejmowali (przed reformą) działania twórcze?
 - 6.8. Czy nauczyciele obecnie podejmują działania twórcze? (Jeżeli tak, to w czym się to przejawia?)
 - 6.9. Czy nauczyciele w Pana(i) szkole opracowują własne koncepcje działań dydaktycznych?
 - 6.10. Czy nauczyciele w Pana(i) szkole opracowują własne materiały dydaktyczne?
7. Od jakich czynników, Pana(i) zdaniem, zależy uczestnictwo nauczycieli w reformie oświatowej końca lat dziewięćdziesiątych w Polsce? Czy są to takie czynniki, jak:
 - wiek
 - staż pracy
 - warsztat pracy nauczyciela
 - wykształcenie oraz typ ukończonej uczelni
 - kwalifikacje zawodowe nauczyciela
 - status materialny szkoły
 - status materialny nauczyciela
 - stabilizacja zawodowa nauczyciela
 - stanowisko i funkcje pełnione w szkole
 - szczebel awansu zawodowego
 - współpraca z instytucjami, takimi jak: kuratorium, urząd gminy itp.
 - perspektywy zawodowe nauczycieli
 - nastroje oraz ocena reformy przez nauczycieli

- znajomość reformy przez nauczycieli
 - inne:
8. Czego, Pana(i) zdaniem, nauczyciele spodziewają się po wprowadzeniu reformy edukacyjnej?
- szans na awans
 - promocji dobrej i wyteźonej pracy
 - odpowiedniej gratyfikacji za swoją pracę
 - dogodniejszych warunków pracy
 - inne:
9. Jak Pan(i) ocenia:
- wczesną (sprzed reformy) oraz obecną (zreformowaną) działalność gmin w zakresie decyzji dotyczących funkcjonowania szkoły
 - działalność gmin w zakresie organizacji doskonalenia nauczycieli do zreformowanej rzeczywistości edukacyjnej. Czy istnieje (jeżeli tak, to jaką ma formę) na szczeblu powiatu lub gminy doradztwo zawodowe dla nauczycieli?
 - możliwości budżetowe gmin w zakresie rozszerzania systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli
 - możliwości budżetowe gmin w zakresie zwiększania kosztów przeznaczonych na szkołę
 - współpracę kuratoriów z organami samorządowymi
 - współpracę szkoły z kuratoriami
 - zmiany w zakresie programów nauczania
 - wcześniej obowiązujące i obecnie stworzone programy nauczania
 - system finansowania oświaty
 - system bonu oświatowego
 - nowy system finansowania oświaty
 - nadzór pedagogiczny w nowej rzeczywistości edukacyjnej (jaka jest jego forma)
 - założenia reformy w zakresie: ograniczenia wiedzy encyklopedycznej w procesie nauczania, struktury systemu edukacyjnego, administrowania oraz nadzoru pracy szkoły, drogi awansu zawodowego nauczycieli
 - Kartę nauczyciela ze zmianami zatwierdzonymi przez Sejm i podpisanymi przez Prezydenta
 - postanowienia dotyczące: obowiązków nauczyciela, wymagań kwalifikacyjnych, awansu zawodowego, warunków pracy i wynagrodzenia, finansowania kształcenia i doskonalenia zawodowego, nowych wymogów kwalifikacji zawodowych nauczycieli, nowego systemu oceniania, nowego systemu egzaminowania
 - perspektywy zarobkowe w zreformowanej szkole, perspektywy zawodowe nauczycieli (miejsca pracy itp.)
- 9.1. Czy, Pana(i) zdaniem, droga awansów zawodowych zachęca nauczycieli do podwyższania kwalifikacji?

- 9.2. Czy szczeble awansowe dopingują nauczycieli do twórczej pracy?
- 9.3. Czy droga awansowa nauczycieli prowadzi do poprawienia jakości i efektywności procesu edukacyjnego?
- 9.4. Czy, Pana(i) zdaniem, reforma daje nauczycielom poczucie stabilizacji zawodowej?
- 9.5. Czy, Pana(i) zdaniem, zreformowana droga awansowa pozwala na osiągnięcie należytego prestiżu społecznego przez nauczycieli?
10. Jak Pan(i) ocenia funkcjonowanie tej szkoły w nowej rzeczywistości edukacyjnej?
 - warunki lokalowe
 - wyposażenie biblioteki (encyklopedie, albumy itp.)
 - wyposażenie w pomoce dydaktyczne: komputery, środki audiowizualne itp.
- 10.1. Czy w Pana(i) szkole przeprowadzane są wewnątrzszkolne kursy doskonalenia nauczycieli? TAK/NIE
11. Z jakimi problemami zetknął(-ęła) się Pan(i) i nadal styka w czasie wprowadzania reformy oświatowej do szkoły?
 - 11.1. Czy był(a) Pan(i) zmuszony(a) do pewnych decyzji kadrowych (np. zwolnienie nauczyciela) w zakresie organizowania nowej pracy szkoły? TAK / NIE
12. Co jest, Pana(i) zdaniem, barierą hamującą proces wdrażania reformy?
 - niedostatki materialnej bazy nauczania
 - nastroje społeczne
 - postawa rodziców
 - postawa nauczycieli
 - praca samorządów lokalnych
 - inne:
13. Proszę wskazać na Pana(i) formy udziału w reformie edukacyjnej?

Aneks 3

Przewodnik do analizy ustaw sejmowych

Analizując ustawy sejmowe, poszukiwano wyznaczonego nauczycielom miejsca w nowej rzeczywistości edukacyjnej. Analiza ta pozwoliła także na ustalenie zasad funkcjonowania pedagogów we współczesnej szkole. Zasady te wyznaczyły szeroki zakres możliwości udziału nauczycieli w zreformowanej szkole.

1. Jakie są określone ustawą obowiązki nauczyciela w zreformowanej rzeczywistości edukacyjnej?

-
- 1.1. Jakie są zadania nauczyciela w zakresie sprawowania funkcji dydaktycznej?
 - 1.2. Jakie są zadania nauczyciela w zakresie sprawowania funkcji wychowawczej oraz opiekuńczej?
 2. Jakie są wymagania kwalifikacyjne względem nauczycieli w nowej rzeczywistości edukacyjnej?
 3. Jakie są zasady nowego awansu zawodowego nauczycieli?
 4. Jakie są zasady nawiązywania, zmiany i rozwiązywania stosunku pracy z nauczycielami?
 5. Jakie są ustawowo określone warunki pracy i wynagradzania nauczycieli w zreformowanej szkole?
 6. Jakie są określone ustawą wymogi i zadania stawiane dyrektorom szkół?

Bibliografia

Wydawnictwa zwarte

- Arends R.: *Uczymy się nauczać*. Warszawa 1994.
- Argyle M.: *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa 1991.
- Auleytner J.: *Polityka społeczna pomiędzy ideą a działaniem*. Warszawa 1994.
- Badura E.: *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*. Warszawa 1981.
- Banach C.: *Kultura pedagogiczna nauczyciela na tle ewolucji jego zadań i funkcji*. Bielsko-Biała 1987.
- Banach C.: *Pedagodzy o oświacie i wychowaniu*. Warszawa 1989.
- Banach C.: *Polska szkoła i system edukacji — przemiany i perspektywy*. Toruń 1997.
- Barczyk P.: *Dylematy komparatystyki pedagogicznej*. Kraków 1998.
- Berne E.: *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa 1994.
- Biała księga kształcenia i doskonalenia: nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Komisja Europejska. [B.m.w.] 1995.
- Blusz K.: *Edukacja i wyzwolenie. Inspiracje edukacji*. Kraków 1992.
- Bocheński J.: *Współczesne metody myślenia*. Poznań 1992.
- Bogaj A.: *Liceum ogólnokształcące w Polsce — funkcje, efektywność, kierunki przemian*. Warszawa 1992.
- Bogaj A., Kwiatkowski S., Szymański M.: *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*. Warszawa 1996.
- Botkin W.J.: *Uczyć się — bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką? Raport Klubu Rzymskiego*. Warszawa 1982.
- Brühlemeier A.: *Edukacja humanistyczna*. Kraków 1994.
- Carr K.D., Hard K.J., Trahan W.J.: *Zarządzanie procesem zmian*. Warszawa 1998.
- Chmaj L.: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa 1962.
- Chmielowski B.: *Zmieniająca się przestrzeń wychowania*. Kraków 1999.
- Cicho W.: *Wartość — człowiek — wychowanie*. Kraków 1996.
- Denek K.: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998.
- Denek K.: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań—Toruń 1994.

- Dobra i nowoczesna szkoła — kontynuacja przemian edukacyjnych.* Warszawa 1993.
- Drucker P.F.: *Innowacje i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady.* Warszawa 1992.
- Dubos R.: *Pochwała różnorodności.* Warszawa 1986.
- Duraj-Nowakowa K.: *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej — modernizacja teorii i praktyki.* Kraków 1998.
- Dydaktyka ogólna. Wyzwania a rzeczywistość.* Red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin 2001.
- Dylematy metodologiczne pedagogiki.* Red. T. Lewowicki. Warszawa—Cieszyn 1995.
- Dziewulak D.: *Systemy szkolne Unii Europejskiej.* Warszawa 1997.
- Edukacja i rozwój — jaka szkoła? Jaki nauczyciel? Jakie wychowanie?* Red. A. Jopkiewicz. Kielce 1995.
- Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe.* Red. K. Denek, T.M. Zimny. Częstochowa 2001.
- Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe.* Red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski. Wrocław 2003.
- Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju systemu edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.* Warszawa—Kraków 1989.
- Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej.* Red. H. Kwiatkowska. Warszawa 1991.
- Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemiany w Polsce.* Red. E. Trempała. Bydgoszcz 1994.
- Edukacja polityczna w nowej Europie.* Red. Cz. Mojsiewicz. Toruń—Poznań 1992.
- Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności.* Red. F. Adamski, A.M. Tchorzewski. Kraków 1999.
- Edukacja wobec wyzwań przyszłości.* Red. M. Filipiak. Lublin 1991.
- Edukacja wobec zmiany społecznej.* Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Poznań—Toruń 1994.
- Edukacja w okresie przemian ustrojowych.* Red. M. Jakowicka, K.D. Mende. Zielona Góra—Cottbus 1994.
- Edukacja w okresie transformacji.* Warszawa 1993.
- Edukacja w procesie przemian cywilizacyjnych i kulturowych.* Red. T. Gospodarek, Z. Jasiński. Opole 1993.
- Edukacja w warunkach zagrożenia. Podstawowe tezy raportu Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej.* Warszawa—Kraków 1990.
- Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie.* MEN. Raport dla OECD pod kierunkiem I. Bialeckiego. Warszawa 1995.
- Ekiert-Grabowska D.: *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli. Teoria — praktyka — perspektywy.* Katowice 1989.
- Ekiert-Grabowska D.: *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną.* Wyd. Programu TERM. [B.m.w.] 1997.
- Faure E. i in.: *Uczyć się, aby być.* Warszawa 1975.
- Folkierska A.: *Pytania o pedagogikę.* Warszawa 1990.
- Gajdanowicz H.: *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej.* Łódź 1991.
- Gęsicki J.: *Gra o nową szkołę.* Warszawa 1993.

- Gęsicki J.: *Po co gminom szkoły?* Warszawa 1995.
- Gęsicki J.: *Szanse w reformie. Szanse na reformę. Szanse reformy.* Warszawa 1994.
- Gordon T.: *Wychowanie bez porażek w szkole.* Warszawa 1995.
- Grochulska J.: *Granice możliwości edukacyjnych człowieka.* Kraków 1994.
- Gumuła T.: *Organizacja systemu edukacyjnego w Polsce w latach 1932—1993.* Kielce 1994.
- Hallowell J.H.: *Moralne podstawy demokracji.* Warszawa 1993.
- Hamer H.: *Klucz do efektywności nauczania.* Warszawa 1994.
- Hejnicka-Bezwińska T.: *Edukacja, kształcenie, pedagogika.* Kraków 1995.
- Hirszowicz M.: *Spory o przyszłość.* Warszawa 1998.
- Homplewicz J.: *Etyka pedagogiczna.* Rzeszów 1996.
- Husen T.: *Oświata i wychowanie w roku 2000.* Warszawa 1974.
- Illich I.: *Spoleczeństwo bez szkoły.* Warszawa 1975.
- Jarmakowicz W., Krawczyń E.: *Reforma jako innowacja społeczna.* Warszawa 1985.
- Kaczor S.: *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian.* Radom 1993.
- Karwat T.: *Podstawy innowatyki w oświacie.* Kalisz 1978.
- Kennedy P.: *U progu XXI wieku (przymiarka do przyszłości).* Londyn 1994.
- King A., Schneider B.: *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?* Warszawa 1992.
- Kobyliński W.: *Warunki sprawnej organizacji pracy kierownika.* Warszawa 1981.
- Kojs W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna.* Katowice 1987.
- Kojs W.: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika.* Warszawa 1975.
- Komunikacja, dialog, edukacja.* Red. W. Kojs, R. Mrózek. Cieszyn 1998.
- Kot S.: *Historia wychowania.* Warszawa 1968.
- Kozakiewicz M.: *Edukacja na wsi. Stan i kierunki przebudowy.* Warszawa—Kraków 1989.
- Kozielecki J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka.* Warszawa 1995.
- Kozielecki J.: *Koniec wieku nieodpowiedzialności. Esej humanistyczny.* Warszawa 1995.
- Kozielecki J.: *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne.* Warszawa 1988.
- Krawcewicz S.: *Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela.* Warszawa 1987.
- Kruszewski K.: *Zmiana i wiadomość. Perspektywy dydaktyki ogólnej.* Warszawa 1987.
- Kruszewski K.: *Zrozumieć szkołę.* Warszawa 1987.
- Kształcenie i dokształcanie nauczycieli.* Red. B. Ratuś. Zielona Góra 1993.
- Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Synteza.* Oprac. H. Muszyński z zespołem. Poznań 1990.
- Kunowski S.: *Podstawy współczesnej pedagogiki.* Warszawa 1993.
- Kupisiewicz Cz.: *Kierunki przebudowy szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych.* Warszawa—Kraków 1988.
- Kupisiewicz Cz.: *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych.* Warszawa 1991.
- Kupisiewicz Cz.: *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych.* Warszawa 1995.
- Kupisiewicz Cz.: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych.* Warszawa 1995.
- Kupisiewicz Cz.: *Podstawy dydaktyki ogólnej.* Warszawa 1994.
- Kupisiewicz Cz.: *Szkolnictwo w okresie przebudowy.* Warszawa 1987.
- Kupisiewicz Cz.: *Wizje szkoły przeszłości.* Warszawa 1985.

- Kuźma J.: *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*. Warszawa—Kraków 1993.
- Kwiatkowska H.: *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa 1988.
- Kwiatkowska-Koral B.: *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej*. Warszawa 1994.
- Kwieciński Z.: *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Warszawa 1990.
- Kwieciński Z.: *Oświata wobec transformacji ustrojowej*. Poznań 1995.
- Kwieciński Z.: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa 1992.
- Lewowicki T.: *Krótki raport o edukacji, czyli o kondycji uczniów, nauczycieli i oświaty*. Warszawa 1993.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*. Warszawa 1994.
- Łobocki M.: *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa 1982.
- Łobocki M.: *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*. Warszawa 1985.
- Łomny Z.: *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*. Opole 1995.
- Mayntz R., Holm K., Hubner P.: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Warszawa 1985.
- Meighan R.: *Edukacja elastyczna*. Toruń 1991.
- Melosik Z.: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń—Poznań 1995.
- Michalik M., Banach C.: *Polityka edukacyjna Polski Ludowej*. Warszawa—Kraków 1989.
- Mierzalski S.: *Interakcje w klasie szkolnej*. Warszawa 1990.
- Młodzież w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych*. Red. W. Kojs, R. Mrózek, R. Studencki. Cieszyn 1999.
- Molesztak A., Tchorzewski A., Wołoszyn W.: *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*. Bydgoszcz 1994.
- Muth J.: *Pädagogischer Takt*. Essen 1982.
- Myśl pedeutologiczna i działania nauczyciela*. Red. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec. Warszawa—Białystok 1997.
- Nalaskowski A.: *Edukacja, która nie chce przeminąć*. Kraków 1999.
- Nalaskowski A.: *Edukacja po drugiej stronie lustra*. Kraków 1994.
- Nalaskowski A.: *Edukacja show*. Kraków 1998.
- Nalaskowski A.: *Niepokój o szkołę*. Kraków 1995.
- Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*. Red. G. Koć-Seniuch. Białystok 1995.
- Nauczyciel wobec przemian społecznych i edukacyjnych*. Red. J. Rusiecki. Olsztyn 1992.
- Nowak S.: *Metody badań społecznych*. Warszawa 1985.
- Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*. Red. S. Kwiatkowski. Warszawa 1997.
- Nowosad I.: *Nauczyciel — wychowawca czasu polskich przełomów*. Kraków 2001.
- Odmiany myślenia o edukacji*. Red. J. Rutkowiak. Kraków 1995.
- Okoń W.: *Dziesięć szkół alternatywnych*. Warszawa 1997.
- Okoń W.: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa 1985.
- Okoń W.: *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa 1991.
- Okoń W.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1992.
- Optymalizacja pedagogicznego systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*. Red. J. Kuźma. Kraków 1993.
- Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Palka. Kraków 1998.

- Oświata i wychowanie w toku przemian*. Red. A. Mańka-Stańkowa. Warszawa 1979.
- Pachociński R.: *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*. Warszawa 1994.
- Pasterniak W.: *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra 1995.
- Pearson A.: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa.
- Peccei A.: *Przyszłość jest w naszych rękach*. Warszawa 1987.
- Pedagogiczna relacja rodzina — szkoła. Dylematy czasu przemian*. Red. A. Janke. Bydgoszcz 1995.
- Pedagogika ogólna — tradycje — terażniejszość — nowe wyzwania*. Red. T. Hejnicka-Bezwińska. Bydgoszcz 1995.
- Pieter J.: *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1967.
- Pilch T.: *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniami współczesności*. Warszawa 1999.
- Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1995.
- Polityka a wychowanie. Szkice z historii wychowania społecznego II Rzeczypospolitej*. Red. A. Wojtas. Toruń 1994.
- Polska w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN. Warszawa 1991.
- Półturzycki J.: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1996.
- Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice 1995.
- Problemy oświaty*. Red. T. Lewowicki, M. Szymański. Warszawa 1990.
- Proces kształcenia i jego uwarunkowania*. Red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk. Szczecin 2002.
- Przemiany we współczesnym świecie oraz ich implikacje edukacyjne*. Red. W. Kobyliński. Radom 1994.
- Puślecki W.: *Badania pedagogiczne*. Warszawa 1986.
- Putkiewicz E., Sielawa-Kolbowska K., Wiłkomirska A., Zahorska M.: *Nauczyciele wobec reformy edukacji*. Warszawa 1999.
- Rabczuk W.: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*. Warszawa 1994.
- Radziewicz J.: *Edukacja alternatywna*. Warszawa 1992.
- Radziewicz J.: *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*. Warszawa 1989.
- Radziewicz J.: *Wychowawca i jego klasa*. Warszawa 1986.
- Radziewicz-Winnicki A.: *Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji*. Kraków 1999.
- Radziwiłł A.: *O szkole, wychowaniu i polityce*. Warszawa 1992.
- Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce*. Warszawa 1995.
- Raport o stanie oświaty w PRL*. Warszawa 1973.
- Raport o stanie systemu edukacji*. Warszawa 1995.
- Ratajek Z.: *Problemy oceny pracy nauczyciela*. Warszawa 1981.
- Realia i perspektywy reform oświatowych*. Red. A. Bagaj. Warszawa 1997.
- Rola polityki państwa w procesach dostosowawczych do Wspólnoty Europejskiej*. Warszawa 1994.
- Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*. Red. A. Tchorzewski. Bydgoszcz 1994.
- Rylke H., Klimowicz G.: *Szkoła dla ucznia*. Warszawa 1982.

- Samoświadomość i samowiedza zawodowa nauczycieli*. Red. J. Maślanka, Z. Zaborowski. Warszawa 1989.
- Sawisz A.: *Szkola a system społeczny*. Warszawa 1989.
- Schulz R.: *Szkola — instytucja — system — rozwój*. Toruń 1992.
- Skorny Z.: *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*. Warszawa 1984.
- Sławiński S.: *Raport o reformie szkolnej 1991—1993*. Warszawa 1996.
- Sławiński S.: *Reforma szkolna w III Rzeczypospolitej*. Warszawa 1996.
- Sośnicki K.: *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa 1967.
- Stan i struktura zatrudnienia nauczycieli*. Warszawa 1993.
- Suchodolski B., Wojna I.: *Kierunki i treści ogólnego kształcenia człowieka*. Warszawa—Kraków 1990.
- Szczepański J.: *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa 1989.
- Szkice o wychowaniu*. Red. W. Kojs, B. Dymara. Katowice 1994.
- Szczepański J.: *Polska wobec wyzwań przyszłości*. Warszawa 1989.
- Sztumski J.: *Wstęp do metodologii i technik badań społecznych*. Warszawa 1984.
- Szymański M.: *Spoleczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*. Warszawa 1988.
- Śliwierski B.: *Edukacja w wolności*. Kraków 1996.
- Śliwierski B.: *Jak zmienić szkołę?* Kraków 1998.
- Śliwierski B.: *Kontestacje pedagogiczne*. Kraków 1993.
- Śliwierski B.: *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków 1993.
- Śnieżyński M.: *Nauczyciele w oczach uczniów. O przewiskach*. Warszawa 1990.
- Toffler A.: *Powershift*. New York 1990.
- Toffler A.: *Trzecia fala*. Warszawa 1997.
- Trempała E.: *Szkola a edukacja równoległa (nieszkolna)*. Bydgoszcz 1993.
- Tripp D.: *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu*. Warszawa 1996.
- Twórczy rozwój nauczyciela*. Red. S. Juszczyk. Kraków 1996.
- Uczyć się, aby być. Raport UNESCO*. Warszawa 1975.
- Ujednolicona ustawa o systemie oświaty po zmianach z 21 stycznia i 18 lutego 2000*. Poznań 2000.
- Warunki życia i kondycja Polaków na początku zmian systemowych*. Red. L. Beskid. Warszawa 1992.
- Wiloch T.: *Elastyczna organizacja kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli. Raport syntetyczny*. Warszawa 1991.
- Winiarski M.: *Współdziałanie szkoły i środowiska*. Warszawa 1992.
- Witkowski L.: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa 1998.
- Wnuk-Lipiński E.: *Rozpad połowiczny. Szkice z socjologii transformacji ustrojowej*. Warszawa 1993.
- Wokół szkoły i edukacji. Synteza i refleksje*. Red. K. Rubacha. Toruń 1997.
- Wokół szkoły i nauczyciela*. Red. H. Wiśniewska, J. Plisiecki. Lublin 1997.
- Wołoszyn S.: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*. Warszawa 1992.
- W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*. Red. A. Zając. Rzeszów 1996.
- Zaborowski Z.: *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*. Warszawa 1986.
- Zaborowski Z.: *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1973.

- Zaczyński W.: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa 1995.
- Zieleniewski J.: *Organizacja i zarządzanie*. Warszawa 1969.
- Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Red. M. Dudziakowa, A. Kotusiewicz. Białystok 1994.
- Żechowska B.: *Efektywność pracy nauczyciela. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Katowice 1982.
- Żechowska B.: *O poznaniu nauczyciela*. Katowice 1995.
- Żechowska B.: *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*. Katowice 1985.

Artykuły

- Babski Z.: *Sprostac wyzwaniom reformy*. „Dyrektor Szkoły” 1999, nr 7—8.
- Banach Cz.: *Reforma systemu edukacji w Polsce — na tle tendencji europejskich*. „Nowa Szkoła” 1999, nr 9.
- Błacharczyk T.: *O niektórych instrumentach uruchomienia reformy systemu edukacji*. „Nowa Szkoła” 1998, nr 9.
- Blochmann E.: *Der Pädagogische Takt*. „Die Sammlung” 1950.
- Boczukowa B.: *Nowa koncepcja kształcenia w zreformowanej szkole*. „Nowa Szkoła” 1999, nr 9.
- Bojarski Z.: *O reformie oświaty*. „Nowa Szkoła” 1998, nr 6.
- Czajkowska-Kilianek H., Kilianek J.: *Co to znaczy reforma oświaty?* „Rzeczpospolita” 1999, nr 270.
- Denek K.: *Przeszkody reformowania polskiej oświaty*. „Nowe w Szkole” 1998/1999, nr 4.
- Galas B.: *Orientacje społeczne młodzieży — socjalizacja w warunkach transformacji ustrojowej*. „Forum Oświatowe” 1994, nr 1.
- Janowski A.: *Kierunki przemian oświatowych Kamieńska w latach dziewięćdziesiątych*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 2.
- Kamińska M.: *Szanse edukacji w XXI wieku. (W świetle raportu UNESCO: Uczenie się — nasz ukryty skarb)*. „Życie Szkoły” 2000, nr 2.
- Kozłowski W.: *O wychowaniu w projekcie reformy*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 7.
- Krawczuk K., Kieczęń J.: *Nauczyciel wobec zmian we współczesnej szkole*. „Nowa Szkoła” 2000, nr 4.
- Król T.: *Wychowanie do życia w rodzinie w zreformowanej szkole*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 1.
- Kwieciński Z.: *O warunkach koniecznych i zagrożeniach reformy*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 9.
- Melosik Z.: *Edukacja skierowana na świat — ideał wychowania XXI wieku*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 3.

- Mendel M.: *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego. Edukacja oparta na partnerstwie szansą urzeczywistnienia założeń reformy*. „Życie Szkoły” 2000, nr 5.
- Olbrycht K.: *Nauczyciel w społeczeństwie wychowującym*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 6.
- Oldroyd D.: *Szkoła jako organizacja ucząca się. Kierowanie szkołą*. „Nowe w Szkole” 1997/1998, nr 2.
- Pawelski L.: *Aby reforma była reformą!* „Nowa Szkoła” 1998, nr 12.
- Pawelski L.: *Gimnazjum szansą na sukces*. „Nowa Szkoła” 1999, nr 6.
- Pery A.: *Nauczyciel w reformie. Jak dokonać przemiany?* „Nowe w Szkole” 1999/2000, nr 1.
- Pilch T.: *Przeciw mitom i nadużyciom w reformie edukacji*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 7.
- Pytlak J.: *Nowa wizja polskiej edukacji*. „Edukacja i Dialog” 1999, nr 3.
- Racinowska M.: *Reforma w praktyce*. „Głos Nauczycielski” 1999, nr 28.
- Smołański A.: *Problemy planów i programów nauczania*. „Nowa Szkoła” 2000, nr 1.
- Staszewski W.: *Nauczyć nauczać*. „Gazeta Wyborcza” 1999, 24 luty.
- Strykowska J.: *Wychowanie w zreformowanej szkole*. „Edukacja Medialna” 1999, nr 1.
- Szczepański J.: *Spoleczne skutki reformy edukacji — szanse edukacyjne społeczeństwa*. „Polityka Społeczna” 1999, nr 3.
- Szempruch J.: *Aksjologia w kształceniu i działaniu nauczycieli zreformowanej szkoły*. „Życie Szkoły” 2000, nr 5.
- Szymański M.: *Wyrównywanie szans edukacyjnych — atut czy miraż reformy oświaty?* „Edukacja” 1999, nr 1.

Małgorzata Zalewska-Bujak

Teacher participation in educational changes at the turn of the 20th and 21st centuries in Poland

Summary

The evolutionary rush of the world makes the reality in which a contemporary human being lives change constantly. Permanent changes also affect education as people still look for the appropriate direction of necessary transformations, allowing for the preparation of children and youth for the existence in the real world surrounding them.

The teacher, recently often perceived as a planner and executor of his/her own and system-implemented innovations and pedagogic transformations, plays an important role in the processes connected to educational modifications. After the reform of the education system in Poland in 1999, the teachers were assigned new roles, consisting in, above all, their conducting an academic-research activity and following socio-political changes. The contemporary teacher is also obliged to a constant development of his/her knowledge and abilities in order to be a professional and expert in his/her profession, an initiator and designer of pedagogic innovations, a controller and corrector of his/her own work, development and self-improvement. It is also postulated that the teachers should improve the education model and acquire professional competences during their studies at the universities. Moreover, the teacher should develop and improve him/herself on his/her own way to betterment.

Currently, it is emphasized that it is not only the teacher who is obliged to follow the civilization changes, but, above all, the school, which should constantly be improved and adjusted to changing life conditions. It should also systematically improve the plans, syllabuses, methods, tools and conditions of teaching.

The very book is devoted to the situation of teachers in educational changes at the turn of the 20th and 21st centuries in Poland. It is based not only on theoretical searches within this field, but also on the empirical research thoroughly analyzed and described therein.

Małgorzata Zalewska-Bujak

Die Beteiligung der Lehrer an den Wandlungen des polnischen Bildungssystems um die Wende des 20. u. 21.Jhs

Zusammenfassung

Der Evolutionsdrang der Welt hat zur Folge, dass die Wirklichkeit des heutigen Menschen ständigen Wandlungen unterliegt. So ist es auch mit dem Bildungssystem, in dem es immer wieder nach solchen Lösungen gesucht wird, welche die Kinder und Jugendlichen aufs Leben in der gegenwärtigen Welt aufs Beste vorbereiten werden.

Eine wesentliche Rolle spielt dabei ein Lehrer, der neuerdings als ein Planer und Ausführender von eigenen und systemhaften pädagogischen Innovationen betrachtet wird. Die 1999 durchgeführte Reform des polnischen Bildungssystems hat die Lehrer dazu verpflichtet, die wissenschaftliche Forschungstätigkeit zu treiben und mit den sozial-politischen Änderungen Schritt zu halten. Der heutige Lehrer muss auch ständig seine Kenntnisse und Horizonte erweitern, um ein Profi, ein Experte in seinem Tätigkeitsbereich, ein Initiator und Ausführender von pädagogischen Entwürfen aber auch ein Korrektor der eigenen Arbeit, Entwicklung und Selbstentfaltung werden zu können. Es wird verlangt, dass die Lehrer ihre Berufsfähigkeiten in der Hochschulfortbildung entfalten.

Es wird heutzutage gern betont, dass nicht nur der Lehrer, sondern auch die Schule mit den Zivilisationsänderungen Schritt halten und sich den immer wieder verändernden Weltrealien anpassen sollten. So sind in der Schule Lehrpläne, Bildungsprogramme, Bildungsmethoden, Bildungsmittel als auch Bildungsbedingungen systematisch zu vervollkommen.

Das vorliegende Buch ist der Rolle der Lehrer in den Wandlungen des polnischen Bildungssystems um die Wende des 20. u. 21.Jhs gewidmet. Die Verfasserin hat sich auf die Ergebnisse der theoretischen wie auch empirischen Forschungen in dem Themenbereich gestützt.

Redaktor
Wiesława Bulandra

Projektant okładki
Paulina Tomaszewska-Cieply

Redaktor techniczny
Małgorzata Pleśniar

Korektor
Lidia Szumigala

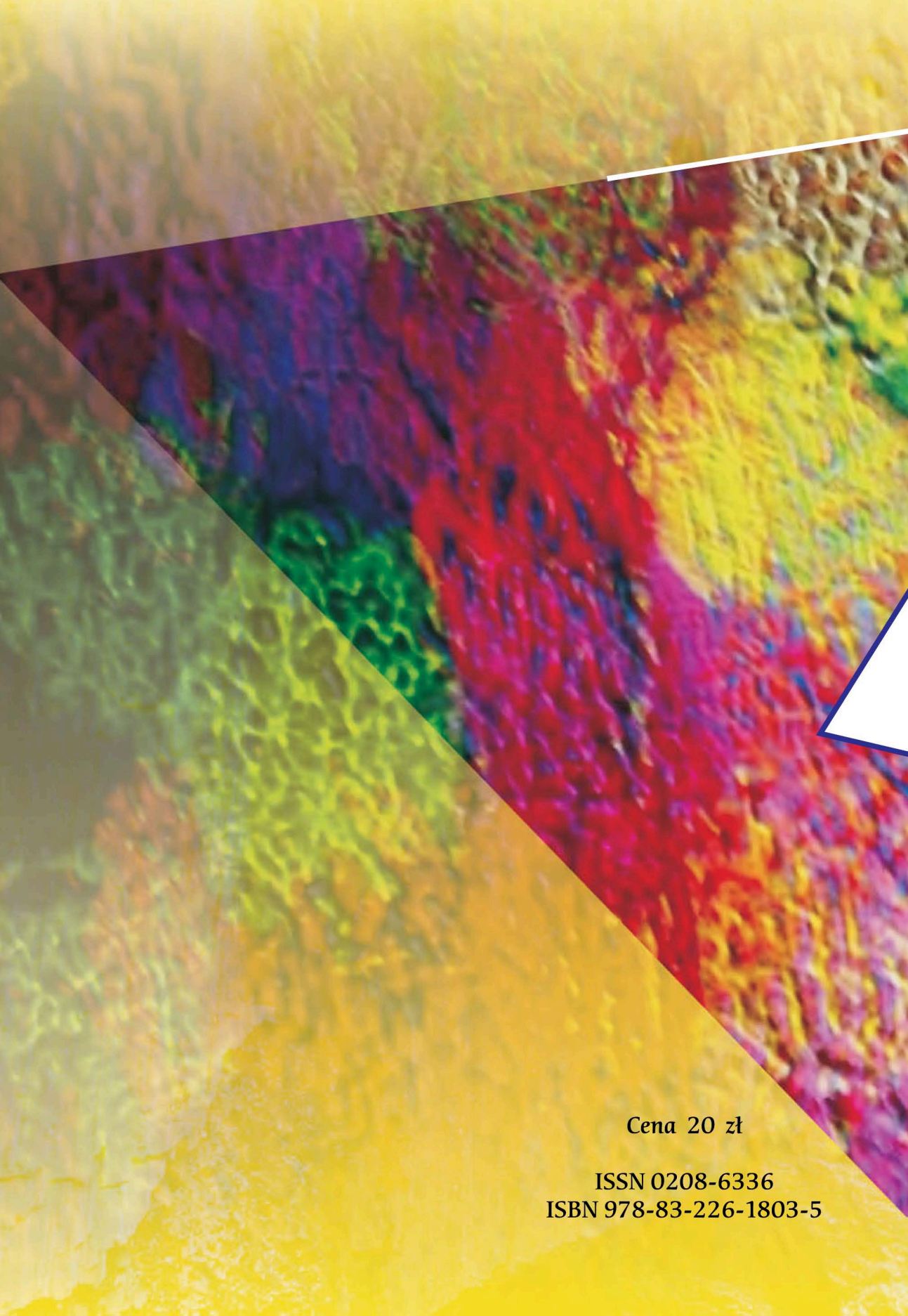
Copyright © 2010
by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1803-5

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 10.0. Ark. wyd. 13.0. Papier offset. kl. III,
90 g Cena 20,0 zł

Lamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c., M. Rejnowski, J. Zamiara
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław



Cena 20 zł

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1803-5