

Ku dobrej szkole
skoncentrowanej na uczniach

Tom II

Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach

redakcja naukowa

Józef Kuźma, Jolanta Pułka

Tom II



Kraków 2014

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzja: prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch

Zdjęcie na okładce pochodzi z archiwum prywatnego prof. Józefa Kuźmy

Adiustacja i korekta: zespół

Tom I: ISBN 978-83-7571-291-9

Tom II: ISBN 978-83-7571-360-2

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków 2014

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana
w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie,
ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie
za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych,
bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich.

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl

Wydawca:

Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM
Kraków 2014

Sprzedaż prowadzi:

Księgarnia u Frycza

Kampus Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1 A, 30-705 Kraków

tel./faks: (12) 252 45 93

e-mail: ksiegarnia@kte.pl

DTP: Joanna Sroka

Druk i oprawa: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o.

Ilustracje i wykresy pochodzą z materiałów dostarczonych przez autorów

Spis treści

<i>Wprowadzenie</i>	7
---------------------------	---

Rozdział trzeci

Nowe media i technologie w szkole skoncentrowanej na uczniach

Janusz Morbitzer <i>Dzieci sieci – kontekst kognitywistyczny</i>	13
Joanna Bierówka <i>Wykorzystanie Internetu w toku studiowania, na przykładzie Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego</i>	31
Anna Sajdak <i>Sztuka motywowania w edukacji zdalnej skoncentrowanej na uczniach</i>	47
Emilia Musiał <i>Nowe media a kompetencje społeczne XXI wieku</i>	69
Marta Darasz-Szuba <i>Zastosowanie coachingu w pedagogice</i>	81

Rozdział czwarty

Systemy i programy edukacyjne w wybranych krajach

Olena Boczarowa <i>Państwowe i regionalne programy wsparcia dzieci uzdolnionych w Polsce i na Ukrainie</i>	103
Teresa Giza <i>Bułgarski system szkolny – aktualne problemy i kierunki zmian</i>	121
Jolanta Pulka <i>W stronę fińskiej edukacji – inspiracje dla kształcenia studentów kierunków nauczycielskich</i>	133

Rozdział piąty

Wielostronne uwarunkowania kształcenia i wychowania w szkole skoncentrowanej na uczniach

Mariusz Dobijański <i>Ewaluacja zewnętrzna jako element procesu doskonalenia jakości w edukacji</i>	159
Zofia Brańka <i>Nauczyciele przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach w opinii studentów kierunków pedagogicznych</i>	185
Beata Zinkiewicz <i>Profilaktyczny wymiar współpracy rodziny i szkoły</i>	209
Waldemar Jagodziński <i>Indywidualizacja procesu nauczania jako wymóg kształcenia XXI wieku w świetle analizy prawno-pedagogicznej</i>	229
Maria Kuc <i>Problematyka i znaczenie budynku szkoły w kontekście percepcyjnego odbioru przestrzeni</i>	249
Alina Szwarc <i>Współczesna szkoła w perspektywie ontodydaktycznej – kontrowersje wokół nowej podstawy programowej</i>	257
Michał Adamowicz <i>Formy podziału uczniów i budowa lekcji</i>	271
Marian Piekarski <i>Doradztwo zawodowe jako inwestycja w ucznia – nowa strategia Gminy Miejskiej Kraków</i>	285
Angelika Hejmej, Kamil Perończyk <i>Problemy i wyzwania edukacji seksualnej w polskich szkołach</i>	301
Zbigniew Rusnak <i>Nowoczesna szkoła wiejska skoncentrowana na uczniach</i>	309
Jolanta Gajęcka <i>Dziecko w szponach systemu – dylematy dyrektora szkoły</i>	325
<i>Noty o autorach</i>	343
<i>Enumeryczny wykaz pojęć i hasel</i>	347

Wprowadzenie

Szkoła skoncentrowana na uczniach to miejsce, w którym uczeń jest rzeczywistym współtwórcą procesu edukacyjnego, podmiotem współodpowiedzialnym za własny rozwój, w którym nauczyciel pomaga uczniowi w rozwinięciu pozytywnego nastawienia, przekonania „potrafię”, „poradzę sobie”, zachowując przy tym naturalną lekkość w nawiązywaniu relacji z podopiecznymi – dziećmi i młodzieżą. Szkoła, w której każdy rozwija się na miarę swoich możliwości we wszystkich sferach (poznawczej, emocjonalnej, społecznej, fizycznej, duchowej) i uzyskuje dzięki temu radość i zadowolenie¹.

Współcześnie wiele uwagi problematyce rozwijania możliwości tkwiących w jednostce poświęcił Howard Gardner, który w swoich publikacjach² akcentował m.in. potrzebę dostosowywania programów nauczania do preferencji uczących się, do ich sposobów odbierania rzeczywistości. Spostrzeżenie, iż wszyscy uczymy w charakterystyczny dla siebie sposób, a jego rozpoznanie i zrozumienie sprzyja efektywnej nauce i osiąganiu sukcesów sprawiło, iż wzrosła rola indywidualizacji w podejściu do uczniów. Każda jednostka ma potencjał, który należy odkryć i odpowiednio kształtować. H. Gardner wskazuje następujące możliwości kształtowania potencjału tkwiącego w jednostce:

- poprzez rozwijanie inteligencji wielorakich: logiczno-matematycznej, językowej, przyrodniczej, muzycznej, wizualno-przestrzennej, ruchowej, interpersonalnej, intrapersonalnej,
- poprzez rozwijanie umysłu: dyscyplinarnego, syntetyzującego, kreatywnego, respektującego i etycznego.

¹ Podejście to ma swoje źródła w koncepcji progresywizmu amerykańskiego (inspiracje pochodzące m.in. od J. Deweya), a w szczególności rozwijanego na jego gruncie nurtu „child centered education”.

² H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002; *idem, Pięć umysłów dla przyszłości*, tłum. D. Bakalarz, Wydawnictwo Laurum, 2009.

W oparciu o teorie H. Gardnera stworzono wiele programów pracy z uczniami, aplikując tym samym wiedzę i doświadczenia amerykańskie na gruncie polskim – m.in. w szkołach³. Doświadczenia te stanowią cenny wkład w dążeniu do wypracowania efektywnych programów pracy z podopiecznymi – akcentują bowiem nie tylko aspekt nauczania, ale także sferę wychowania i profilaktyki. Stanowią silny impuls do poszukiwania doskonalszych sposobów pracy z uczniami i przemiany szkoły współczesnej w kierunku szkoły skoncentrowanej na uczniach.

W funkcjonującym obecnie systemie edukacji w Polsce dostrzec można przejawy niezadowolenia z jakości programów realizowanych przez szkoły. O ile w wymiarze nauczania – wyniki i osiągnięcia uczniów zaczynają podążać w dobrą stronę⁴, o tyle w wymiarze wychowawczym obserwujemy ogromną falę problemów, z którymi nauczyciele i rodzice nie są w stanie sobie poradzić – kłopoty z agresją w szkole, zaburzeniami w zachowaniu, zaburzeniami emocjonalnymi, zażywaniem substancji psychoaktywnych, w tym w szczególności alkoholu i narkotyków, nieprawidłowymi zachowaniami seksualnymi (wczesna inicjacja seksualna). To tylko niektóre z przykładów niepożądanych zjawisk obecnych w szkole. Sytuacja ta jest wyzwaniem do budowania programów wychowawczych opartych na wartościach, ważnych dla uczniów, ich rodziców, nauczycieli i innych pracowników szkoły, a także całej społeczności lokalnej, w której funkcjonuje szkoła oraz kompetencjach ważnych dla budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Działalność profilaktyczna⁵ szkół również wymaga wzmoczonej pracy, zmierzającej przede wszystkim do wzmocnienia zasobów jednostki, rodzi-

³ Projekty bazujące na teoriach inteligencji wielorakich H. Gardnera to m.in. projekt „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”, który realizowała Grupa Edukacyjna S.A. z Kielc począwszy od 2008 roku. Obejmował on ponad 142 tysiąca dzieci i około 8,5 tysiąca nauczycieli w całej Polsce.

⁴ Ostatnie wyniki uzyskane przez gimnazjalistów w testach wiedzy i umiejętności PISA 2012 pokazały, iż polscy uczniowie po raz pierwszy uzyskali wyniki znacznie powyżej średniej OECD – znaleźli się tym samym wśród najlepszych w Unii Europejskiej. Poprawili wyniki we wszystkich trzech badanych obszarach: umiejętnościach matematycznych, rozumowania w naukach przyrodniczych oraz czytania i interpretacji. W 2003 r. polscy gimnazjaliści byli na poziomie poniżej średniej OECD, a w kolejnych badaniach w 2006 r. i 2009 r. na poziomie średniej, <http://www.men.gov.pl/>.

⁵ Szkoły mają obowiązek określania swojej działalności poprzez:

- szkolny zestaw programów nauczania, który uwzględniając wymiar wychowawczy, obejmuje całą działalność szkoły z punktu widzenia dydaktycznego,
 - program wychowawczy – obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym,
 - program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze profilaktycznym
- (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2)

ny i środowiska lokalnego w drodze współpracy z okolicznymi instytucjami wspierającymi rozwój osobowy, instytucjami pomocowymi, stowarzyszeniami, fundacjami. Z drugiej strony poprzez działalność zmierzającą do eliminowania czynników ryzyka (m.in. braku bliskości/więzi z rodziną, niekonsekwentnych zachowań dorosłych, palenia papierosów, picia alkoholu, poczucia odrzucenia). Szkolne programy profilaktyczne wymagają systematyczności i konsekwencji działania, najlepiej koordynacji przez specjalistów będących pracownikami szkół, pełniących rolę lokalnych liderów działań profilaktycznych. Czynniki ludzki – szczególnie w tej sferze – ma znaczenie niezwyklej wagi, gdyż jak zauważa K. Wojcieszek „nie programy pomagają, lecz ludzie dobrzy i mądrzy”⁶.

W niniejszym tomie prezentujemy wybrane aspekty trzech wyżej wskazanych obszarów pracy szkoły – począwszy od nauczania (m.in. nauczania na odległość, zdalnego jako nowatorskiego i odpowiadającego współczesnym oczekiwaniom uczniów/studentów) poprzez sferę wychowawczą (m.in. praca z uczniami zdolnymi, orientacja zawodowa) i włączanie działań profilaktycznych na przykładzie konkretnych placówek (m.in. rozwijanie zainteresowań – zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne) w kontekście szkoły skoncentrowanej na uczniach. Otwartość na innowacje, autorskie propozycje dotyczące programów pracy z uczniami, uwzględniające pluralizm metod, adresowane do społeczności uczniowskiej bez względu na ich rasę, pochodzenie, narodowość, wyznanie czy poglądy religijne to jeden z ważnych elementów konstytuujących nowe przestrzenie edukacyjne.

Zaproponowana przez J. Kuźmę koncepcja⁷ nadająca szkole nową rolę – rolę centrum organizacyjnego i koordynującego edukację skoncentrowaną na uczniach w trzech przestrzeniach: wewnątrzszkolnej, pozaszkolnej i wirtualnej – wskazuje, iż edukacja ma współcześnie charakter wielowymiarowy. Szkoła nie jest już dominującym źródłem kształtowania wiedzy i postaw podopiecznych. Dzieci i młodzież w coraz większym stopniu kompetencje kluczowe nabywają poprzez aktywność pozaszkolną (np. biorąc udział w zajęciach oferowanych przez domy kultury, centra edukacji, kluby), oraz aktywność wirtualną (np. e-learning, sieci społecznościowe, grupy dyskusyjne, gry edukacyjne).

Mając na względzie doniosłość przemian technologicznych, rozwój cyberprzestrzeni i ich znaczenia dla edukacji młodego pokolenia tom drugi niniejszej monografii rozpoczynamy rozdziałem dotyczącym *Nowych mediów i technologii w szkole skoncentrowanej na uczniach* (rozdział III). Współcześnie

⁶ K. Wojcieszek, *Noe*, PARPA, Warszawa 1997.

⁷ J. Kuźma, *Szkoła polska na rozdrożu. Jak zmieniać szkołę i edukację nauczycieli?*, [w:] *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, t. 1, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2014.

jesteśmy bowiem świadkami znaczącego przeobrażenia w edukacji, mającego charakter globalny, a wynikający z możliwości komunikowania się i pozyskiwania wiedzy ze źródeł internetowych, zasobów sieci. W zasadniczy sposób fakt ten oddziałuje na rolę i funkcje pełnione przez szkoły i nauczycieli. Ograniczenia terytorialne nie stanowią już barier w dostępie do edukacji – w wielu placówkach wykorzystywane są m.in. platformy e-learningowe, tablice interaktywne, dzięki którym pewne kursy mogą być realizowane zdalnie. Nowe technologie tym samym wzmocniają proces edukacji, umożliwiając dostęp do wiedzy każdej zainteresowanej jednostce zgodnie z jej preferencjami i sposobem uczenia się. Należy jednak pamiętać, iż niewłaściwe ich wykorzystywanie/nadużywanie niesie za sobą poważne konsekwencje dla prawidłowego funkcjonowania psychospołecznego uczniów.

W kolejnym rozdziale (rozdział IV) prezentujemy *Systemy i programy edukacyjne w wybranych krajach*, wskazując tym samym na rolę i znaczenie gromadzenia i wymiany doświadczeń międzynarodowych we współczesnym świecie. Migracje ludności, mobilność zawodowa i związane z nimi decyzje o zmianie miejsca zamieszkania sprawiają, iż w szkołach pojawiają się dzieci pochodzące z różnych kultur, mające odmienne przekonania religijne, światopoglądowe. Znajomość systemów edukacyjnych, w których były kształcone oraz wartości dominujących w kulturze danego społeczeństwa pozwala na szybszą adaptację do nowej przestrzeni edukacyjnej, w której znajdzie się uczeń. W tym kontekście szczególnego znaczenia dla tworzenia i doskonalenia teorii i praktyki szkoły nabiera prowadzenie badań komparatystycznych. Dzięki nim możliwa jest przemiana całego systemu edukacji, tworzenie optymalnej koncepcji kształcenia nauczycieli.

Rozdział V dotyczy *Wielostronnych uwarunkowań kształcenia i wychowania w szkole skoncentrowanej na uczniach*. Nie brakuje w nim krytycznych uwag i analiz obecnie funkcjonującego systemu edukacyjnego. Uwag, które być może potrzebne są do uświadomienia sobie, iż moment koniecznych przemian właśnie nastąpił. Być może to one staną się kamieniem milowym na drodze do zmian, do rozpoczęcia dialogu z nauczycielami, na różnych szczeblach kształcenia (podstawowego, średniego, akademickiego). Zmian, które umożliwią przemodelowanie pracy nauczycielskiej w kierunku rzeczowego obcowania z podopiecznymi, koncentrację na uczniach i ich rozwoju. Wszak akceptacja przez nauczycieli zmiany jest warunkiem koniecznym uzyskiwania pożądaných efektów.

Mamy nadzieję, iż publikacja, którą przekazujemy Czytelnikom przyczyni się do dialogu o systemie edukacji, w którym będą działać przyszłe szkoły.

Jolanta Pułka

Rozdział trzeci

Nowe media i technologie w szkole skoncentrowanej na uczniach

Janusz Morbitzer

Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

Dzieci sieci – kontekst kognitywistyczny

Wstęp

Obserwowany obecnie dynamiczny rozwój świata we wszystkich niemal aspektach, dotyczy również obszaru edukacji. Nie chodzi przy tym tylko o nasylenie edukacji nowymi środkami technologicznymi, ale – przede wszystkim – o pozaszkolne oddziaływanie tych technologii, zwłaszcza Internetu, na młode pokolenie i wynikające stąd ogromne konsekwencje społeczno-kulturowe. Z jednej strony, szkoła całkowicie straciła monopol na przekazywanie informacji, z drugiej – przemiany kulturowe powodują, że szkoła w obecnym kształcie, w zasadzie niewiele zmienionym od początków epoki industrialnej, czyli ponad 200 lat, jest niedostosowana do potrzeb, oczekiwań i intelektualnych możliwości współczesnych uczniów. Co gorsza, w wielu przypadkach, jest także niedostosowana do współczesnego rynku pracy, nie przygotowuje absolwentów do dobrego funkcjonowania zawodowego.

Badania pokazują, że pod wpływem Internetu nastąpiła zmiana neuronalnej budowy mózgu internautów – pokolenia sieci. Z pewnością wyniki te stanowią istotny impuls do dalszych badań nad mózgiem w perspektywie edukacyjnej. Zmiany w strukturze mózgu oznaczają bowiem inny sposób myślenia, a to z kolei implikuje konieczność radykalnych zmian w edukacji. Narodziła się nowa specjalność naukowa – neurodydaktyka, która pozwala postrzegać procesy uczenia się z perspektywy neuronalnej. Jak zauważa Marzena Żylińska w swoim artykule „Neurony w szkolnej ławce”, to nie uczeń nudzi się na lekcji – nudzą się neurony w jego mózgu¹. Autorka podkreśla, że

¹ M. Żylińska, *Neurony w szkolnej ławce*, <http://osswiata.pl/zylinska/> [10.10.2013].

neurodydaktyka to nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi, a tym samym również i uczniowi. Erich Petlák i Jana Zajacová określają neurodydaktykę jako nauczanie kompatybilne z możliwościami mózgu, bazujące na wiedzy, jak dane dotyczące struktury i funkcji mózgu transformowane są do procesu wychowawczo-dydaktycznego². Neuropedagogika, obejmująca szersze procesy wychowawczo-kształceniowe uważana jest obecnie za pedagogikę XXI wieku. Rosnące znaczenie neuropedagogiki docenił znawca problemów organizacji szkolnictwa prof. Józef Kuźma. Przedstawiając w interesującej pracy zatytułowanej „Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji” istotę zaproponowanej przez siebie nowej nauki o teoretycznych i praktycznych zagadnieniach działalności szkoły – *scholiologii*, autor postuluje włączenie neuropedagogiki do szerokiego spektrum nauk o szkole i poświęca jej jeden z podrozdziałów³.

Sygnalizowane w tytule artykułu kognitywistyczne ujęcie ważnego obecnie zagadnienia dzieci sieci wydaje się koniecznością. Kognitywistyka to dziedzina nauki zajmująca się obserwacją i analizą działania zmysłów, mózgu i umysłu. Ze względu na przedmiot zainteresowań i swój interdyscyplinarny charakter często nazywana jest naukami poznawczymi bądź naukami o procesach poznawczych (ang. *cognitive sciences*). Dziś nie wystarczy już bowiem postrzegać ucznia jako istoty myślącej. W celu optymalizacji procesu kształcenia nauczyciele powinni posiadać wiedzę o budowie i funkcjonowaniu mózgu. Jak bardzo trafnie zauważył światowej sławy niemiecki psychiatra, psycholog i neurodydaktyk Manfred Spitzer, mózg ucznia to miejsce pracy nauczyciela⁴. Z dużym prawdopodobieństwem można więc stwierdzić, że edukacja (nieodległej) przyszłości to edukacja adresowana z dokładnością do konkretnych neuronów lub obszarów mózgu wybranego ucznia. Oznacza to jednocześnie odwrócenie wielowiekowego trendu w edukacji – przejście od edukacji, w której kierowniczą rolę pełnił nauczyciel, do edukacji skoncentrowanej na uczniu. Trend ten, choć wydaje się oczywisty, z trudem zdobywa prawo obywatelstwa. Warto zatem uświadomić sobie sytuację z obszaru medycyny – choć lekarz i jego kompetencje są ogromnie ważne, to przecież pacjent jest najważniejszy. Sukcesy w medycynie to nie sława poszczególnych lekarzy, lecz zadowolenie i poprawa stanu zdrowia indywidualnych pacjentów. Tę prostą, oczywistą zasadę należy przenieść także do obszaru edukacji.

² E. Petlák, J. Zajacová, *Rola mózgu w uczeniu się*, tłum. A. Babuchowski, Petrus, Kraków 2010, s. 11.

³ J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 153–159.

⁴ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 13.

Krótką charakterystyka współczesnego świata – płynna nowoczesność

Współczesny świat jest światem nieustannych zmian, obserwowanych we wszystkich niemal dziedzinach. Są one najbardziej spektakularne w obszarze technologii, zwłaszcza elektroniki i rozwoju Internetu, jednak na zasadzie naczyni połączonych przenoszą się do obszaru kultury, edukacji, polityki, medycyny, codziennej rozrywki i wielu innych. Dotyczą także ludzkich zachowań i sposobu myślenia, zmieniają więc nasze życie we wszystkich jego aspektach.

Światowej sławy polski socjolog Zygmunt Bauman określił obecny świat mianem płynnej nowoczesności. Nazwa ta jest jednocześnie też najkrótszą, a przy tym bardzo trafną charakterystyką tego świata.

Jedną ze swoich najnowszych książek zatytułowaną „44 listy ze świata płynnej nowoczesności” Z. Bauman poświęcił opisowi obecnego świata, który cechuje wspomniana nieustanna zmienność, niezdolność do dłuższego trwania w stanie zachowującym stały kształt, a więc owa tytułowa płynność⁵. Jak pisze autor *wszystko lub niemal wszystko w naszym świecie zmienia się: mody, którym ulegamy, i przedmioty, którym poświęcamy uwagę (równie nietrwałą jak wszystko inne: wszak dzisiaj tracimy zainteresowanie tym, co jeszcze wczoraj nas przyciągało, by już jutro zobojętnieć na to, co ekscytuje nas dzisiaj), rzeczy, których pożądamy i których się lękamy, rzeczy, które dają nam nadzieję i które napawają nas niepokojem. Zmieniają się także warunki, w jakich żyjemy, pracujemy i próbujemy planować naszą przyszłość [...]. Mówiąc krótko, nasz świat, świat płynnej nowoczesności, nieustannie nas zaskakuje: to, co dziś wydaje się pewne i na właściwym miejscu, już jutro może się okazać żalotną pomyłką, czymś płonnym i niedorzecznym. [...] musimy być stale przygotowani na zmiany [...]. Potrzebujemy zatem więcej informacji o tym, co się dzieje i co się może zdarzyć. Na szczęście mamy dziś coś, czego nasi rodzice nie mogli sobie nawet wyobrazić: mamy Internet i strony www, mamy „infostrady”, które łączą nas błyskawicznie, „w czasie rzeczywistym”, z każdym zakątkiem planety, a wszystko to zamknięte w poręcznych, mieszczących się w kieszeni przenośnych telefonach lub iPada, dostępne w dzień i w nocy, przemieszczające się wraz z nami. [...] Niestety, nie sposób mówić tu o pełni szczęścia, ponieważ zmorę niedoinformowania, która trapiła naszych rodziców, zastąpiła jeszcze gorsza zmora, jaką jest zalew informacji, istny ocean informacji, w którym nie da się już pływać ani nurkować [...]*⁶.

Sytuacja nieustannych zmian jest nowym i wielkim wyzwaniem dla współczesnej edukacji. Po pierwsze – wymaga merytorycznego przygotowywania

⁵ Z. Bauman: *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydaw. Literackie, Kraków 2011.

⁶ *Ibidem*, s. 5–7.

uczniów do życia w warunkach zmienności oraz jej psychicznej akceptacji. Po wtóre – implikuje też konieczność wprowadzania zmian w zakresie stosowanych metod dydaktycznych, w szczególności przełożenia akcentów z nauczania (które w oczywisty sposób wiąże się z adaptacją do istniejących sytuacji) na uczenie się, które w warunkach zmienności staje się koniecznością i jedynym sposobem nadszycania za zmieniającą się rzeczywistością, niestanną aktualizacją swoich kompetencji, co z kolei jest warunkiem dobrego funkcjonowania na rynku pracy.

Pokolenie dzieci sieci

Współczesne młode pokolenie jest całkowicie odmienne i niepodobne do swoich rówieśników sprzed kilkunastu lat. Jest pokoleniem wychowanym w warunkach pokoju, względnego dostatku i kultury natychmiastowości. Przedstawiciele tej generacji nie musieli o nic walczyć, buntować się – nieograniczony dostęp do dóbr konsumpcyjnych i usług traktują jako coś całkowicie naturalnego i oczywistego. Konsekwencją tej łatwości zaspokajania swoich potrzeb jest brak u młodych ludzi odporności na przeciwności, hartu ducha i poczucia odpowiedzialności. Relatywnie wysokim kompetencjom technicznym towarzyszy brak rozwiniętych kompetencji społecznych. Mają problemy z empatią, odczytywaniem stanów emocjonalnych innych ludzi i rozwiązywaniem konfliktów⁷.

Amerykański badacz mediów, projektant gier komputerowych i edukator – Marc Prensky nazwał młode pokolenie „cyfrowymi tubylcami”, w odróżnieniu od pokolenia starszego, z epoki przedinternetowej – „cyfrowych imigrantów”. Ta nowa stratyfikacja społeczna ma charakter behawiorystyczny – kryterium podziału stanowią bowiem zachowania medialne, sposób korzystania z nowych mediów elektronicznych. Świat komputerów, Internetu, gier komputerowych, telefonów komórkowych i innych nowoczesnych urządzeń elektronicznych jest dla cyfrowych tubylców naturalnym środowiskiem funkcjonowania, stąd często nazywamy ich „urodzonymi z myszką w ręku”.

Trudno jest jednoznacznie scharakteryzować pokolenie sieci. Ma ono dwa oblicza – przez jednych uważane jest za najbardziej inteligentne, przez innych natomiast za najbardziej tępe w historii⁸. Z pewnością wypada się zgodzić, że jest to pokolenie największych szans – głównie w zakresie łatwego i szybkiego dostępu do informacji – szans, jakich nie miały poprzednie

⁷ A. Brzosko, *Pokolenie Y w szkole*. „Oświata Mazowiecka” 2011, nr 04 (09), s. 10.

⁸ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, tłum. P. Cypryański, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 217–219.

pokolenia, żyjące w warunkach deficytu informacji. Istotnym więc problemem jest, czy pokolenie dzieci sieci potrafi i zechce z tych szans skorzystać, a edukacyjnym wyzwaniem pozostaje przygotowanie go do racjonalnej i odpowiedzialnej realizacji tego zadania.

Pokolenie cyfrowych tubylców nazywane jest również pokoleniem C, choć trafniejsze byłoby określenie 7 C – od słów określających ich zachowanie: **C**onected, **C**ommunicating, **C**ontent-centric, **C**omputerized, **C**elebritized, **C**ommunity-oriented, always **C**licking (podłączone, komunikujące się, skomputeryzowane, mające silną potrzebę zaistnienia publicznie, samodzielnie wybierające i tworzące interesujące ich treści, zainteresowane internetowymi społecznościami, ciągle klikające)⁹. Naukowcy zwracają uwagę, że jest to pokolenie, które słabo komunikuje się ze starszymi pokoleniami, jest zakochane w mediach społecznościowych, a przy tym nie interesuje się polityką ani religią i nie postrzega pracy jako szczególnej wartości. Jest to pokolenie narcystyczne¹⁰, a tendencje te wzmacniają portale społecznościowe, na których użytkownicy tworzą tzw. profile, przedstawiając siebie zwykle w bardzo korzystnym świetle. Amerykańskie badania pokazują, że choć współcześni studenci pod wieloma względami osiągają słabsze wyniki w nauce od swoich poprzedników, mają o sobie zdecydowanie wyższe mniemanie¹¹. Młode pokolenie określane jest też jako pokolenie egoistów, hedonistów i gadżeciarzy¹².

Badacze przemian cywilizacyjnych zgodnie stwierdzają, że pokolenie cyfrowych tubylców znacząco różni się od swoich rówieśników sprzed kilkunastu lat. W swojej pracy, nawiązującej w tytule do protestów w sprawie ACTA – „Bunt sieci”, E. Bendyk trafnie zauważa, że [...] *młodzi, nasze dzieci zamieszkują inną przestrzeń antropologiczną niż większość z nas, ich rodziców i opiekunów. Są więc nam bliscy naturalną bliskością i zarazem równie obcy jak plemiona zamieszkujące nieodkryte jeszcze terytoria*¹³. Podobną konstatację znajdujemy u amerykańskiej antropolog Margaret Mead (1901–1978). Charakteryzując jeden z trzech typów wprowadzonej przez siebie klasyfikacji kultur – dominującą obecnie kulturę prefiguratywną – autorka przywołuje

⁹ R. Friedrich, M. Peterson, A. Koster, *The Rise of Generation C*. <http://www.strategy-business.com/article/11110?pg=all#authors> [10.10.2013].

¹⁰ Zob. W. Łukaszewski, *Epidemia narcyzmu*. „Charaktery” 2013, nr 2; zagadnieniu narcyzmu wśród młodego pokolenia poświęcona jest praca J. M. Twenge, W. Keith, *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*, Free Press, 2009.

¹¹ *Młodzi narcyzi: umieją coraz mniej, ale są zadowoleni z siebie jak nigdy*. [http://natemat.pl/47967,młodzi-narcyzi-umieja-coraz-mniej-ale-sa-zadowoleni-z-siebie-jak-nigdy](http://natemat.pl/47967,mlodzi-narcyzi-umieja-coraz-mniej-ale-sa-zadowoleni-z-siebie-jak-nigdy) [10.10.2013].

¹² A. Krzyżaniak-Gumowska, *Zajębiści egoiści*. „Newsweek” 2013, nr 22.

¹³ E. Bendyk, *Bunt sieci*, Polityka Spółdzielnia Pracy, Warszawa 2012, s. 163.

słowa, jakie często dorośli kierują do swoich dzieci bądź uczniów: „Posłuchaj, ja też byłem młody, a ty przecież nigdy nie byłeś stary”. Dziecko ma jednak prawo odpowiedzieć: „Nigdy nie byłeś młody w takim świecie, w którym ja jestem młody i nigdy już nie będziesz”¹⁴. Te napisane przed ponad 30 laty słowa doskonale opisują współczesną sytuację bardzo szybkich przemian cywilizacyjnych – dzieciństwo cyfrowych tubylców i dzieciństwo ich rodziców to dwie całkowicie odmienne, nieporównywalne rzeczywistości.

Internet a mózg ludzki

Najistotniejszą konsekwencją zanurzenia młodego pokolenia w medialnym świecie, w szczególności w Internecie, jest to, że – jak twierdzi neurolog, specjalista ds. funkcji mózgu, dyrektor Ośrodka Badań nad Starzeniem się w Uniwersytecie Kalifornijskim w Los Angeles, dr Gary Small w swojej napisanej wspólnie z żoną Gigi Vorgan, wydanej w listopadzie 2008 roku w USA i przełożonej na język polski książce pt. „Jak przetrwać zmiany w naszym mózgu wywołane przez technologie” – długotrwały kontakt z Internetem spowodował zmiany w neuronalnej budowie mózgu u notorycznych internautów¹⁵. Zmiany te u młodych ludzi są niekorzystne, wiążą się z powstawaniem tzw. hipertekstowych umysłów, co oznacza zmianę sposobu myślenia z dotychczasowego linearnego na wielowątkowy. Są oni przy tym niezdolni do głębszej refleksji, nie potrafią wyciągać ogólnych wniosków czy przyjąć szerszego punktu widzenia¹⁶. Zapamiętują mnóstwo informacji, ale nie potrafią ich interpretować ani zrobić z nich użytku – w rezultacie coraz mniej ludzi jest zdolnych do tak dziś cenionej kreatywności. U dzieci sieci, mózg *odłącza korę przedczołową, część odpowiedzialną za empatię, altruizm, tolerancję. W efekcie człowiek obojętnieje na to, co nie dotyczy go osobiście*¹⁷. Pojawiają się problemy z komunikowaniem swoich uczuć, rozumieniem cudzego punktu widzenia i utrzymywaniem prawidłowych relacji społecznych. Młodzi ludzie, zanurzeni w internetowym świecie od dzieciństwa, coraz bardziej przypominają ludzi chorych na autyzm¹⁸.

Po raz pierwszy w dziejach ludzkości żyją dwa pokolenia, różniące się neuronalną budową mózgu i sposobem przetwarzania informacji. Między

¹⁴ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, PWN, Warszawa 2000, s. 94.

¹⁵ G. Small, G. Vorgan: *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. tłum. S. Borg, Wydaw. Vesper, Poznań 2011.

¹⁶ *Internet zmienia mózg*, <http://www.rynekzdrowia.pl/Po-godzinach/Internet-zmienia-mozg.3319,10.html> [10.10.2013].

¹⁷ J. Nikodemka, *Jak nas psuje Facebóg*. „Focus” 2011, nr 2/185 (luty), s. 34.

¹⁸ *Ibidem*.

pokoleniem cyfrowych tubylców i imigrantów wytworzyła się potężna „luka mózgowa” (ang. *brain gap*). Charakteryzując współczesne różnice międzypokoleniowe G. Small podkreśla, iż *Przepaść między mózgami odnosi się jednak do różnic znacznie głębszych niż zwykle międzypokoleniowe kontrowersje co do gustów i wartości. Wskazuje na ewolucyjną zmianę w oprzyrządowaniu dzisiejszych młodych umysłów – zmianę w sieciach neuronowych, które są fundamentalnie inne od tych, jakimi dysponują rodzice i dziadkowie*¹⁹.

Wyniki badań G. Smalla w pełni potwierdza w swojej pracy pod znamienym tytułem „Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg” amerykański pisarz i publicysta, zajmujący się wpływem technologii na biznes, społeczeństwo i kulturę, Nicholas Carr²⁰. Głównym przesłaniem książki jest podkreślenie tytułowych pływaczek intelektualnych, polegających na tym, że współcześni młodzi użytkownicy Internetu, mając dostęp do coraz większej ilości informacji, rozumieją i wiedzą coraz mniej, ich wiedza staje się wyrwykowa i powierzchniowa, pozbawiona błyskotliwości i znajomości szerszego kontekstu. N. Carr stwierdza, że neuroplastyczny mózg ludzki znakomicie dopasowuje się do otaczającej go rzeczywistości – nowych mediów i nowych zadań. Przedstawiciele młodego pokolenia mają poważny problem ze skupieniem uwagi na tradycyjnych linearnych podręcznikach czy też akademickich wykładach, znakomicie natomiast przyswajają tekst podany w formie krótkich, jednozdaniowych komunikatów. Autor ubolewa, iż *Spokojny, skoncentrowany, niezmacony umysł linearny zostaje odsunięty na bok przez nowy typ umysłu, który chce i musi przyjmować oraz oddawać informacje w porcjach krótkich, chaotycznych i często pokrywających się zawartością – im szybciej, tym lepiej*²¹.

Internet stał się naturalnym następcą książki, żadne inne medium nie miało aż tyle wspólnego ze słowem pisanym bądź drukowanym. Co więcej, globalna sieć stała się obecnie globalnym zasobem informacji – podstawowym budulcem dla wiedzy i najczęściej odwiedzanym środowiskiem intelektualnym. Z badań wynika, że przeciętny odbiorca przyswaja dziś dwa razy więcej tekstu niż 20 lat temu, poświęcając na przeczytanie go znacznie mniej czasu²². Świadczy to o powierzchowności kontaktu współczesnego odbiorcy ze słowem drukowanym, co jest konsekwencją zmian w architekturze mózgu, jakie dokonały się pod wpływem Internetu. Internet zaburza

¹⁹ G. Small, G. Vorgan, *iMózg...*, *op. cit.*, s. 47.

²⁰ N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, tłum. K. Rojek, Wydaw. Helion, Gliwice 2013.

²¹ *Ibidem*, s. 21.

²² P. Stasiak: *Krytyka pustego rozumu*. <http://www.polityka.pl/nauka/komputeryiinternet/1508476,1,mozg---internetowa-wyszukiwarka.read> [dostęp 10.10.2013].

proces przyswajania informacji i nie pozwala użytkownikowi na budowanie skomplikowanych mentalnych konstruktów i schematów, niezbędnych do abstrakcyjnego rozwiązywania złożonych problemów. Innymi słowy, *umysł linearny, przyzwyczajony do wielogodzinnych lektur, który dał naszej cywilizacji renesans, oświecenie, rewolucję przemysłową, modernizm w sztuce – odchodzi w przeszłość*²³. Zasadne wydaje się pytanie, jakie idee przyniesie nam rodzący się właśnie umysł sieciowy?

Najnowszą pracą przedstawiającą negatywne konsekwencje oddziaływania Internetu na mózg ludzki jest książka wspomnianego już M. Spitzera, zatytułowana „Cyfrowa demencja”²⁴. Autor przedstawia wyniki badań, świadczące o tym, że nadużywanie mediów cyfrowych, w szczególności Internetu, prowadzi do obniżenia sprawności mózgu, dając objawy identyczne, jak w demencji. Mózg bowiem, „rośnie wraz z zadaniami” – tymczasem technologie cyfrowe zwalniają człowieka z intelektualnego wysiłku. Przykładem może tu być zarówno Internet, który dla wielu internautów stanowi ogromną pokusę do plagiatowania, jak też nawigacja satelitarna w samochodzie, zwalniająca człowieka z konieczności posiadania umiejętności planowania podróży, a przede wszystkim czytania mapy. M. Spitzer podkreśla, że media cyfrowe sypczą istotę poznania i brak jest naukowych dowodów na to, że sprzyjają one procesowi uczenia. Stawia bardzo kontrowersyjną tezę, że przy użyciu komputera uczymy się gorzej, a nie lepiej.

Nowe media – nowe idee edukacyjne

Nowe media, coraz silniej obecne w życiu współczesnego człowieka i w naturalny sposób także w edukacji, implikują pojawianie się nowych koncepcji ich wykorzystywania. Taką koncepcją jest zaproponowany przez dwóch naukowców kanadyjskich – Georga Siemensa i Stephena Downesa – konektywizm²⁵.

Intencjonalnie nie używam tu nazwy, jaką stosują w odniesieniu do swojej propozycji sami autorzy – „nowa teoria uczenia się w epoce cyfrowej” (*a new learning theory for the digital age*), gdyż – jak postaram się wykazać – koncepcja ta jest zbudowana na dwóch fałszywych przesłankach, że:

- wiedza znajduje się w Internecie,

²³ *Ibidem*.

²⁴ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, tłum. A. Lipiński, Dobra Literatura, Słupsk 2013.

²⁵ G. Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. <http://www.clearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [10.10.2013].

- metaforą uczenia się jest generowanie połączeń między węzłami sieci, a zatem nie może być uważana za „teorię uczenia się”.

Konektywizm – pod hasłem „połącz się, aby się nauczyć” – opisuje jedno z możliwych zastosowań Internetu w procesie uczenia się. Burzy on dotychczasowe poglądy, głoszące – w dużym uproszczeniu – iż wiedza to to, co zamieszkuje ludzkie umysły. Naczelną kategorią staje się „wiedzieć gdzie”, zastępująca dawne formuły: „wiedzieć że”, „wiedzieć jak”, „wiedzieć dlaczego”, które określają zarówno szerszy kontekst informacji, jak i konieczność jej rozumienia.

Wiedza od zarania dziejów była wartością bardzo pożądaną, szczególnie – co oczywiste – w obszarze edukacji. Pozwala ona człowiekowi wyjaśniać i interpretować otaczającą go rzeczywistość oraz rozwiązywać istotne problemy. Psychologia określa wiedzę jako system treści odzwierciedlony w pamięci długoterminowej (trwałej) człowieka. Wiedza jest zatem indywidualną interpretacją wybranych wycinków rzeczywistości, zapisaną w umyśle człowieka. Podkreślał to m.in. jeden z największych współczesnych autoritetów w dziedzinie przemian cywilizacyjnych, amerykański ekonomista P.F. Drucker (1909–2005), wyraźnie stwierdzając, że *mądrość i wiedza nie zamieszkują w książkach, programach komputerowych czy w Internecie. Tam są jedynie informacje. Mądrość i wiedza są zawsze ucieleśnione w człowieku, są zdobywane przez uczącą się osobę i przez nią wykorzystywane*²⁶. Podobne stanowisko znajdujemy u polskiego psychologa Czesława Nosala, który jednoznacznie stwierdza: *Wiedza jest tworzona przez umysły i nie istnieje poza umysłami. Książki i komputery nie zawierają wiedzy. [...] Dlaczego sądzimy, że encyklopedia leżąca na stole, podręcznik, fotografia, film lub baza internetowa zawiera wiedzę? Przecież to nieprawda, a nawet więcej – jawny absurd. [...] sądząc złudnie, że książki zawierają informację i wiedzę, podobnie jak płyty CD i dyski komputerów, pomijamy (implicite) inherentną rolę umysłów w procesie odczytywania, rozumienia i twórczego przekształcania wiedzy. A jeśli nawet jej nie pomijamy, to z pewnością minimalizujemy ją. Najgorsza sytuacja powstaje jednak wtedy, gdy dyktat technologii stawia je ponad umysłami. Ale przecież jest oczywiste, a nawet banalne, że wiedza nie istnieje poza umysłami*²⁷.

A zatem w Internecie są tylko informacje – cegiełki, z których w toku własnej aktywności poznawczej uczący się buduje we własnym umyśle gmach wiedzy. Nie każdy jednak potrafi racjonalnie i odpowiedzialnie korzystać

²⁶ P.F. Drucker, *Spółczesność pokapitalistyczna*, tłum. G. Karnas, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 171.

²⁷ C. Nosal, *Złudzenia poznawcze wywoływane przez stare i nowe technologie informacyjne*, „Neodidagmata” 2011–2012, nr 33/34, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, s. 77–79.

z możliwości, jakie oferują narzędzia technologii informacyjnej. Jej wpływ na funkcjonowanie intelektualne człowieka zależy głównie od racjonalności wykorzystania narzędzi. W tym sensie się odzwierciedla tzw. efekt św. Mateusza. Przywołać tu trzeba konkluzję z przypowieści o talentach: *Każdemu bowiem, kto ma, będzie dodane tak, że nadmiar mieć będzie. Temu zaś, kto nie ma, zabiorą nawet to, co ma*²⁸. Jak odnieść tę ewangeliczną myśl do Internetu? Otóż, użytkownik intelektualnie bogaty, czyli mądry, potrafi doskonale wykorzystać zasoby Internetu do dalszego wzbogacenia swojej wiedzy. Wybiera on najwartościowsze cegiełki informacyjne, poprawnie i twórczo je interpretuje, budując nowy, solidny i atrakcyjny gmach wiedzy, pomnażając swój intelektualny potencjał. Z kolei dla użytkownika słabo przygotowanego pod względem intelektualnym, a więc w tym obszarze uboższego, sięc łatwo może się stać narzędziem umysłowej degradacji. Nie zawsze dysponując właściwym przygotowaniem sięga po informacje przypadkowe, niewyselekcjonowane, bezwartościowe, często ogranicza swoją aktywność do operacji „kopiuj–wklej”. Nie tylko nie wzbogaca to zasobu jego wiedzy, ale dodatkowo naraża na odpowiedzialność karną, związaną z plagiatowaniem.

Równie nieprawdziwe jest drugie założenie konektywizmu, mówiące, iż metaforą uczenia się jest generowanie połączeń między węzłami sieci, którymi mogą być inni użytkownicy bądź znajdujące się w niej zasoby informacyjne. Milcząco nawiązuje ono do założenia pierwszego, sytuującego wiedzę poza ludzkim umysłem. Proces uczenia się i zapamiętywania polega bowiem na tworzeniu sieci neuronów o zwiększonym przewodnictwie, czyli generowaniu połączeń między komórkami nerwowymi za pomocą synaps. Na błąd w przyjmowaniu pełnych analogii między Internetem i siecią neuronową wskazuje przywołany już N. Carr: *Połączenia w sieci nie są naszymi połączeniami i nigdy się nimi nie staną, bez względu na to, ile czasu spędzamy, surfując po Internecie i wyszukując informacje. [...] Hiperlinki, które łączą z sobą dane online w niczym nie przypominają synaps w naszym mózgu*²⁹.

Akceptując bezkrytycznie podejście konektywistyczne wyrażamy zgodę na migrację wiedzy z umysłu człowieka do zasobów Internetu. Coraz częściej traktujemy sięc jako zastępnik, a nie tylko uzupełnienie naszej pamięci. Współpracownik czasopisma „Wired” Clive Thompson nazywa Internet „przyczepnym mózgiem”, *który przejmuje rolę, jaką wcześniej odgrywała nasza pamięć*³⁰. N. Carr zwraca uwagę na tkwiące w takim podejściu niebezpieczeństwo: *Gdy oddajemy naszą pamięć maszynie, oddajemy jej także bardzo ważną*

²⁸ *Ewangelia według św. Mateusza*, 25, 29–30.

²⁹ N. Carr, *Płytki umysł...*, *op. cit.*, s. 240.

³⁰ *Ibidem*, s. 222.

*część naszego intelektu, a nawet naszej tożsamości*³¹. Wyprowadzenie procesu pamiętania, a więc *de facto* części funkcji mózgu i samego mózgu, poza człowieka, ma głębokie konsekwencje edukacyjne i kulturowe. *Jeśli wydobędziemy pamięć z własnego wnętrza i przełożymy na zewnątrz, to nasza kultura umrze* – ostrzega N. Carr³².

W stronę nowej szkoły

Media internetowe, w funkcji mediów społecznościowych, takich jak Facebook, Nasza Klasa, Tweeter, Second Life, Wikipedia czy You Tube zostały przez kontynuatora myśli M. McLuhana profesora Paula Levinsona nazwane „nowymi nowymi mediami”³³. To głównie one przyczyniły się do powstania nowego typu ucznia, ten zaś wymaga innego typu szkoły, co więcej – przez swoją zmienioną medialną tożsamość – sam pewne zmiany wymusza. Jak trafnie zauważa J. Kuźma, *szkoła jako uniwersalna instytucja społeczno-edukacyjna albo będzie się szybko zmieniać albo przestanie być potrzebna*³⁴.

Główny kierunek zmian współczesnej edukacji polega na przejściu od szkoły, która ciągle jeszcze jest instytucją nauczającą i z efektów tego nauczania jest rozliczana, do szkoły, która staje się miejscem stwarzania warunków do uczenia się, do samodzielnego odkrywania i zdobywania wiedzy. Taki model szkoły zakłada partnerstwo na linii nauczyciel-uczeń, istotną rolę kapitału ludzkiego, inspiracji i kreatywności oraz koncentrację na przygotowaniu uczniów do procesu samokształcenia. Warto wspomnieć, że inicjatywa zmierzająca do opracowania ramowej koncepcji szkoły umownie nazwanej Szkołą Promującą Rozwój Dzieci (SPRD), bazującej na zbliżonych założeniach, została opracowana już w roku 2004 na Wydziale Pedagogicznym ówczesnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie³⁵.

Priorytetem edukacji ma być pomoc uczniom w znalezieniu i wydobyciu ich ukrytych talentów, a nie walka o średnie i miejsce w rankingach. Nowy model szkoły zakłada możliwość współdecydowania o kształcie edukacji przez uczniów, a to oznacza przeniesienie dużej części aktywności i – przede wszystkim – odpowiedzialności za własne wykształcenie, jak również za los

³¹ *Ibidem*, s. 240.

³² *Ibidem*.

³³ P. Levinson, *Nowe, nowe media*, tłum. M. Zawadzka, WAM, Kraków 2010.

³⁴ J. Kuźma, *Ku przyszłej szkole skoncentrowanej na uczniach*, „Edukacja i Dialog” 2013, nr 9/10, s. 74.

³⁵ J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, *op. cit.*, s. 91.

szkoły, z nauczycieli na uczniów. Wydaje się jednak, że obecne pokolenie sieci jest słabo przygotowane na przyjęcie takiej odpowiedzialności – współczesna szkoła raczej zdejmuje z ucznia wszelką odpowiedzialność, niżli ją kształtuje.

Trzeba przypomnieć, że model edukacji, stawiającej sobie za główny cel stwarzanie warunków, a nie samo nauczanie, realizowali tak wielcy naukowcy, jak Albert Einstein (1879–1955), czy współtwórca psychologii humanistycznej Carl Ransom Rogers (1902–1987), którzy najkrótszą charakterystykę swojej działalności dydaktycznej i jednocześnie swoje nauczycielskie *credo* zawarli w stwierdzeniu: *Nigdy niczego nie nauczyłem swoich studentów. Stworzyłem im jedynie warunki, w których mogli się uczyć*³⁶. Koncepcję edukacji wyzwolającej potencjał ucznia pięknie charakteryzują też słowa niemieckiej psychiatry i psychoanalityczki Karen Horney (1885–1952): *Nie ucz drzewa, jak ma rosnąć. Daj mu tylko słońce, ziemię i wodę*³⁷.

W podobny sposób wypowiada się również współczesny niemiecki neurobiolog – profesor Gerald Hüther z Uniwersytetu Göttingen, współautor książki „Jedes Kind ist hoch begabt” („Każde dziecko jest wybitnie uzdolnione”), który apeluje, by szkoły przekształcić w to, czym zawsze powinny być: *w warsztaty odkrywania i tworzenia, w miejsca, w których potencjał dzieci będzie ciągle odkrywany i rozwijany. Szkoły mają stać się miejscami spotkań i wymiany, w których uczy się wszyscy razem i jeden od drugiego*³⁸.

Zgoda na taki model edukacji wymaga zmiany mentalności nauczycieli. Bardzo trafnie ujął to jeden z największych współczesnych autorytetów w dziedzinie kreatywności i zarządzania sir Ken Robinson: *Rewolucja w nauczaniu wymaga trudnego uwolnienia się od idei, które wydają się nam naturalne i niezmiennie, a które krępują rzeczywisty rozwój i dostosowanie edukacji do wyzwań teraźniejszości*³⁹. Porównuje on działania nauczyciela do rolnika, który sieje, pielęgnuje i stwarza warunki, nie mając przy tym gwarancji dobrych plonów, gdyż – zgodnie z jakże piękną maksymą C. Rogersa – *Nie można zmusić ziarna do rozwoju i kielkowania, można jedynie stworzyć warunki zezwalające na to, aby ziarno rozwinęło wszystkie tkwiące w nim możliwości*⁴⁰.

³⁶ J. Morbitzer, *O medialnym uczniu i nowej szkole – refleksje pedagogiczne*, [w:] *Kapitał ludzki w edukacji*, Monografia nr 9 Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych, red. naukowa L. Pawełski, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2012, s. 82.

³⁷ <http://kongresszkolenia.nf.pl/program/wyklad/1057/> [10.10.2013].

³⁸ M. Florkiewicz, *Przebudź się szkolo!* <http://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/2052-przebudz-sie-szkolo> [10.10.2013].

³⁹ M. Kowalczuk, *Zmieńmy model edukacji: z industrialnego na organiczny*, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/1469-zmienmy-model-edukacji-z-industrialnego-na-organiczny> [10.10.2013].

⁴⁰ <http://paidagogosmwse.blogspot.com/p/strona-tytuowa.html> [10.10.2013].

W szkole epoki sieci potrzebny jest inny nauczyciel. Większość autorów podaje, że ma on być przewodnikiem, partnerem wspierającym ucznia w jego rozwoju. To w zasadzie cechy nauczyciela także sprzed lat, z tym zastrzeżeniem, że nauczyciel nie ma być przewodnikiem po świecie technologii, ale w przestrzeni edukacyjnej. Współczesny nauczyciel przestaje być dawnym „mędrce na scenie” (ang. *the sage on the stage*), staje się „doradcą z boku” (ang. *the guide from the side*). Warto też podkreślić, że dziś, gdy szkoła i nauczyciele stracili monopol na przekazywanie wiedzy, gdy nauczyciel i uczniowie mają równe szanse i możliwości w dostępie do informacji, dobry nauczyciel to nie ten, kto dysponuje większym zasobem informacji, ale ten, który więcej z tych samych informacji rozumie, potrafi je lepiej zinterpretować, ma więcej wątpliwości i refleksyjności. Współczesny nauczyciel musi też umieć, odpowiadając na pytanie uczniów, powiedzieć „nie wiem”, dodając – jak sugeruje fizyk, prof. Łukasz Turski – *Nie wiem, ale się dowiem, najlepiej wspólnie z uczniami*⁴¹. Bo dzisiejsza szkoła, działająca w warunkach rosnącego zalewu informacyjnego, szybkiego przyrostu wiedzy, któremu towarzyszy odchudzanie programów szkolnych, musi skoncentrować się na metanauczaniu, czyli nauczaniu o nauczaniu, by wyposażać ucznia nie tyle w zestaw szybko dezaktualizującej się wiedzy, co w pakiet umiejętności samodzielnego uczenia się, niezbędny w całościowym kształceniu.

Pewną formą szkoły jako instytucji stwarzającej warunki uczenia się jest koncepcja tzw. odwróconej klasy (ang. *flipped classroom*). Metoda ta – jak wskazuje nazwa – oznacza zamianę ról w edukacji. Zakłada ona, że większość pracy uczeń wykonuje poza klasą samodzielnie, a w klasie cała uwaga koncentrowana jest na rozwiązywaniu problemów, które sprawiały uczniowi najwięcej trudności. W metodzie tej decydujący głos mają uczniowie, nauczyciele współpracują z uczniami, budując odpowiedni do konkretnej sytuacji system wsparcia, nieustannie doskonaląc przy tym swój warsztat metodyczny⁴².

Jeszcze inną formę edukacji proponuje brytyjski pedagog, specjalista w zakresie technologii kształcenia, Sugata Mitra. W przeprowadzonym w Indiach eksperymencie wykazał on, że *dzieci uczą się niezwykle szybko i samodzielnie, gdy mogą zdobywać informacje w wolny sposób za pomocą nowych technologii. Ich efektywność wzrasta, gdy pracują w grupach, wymieniając się pomysłami, podglądając różne rozwiązania, dyskutując i tłumacząc sobie nawzajem trudne*

⁴¹ A. Pezda, P. Cieśliński: *Nie uczmy fizyki, uczmy dzieci*. http://wyborcza.pl/magazyn/1,126959,11838844,Nie_uczmy_fizyki_uczmy_dzieci.html?as=1&startsz=x, [10.10.2013].

⁴² M. Polak, *Filozofia odwracania klasy*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1988-filozofia-odwracania-klasy> [dostęp 10.10.2013]; zob. także M.M. Sysło, *O odwracaniu klasy, again*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2413-o-odwracaniu-klasy-again> [10.10.2013].

zagadnienia. Nasze silne przekonanie, że wiedzę dzierży niczym berło jedynie nauczyciel i on przelewa ją do niesfornych główek swoich podopiecznych, moglibyśmy więc odłożyć między bajki⁴³. Koncepcja S. Mitry, ze względu na duże zaangażowanie dzieci w procesie uczenia nazywana jest „edukacją napędzaną przez dziecko” (ang. *the child-driven education*).

Dostrzegając ogromne znaczenie i konieczność przyspieszonej ewolucji szkoły w stronę środowiska uczenia się dziecka prof. Anna Brzezińska postuluje, *by szkoła była nie tylko instytucją realizującą podstawę programową, ale tworzyła środowisko wspólnego uczenia się, w którym nauczyciel nie odciąga dzieci od Internetu, tylko buszuje tam razem z nimi. Gdzie rodzice i nauczyciele tworzyliby grupę wsparcia, a dyrektor zapewniał sprzyjający temu klimat*⁴⁴. W słowach tych można się doszukać upomnienia się o realizację jakże pięknej idei głoszonej ponad 200 lat temu przez szwajcarskiego pedagoga i pisarza, twórcę pierwszej teorii nauczania początkowego, Johanna Heinricha Pestalozziego (1746–1827): *nie uczymy przedmiotu, uczymy dziecko*. Współczesne nowe technologie takie możliwości stwarzają, największą barierą jest tu jednak mentalność nauczycieli i władz oświatowych oraz przestarzałe uregulowania prawne.

Bardzo ważnym filarem nowej szkoły będą też nowe relacje społeczne, w tym bardziej partnerskie relacje między nauczycielami a uczniami, które M. Prensky określił w tytule swojej książki mianem „partnerstwa dla prawdziwego uczenia się”⁴⁵. Istotą nowej szkoły jest model wyzwalający, przygotowujący ucznia do roli odkrywcy, zdolnego do stawiania pytań, samodzielnego kreatora wiedzy, potrafiącego się uczyć. Model ten całkowicie zrywa z dominującym dotąd (na szczęście jednak nie jedynym) modelem indoktrynującym, kształtującym ucznia konformistycznego, posłusznie akceptującego istniejący porządek, nie podejmującego nowych wyzwań, pozbawionego wyobraźni i obawiającego się odpowiedzialności.

Jest to znaczący krok ku najnowszej koncepcji edukacyjnej, wykorzystującej nowoczesne narzędzia technologii informacyjnej w celu zapewnienia dostępu do informacji, a jednocześnie silnie zakorzenionej w kulturze, zawartej już w nazwie tej koncepcji – „nowa kultura uczenia się”. Ograniczone ramy artykułu pozwalają jedynie zasygnalizować najważniejsze jej elementy. Po pierwsze – nacisk na maksymalną aktywność uczących się osób – stąd „uczenie się”, a nie „nauczanie”, które zostaje zredukowane do minimum, po wtóre – traktowanie

⁴³ M. Kowalczyk, *Uczenie się z komputerem*. <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/1512-uczenie-sie-z-komputerem> [10.10.2013].

⁴⁴ J. Cieśla, *Presja i depresja*, „Polityka” 2012, nr 38 (2875), s. 30.

⁴⁵ M. Prensky, *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*, Corwin 2010.

uczenia się jako stylu życia, wewnętrznego imperatywu płynącego z zainteresowań, ciekawości poznawczej i pasji uczącego się. Zagadnienie to zostało przedstawione w mało znanej polskiemu czytelnikowi pracy pt. „A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change”⁴⁶. Nowa kultura uczenia się wydaje się być optymalnie dostosowana do współczesnej płynnej nowoczesności. Podkreślają to sami autorzy, stwierdzając, że najważniejszą umiejętnością człowieka XXI wieku jest szacunek dla otaczającego nas świata – a więc innych ludzi i przyrody – oraz akceptacja ciągłych zmian, jakie w nim zachodzą. Nowa kultura uczenia się to także model edukacji skoncentrowanej na uczniach, bo – o ile przy nauczaniu, rola nauczyciela jest wiodąca, o tyle – w nowej koncepcji proces uczenia się dotyczy głównie uczniów, to oni są w tym procesie liderami aktywności.

Zakończenie

W debacie na temat kształtu i modelu przyszłej szkoły decydujący głos ciągle mają przedstawiciele starszych generacji, często nie do końca rozumiejący idee zachodzących przemian i medialnego świata cyfrowych tubylców. Czy szkoła przez nich zaprojektowana może być szkołą na miarę potrzeb, oczekiwań, marzeń, a przede wszystkim zmienionych intelektualnych możliwości młodego pokolenia? Warto zatem na koniec przywołać jakże trafną refleksję cytowanego już D. Tapscotta: *wielu uczniom wiodłoby się w szkole lepiej, gdyby system edukacyjny zmienił się tak, by uwzględnić to, jak młode pokolenie uczy się, myśli i przetwarza informacje*⁴⁷. Jawi się tu bardzo istotny i w gruncie rzeczy trudny do rozstrzygnięcia problem: na ile pokolenie nauczycieli i rodziców powinno dostosowywać edukację do potrzeb, możliwości i oczekiwań młodego pokolenia, a na ile warto to młode pokolenie przekonywać do dawnych wzorców i wartości. Z pewnością jednak uwzględnianie w praktyce edukacyjnej najnowszych osiągnięć kognitywistyki oraz innych nauk pozwalających coraz lepiej poznawać ludzki mózg i mechanizmy jego funkcjonowania jest koniecznością i warunkiem optymalizacji nowoczesnego, na miarę XXI wieku procesu kształcenia.

Niniejszy artykuł ma na celu jedynie zasygnalizowanie nowych tendencji w edukacji wspieranej technologicznie, związanych z perspektywą kognitywistyczną. W ostatnim okresie do istniejących już prac z tego zakresu⁴⁸ dołą-

⁴⁶ D. Thomas, J.S. Brown, *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*, Lexington, KY 2011.

⁴⁷ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość...*, op. cit., s. 211.

⁴⁸ Zob. np. M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, PWN, Warszawa 2007.

czyły nowe, z których na przywołanie zasługuje książka B. Siemienieckiego⁴⁹ oraz wymienione wcześniej prace z 2013 roku M. Żylińskiej i M. Spitzera⁵⁰. Czytelników zainteresowanych tą tematyką zachęcam również do sięgnięcia do niezwykle wartościowych opracowań uznanego w świecie autorytetu w dziedzinie kognitywistyki – prof. Włodzisława Duchy⁵¹.

Bibliografia

- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Wydaw. Literackie, Kraków 2011.
- Bendyk E., *Bunt sieci*, Polityka Spółdzielnia Pracy, Warszawa 2012.
- Brzosko A., *Pokolenie Y w szkole*, „Oświata Mazowiecka” 2011, nr 04 (09).
- Carr N., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Wydaw. Helion, Gliwice 2013.
- Cieśla J., *Presja i depresja*, „Polityka” 2012, nr 38 (2875).
- Drucker P.F., *Spółczeństwo pokapitalistyczne*, PWN, Warszawa 1999.
- Florkiewicz M., *Przebudź się szkolo!*, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/2052-przebudz-sie-szkolo> [10.10.2013].
- Friedrich R., Peterson M., Koster A., *The Rise of Generation C*, <http://www.strategy-business.com/article/11110?pg=all#authors> [10.10.2013].
- Internet zmienia mózg*, <http://www.rynekzdrowia.pl/Po-godzinach/Internet-zmienia-mozg,3319,10.html> [10.10.2013].
- Kowalczuk M., *Uczenie się z komputerem*, <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/1512-uczenie-sie-z-komputerem> [10.10.2013].
- Kowalczuk M., *Zmienmy model edukacji, z industrialnego na organiczny*, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/1469-zmienmy-model-edukacji-z-industrialnego-na-organiczny> [10.10.2013].
- Krzyżaniak-Gumowska A., *Zajebięci egoiści*, „Newsweek” 2013, nr 22 (maj).
- Levinson P., *Nowe nowe media*, WAM, Kraków 2010.
- Łukaszewski W., *Epidemia narcyzmu*, „Charaktery” 2013, nr 2 (luty).
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 2000.

⁴⁹ B. Siemieniecki, *Pedagogika kognitywistyczna*, Oficyna Wydaw. „Impuls”, Kraków 2013.

⁵⁰ Książka M. Spitzera *Cyfrowa demencja* (tytuł oryginału: *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*) wydana w Niemczech w sierpniu 2012 roku została uznana za bestseller na liście czasopisma „Der Spiegel” w kategorii książek popularnonaukowych. Polska premiera tej książki miała miejsce 17 października 2013 roku.

⁵¹ Strona domowa prof. W. Duchy – <http://www.fizyka.umk.pl/~duch/indexpl.html> [10.10.2013].

Młodzi narcyzi, umieją coraz mniej, ale są zadowoleni z siebie jak nigdy, <http://nate-mat.pl/47967,młodzi-narcyzi-umieja-coraz-mniej-ale-sa-zadowoleni-z-siebie-jak-nigdy> [10.10.2013].

Morbitzer J., *O medialnym uczeniu i nowej szkole – refleksje pedagogiczne*, [w:] *Kapitał ludzki w edukacji*, Monografia nr 9 Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych. red. naukowa L. Pawelski, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2012.

Nikodemka J., *Jak nas psuje Facebóg*, „Focus” 2011, nr 2/185 (luty).

Nosal C., *Złudzenia poznawcze wywoływane przez stare i nowe technologie informacyjne*. „Neodidagmata” 2011–2012, nr 33/34, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2012.

Petlák E., Zajacová J., *Rola mózgu w uczeniu się*, Petrus, Kraków 2010.

Pezda A., Cieśliński P., *Nie uczmy fizyki, uczmy dzieci*, http://wyborcza.pl/magazy-n/1,126959,11838844,Nie_uczmy_fizyki__uczmy_dzieci.html?as=1&startsz=x, [10.10.2013].

Polak M., *Filozofia odwracania klasy*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1988-filozofia-odwracania-klasy> [10.10.2013]; zob. także M.M. Sysło, *O odwracaniu klasy, again*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2413-o-odwracaniu-klasy-again> [10.10.2013].

Prensky M., *Teaching Digital Natives, Partnering for Real Learning*, Corwin 2010.

Siemens G., *Connectivism, A Learning Theory for the Digital Age*, <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [10.10.2013].

Siemieniecki B., *Pedagogika kognitywistyczna*, Oficyna Wydaw. „Impuls”, Kraków 2013.

Small G., Vorgan G., *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Vesper, Poznań 2011.

Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Dobra Literatura, Słupsk 2013.

Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2007.

Stasiak P., *Krytyka pustego rozumu*, <http://www.polityka.pl/nauka/komputeryiinternet/1508476,1,mozg---internetowa-wyszukiwarka.read> [10.10.2013].

Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.

Thomas D., Brown J.S., *A New Culture of Learning, Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*, Lexington, KY 2011.

Twenge J.M., Keith W., *The Narcissism Epidemic, Living in the Age of Entitlement*. Free Press, 2009.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Żylińska M., *Neurony w szkolnej ławce*. <http://osswiata.pl/zylinska/> [10.10.2013].

Summary

Network children – cognitive context

The contemporary young generation is digital natives, also called generation of the Children of the Net. A characteristics of the notion was introduced, among others, by Marc Prensky and by a Polish journalist, poet and musician – Piotr Czernski, the author of “Children of the Net Manifesto”.

The aim of the article is to show changes, which are evoked among the representatives of the Net Generation in their cognitive field of functioning by new media and technologies.

A contemporary young human is born and grows up in the media world – built by contribution of new technologies and new media – the Internet, a computer, a mobile phone, an ipad, a tablet and others – the list is still open. The impact of television on young generation needs to be considered – it demonstrates a particularly destructive influence upon children and the youths.

An American neurologist Gary Small in his research and the works of Nicholas Carr's reveal, that a contact with the Internet triggers changes in neuronal brain structure. In consequence it means a different way of thinking, which entails a necessity of a new approach to education and to new functions of a teacher. In the article a new vision of school will be sketched – a school which rationally combines three elements, traditional school, the public sphere and the virtual space. There will also be shown an influence of the new architecture of the brain on a learner functioning in the culture's sphere. New technologies contributed to an emergence of new educational concepts, and it is connectivism – proposed by George Siemens – that gained the greatest popularity. This concept was built upon two false premises, 1. knowledge can exist in the Internet; 2. creating connections between nodes is a metaphor of learning. The article reveals that both premises are groundless. In the context of an education mission some new threats will be characterized – these of being brought by unreflexive and irresponsible use of new Information and Communication Technologies, including the problem of plagiarism, which became a social plague. There will be shown axiological aspects of usage of these tools, too.

Joanna Bierówka

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Wykorzystanie Internetu w toku studiowania, na przykładzie Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Wstęp

Celem artykułu jest próba opisanie sposobu, w jaki młodzież akademicka wykorzystuje Internet wypełniając obowiązki studenta. Internet jest dziś niezwykle popularny wśród studentów, lecz czy korzystają z niego w sposób twórczy, aktywny, czy raczej upraszczają sobie jedynie wykonywanie czynności, które od zawsze wpisane były w studiowanie. Może wykorzystanie Internetu sprawia raczej, że proces studiowania jest mniej skuteczny, jego cele zostają osiągnięte w mniejszym stopniu niż miało to miejsce w erze analogowej? Ujmując te kwestie hasłowo można zapytać, czy Internet w procesie studiowania to ułatwicz, katalizator czy destruktor?

Na podstawie dotychczas przeprowadzonych badań poświęconych skutkom wykorzystania Internetu w różnych dziedzinach życia można założyć, że dla większości studentów Internet to narzędzie ułatwiające dotychczasowe praktyki, dla mniejszości natomiast będzie to narzędzie wzbogacające proces studiowania lub też psujące go. Aby uzyskać na ten temat więcej informacji, pod koniec roku akademickiego 2011/12 przeprowadziłam badania w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Poprzedzone były one eksploracją, w której wykorzystałam kwestionariusz z pytaniami otwar-

tymi. Na podstawie uzyskanych wyników¹ stworzyłam kwestionariusz bardziej wystandaryzowany, który skierowałam do większej bardziej reprezentatywnej grupy studentów, choć można tu mówić jedynie o pewnym stopniu reprezentatywności i to dla studentów Krakowskiej Akademii a nie studentów w ogóle.

W toku badań zebrano 367 poprawnie wypełnionych kwestionariuszy. 4 osoby deklarowały, że nie korzystają z Internetu na potrzeby studiowania. 255 respondentów to kobiety a 103 to mężczyźni. 153 badanych studioowało na studiach stacjonarnych a 214 na niestacjonarnych. Byli to studenci ostatniego roku (na studiach pierwszego stopnia trzeciego roku a na studiach drugiego stopnia drugiego) następujących kierunków: socjologia, prawo, turystyka międzynarodowa, psychologia, dziennikarstwo, administracja publiczna. 151 osób to mieszkańcy miast powyżej 100 tysięcy mieszkańców, 113 zamieszkuje miasta do 100 tysięcy mieszkańców a 92 osoby wieś. Dobiałam próbę tak, aby żadna cecha nie była dominująca i nie obciążała wyników badań. Badalam przy tym osoby, które wypracowały sobie już praktyki związane z wykorzystaniem Internetu w toku studiowania.

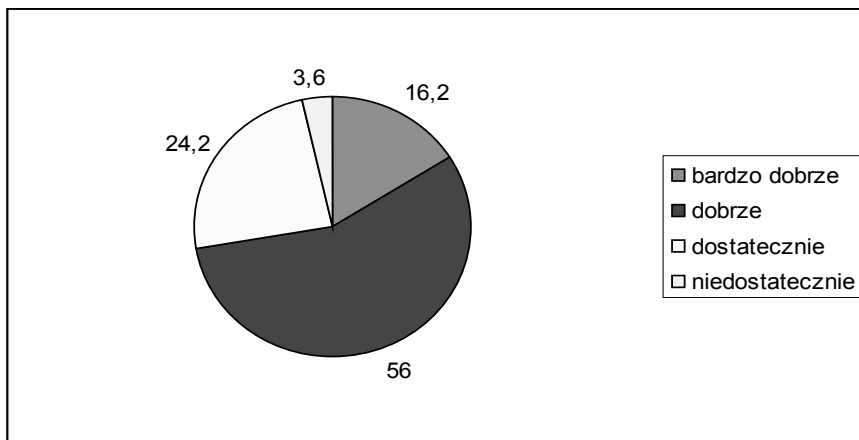
Charakteryzując środowisko, w którym odbywa się interesujący nas proces, czyli Krakowską Akademię im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, można stwierdzić, że zapewnia ona dobre warunki do wykorzystania Internetu w toku studiowania. Na terenie kampusu istnieje wiele sal multimedialnych, gdzie podczas zajęć można prezentować treści, wykorzystując w tym celu Internet. Na terenie kampusu można korzystać z WiFi. Część zajęć prowadzona jest w formie e-learningu, istnieje powołane do tego celu centrum e-learningowe, które między innymi certyfikuje kursy, oferuje szkolenia dla wykładowców i studentów korzystających z platform e-learningowych oraz zapewnia konsultacje i pomoc techniczną w toku realizacji kursów. Biblioteka Krakowskiej Akademii oferuje dostęp do wielu baz danych, z większości z nich można korzystać na terenie całej uczelni a do niektórych istnieje dostęp zdalny. Co szczególnie istotne biblioteka zapewnia pomoc osobom, które chcą skorzystać z tych baz danych, lecz nie posiadają odpowiednich umiejętności.

Zapytałam respondentów o to, jak oceniają stopień przygotowania uczelni do tego, by studenci mogli w toku studiowania korzystać z Internetu. Ponad 80% z nich uważa, że Uczelnia przygotowana jest dobrze (41%) lub bardzo dobrze (41,3%). Jeszcze lepiej studenci oceniają swoje przygotowanie do korzystania z Internetu na potrzeby studiowania – 90,8% uważa, że

¹ J. Bierówka, *Wykorzystanie Internetu przez młodzież akademicką w toku studiowania*, [w:] „Stare” media w obliczu „nowych”, „nowe” w obliczu „starych”, pod red. K. Pokornej-Ignatowicz i J. Bierówki, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2011.

przygotowani są dobrze (48,6%) lub bardzo dobrze (42,2%). Najgorzej w tej ocenie wypadają wykładowcy (diagram 1).

Diagram 1. Określ, w jakim stopniu osoby prowadzące zajęcia w Twojej uczelni są przygotowane do tego, aby studenci korzystali z Internetu realizując swoje obowiązki?
Procent ważnych odpowiedzi [N = 359]



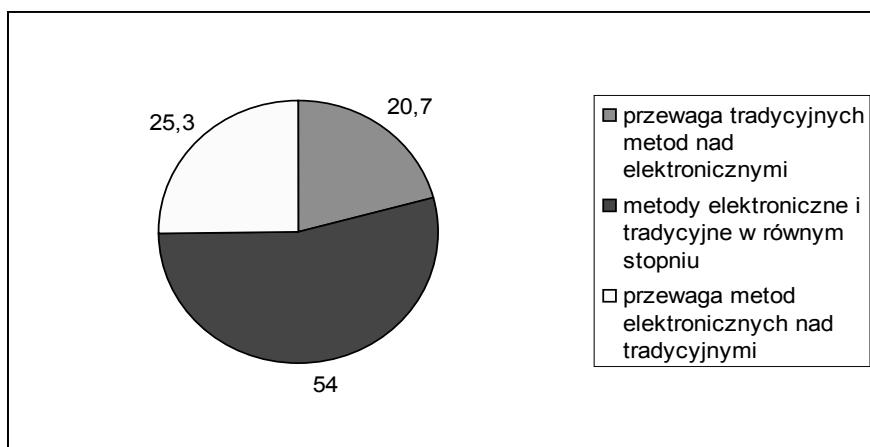
Źródło: opracowanie własne.

Wracając do kompetencji studentów, nie poprzestałam w badaniu na ich samoocenie i zapytałam o umiejętności, które posiadają w zakresie korzystania z komputera i Internetu. Należy pamiętać, że studiuje obecnie pokolenie, które można określić jako rówieśników Internetu. Poznawali oni w toku swojej socjalizacji jego nowe zastosowania, pojawiające się aplikacje czy nowe urządzenia służące do korzystania z Internetu. Umiejętności informatyczne studentów nie przedstawiają się imponująco. Wprawdzie deklarują sporą ich liczbę, lecz są to przede wszystkim umiejętności dosyć proste, biorąc pod uwagę ciągle upraszczanie obsługi komputera i Internetu przez twórców usług, tak aby mogły mieć one charakter komercyjny. Czynności zaawansowane są wykonywane przez nieliczne grono studentów. Przykładowo 26, spośród 367 osób potrafi pisać programy komputerowe, 32 – obsługiwać nietypowy program komputerowy, 38 – zawiadywać zawartością serwera, administrować, 49 – wykorzystywać makra i pisać polecenia w programach. Konkludując można stwierdzić, że studenci są raczej przygotowani do biernego wykorzystania nowych technologii niż do aktywnego ich współtworzenia.

Ciekawie przedstawiają się wyniki odpowiedzi na pytanie o korzystanie z tradycyjnych bądź elektronicznych sposobów studiowania (diagram 2). Jako tradycyjne metody studiowania określiłam w ankiecie między innymi

czytanie książek, artykułów, kserowanie, sporządzanie notatek i konspektów; do elektronicznych metod zaliczyłam docieranie do elektronicznych form zapisu tekstów, skanowanie, gromadzenie notatek w postaci plików, korzystanie z oprogramowania (ang. *software*). Najliczniejsza grupa respondentów deklaruwała łączenie obu sposobów (54%). U około jednej czwartej badanych przeważa jeden ze sposobów (20,7% – przewaga metod tradycyjnych, 25,3% – przewaga metod elektronicznych).

Diagram 2. Zastosowanie metod tradycyjnych i elektronicznych w procesie studiowania. Procent ważnych odpowiedzi [N = 363]



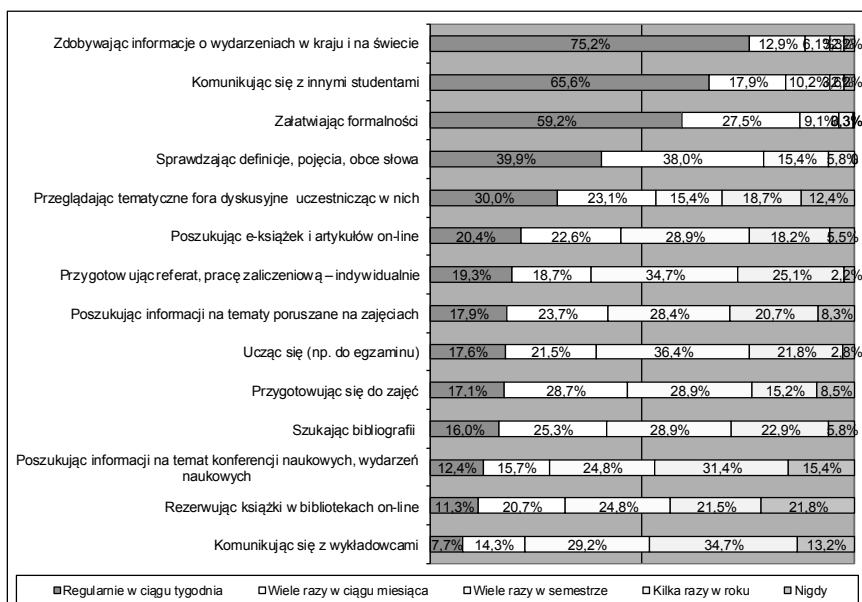
Źródło: opracowanie własne.

Być może mamy tu do czynienia z procesem przechodzenia do studiowania z użyciem środków elektronicznych, ale nadal dla studiowania istotne są środki tradycyjne. Po sprawdzeniu kilku zmiennych niezależnych stwierdziłam, że nie mają one wpływu na preferencje badanych w tym względzie. Nawet wiek, który wydawał się najistotniejszą zmienną nie miał tu znaczenia. Warto rozważyć czy powodem popularności metod tradycyjnych nie jest fakt ich większej dostępności, małej ciągle popularności e-learningu oraz faktu, że studiowanie jest procesem społecznym, który wymaga kontaktu z drugim człowiekiem i byłoby niewskazane gdyby wykorzystywane tu były jedynie metody elektroniczne. Tak więc być może to przejście nie będzie nigdy całkowite.

Jak się okazuje Internet w toku studiowania służy badanym głównie do załatwiania spraw urzędowych i organizacyjnych (diagram 3). Studenci szukają za jego pośrednictwem aktualności z kraju i świata, załatwiają formalności, komunikują się z innymi studentami, używają go jako słownika czy encyklopedii. Mniej niż jedna trzecia regularnie odwiedza tematyczne fora dys-

kusyjne lub w nich uczestniczy, natomiast 12,4% badanych nie robiło tego nigdy. 21,8% respondentów nigdy nie korzystało z katalogu bibliotecznego on-line, 15,4% nigdy nie poszukiwało informacji o wydarzeniach naukowych, 13,2% nigdy nie komunikowało się w sposób zapośredniczony przez Internet z wykładowcami, natomiast regularnie czyniło to 7,7% badanych. Czyli nawiązując do określeń przedstawionych we wstępie – Internet dla moich badanych to przede wszystkim „ułatwiacz”.

Diagram 3. W ramach jakich obowiązków, związanych ze studiowaniem, korzystasz z Internetu? N=363 (liczba badanych korzystających z Internetu na potrzeby studiowania)

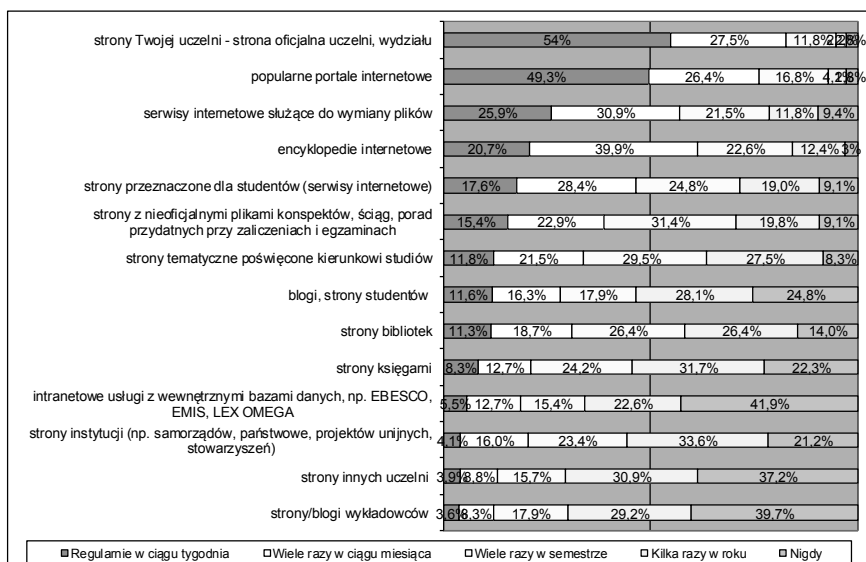


Źródło: opracowanie własne.

Zapytałam badanych o strony, które najczęściej odwiedzają realizując obowiązki studenta (diagram 4). Największą popularnością, zaraz po stronie internetowej uczelni, cieszą się wśród studentów popularne portale internetowe, takie jak Onet, Interia, Wirtualna Polska itd. Studenci deklarują, że wykorzystują je do studiowania. Czy są one dla nich źródłem informacji, na bazie których budują swoją wiedzę z zakresu studiowanego przedmiotu? Dopiero na siódmym miejscu w rankingu popularności wykorzystywanych stron – na czternaście kategorii – znajdują się strony tematyczne poświęcone kierunkowi studiów. Strony bibliotek znajdują się na pozycji dziewiątej, odwiedza je regularnie 41 osób spośród 367 badanych. Listę zamykają strony

innych uczelni i strony wykładowców, które odwiedzane są niezwykle rzadko. Jeżeli skonfrontujemy to z faktem, że prawie połowa badanych nigdy nie korzystała z baz danych, to pojawia się pytanie, jakie są źródła wiedzy studentów – prócz wymienionych wcześniej popularnych portali internetowych. Dużą popularnością cieszą się serwisy służące do wymiany plików (np. Chomik), encyklopedie internetowe – wśród nich oczywiście najczęściej wymieniana była Wikipedia, strony przeznaczone dla studentów (np. dlaStudenta.pl) i na pozycji szóstej nieoficjalne strony ze ściągami i opracowaniami.

Diagram 4. Z jakich stron internetowych korzystasz realizując obowiązki związane ze studiami? N=363



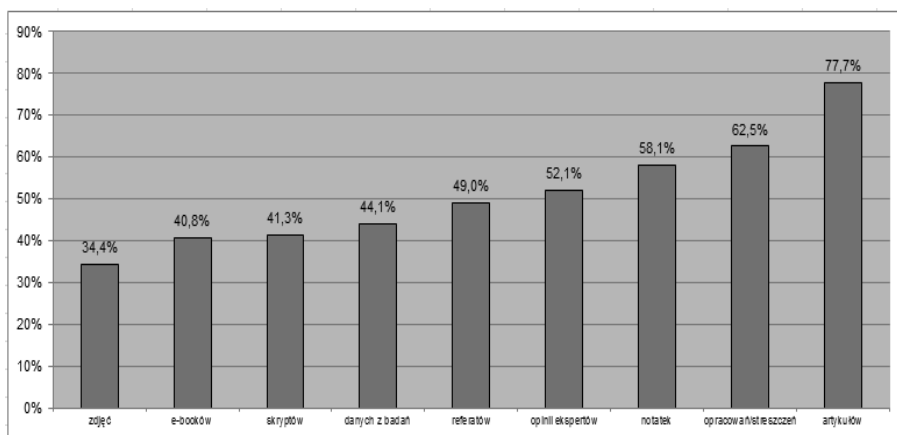
Źródło: opracowanie własne.

Uzupełnieniem tego obrazu jest rozkład odpowiedzi na pytanie:

Jakich treści / materiałów poszukujesz przede wszystkim w sieci, studiując? (diagram 5).

Można zakładać, że Internet jako konstruktor jest wykorzystywany, gdy studenci docierają za jego pośrednictwem do artykułów, opinii ekspertów, danych z badań i e-booków. Korzystanie ze streszczeń i opracowań raczej nie wzbogaca procesu studiowania. Oczywiście należy brać pod uwagę rodzaj i jakość wszystkich treści, do których studenci docierają w sieci, aby ocenić, na ile korzystanie z nich jest funkcjonalne w procesie studiowania.

Diagram 5. Jakich treści/ materiałów poszukujesz przede wszystkim w sieci, studiując? N=363



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując należy stwierdzić, że biorąc pod uwagę podejmowane w cyberprzestrzeni aktywności i odwiedzane w niej przez studentów miejsca dominują takie źródła informacji, które trudno ocenić jako rzetelne a z całą pewnością nie specjalistyczne.

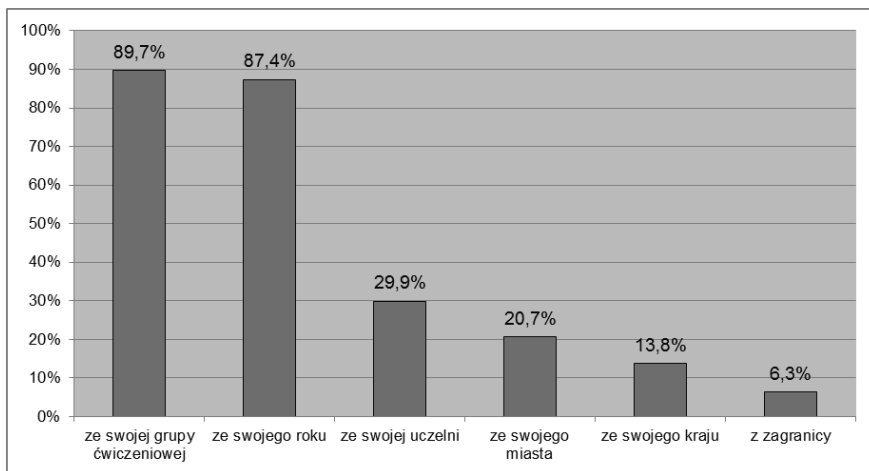
Największa popularność strony uczelni – KAAFm – potwierdza, że Internet jest wykorzystywany przez studentów przede wszystkim w celach organizacyjnych.

Ważną funkcją Internetu jest komunikowanie. Niemalże wszyscy studenci komunikują się z innymi studentami przez Internet. 12 osób zadeklarowało, że tego nie czyni. Okazuje się, że badani komunikują się głównie ze studentami z własnej grupy ćwiczeniowej lub ze swojego roku (diagram 6). Tak więc komunikowanie to jest mocno osadzone w przestrzeni. Internet służy do kontynuowania relacji, które istnieją poza cyberprzestrzenią. Prawdopodobnie taką pokazuje wiele badań poświęconych wykorzystaniu Internetu przez dzieci i młodzież (np. badanie *Młodzi i media*² czy *Dzieci sieci*³). Jedynie 22 osoby deklarują, że wypełniając obowiązki związane ze studiowaniem komunikują się ze studentami z zagranicy.

² M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, *Młodzi i Media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, <http://www.mim.swps.pl>, [08.06.2013].

³ P. Siuda, G.D. Stunża (red.), *Dzieci Sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych*, <http://www.dzieci-sieci.pl>, [08.06.2013].

Diagram 6. Z jakimi studentami się kontaktujesz? N=348 (liczba respondentów, którzy komunikują się z innymi studentami przez Internet)



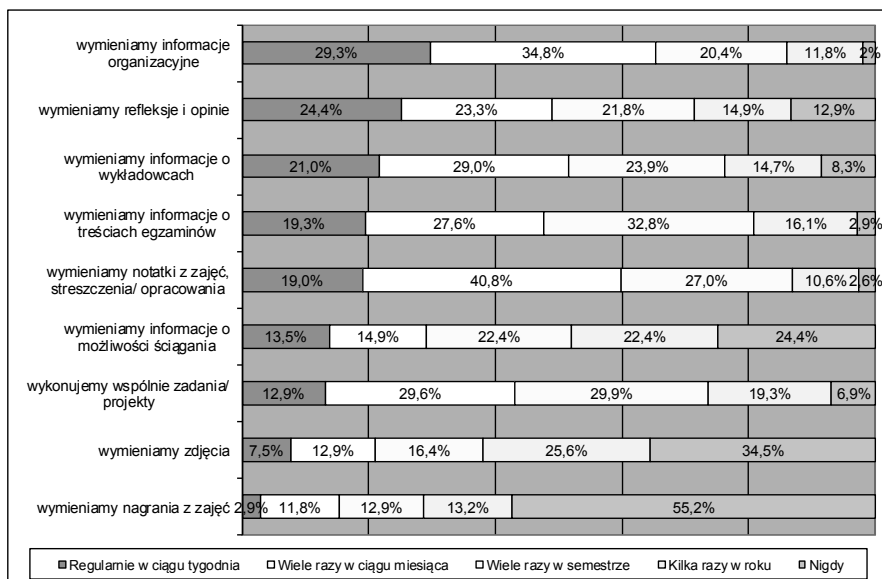
Źródło: opracowanie własne.

Jakie cele przyświecają tym, którzy komunikują się z koleżankami i kolegami z uczelni? Kwestia ta została przedstawiona graficznie w diagramie siódmym. Zestawione w nim dane pokazują, że studenci przede wszystkim wymieniają informacje organizacyjne, notatki z zajęć, streszczenia, opracowania, opinie i refleksje oraz informacje o wykładowcach, egzaminach i możliwości ściągnięcia na nich. Są to czynności, które wpisane były w proces studiowania na długo przed powstaniem Internetu.

Na uwagę zasługuje fakt, że za pośrednictwem Internetu studenci także wykonują wspólne projekty. Jedna trzecia badanych pracuje w ten sposób kilka razy w miesiącu lub częściej. Abstrahując od tego, co jest treścią tych projektów działanie takie służy budowaniu kluczowej w społeczeństwie informacyjnym kompetencji – pracy zbiorowej na odległość⁴.

⁴ Henry Jenkins wymienia tę umiejętność jako jedną z tych, które umożliwiają stanie się pełnoprawnym uczestnikiem kultury konwergencji. H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 172–173.

Diagram 7. W jakim celu kontaktujesz się z innymi studentami przez Internet



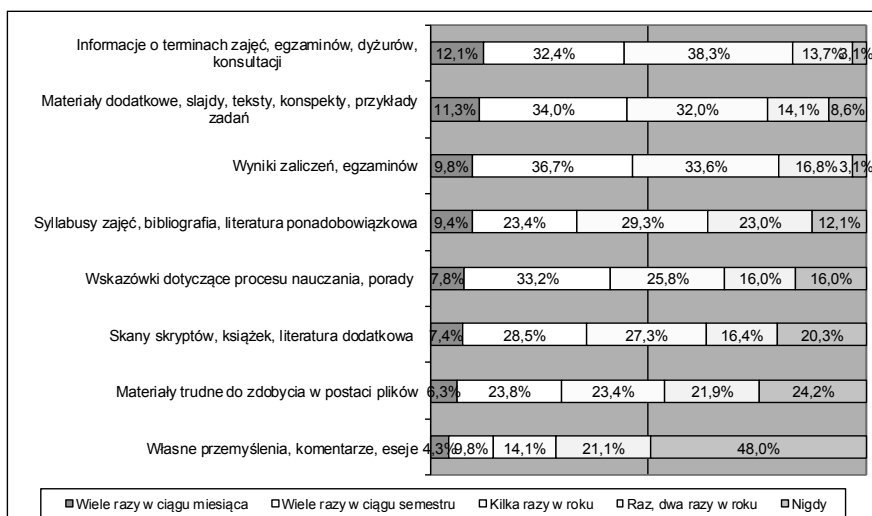
Źródło: opracowanie własne

Młodzież akademicka w toku studiowania komunikuje się również z wykładowcami. Internet mógłby być wykorzystany w celu demokratyzacji tej relacji, nadania jej bardziej indywidualnego charakteru, skoncentrowanego na studencie. Można by wręcz mówić o powrocie do idei Akademii Platńskiej, która została zatracona w procesie umasowienia nauczania.

Badania pokazały, że 256 spośród 367 respondentów kontaktuje się przez Internet z osobami prowadzącymi zajęcia. Najczęściej studenci wykorzystują Internet, aby wysłać wykładowcom prace zaliczeniowe, ćwiczenia do poprawienia, ponadto zadają pytania dotyczące kwestii organizacyjnych. Natomiast treści, które byłyby zaproszeniem do wymiany myśli, opinii wysyłane są niezwykle rzadko. 154 badanych spośród 367 nie czyniło tego nigdy, a 47 sporadycznie.

Treści wysyłane przez osoby prowadzące zajęcia do studentów obejmują osiem kategorii – obrazuje to diagram 8. Jednak niewielu studentów deklaruje, że otrzymuje te treści regularnie. Dominują tu trzy kategorie: dodatkowe materiały (właściwie można tu zaliczyć trzy z wymienionych w diagramie kategorii odpowiedzi), informacje o wynikach egzaminów, informacje organizacyjne. Znamienne jest fakt, że najliczniejsza grupa studentów odpowiedziała, że nigdy nie otrzymała od wykładowców treści, które można określić jako własne przemyślenia, komentarze, eseje.

Diagram 8. Materiały otrzymywane drogą elektroniczną od wykładowców [N=256]



Źródło: opracowanie własne.

Niezaprzeczalnie o pozycji społecznej obywatela społeczeństwa informacyjnego decyduje sposób korzystania z nowych mediów. Istotne jest, aby nie było to korzystanie bierne, przywodzące na myśl odbiór mediów tradycyjnych. Elity społeczeństwa informacyjnego to ci, którzy wpływają na kształt cyberprzestrzeni, zarówno pisząc programy, dostarczając nowe usługi, jak i umieszczając w sieci własne treści⁵. Zapytałam więc studentów o ich czynne współtworzenie zasobów Internetu. 115 na 367 osób deklaruje, że są autorami treści w sieci. Najczęściej biorą oni udział w forum dyskusyjnym lub umieszczają treści na swoim profilu w portalu społecznościowym. Trudno ocenić wartość tego typu działalności. Badacze społecznych skutków wykorzystania Internetu również zwracają uwagę na fakt, że popularyzacja profili społecznościowych oraz ogólnie popularyzacja, wręcz komercjalizacja Internetu każe przeformułować kryteria przypisywania do poszczególnych warstw społeczeństwa informacyjnego⁶.

⁵ Porównaj – koncepcja netokracji i konsumptariatu Alexandra Barda i Jana Söderqvista (*Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*, tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006) oraz digitariatu, cogitariatu i sieciowego proletariatu Umberto Eco (*Nowe środki masowego przekazu a przyszłość książki*, tłum. A. Szymanowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996).

⁶ D. Batorski, *Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych*, [w:] *Diagnoza społeczna 2009: Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2009.

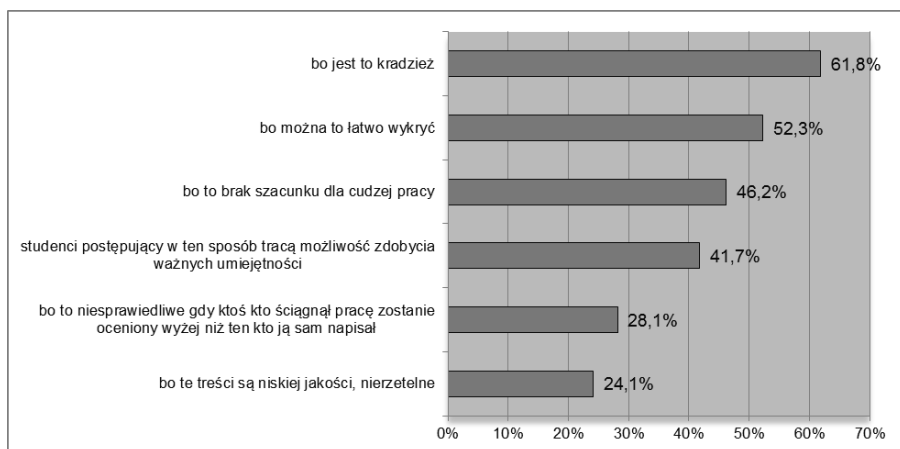
Nie rozstrzygając kwestii, na ile funkcjonalne w procesie studiowania a także budowania pozycji społecznej jest uczestnictwo w forum dyskusyjnym czy edytowanie profilu w portalu społecznościowym należy dodać, że obie te czynności nie są raczej dla studentów praktykami codziennymi. Prorowadzenie forum dyskusyjnego, strony internetowej lub bloga, które z pewnością wymaga zaangażowania, pewnych umiejętności i kreatywności to wśród badanych rzadkość. 6 osób regularnie administruje forum, 6 osób regularnie prowadzi stronę internetową, 3 osoby regularnie piszą bloga. Chodzi tu o fora, strony internetowe i blogi, które są wykorzystywane w procesie studiowania.

Korzystanie z Internetu w procesie studiowania kojarzy się niestety przede wszystkim ze zjawiskiem plagiatu. Podjęłam również w swoich badaniach tę kwestię. Zapytałam studentów, czy ich zdaniem ściąganie z sieci cudzych treści i przedstawianie ich jako swoje jest zjawiskiem powszechnym? 77,6% studentów odpowiedziało twierdząco na to pytanie. 55,9% badanych deklaruje natomiast, że sami nigdy tak nie postępują. 37,9% rzadko decyduje się na plagiat a 6,2% często. Tak więc, wśród badanych zjawisko to jest stosunkowo powszechne, tym bardziej, że z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że wśród ankietowanych znalazły się osoby, które nie przyznały się do plagiatowania.

Z kolei zapytałam o powody, dla których dochodzi do ściągania treści z sieci i podawania ich jako swoje. Pytanie to zadałam zarówno tym, którzy ściągają, jak i tym, którzy tego nie czynią. Okazuje się, że odpowiedzi w obu przypadkach były podobne. Wskazywano na lenistwo, brak czasu, brak umiejętności. Ściągający odnosili się również do specyficznie rozumianej idei dzielenia się, która wpisana jest w specyfikę Internetu. Nieplagiatujący uzupełnili listę odpowiedzi wskazując, że powodem omawianego procederu może być brak wiary we własne umiejętności oraz postawa wykładowcy, który nie reaguje na takie praktyki.

Diagram 9 pokazuje rozkład odpowiedzi na pytanie: Dlaczego tworząc własne prace nie ściągasz tekstów lub ich fragmentów z sieci i nie przedstawiasz ich jako własne? – które zostało zadane nieplagiatującym. Jak widać respondenci najpierw zwrócili uwagę na względy moralne, potem argumentowali, że postępując w omawiany sposób traci się możliwość zdobycia ważnych umiejętności a w końcu poddali w wątpliwość rzetelność treści ściąganych z sieci.

Diagram 9. Dlaczego tworząc własne prace nie ściągasz tekstów lub ich fragmentów z sieci i nie przedstawiasz ich jako własne? [N=199]



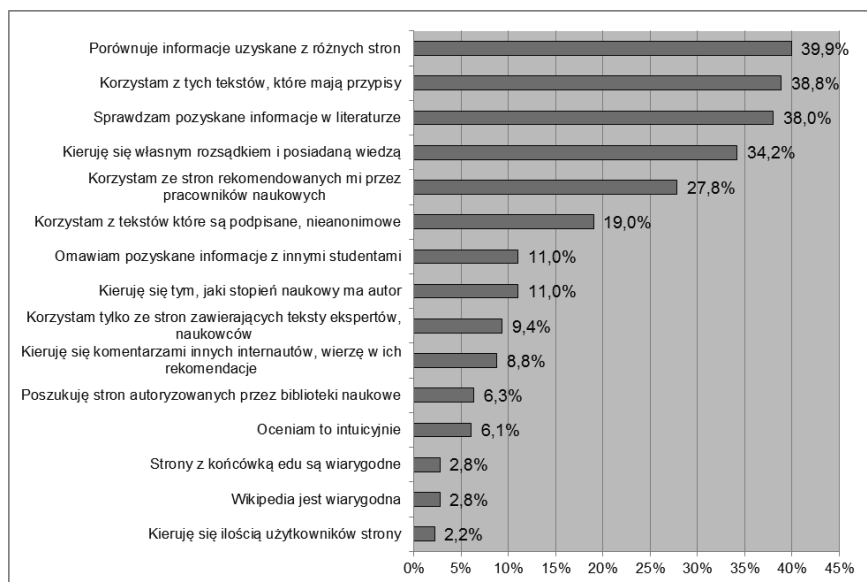
Źródło: opracowanie własne.

Kwestia oceny rzetelności informacji pochodzących z Internetu, również została podjęta w moich badaniach. 5,6 % respondentów uważa, że informacje te są wiarygodne, 77,8% uważa, że raczej wiarygodne, 9% się nad tym nie zastanawia.

27 osób spośród 367 zakwestionowało wiarygodność informacji pochodzących z Internetu. Diagram 10 pokazuje metody stosowane przez badanych w celu jej oceny. Jak widać część metod wydaje się być adekwatna i skuteczna jak na przykład porównywanie tekstów z różnych stron czy sprawdzanie informacji dostępnych w sieci, w literaturze. Inne sprawiają wrażenie nieco ryzykownych, np. takie jak poleganie na tekstach, które mają przypisy czy zaufanie własnemu osądowi i intuicji. Pytanie to miało charakter półzamknięty (kategoria „inne”), a kafeteria została sporządzona na podstawie wcześniejszego badania, gdzie to samo pytanie miało charakter otwarty. Taką samą metodę zastosowano w większości pytań. Podkreślam to w tym miejscu, aby zaznaczyć, że wszystkie wymienione tu propozycje pochodzą od studentów.

Podsumowując kwestie plagiatu i oceny rzetelności treści pochodzących z Internetu można powiedzieć, że badani ufają tym treściom, wielu z nich chętnie się pod nimi podpisuje, także w sensie dosłownym.

Diagram 10. Czym się kierujesz oceniając wiarygodność informacji dostępnych w Internecie? N=363



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

W przypadku badanej tu grupy użytkowanie Internetu nie zmienia zasadniczo samego procesu studiowania. Z całą pewnością w większości przypadków nie sprawia, że proces ten staje się doskonalszy, bardziej rozwijający, twórczy, satysfakcjonujący, społeczny, zachodzący ponad ograniczeniami przestrzennymi i strukturalnymi. Internet to raczej nowe narzędzie wykorzystywane do tradycyjnych działań, takich jak pisanie prac, przygotowywanie referatów, komunikowanie się z innymi studentami, wykładowcami i administracją. Działania twórcze, kreatywne, mające na celu poszukiwanie nowych źródeł informacji, danych, doświadczeń, dyskusji, konfrontacji, inspiracji, dążenie do poszerzania i upowszechniania wiedzy są niezwykle rzadkie. Przy tym badani studenci korzystają z Internetu, podobnie jak inne kategorie użytkowników, wykorzystując głównie portale komercyjne, Wikipedię i portale społecznościowe. Rzadko natomiast prowadzą blogi, strony internetowe, uczestniczą w grupach dyskusyjnych czy odwiedzają strony związane z ich kierunkiem studiów.

Komunikowanie z wykładowcami, ale także z innymi studentami, to głównie przekazywanie informacji organizacyjnych i materiałów. Jest ono przede wszystkim uzupełnieniem relacji zachodzących poza cyberprze-

strzeżenią. Internet psuje też studiowanie w tym sensie, że ułatwia dotarcie do treści o małej wiarygodności oraz sprzyja plagiatowaniu.

Ciekawym pytaniem, które warto postawić na końcu, jest pytanie, czy niska jakość studiowania jest tylko i wyłącznie skutkiem użytkowania Internetu. Odpowiadając na to pytanie należy pamiętać o tak zwanym efekcie Mateusza, zgodnie z którym z nowoczesnych technologii najefektywniej korzystają ci, którzy posiadają w wysokim stopniu inne zasoby, takie jak wiedza i kapitał, także społeczny i kulturowy. Warto zbadać, czy Ci studenci, którzy korzystają z Internetu jako katalizatora są faktycznie najbardziej wyposażeni w wymienione tu zasoby. Ponadto warto rozważyć, czy opisane tu zjawiska nie są w pewnym stopniu symptomem wielu innych problemów, które dręczą współczesną edukację na każdym poziomie, także wyższą, a które są opisane w innych rozdziałach tej publikacji.

Bibliografia

Bard A., Söderqvist J., *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.

Batorski D., *Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych*, [w:] *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2009.

Bierówka J., *Wykorzystanie Internetu przez młodzież akademicką w toku studiowania*, [w:] *„Stare” media w obliczu „nowych”, „nowe” w obliczu „starych”*, pod red. K. Pokornej-Ignatowicz i J. Bierówki, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2011.

E. Umberto, *Nowe środki masowego przekazu a przyszłość książki*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996.

Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A., *Młodzi i Media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, <http://www.mim.swps.pl>, 08.06.2013.

Jenkins H., *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Siuda P., Stunża G.D. (red.), *Dzieci Sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych*, <http://www.dzieci-sieci.pl>, 08.06.2013.

Summary

**The use of the Internet in the course of studying –
case study of Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University**

The objective of the paper is to study the mode of using the Internet by the academic youth in the course of their studies. In particular, the author aims at answering the following research questions:

Within the range of what type of duties and activities related to the process of studies do the students use the Internet? Do they communicate via the Internet with each other as well with their academic teachers regarding these purposes? Do they cooperate by means of the Internet with the representatives of academic community outside their own university? Moreover, are they the authors of blogs and websites? Do they moderate any forum or discussion group related to the field studied? Do they search for the information referred thereto in the Web? Which Web services do they make use of during their studies? Which Websites do they visit? What is their attitude towards the phenomenon of Web plagiarism? Do they download texts from the Internet presenting them as authored by themselves?

The author of the present study formulates a hypothesis that the usage of the Internet by students, despite constituting nowadays an indispensable aspect of academic studies, does not significantly modify the very process of knowledge and skills acquisition. Students use this new tool in an old way, i.e. primarily they rationalise the activities which used to be performed by the students before the Internet era (e.g. they borrow books, exchange notes and test copies, acquire information from the dean's office concerning examination results, timetables, examination session, etc.) The author submits the above hypothesis on the basis of research formerly conducted by herself and other research teams, such as the research carried out by the *Diagnoza Społeczna* team. The results show that the usage of the Internet in the mode characteristic of Web 2.0 is extremely rare, with the exclusion of the activity related to the participation in community services. The method used is survey. The size of the sample amounts – 350 persons (studying at Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University).

Anna Sajdak

Uniwersytet Jagielloński

Sztuka motywowania w edukacji zdalnej skoncentrowanej na uczniach

Wstęp

Ciesząc się coraz większą popularnością platformy zdalnego nauczania w edukacji szkolnej na poziomie podstawowym i średnim, a także w edukacji akademickiej stwarzają możliwości znacznego poszerzenia środowiska edukacyjnego oraz wprowadzenia w obszar procesu kształcenia specyficznych dla e-learningu form, takich jak np.: prowadzenie forum dyskusyjnego, spotkania w formie wideoczatów, umieszczanie na platformie materiałów do samodzielnej pracy oraz konstruowanie różnego typu zadań przeznaczonych do samodzielnej realizacji lub pracy grupowej. Immanentną cechą edukacji zdalnej jest przewaga form asynchronicznego kontaktu nauczyciela z uczniem nad kontaktem synchronicznym. Właściwość ta obok wielu zalet rodzi jednak pewną trudność związaną z problemem zaciekawienia ucznia/studenta przedstawianym materiałem oraz z podtrzymywaniem jego zaangażowania w procesie uczenia się. W refleksji każdego nauczyciela – praktyka, wykorzystującego w procesie kształcenia metodę e-learning z pewnością pojawiają się pytania typu:

- dlaczego jedne zadania umieszczane na platformie e-learning jako zadania dodatkowe są chętniej podejmowane, a inne nie cieszą się popularnością;
- dlaczego niektórzy uczniowie, studenci pracują z większym zaangażowaniem, nie poddają się, są skłonni do dłuższego wydatkowania energii, zwłaszcza w przypadku zadań wieloetapowych i trudnych, a inni w obliczu trudności szybko się zniechęcają i zarzucają pracę;

- co sprawia, że jeden temat dyskusji na forum ożywia, porusza grupę prowokując do wymiany opinii, doświadczeń, do poszukiwania materiałów (np. w postaci linków do artykułów) uzasadniających przedstawiane tezy a inny wydaje się martwy?

Pytania te dotyczą delikatnej materii „sztuki motywowania do uczenia się”. Prezentowana w artykule refleksja wynika z praktyki własnej prowadzenia zajęć w formule e-learning oraz jest rezultatem wielu dyskusji toczonych z nauczycielami szkół średnich, z doktorantami oraz nauczycielami akademickimi. Celem artykułu jest ukazanie rozwiązań motywowania uczniów i studentów w edukacji zdalnej skoncentrowanej na uczniach. Prezentowany tekst składa się z dwóch głównych części. Pierwsza poświęcona jest podstawom teoretycznym strategii motywowania, wyprowadzonym z orientacji humanistycznej oraz konstruktywistycznej, uznanych za podstawowe dla idei kształcenia zorientowanego na ucznia. W tekście zostały zrekonstruowane główne tezy omawianych ujęć teoretycznych w celu pokazania zasadniczych różnic między nimi, polegających na promowaniu odmiennych wzorów uczenia się oraz odmiennych strategii motywowania. Część druga artykułu poświęcona została aplikacjom pedagogicznym stanowiska humanistycznego i konstruktywistycznego oraz przedstawieniu edukacyjnych strategii wspierania, aktywizowania procesu uczenia się uczniów w kształceniu zdalnym. Poruszona problematyka koncentruje się wokół zagadnień wyznaczania motywujących celów kształcenia, konstruowania angażujących intelektualnie zadań, prowadzenia z sukcesem forum dyskusyjnego, wspierającego i budującego możliwości oceniania, a także tworzenia wspólnoty uczących się.

Edukacja zdalna skoncentrowana na uczniach

Zanim podjęta zostanie problematyka motywowania w edukacji zdalnej skoncentrowanej na uczniach warto poczynić pewne ustalenia terminologiczne. Czym bowiem jest „edukacja skoncentrowana na uczniach”, czym jest „edukacja zdalna skoncentrowana na uczniach”? Ważnym tropem może okazać się zapowiadane w tytule konferencji pewnego rodzaju paradygmatyczne przejście „od tradycyjnej do przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach”. W swym znaczeniu jest ono tożsame z upowszechnianą od końca lat 90. ideą określaną jako *the shift from teaching to learning*, będącą rezultatem prowadzonej w krajach anglojęzycznych ożywionej dyskusji nad koniecznością zmiany i poprawy jakości akademickiego kształcenia. Zmiana dominującego w kształceniu paradygmatu zdawała się być jedynym rozwiązaniem. W nurt refleksji nad potrze-

bą odejścia od pasywnego nauczania na rzecz budowy aktywnego środowiska edukacyjnego włączyli się przede wszystkim tacy autorzy jak A. Guskin oraz R. Barr i J. Tagg¹, którzy zaczęli posługiwać się metaforycznym, specyficznym zwrotem paradygmatycznej zmiany – *the shift from teaching to learning* – używanym jako określenie paradygmatycznego przesunięcia z paradygmatu skoncentrowanego na dyrektywnym, kierowanym nauczaniu – w stronę paradygmatu skoncentrowanego na osobie studenta i procesie jego uczenia się². Podkreślić należy, że autorzy ci nie opisywali współwystępujących ze sobą paradygmatów edukacyjnych, nie przedstawili możliwych ścieżek wyboru, lecz postulowali zmianę – zastąpienie starego, dyrektywnego paradygmatu nauczania nowym paradygmatem, skoncentrowanym na procesie uczenia się studenta. Początkowo dyskusje ogniskowały się wokół procesu nauczania-uczenia się studentów, szybko jednak weszły w przestrzeń wykraczającą poza problematykę edukacji wyższej. Dzisiaj – jak pisze U. Webers³ – dyskusja nad paradygmatyczną zmianą rozprzestrzeniła się na niemal wszystkie obszary związane instytucjonalnym organizowaniem procesu uczenia się, obejmując edukację szkolną, edukację wyższą oraz wszelkie postaci dokształcania się i doskonalenia w perspektywie „uczenia się przez całe życie” – *life long learning*. W Polsce właściwie jedynie w andragogice, w obszarze zajmującym się problematyką kształcenia dorosłych, idea ta zaznaczyła swą obecność. Przywołać tu należy przede wszystkim prace M. Malewskiego⁴ oraz A. Nizińskiej⁵. Warto jednak poznać bliżej tzw. nowy paradygmat, skoncentrowany właśnie na procesie uczenia się uczniów i studentów – tworzeniu jak najlepszych edukacyjnych warunków do aktywnego uczenia się zarówno poprzez kreowanie pełnego edukacyjnej mocy

¹ R.B. Barr, J. Tagg, *From Teaching to Learning. A new Paradigm for Undergraduate Education*, [w:] *Learning from Change. Landmarks in Teaching and Learning in Higher Education from Change Magazine, 1969–1999*, ed. D. DeZure, American Association For Higher Education, Kogan Page, London 2000, s. 198–200.

² Więcej na temat paradygmatycznej zmiany określanej formułą *the shift from teaching to learning* – A.Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 279 i n.

³ U. Welbers, *The Shift from Teaching to Learning. Zur historischen Rekonstruktion eines Paradigmenwechsels*, [w:] *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*, U. Welbers, O. Gaus (Hrsg.) unter Mitarbeit von B. Wagner, W. Bertesmann Verlag, Bielefeld 2005, s. 357.

⁴ Patrz M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010. W angielskojęzycznym streszczeniu pracy użyto tytułu „*From Teaching to Learning. The Paradigmatic Shift in Adult Education Research*”.

⁵ Patrz A. Nizińska, *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów-praktyków*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

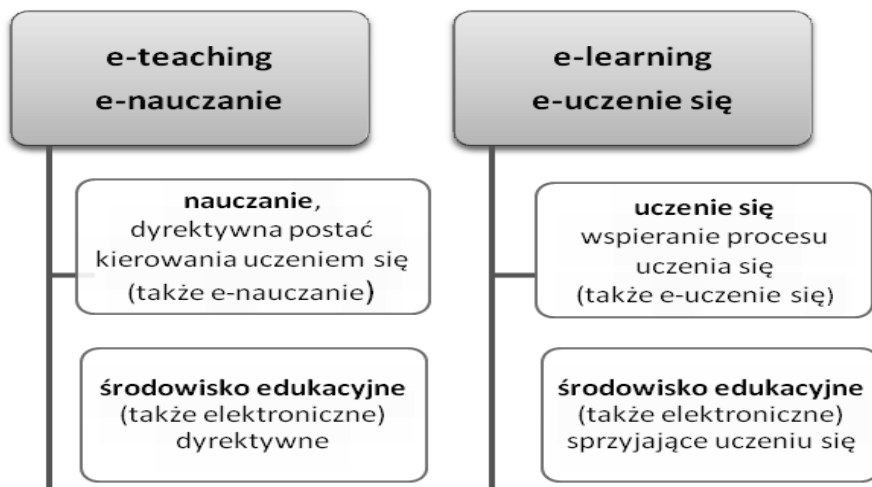
środowiska edukacyjnego, jak i otoczenie uczących się dydaktycznym wsparciem. Praca nauczycieli nie może zatem polegać na przekazywaniu wiedzy i kierowaniu procesem nauczania, lecz winna stymulować osoby uczące się do podjęcia przez nich wysiłku aktywnego odkrywania i konstruowania wiedzy. Zatrzymajmy się teraz przy problematyce środowiska uczenia się i edukacji zdalnej. Wprawdzie R.B. Barr oraz J. Tagg w artykule z 1995 roku *The shift from teaching to learning* nie użyli ani razu odniesień do wykorzystywania nowoczesnych technologii w procesie kształcenia, ale opisując nowy paradygmat stworzyli żyzną glebę dla zainicjowania *the shift from teaching to learning ... and e-learning* czyli zainicjowania zmiany od nauczania do uczenia się a także do e-uczenia się. Autorzy, porównując strukturę procesu nauczania-uczenia się w obu paradygmatach, wiele uwagi poświęcili problematyce tworzenia środowiska edukacyjnego. W tzw. starym paradygmacie nauczania kierowanego, proces kształcenia przebiega w określonym miejscu i czasie, wykłady trwają 50 minut, kursy są najczęściej trzyczęściowe, a zajęcia zaczynają się i kończą dla wszystkim w określonym czasie. Zasadą zajęć jest stałość miejsca, czasu oraz obecność jednego, „żywego” wykładowcy i „żywych” studentów.

W nowym paradygmacie, skoncentrowanym na osobie studenta i jego procesie uczenia się zasady te nie są wymagane. Wręcz przeciwnie. To proces uczenia ma być wartością stałą, zmienne natomiast może być miejsce, czas, a także osoba wspierająca ów proces. Autorzy podkreślają wagę aktywnego, stymulującego, bogatego w impulsy, materiały i zadania środowiska edukacyjnego. Jedyłą aktywną, żywą osobą musi być uczący się student, ale nie jest już konieczne pojawienie się „żywej” osoby nauczyciela. Ten musi jedynie być projektantem owego środowiska uczenia się. W nowy paradygmat doskonale zatem wpisuje się propozycja wykorzystywania nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Platformy zdalnego nauczania stanowią jedynie „technologiczne oprzyrządowanie” do tworzenia środowiska edukacyjnego dla procesu e-learningu. To nauczyciel, który zamieszcza na platformie materiały do nauki własnej, konstruuje zadania dla studentów, prowadzi fora dyskusyjne i wideocząty, może być kreatorem owego elektronicznego środowiska uczenia się, z którego student lub uczeń może korzystać w dowolnym czasie i miejscu, a przede wszystkim wtedy, kiedy jest na to gotowy. Zamiast tradycyjnego kursu prowadzonego według określonego programu i na określonych treściach e-learning stwarza możliwości znacznego poszerzenia środowiska edukacyjnego oraz wzmacniania go o zasoby elektronicznych treści dostępnych w różnorodnych mediach. Spełnia tym samym cechy konstytutywne opisanego przez R.B. Barra i J. Tagga „paradygmatu uczenia się”. W tej perspektywie należy jednak mówić o e-learningu jako „e-uczeniu się”, „zdalnym uczeniu się” nie zaś jako

„e-nauczaniu”, czy też „zdalnym nauczaniu” (w literaturze pedagogicznej polskiej takie wyróżnienia rzadko są stosowane).

Sam fakt wykorzystania nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych w procesie kształcenia nie przesądza o przejściu w paradygmat „uczenia się”. Zastosowanie platform zdalnego nauczania (czy też szerzej elektronicznego środowiska) wykorzystywane być może także w dyrektywnym modelu procesu kształcenia. Głównym zamierzeniem paradygmatycznej zmiany jest jednak umożliwienie studentowi samodzielnego podejmowania aktywności uczenia się, uczenia się we współpracy i kooperacji ze wsparciem ze strony nauczycieli. Procesy te mogą być np. poprzez przygotowanie elektronicznego środowiska edukacyjnego, przygotowanie problemowych zadań, etc. inicjowane przez nauczyciela, który jednak, pozostając w kontakcie ze studentem, służy mu tylko pomocą i ułatwia osiągnięcie zamierzonych rezultatów. Akcent położony jest bowiem na proces uczenia się studenta nie zaś na proces nauczania prowadzony przez wykładowcę. Dlatego też wydaje mi się, iż uzasadnionym uzupełnieniem paradygmatycznej zmiany jest formuła *from teaching to learning ... and e-learning*.

Schemat 1. *From e-teaching to e-learning*
(od e-nauczania do e-uczenia się)



Źródło: opracowanie własne.

Warto w tym miejscu podkreślić, iż w idei paradygmatycznego przejścia *from teaching to learning* niezwykle istotna jest zmiana od nauczania dyrektywnego, kierowanego do aktywnego uczenia się. Podstawowym bowiem źródłem nieporozumień w konstruowaniu elektronicznego środowiska uczenia się są – moim zdaniem – różnice w pojmowaniu pojęcia „uczenie

się”. Dla osób, których myślenie osadzone jest w paradygmacie „teaching”, uczenie się jest jedynie reaktywną odpowiedzią na zorganizowaną sytuację nauczania. E-learning w tej postaci jest dyrektywnym sposobem wymuszania aktywności uczenia się studenta, a jedyną różnicą pomiędzy tradycyjnym (najczęściej behawioralnym) nauczaniem a nauczaniem zdalnym jest asynchroniczność form nauczania i specyficzna forma kontaktów. Behawioralnie przygotowane środowisko zdalnego nauczania jest dokładnie zaplanowane przez nauczyciela, wypełnione materiałami do przyswojenia, zadaniami do zrealizowania, które następnie są oceniane są przez nauczyciela w autorytarnie przyjętej skali. Rozliczeniu podlegają również zaplanowane do realizacji formy aktywności studenta (np. udział w forach dyskusyjnych czy wideokonferencjach), nierzadko przy użyciu zapisu rejestrującego czas pracy studenta na platformie. Tak pojmowany „e-learning” jest w rzeczywistości dyrektywnym „e-teaching”. Idea paradygmatycznego przejścia *to learning* odrzuca rozumienie „uczenia się” jako aktywności reaktywnej w zorganizowanym procesie nauczania, a przyjmuje rozumienie uczenia się aktywnego, proaktywnego, podmiotowego, autonomicznego. Nauczyciel traci status projektanta takiego uczenia się na rzecz roli pomocniczej, wspierającej i doradczej. Paradygmatyczna zmiana *from teaching to learning* redefiniuje bowiem także relacje pomiędzy nauczycielem a studentem.

Jeśli zatem uznamy, że edukacja skoncentrowana na uczniach (także edukacja zdalna) związana jest z teoretycznymi podstawami przenoszącymi punkt ciężkości na osobę ucznia, jego potrzeby, możliwości oraz konstruowany przez niego świat, to kolejnym krokiem jest dokonanie choćby częściowej rekonstrukcji owych teoretycznych podstaw. Ideę edukacji skoncentrowanej na uczniach można wszakże rozpatrywać na mapie paradygmatów dydaktycznych, zarysowanych np. przez D. Klus-Stańską. Zdaniem wskazanej autorki we współczesnej polskiej dydaktyce można wyróżnić następujące paradygmaty dydaktyczne⁶:

1. paradygmat funkcjonalistyczno-behawiorystyczny,
2. paradygmat humanistyczno-adaptacyjny,
3. paradygmat konstruktywistyczno-psychologiczny,
4. paradygmat konstruktywistyczno-społeczny,
5. paradygmat krytyczno-emancypacyjny.

Moim zdaniem zdecydowanie po stronie idei edukacji skoncentrowanej na uczniach lokuje się myślenie o edukacji i procesie kształcenia konstytuowane

⁶ Patrz D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 66 i n.

przez paradygmaty humanistyczny i konstruktywistyczny w obu odmianach. Paradygmat funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, choć wciąż mocno zaznaczający swą obecność w polskiej szkole oraz w działaniach nauczycieli związany jest raczej z ideą tradycyjnego nauczania (teaching) a także jego formą zdalną (e-teaching). Nie oznacza to jednak, że staje się on bezwartościowy, wręcz przeciwnie. Służy jednak – moim zdaniem – realizacji innych celów edukacyjnych niż wspieranie procesu uczenia się ucznia. Dlatego też w dalszej części artykułu podstawami teoretycznymi proponowanych strategii motywowania uczniów w edukacji zdalnej uczynię paradygmat humanistyczny i konstruktywistyczny⁷.

Teoretyczne podstawy strategii motywowania

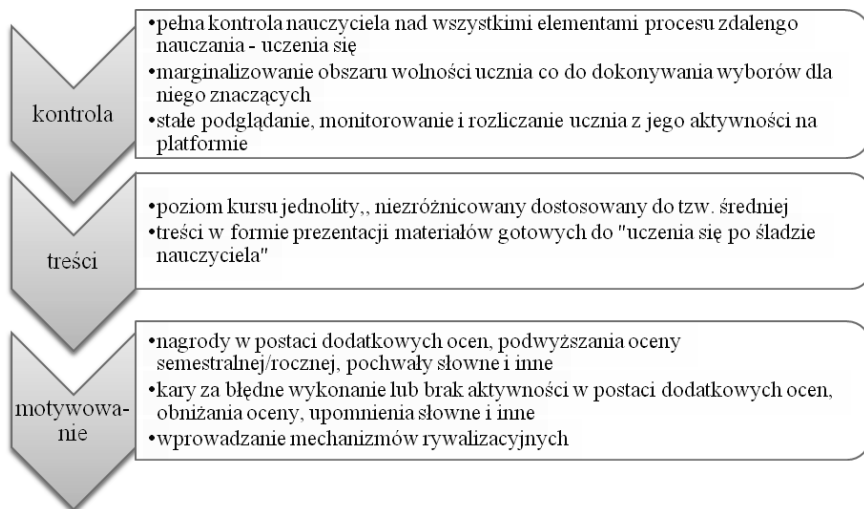
Wprawdzie – jak zapowiedziano powyżej – podstawy teoretyczne strategii motywowania uczniów do uczenia się w edukacji zdalnej zostaną ulokowane w paradygmacie humanistycznym i konstruktywistycznym, jednak konieczne jest skrótowe scharakteryzowanie „bieguna” przeciwnego czyli **paradygmatu behawiorystycznego**⁸. Ważna jest bowiem odpowiedź na pytanie, z czego chcę lub mogę świadomie zrezygnować? Behawiorystyczne strategie motywowania opierają się przede wszystkim na zastosowaniu odpowiednich kar i nagród oraz udzielaniu precyzyjnych informacji zwrotnych o zgodności z narzucanym i pożądanym wzorcem podczas wykonywania zadania. To dość rozpowszechniony system motywowania także w kształceniu zdalnym. Uczący się uczeń lub student traktowany jest jako osoba reaktywna, przyswajająca gotowe, przedstawione do nauczenia treści, rozliczana za pomocą testów wypełnienia zadań. Cechami charakterystycznymi dla beha-

⁷ Konstruktywizm jest nurtem ogromnie zróżnicowanym. Wśród znaczących jego odmian badacze wymieniają: konstruktywizm genetyczno-epistemologiczny (Piaget), teoria konstruktów osobistych (Kelly, Frankl), konstruktywizm jako proces społecznego mediowania (Dewey), konstruktywizm społeczno-kulturowy (Wygotski), epistemologia feministyczna (Alcoff i Potter), interakcjonizm symboliczny jako wersja społecznego konstruktywizmu (Blumer), najnowsze koncepcje antropologii społecznej (Lave, Rogoff, Geertz) – podaje za: D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 281.

⁸ Oczywiście w tym miejscu nie ma potrzeby rekonstruować głównych tez paradygmatu behawiorystycznego. Czytelnik bez trudu znajdzie dokładne charakterystyki np. w: D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o edukacji, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja: między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006; *eadem*, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010; A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

wiorystycznego środowiska edukacyjnego i konstruowanych w nim strategii motywowania uczniów do uczenia się są:

Schemat 2. Charakterystyka elektronicznego środowiska edukacyjnego konstruowanego przez paradygmat behawiorystyczny

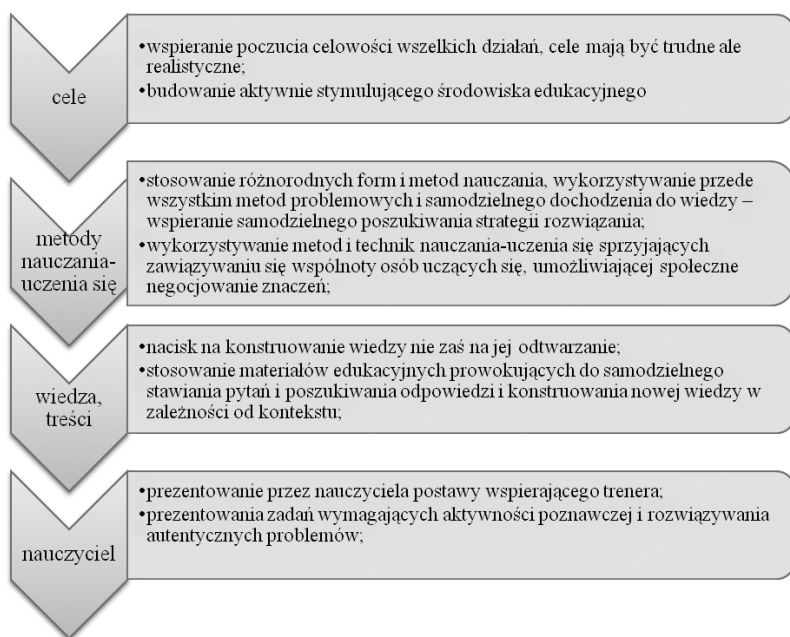


Źródło: opracowanie własne.

Na tzw. przeciwny biegunie znajduje się **paradygmat humanistyczny**. Teoretycznych źródeł strategii motywowania do uczenia się należy upatrywać w wiodącej w psychologii humanistycznej koncepcji A.H. Maslowa, opisującej model ludzkiej natury i zachowania się człowieka w perspektywie realizacji jego potrzeb. Zbudowana przez autora piramida potrzeb układa hierarchicznie potrzeby człowieka w sześć grup: od najniższych, ale podstawowych tj. potrzeb fizjologicznych, przez potrzebę bezpieczeństwa, potrzebę przynależności i miłości, potrzebę szacunku, aż do potrzeby najwyższej – samorealizacji człowieka. Wszystko, co człowiek czyni, wynika z naturalnej chęci zaspokojenia owych potrzeb, jeśli jednak potrzeby z niższych poziomów są niezaspokojone, potrzeby wyższe stają się mniej ważne. Naturalną, a zarazem najwyższą potrzebą człowieka, jest potrzeba jego samorealizacji, która motywuje go do poszukiwania spełnienia własnego potencjału, realizacji własnych celów życiowych, urzeczywistnienia siebie, rozwoju, wzrostu osobowego oraz zaspokajania własnych zainteresowań. Człowiek jest zatem jednostką aktywną nie zaś reaktywną. Sam inicjuje i podejmuje działania, aby zrealizować pożądane przez siebie cele, doświadczając satysfakcji z własnego działania. Motywacja jest wewnątrz-

nym stanem, generowanym samodzielnie przez osobę uczącą się. Czy zatem nauczyciel ma szansę wspierać procesy motywacyjne swoich uczniów? Oczywiście tak. Strategie działań muszą być jednak nakierowane na wspólne wypracowywanie celów edukacyjnych oraz na dbałość o zaspokajanie potrzeb uczniów. Najlepiej zmotywowany do uczenia się uczeń lub student to osoba, która sama wybiera interesujący ją kurs, zgodnie z własnymi potrzebami czy preferowanymi zainteresowaniami. Zadaniem nauczyciela jest natomiast dbałość o zbudowanie bezpiecznego i stabilnego środowiska edukacyjnego, o zaspokajanie potrzeby przynależności uczniów do grupy, potrzeby miłości i akceptacji, potrzeby szacunku oraz potrzeby samorealizacji. Jak to uczynić w procesie kształcenia w formie e-learningu? Być może pomocne będą wskazówki do budowania humanistycznego środowiska edukacyjnego:

Schemat 3. Charakterystyka elektronicznego środowiska humanistycznego konstituowanego przez paradygmat humanistyczny



Źródło: opracowanie własne.

Kluczem do sukcesu jest przede wszystkim takie różnicowanie zadań na platformie, by każdy uczeń lub student znalazł trop wychodzący na przeciw jego zainteresowaniom, a przez to wpisujący się w zaspokajanie potrzeby szacunku i samorealizacji. Motywowanie uczniów i studentów do uczenia się wyraża się także dbałością nauczyciela o doświadczanie

uczucia satysfakcji osób uczących się z wykonywanej pracy, stwarzanie okazji do przedstawiania i upowszechniania wyników pracy, a tym samym zaspokajanie potrzeby miłości i szacunku własnego i innych. Ważny a często niedoceniany jest także sposób prowadzenia przez nauczyciela korespondencji z osobami uczącymi się. Podkreślanie indywidualności każdej osoby wyraża się m.in. prowadzeniem korespondencji w tonie osobistego listu, niestosowaniem bezosobowych form oraz korespondencji seryjnej, a tym samym dbaniem o zaspokajanie potrzeby szacunku podmiotów edukacyjnych.

Na tej samej osi paradygmatycznej, akcentującej skoncentrowanie na uczniu, jego potrzebach i możliwościach poznawczych znajduje się **paradygmat konstruktywistyczny**. Jego podstawą jest poznawcza teoria rozwoju człowieka. Zarówno J. Piaget, J. Bruner czy L. Wygotski, których prace uznaje się za źródło podejścia konstruktywistycznego, łączyli się w poglądzie, iż „(...) dojrzała myśl jest (...) reorganizacją struktur psychicznych wynikających ze wzajemnych oddziaływań organizmu i środowiska. Podstawowa struktura umysłowa jest raczej produktem odwzorowywania interakcji pomiędzy organizmem i otoczeniem niż bezpośrednim odbiciem wrodzonych neurologicznych wzorów czy zewnętrznych wzorców środowiskowych”⁹. Motorem rozwoju czyli motorem uczenia się jest zatem aktywna zmiana w strukturach myślenia, zachodząca pod wpływem doświadczeń, nie zaś pasywność zewnętrznych asocjacji. Rozwój, zachodzący niejako wskutek dialogu struktur człowieka ze strukturami środowiska, następuje jako postęp poprzez niezmiennie, uporządkowane kolejne stadia. Celem kształcenia jest umożliwienie osobie uczącej się osiągnięcie wyższego poziomu rozwojowego stadium. Siłą jest myślenie, które organizuje owo dojrzewające wzrastanie. Kształcenie w tej perspektywie teoretycznej nie jest przekazywaniem wiedzy czy też kształtowaniem algorytmicznych umiejętności, ale raczej przekazywaniem wzorów i metod „naukowej” refleksji i badań, pozwalającej osobie uczącej na samodzielne konstruowanie znaczeń. By tak się stało, środowisko edukacyjne musi być aktywnie stymulujące. Uczenie się bowiem polega na konstruowaniu przez uczący się podmiot indywidualnych znaczeń w oparciu o materiały edukacyjne oraz komunikowanie się z innymi podmiotami sytuacji dydaktycznej. Materiały winny być jednak aktywne, prowokujące do stawiania i rozwiązywania autentycznych problemów poznawczych. Uczenie się polega na interpretacji rzeczywistości, nadawaniu jej swo-

⁹ L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Alternatywy myślenia o dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, IBE, Warszawa 2000, s. 28.

ich znaczeń. Podejście konstruktywistyczne traktuje wiedzę jako aktywną zmianę we wzorcach myślenia wywołaną przez doświadczane sytuacje rozwiązywania problemów.

Na gruncie teorii poznawczych powstało wiele teorii motywacji. Do jednej z najbardziej znanych należy teoria uczenia się społecznego J. Rottera i jego koncepcji umiejscowienia kontroli¹⁰. Zdaniem autora wiele ludzkich zachowań motywowanych jest przez procesy poznawcze, które uwarunkowane są przez dwa czynniki: oczekiwanie osiągnięcia celu oraz osobistą wartość celu. Człowiek aktywnie układa bowiem swoje relacje ze środowiskiem na bazie oczekiwań, że jego wysiłki doprowadzą do wartościowych dla niego rezultatów. Oczekiwania co do powodzenia działań zależą w dużej mierze od wewnętrznego umiejscowienia kontroli oraz oceny własnej skuteczności, subiektywnej oceny szans powodzenia.

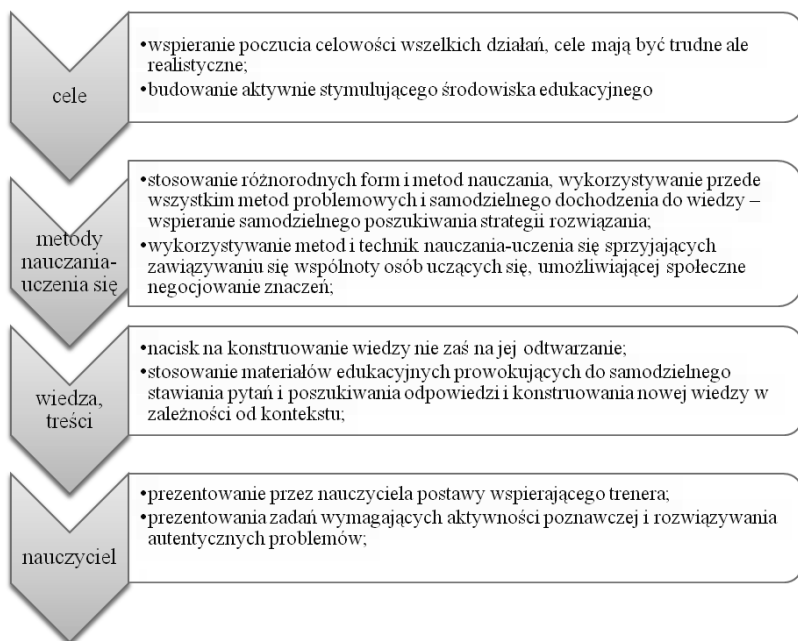
Badania A. Bandury¹¹ pokazują, że ludzie przekonani o niskiej własnej skuteczności nie podejmują zadań trudnych, odcinając się od nagradzających dla siebie doświadczeń, natomiast ludzie o wysokim poczuciu własnej skuteczności z reguły w obliczu trudnych sytuacji i zadań zwiększają wysiłek nabywając w ten sposób nowe kompetencje.

Motywowanie uczniów czy też studentów do nauki polegać może na zwiększaniu ich samooceny, realistycznej wiary we własne siły, na zaangażowaniu ich w rozwiązywanie trudnych, ale możliwych do pokonania zadań. Syntetyczną charakterystykę środowiska edukacyjnego konstituowanego przez paradygmat konstruktywistyczny przedstawia poniższy schemat:

¹⁰ Patrz P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 2: *Motywacja i uczenie się*. tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, J. Radzicki, E. Czerniawska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2010, s. 66.

¹¹ Nazwisko A. Bandury kojarzone jest przede wszystkim z neobehawioryzmem lub neoneobehawioryzmem (trzecią generacją behawiorystów). Autor jednak w swych badaniach odszedł tak daleko od Skinnerowskiego modelu procesu uczenia się, że bardzo często jego prace lokuje się na gruncie teorii poznawczych. Patrz A. Bandura, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1986.

Schemat 4. Charakterystyka elektronicznego środowiska edukacyjnego konstytuowanego przez paradygmat konstruktywistyczny



Źródło: opracowanie własne.

Sztuka motywowania w kształceniu zdalnym

Motywowanie uczniów i studentów do uczenia się w warunkach edukacji zdalnej jest zadaniem wyjątkowo trudnym. Z założenia bowiem kontakt osobisty prowadzącego ze studentami jest ograniczony do form aktywności zdalnej w większości wypadków asynchronicznej i ograniczonej synchronicznej. Ten utrudniony kontakt, specyficzna komunikacja (niemożliwe jest np. odczytywanie sygnałów niewerbalnych, intonacyjnych itp.) utrudnia także nauczycielowi podejmowanie działań motywacyjnych. Nie czyni go jednak bezradnym. Poniżej przedstawione zostaną propozycje edukacyjnych strategii wspierania motywacji studentów w kształceniu zdalnym w wybranych formach aktywności. Poruszana problematyka dotyczy wyznaczania motywujących celów kształcenia oraz konstruowania angażujących intelektualnie zadań, prowadzenia z sukcesem forum dyskusyjnego, wspierającego oceniania, a także tworzenia wspólnoty uczących się. Przykłady i wskazówki wypracowane zostały z przyjęcia paradygmatu humanistycznego i/lub konstruktywistycznego.

Wyznaczanie celów i zadań kształcenia w nauczaniu zdalnym

Wyznaczanie celów kształcenia w nauczaniu zdalnym wcale nie różni się i nie powinno się różnić od wyznaczania celów kształcenia w nauczaniu tradycyjnym. Różnice pomiędzy sposobem konstruowania, ujmowania i jakością celów kształcenia wynikają raczej z przyjętej przez nauczyciela postawy teoretycznej. W perspektywie behawioralnej cele wyznaczane są najczęściej w kategoriach odtwarzania wiadomości oraz stosowania wiedzy w sytuacjach algorytmicznych. Są także jednolite dla całej grupy studentów, sformułowane *a priori* przez nauczyciela akademickiego. Przyjęcie perspektywy humanistycznej zmienia całkowicie zarówno sposób formułowania celów, jak i podmiot ich stanowienia. Cele bowiem winny być celami samej jednostki, mają wynikać z jej potrzeb i zainteresowań, mają zatem charakter wybitnie indywidualny. W kształceniu akademickim bardzo trudno o realizację modelu humanistycznego. Nie nadaje się on do realizacji kursów tzw. kanonicznych czy obowiązkowych. Jeszcze trudniejsza wydaje się realizacja idei humanistycznych w kształceniu zdalnym. Obiecujące tropy można jednak odnaleźć w zadaniach nauczyciela wpisujących się w model uczenia się z doradcą (patrz Joyce 1999, s. 122–130). Jego elementy można także zastosować w e-learningu w postaci np. indywidualnej korespondencji, specjalnych forów czy też dyżurów „wideochatowych” poświęconych konsultacjom, poradnictwu i doradztwu. W klasycznych kursach budowanych w edukacji zdalnej dużo większe zastosowanie ma przyjęcie orientacji konstruktywistycznej. Zgodnie z nią cele winny być:

- cele trudne, ale realistyczne – progresywne, rozwojowe, stymulujące „przekraczanie siebie”;
- pokazujące sens i wartość podjęcia wysiłku;
- negocjowane z grupą, tak by zostały uznane przez jej uczestników jako własne.

Ujęcie konstruktywistyczne promuje cele edukacyjne, których realizacja pobudza do reorganizacji struktur poznawczych. Zadania odtwórcze, nakierowane na opis, omówienie, przedstawienie danego zagadnienia nie stanowią dla studentów wyzwania motywacyjnego do podjęcia mentalnego wysiłku, lecz najczęściej bywają pokusą do posługiwania się opcjami „kopiuj – wklej”. Pod tym względem raczej więc demotywiają niż motywują do uczenia się. Warto zatem wyznaczać cele kształcenia z wyższych kategorii taksonomicznych – przede wszystkim umiejętności mentalnych: analizy, syntezy, porównywania, abstrahowania, dedukcji i indukcji oraz umiejętności stosowania wiedzy w sytuacjach nietypowych czy problemowych. Adekwatnie do stanowionych celów, nauczyciel akademicki przygotowujący materiały dydaktyczne na platformie, winien zadbać o rozwijają-

ce i motywujące do uczenia się zadania. Jak sprawić, by zadania miały taki charakter, by angażując intelektualnie czy też emocjonalnie, przyczyniały się do realizacji zakładanych celów edukacyjnych? Przyjęcie perspektywy konstruktywistycznej podpowiada wiele wskazówek. Po pierwsze – zadania, jeśli mają być rozwijające, muszą stanowić dydaktyczne podpórki w procesie uczenia się i pełnić rolę „haków we wspinaczce wysokogórskiej”, z jednej strony umożliwiać bezpieczne pięcie się wzwyż, z drugiej, stanowić wyzwanie, kolejny, trudniejszy szczebel/krok do pokonania. Jeśli mają takie być, to nie mogą być tworzone na wzór narzędzi uniwersalnych, pasujących do każdej grupy i każdego materiału. Przeciwnie – winny być starannie dopasowane pod względem ich rozmieszczenia, rodzaju, stopnia trudności etc. do osoby podejmującej trud wspinania się. O ich rozmieszczeniu i układzie decyduje nauczyciel, który w przywoływanej metaforze pełni rolę osoby wytyczającej trasę i asekurującego trenera. Zadania muszą zatem być precyzyjnie dopasowane do uczącej się osoby, muszą zapewniać jej mentalne wspinanie się wzwyż, muszą być wyzwaniem, które ma spowodować pożądaną i określoną przez cele kształcenia reorganizację struktur poznawczych studentów. Aby takie zadania konstruować nauczyciel musi bardzo dobrze zdiagnozować stadium rozwojowe (w zakresie wspieranych w procesie kształcenia kompetencji) danej grupy studentów lub przygotować bardzo wiele zróżnicowanych zadań tak, by każdy znalazł dla siebie atrakcyjną, bogatą w autentyczne wyzwania ścieżkę. Zadanie zbyt łatwe nie stanowi wystarczającego impulsu do podjęcia wysiłku, zadanie zbyt trudne natomiast zniechęca do podtrzymywania stopnia wysokiego zaangażowania i wytrwałości. Przykładami angażujących intelektualnie zadań mogą być:

- eseje zestawiające (porównawcze lub oceniające) zawierające polecenia typu: „oceni” „porównaj”, „wskaz związki/zależności”, „oceni znaczenie różnic/podobieństw”;
- eseje dyskursywne – w których należy np. udowodnić kontrowersyjną, sporną tezę, określić własne stanowisko, przedstawić dowody czy argumenty na poparcie swej tezy, wykazać się znajomością argumentacji stanowisk przeciwnych, wykazać mocne strony własnego rozumowania i słabe punkty dowodów strony przeciwnej;
- studium przypadku (np. diagnostyczne studium przypadku, analiza przypadku/analiza sytuacji dydaktycznej lub wychowawczej);
- przygotowanie tematycznej/problemowej mapy myśli;
- przygotowanie projektu indywidualnego lub zespołowego, w którym należy dobrać, zaplanować, rozwiązać, zaprojektować, zaprezentować, itd.;
- skonstruowanie przez studenta narzędzi właściwych danej metodzie.

Prowadzenie aktywnej dyskusji na forum

Moderowanie forum dyskusyjnego jest jednym z ważniejszych narzędzi dydaktycznych w sztuce motywowania. Każdy nauczyciel prowadzący w kursie e-learning forum dyskusyjne musi odpowiedzieć sobie na dwa ważne pytania:

1. Jaki wybrać temat dyskusji, by była ona żywa, angażująca i pobudzająca do wymiany poglądów?
2. W jaki sposób moderować forum, by podtrzymywać zaangażowanie studentów?

Z doświadczeń osobistych autorki rodzi się refleksja, iż nie warto stawiać na forum dyskusyjnym tematów, dotyczących omówienia czy też sprawdzenia poziomu rozumienia zamieszczonych na platformie tekstów, które nie są w żaden sposób poruszające czy kontrowersyjne. Takie forum w krótkim czasie staje się martwe, nie mobilizuje do podejmowania długotrwałego wysiłku.

Jakie zatem wybierać tematy na forum, by jednak mobilizowały studentów do aktywności? Przede wszystkim te, które angażują emocjonalnie – tematy sporne, kontrowersyjne, niejednoznaczne, wywołujące konflikty postaw i wartości, domagające się oceny. Uruchamiamy tym samym jedną z ważniejszych strategii kształcenia – uczenie się przez przeżywanie. Jak wprowadzić podkreśla W. Kwiatkowska „ (...) pośrednictwo platformy e-learning pozbawia nauczyciela pozawerbalnych narzędzi stymulowania psychoemocjonalnego”¹² to jednak pozostawia mu werbalne. Forum dyskusyjne jest właśnie doskonałą formą do angażowania aktywności poznawczej na bazie poruszenia emocjonalnego.

Inny rodzaj problematyki, która z powodzeniem angażuje i aktywizuje, to tematy związane z poznawaniem opinii osób uczących się, z zebraniem i upowszechnianiem ich doświadczeń. Takie fora dyskusyjne realizują ważne cele dotyczące nie tylko przetwarzania informacji, ale przede wszystkim sprzyjają wzajemnemu poznaniu, prowadzą do zaspokajania potrzeby przynależności do grupy, potrzeby szacunku dla siebie samego i w grupie. Sztuka motywowania, angażowania uczniów i studentów wymaga od nauczyciela nie tylko wybrania dobrego tematu do dyskusji, ale też aktywnego moderowania. Przyjęcie orientacji humanistycznej lub konstruktywistycznej wymaga od nauczyciela postawy uważnego, czujnego doradcy lub też aktywnie stymulującego trenera. Postawy te w zależności od potrzeb i preferencji studentów oczywiście mogą się także przeplatać. Aktywne moderowanie forum wyraża się przede wszystkim dbałością o tworzenie przyjaznego środowiska do wymiany poglądów między

¹² W. Kwiatkowska, *Wykład w kształceniu na odległość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 31.

uczestnikami. By dyskusja nie przeistoczyła się w dyskusję typu „ping-pong” między nauczycielem a uczniem czy studentem, moderujący winien używać parafrazy, stosować omówienia i odniesienia, pokazywać związki między różnymi wypowiedziami. W celu potrzymania zaangażowania warto także w środku dyskusji „włożyć kij w mrowisko” lub też stać się na chwilę „advokatem diabła” czyli wyszukać i zaprezentować poglądy krańcowo różne, kontrowersyjne, wzbudzające sprzeciw, niepopularne etc. Ważnym dla procesów motywowania jest przede wszystkim uważne czytanie każdego postu, szukanie w nim tropów możliwych do edukacyjnego wykorzystania, dających pretekst do dalszych wyjaśnień, drażnienia tematu lub też znalezienia ścieżki wpisującej się w indywidualne potrzeby i zainteresowania uczących się.

Ocenianie czyli uruchamianie budującego lub niszczącego cyklu kształcenia

Nie będzie nadużyciem przytoczenie w tym miejscu powiedzenia, iż „sukces rodzi sukces”. Analogicznie można stwierdzić, iż być może „porażka implikuje porażkę”. Te dwie tezy, choć proveniencji typowo behawioralnej, mogą być ilustracją dla przedstawienia budującego i niszczącego cyklu kształcenia oraz kluczowej roli, jaką może w inicjowaniu każdego z nich odegrać sposób oceny/informacji zwrotnych udzielanych przez nauczyciela. Zatem sukces czy porażka? G. Petty, rozważając zagadnienia wzmacniania motywacji uczniów, zwraca uwagę na istnienie możliwości uruchomienia budującego lub niszczącego cyklu kształcenia¹³. Budujący cykl uczenia się przebiega zdaniem autora według następującego schematu:

Schemat 6. Budujący cykl uczenia się według G. Petty’ego



Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, GWP, Sopot 2010, s. 53.

¹³ Patrz G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, tłum. J. Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.

Zdaniem autora sukces jest motorem napędzającym proces uczenia się. Dobrze wykonane zadanie, wzmocnione pochwałą ze strony nauczyciela, wzmacnia wiarę ucznia we własne siły, a tym samym powoduje, iż rośnie motywacja do podejmowania intensywniejszych wysiłków. Wydatkowanie energii nie spada, uczeń nie porzuca rozpoczętej pracy, z większą wytrwałością i zaangażowaniem pracuje nad wybranym zagadnieniem. Rolę wzmocnienia pozytywnego pełni pochwała ze strony nauczyciela lub rówieśników. Jednym z narzędzi dydaktycznych pracy na platformie jest ocenianie zadań i udzielanie informacji zwrotnych. To miejsce na szczególny rodzaj korespondencji nauczyciela akademickiego, skierowanej do studenta, korespondencji, która ma szansę motywować, uruchamiając budujący cykl uczenia się. By tak się stało, należy przestrzegać pewnych reguł oceniania kształtującego, a zarazem wspierającego. Ocenianie wspierające polega na ustaleniu oceny możliwie adekwatnej do wiedzy, niosącej prawdziwą informację o wyniku kształcenia, ale zakomunikowanej studentowi w sposób wspierający jego rozwój, tzn.:

- informacja zwrotna powinna zawierać informację o postępach (ludzie gotowi są podwoić swoje wysiłki, jeśli otrzymają informację zwrotną, że czynią postępy);
- każda cena musi być opatrzona komentarzem uzasadniającym;
- ocena winna zawierać wskazówki dalszej pracy, instrukcję postępowania, rozwijającą literaturę, możliwe czy warte do tropy;
- ocena winna być sformułowana w sposób życzliwy, przyjazny, przy pomocy „kodu pozytywnego”, co oznacza, że powinna być używana retoryka postulatu nie zaś retoryka zarzutu;
- ważna jest również kolejność informacji: najpierw to, co dobre, potem to, co wymaga poprawy.

Komentarz do pracy, komentarz do zadania, informacje zwrotne, oceny itd., przesyłane studentom mogą stać się ową „pochwałą” uruchamiającą budujący cykl uczenia się, cz wręcz uskrzydlającą do dalszej pracy czy też nadającą sens podejmowaniu kolejnych wysiłków zmierzających do poprawy. Może także uruchomić mechanizm działający w drugą stronę – niszczący cykl uczenia się, który G. Petty przedstawia następująco:

Schemat 7. Niszczący cykl uczenia się według G. Petty’ego



Źródło: opracowanie własne na podstawie: G. Petty, *Nowoczesne nauczanie...*, *op. cit.*, s. 54.

Zdaniem Autora, jeśli uczeń doświadczy porażki i spotka go krytyka, kara ze strony nauczyciela, może wzrosnąć w nim przekonanie, że nie jest zdolny do odniesienia sukcesu, iż nie potrafi sobie poradzić ze stawianymi wymaganiami.

Obniżenie wiary we własne siły powoduje także spadek motywacji i zmniejszenie wytrwałości w podejmowaniu dalszych wysiłków. W rezultacie uczeń pracuje coraz gorzej, a napotykając niepowodzenia, łatwo się zniechęca. Stąd tylko krok do doznania kolejnej porażki, która utrwali obniżoną wiarę we własną skuteczność. Prawie każde zadanie, przysłane przez ucznia czy studenta, zamieszczone na platformie, można napisać lepiej. Prawie w każdym zadaniu, które nie spełnia stawianych przez nauczyciela wymagań, można znaleźć coś pozytywnego. Ważne jest zatem, w jaki sposób nauczyciel postawi ocenę. Czy będzie to ocena typu: 1/10 (jeden punkt na 10 możliwych) lub ocena „ndst”, które tak naprawdę nie znaczą nic oprócz wartościowania rezultatu, czy też będzie to napisana kodem pozytywnym informacja zwrotna o tym, co należy zrobić (przeczytać, przemyśleć, uporządkować itd.), by poprawa zadania przyniosła sukces.

Tworzenie wspólnoty uczących się

Tworzenie wspólnoty uczących się na platformie może być procesem inicjowanym zarówno przez prowadzącego, jak i przez samych członków grupy. Pierwszym krokiem jest konfigurowanie własnego profilu przez uczestników danego kursu. Nauczyciel akademicki może być pierwszą osobą, która proponuje wzór i zakres udostępnianych o sobie informacji. Nauczyciel może

także zadbać o uaktywnienie, zainicjowanie swobodnych rozmów sieciowych przed rozpoczęciem kursu lub na samym jego początku, których celem jest rozładowanie napięcia związanego z nowym środowiskiem, tworzenie atmosfery otwartości i lekkości oraz personalizacja kontaktów¹⁴. Wzajemnemu poznaniu się i tworzeniu wspólnoty uczących się służą także inne metody, takie jak np. runda przedstawiania się, ankieta on-line czy forum opinii lub rund¹⁵, które to sprzyjają zawieraniu kontraktów, wyrażaniu oczekiwań, ustalaniu terminów, zebraniu opinii czy zapoczątkowaniu interesującego tematu dyskusyjnego. Głównymi narzędziami tworzenia wspólnoty uczących się jest jednak korzystanie w procesie kształcenia z modeli społecznych – np. badań grupowych, badań społecznych, badań prawniczych, modelu laboratoryjnego, modelu odgrywania ról, pozytywnej współzależności czy też ustrukturyzowanych badań społecznych¹⁶. Nie wszystkie one oczywiście nadają się do wykorzystania w kształceniu zdalnym, podpowiadają jednak nauczycielowi ważne wzory dla konstruowania nowych strategii. Wszystkie one bazują na założeniu, iż uczenie się we współpracy sprzyja wytwarzaniu kolektywnej energii, zwanej synergią, która zwielokrotnia wysiłki i ułatwia osiąganie celów.

Metodami, które najczęściej wykorzystywane są do uczenia się we współpracy w formie zdalnej są np.: metoda badań grupowych, metoda projektów, eseje interaktywne czy puzzle grupowe online. Tworzenie zespołów projektowych, wspólnot uczących się zdalnie napotyka często wiele trudności. Dotyczą one najczęściej niemożności porozumienia się w zakresie ustalenia wspólnego tematu działań, podziału zadań, dochowywania terminów. Trudności te jednak towarzyszą każdej pracy grupowej, a nasilają się w sytuacjach utrudnionego kontaktu osobistego i losowego doboru grupy. Trudno zainicjować współpracę ludzi, którzy wiedzą o sobie niewiele więcej poza notką indywidualnego profilu. Wzajemne poznanie i otwartość/gotowość do podejmowania pracy grupowej jest tym, co najczęściej przesądza o sukcesie wspólnego projektu. Dla rozważanych procesów motywacyjnych bardzo ważna jest struktura celu pracy grupowej, określona przez nauczyciela. Nie bez znaczenia bowiem jest fakt, czy uczenie się we współpracy ma sprzyjać tworzeniu edukacyjnej wspólnoty, zaspokojeniu potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i szacunku czy też praca grupowa ma charakter rywalizacyjny.

¹⁴ Patrz G. Penkowska, *Meandry e-learningu*, Difin, Warszawa 2010, s. 25–26.

¹⁵ Patrz W. Kwiatkowska, *Wykład w kształceniu na odległość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2011, s. 58–59.

¹⁶ Patrz B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999, s. 41–42.

Rywalizacja wiąże się z wyznaczaniem nagród i szacowaniem wartości, zamiast nauki w wysiłek, zamiast współpracy w konkurencję. W rywalizacyjnym wysiłku przeszkodami stają się inni uczący się. Wspierana jest motywacja do ścigania się, wygaszana natomiast motywacja do nauki. Badania pokazują, że uczenie się we współpracy opartej na współdziałaniu nie zaś na rywalizacji zmienia motywację zewnętrzną osób uczących się na wewnętrzną¹⁷.

Refleksja na zakończenie

Choć e-learning szkolny i akademicki w Polsce rozwija się dynamicznie, wciąż jeszcze wielu nauczycieli nie odkryło radości ze wzbogacenia swojego warsztatu dydaktycznego w możliwości, jakie niesie z sobą edukacja zdalna. Być może kryją się za tym lęki związane z nowymi technologiami i brakiem umiejętności swobodnego poruszania się w środowisku elektronicznym. Być może winne są stereotypy dotyczące e-learningu, niesłusznie łączącego tę formę kształcenia z nauczaniem programowanym i osadzeniem go tylko w perspektywie behawioralnej. Moim zdaniem nie mają racji zarówno ci, którzy utożsamiają e-learning z używaniem tylko behawioralnych strategii kształcenia ani ci, którzy przeciwstawiają e-learning tzw. edukacji tradycyjnej i traktują go jako model nowoczesnej edukacji. Nieuprawnione jest utożsamianie „nowoczesnego modelu kształcenia” z wykorzystywaniem tylko „nowoczesnych technologii w kształceniu”. Nowoczesne technologie bowiem mogą być wykorzystane w każdym paradygmacie dydaktycznym. O nowoczesności kształcenia przesądza raczej stosowanie nowoczesnych teorii w kształceniu zarówno stacjonarnym, jak i zdalnym. Nowoczesne myślenie o edukacji – edukacji skoncentrowanej na uczniach – bez wątplenia związane jest przyjęciem perspektywy humanistycznej oraz/lub perspektywy konstruktywistycznej.

Bibliografia

- Bandura A., *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ 1986.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, PWN, Warszawa 2002.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1999.

¹⁷ *Ibidem*, s. 106.

Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość edukacyjna – paradygmatyczny taniec św. Wita* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Impuls, Kraków 2009.

Kolberg L. Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, wybór tekstów pod red. Z. Kwiecińskiego, IBE, Warszawa 2000.

Kwiatkowska W., *Wykład w kształceniu na odległość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

Penkowska G., *Meandry e-learningu*, Difin, Warszawa 2010.

Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, GWP, Sopot 2010.

Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków 2013.

Wagner J., *Kształcenie na odległość wspomagane komputerowo jako element procesu edukacji pedagogów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann.V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 2: *Motywacja i uczenie się*, PWN, Warszawa 2010.

Summary

The art of motivating in a student-focused e-learning system

It is particularly difficult to motivate learners in the e-learning environments. They naturally limit personal interaction between a teacher and learners to distance learning forms of activity, mainly asynchronous and limited synchronous ones. The limited contact and a specific form of communication (which does not allow e.g. reading non-verbal or intonation signals) make it more difficult for the teacher to employ motivational strategies. However, they do not render him or her helpless. The suggestions of educational strategies for enhancing learners' motivation in e-learning, in selected forms of activity, are presented below. The issue in question concerns establishing motivating learning objectives, creating intellectually engaging tasks, leading a successful discussion forum, conducting supportive evaluation, and creating a community of learners. The examples and instructions have been derived from the humanistic and/or constructivist paradigms.

Emilia Musiał

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Nowe media a kompetencje społeczne XXI wieku

Wstęp

Świat – w którym bez wątpienia media mają wpływ na kształt i jakość życia współczesnego człowieka – wymaga od uczniów nowych umiejętności, dzięki którym będą mogli umiejętnie żyć wśród ludzi (w tym współpracować z innymi), czyli w pełni korzystać z praw i możliwości rozwijającego się społeczeństwa wiedzy.

Kluczowe zatem w procesie edukacji są zagadnienia dotyczące m.in. wyposażenia uczniów w wiedzę i umiejętności uczenia się, komunikowania się, wielowymiarowej współpracy, sprawnego posługiwania się narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej, wyszukiwania, analizowania i zarządzania informacją, a także sprawnego i kreatywnego poruszania się w przestrzeni międzynarodowej.

Dlatego uwzględniając fakt coraz silniejszego oddziaływania nowych mediów na nasze życie (takich jak: Facebook, Wikipedia, Twitter, YouTube) – nazywanych przez P. Levinsona nowymi nowymi mediami – celem opracowania jest zwrócenie uwagi na możliwości wspomnianych wyżej mediów w zakresie nabywania przez uczniów umiejętności społecznych, umiejętności niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania we współczesnym świecie, a co za tym idzie do osiągnięcia sukcesu w życiu zawodowym i prywatnym.

Profil nowych mediów

Media¹ będące wytworem człowieka w potocznym znaczeniu (także w teorii i praktyce szkolnej) rozumiane są jako przedmioty, materiały, urządzenia umożliwiające zdobywanie informacji lub przekazujące odbiorcom określone informacje w formie komunikatów skonstruowanych ze słów, obrazów i dźwięków, a także umożliwiające im wykonywanie określonych czynności intelektualnych, manualnych oraz komunikowanie się².

Aktualnie zmienia się zakres i natura mediów, a mianowicie odnoszą się do telewizji, radia, telefonu komórkowego, gier komputerowych, czy też aplikacji Web 2.0. Mimo tego zróżnicowania wszystkie nawiązują do przetwarzania i transmitowania informacji społecznej – są narzędziem komunikacji społecznej, a także stanowią podłoże zauważalnych zmian społecznych.

Konsekwencją transformacji (płynności) medialnej jest pojawienie się w literaturze terminu nowe media. Są to techniki pozyskiwania, utrwalania, przetwarzania i transmisji informacji (danych, dźwięku i obrazu), które wynaleziono i wprowadzono do użytku później niż tradycyjna telewizja. Ponadto wykorzystują komputer, umożliwiając lub ułatwiając interaktywność między użytkownikami lub użytkownikami a informacją, czego znakomitym przykładem jest Internet³. Interaktywność – będąca centralnym pojęciem w rozumieniu istoty nowych mediów – oznacza to, że media są nieliniarne, dwukierunkowe, programy zezwalają na zmianę treści oraz kodów, posiadają możliwość łączenia jednego użytkownika z drugim.

Nadawcami treści są tu zazwyczaj pojedyncze osoby, które w dowolnym czasie i miejscu mogą wysyłać oraz odbierać informacje. Użytkownik mediów występuje w roli nie tylko konsumenta przekazów, ale twórcy i producenta – nazywanego przez A. Tofflera prosumentem⁴.

Tak więc – według J. Banistera – najpierw pojawiły się media linearne, jednokierunkowe, potem media interakcyjne, dwukierunkowe, a ostatnio media sieciowe, wielokierunkowe.

Obecnie media te się łączą i mieszają, a Internet stanowiący medium nowego typu – społeczno-sieciowe – łącznie z nowymi mediami mobilnymi

¹ Jak zauważa T. Goban-Klas według taksonomii mediów zaproponowanej przez Jima Banistera w 2004 r. chodzi tu o media sztuczne, stanowiące element ewolucji twórczej, ludzkiej, [w:] T. Goban-Klas, *Wartki nurt mediów. Ku nowym formom społecznego życia informacji*, TAIWPN Universitas, Kraków 2011, s. 90.

² W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydaw. eMPi², Poznań 2003, s. 58.

³ J. Bednarek, *Media w nauczaniu*, MIKOM, Warszawa 2002, s. 51.

⁴ A. Toffler, *Trzecia fala*, tłum. E. Woydyłło, PIW, Warszawa 1997, s. 409.

oraz innymi dawnymi i nowszymi mediami tworzy nowe społeczno-kulturowe środowisko XXI wieku⁵.

Dynamiczny rozwój Internetu związany z przenikaniem się poszczególnych mediów, powstawaniem społeczności internetowych oraz siły „zbiorowej inteligencji” internautów doprowadził do narodzenia się mediów, które w większości jeszcze kilka lat temu nie miały znaczącego wpływu na naszą rzeczywistość (np. Wikipedia, YouTube, Facebook, Twitter, Second Life, blogi). Te współczesne media – niezbędną dynamikę nadaje im wymiar społecznościowy, chociaż Wikipedia nie ma w pierwszej kolejności ułatwienia interakcji między ludźmi, tylko tworzenie encyklopedii – odróżniają od klasycznych nowych mediów (m.in. poczty elektronicznej, stron WWW, SMS), takie elementy jak możliwość generowania treści przez użytkowników Sieci, autentyczność, wynikająca z braku profesjonalizmu (autorami treści są nieprofesjonaliści), możliwość wybrania preferowanego przez siebie medium (każdy użytkownik może wybrać najbardziej odpowiednią dla siebie formę, dostosować przekaz do rytmu własnego życia, zdecydować o tym gdzie, kiedy i co czyta, słucha i ogląda), bezpłatny dostęp do oferowanych nam treści (konsument nie ponosi żadnych kosztów, a producent może czerpać zyski), wzajemna katalityczna relacja, mimo rywalizacji (media ze sobą rywalizują – np. blogi z gazetami, YouTube z telewizją, a Wikipedia z tradycyjną encyklopedią – ale jednocześnie wzajemnie się dopełniają)⁶.

Koniecznym warunkiem funkcjonowania nowych mediów (reprezentujących technologię Web 2.0) jest ich społecznościowy wymiar, a jednym ze sposobów kategoryzowania nowych mediów jest reprezentowany przez nich typ komunikatów. I tak: wideo (YouTube), fakty i informacje (Wikipedia), linki i skróty najważniejszych wiadomości (Digg). Jednak trzeba zwrócić uwagę, że większość z nich wzajemnie się zazębia, przez co trudno wyznaczyć bezwzględne zasady ich podziału. Uogólniając, w tych mediach istotną rolę odgrywa pismo (m.in. podpisy i tytuły pod zdjęciami i filmami, forma komunikacji na blogach, w Wikipedii, Facebooku, Twitterze), audiowizualność (np. teledyski w YouTube, wirtualna rzeczywistość w Second Life, wideocasty), fotografia (np. zdjęcia i obrazy przechowywane na Flickr, Photobucket), dźwięk (np. podcasty)⁷.

Społecznościowy wymiar nowych mediów czyni zeń narzędzie swobodne i niemal bezustannie wykorzystywane przez ludzi młodych. Świadczą o tym różnego rodzaju statystyki, i tak:

⁵ T. Goban-Klas, *Wartki nurt mediów...*, op. cit., s. 95–96.

⁶ P. Levinson, *Nowe nowe media*, tłum. M. Zawadzka, WAM, Kraków 2010, s. 11–14.

⁷ *Ibidem*, s. 17.

- na świecie jest już ponad miliard użytkowników Facebooka (ok. 10% kont na Facebooku nie należy do ludzi)⁸, w Polsce – prawie 9 mln (największy odsetek członków portalu ma od 18 do 24 lat, według Alexa portal ten jest na drugim miejscu pod względem popularności portali internetowych w naszym kraju)⁹;
- Wikipedię odwiedza miesięcznie ponad 400 mln osób i jest ona siódmym pod względem popularności portalem internetowym świata¹⁰, liczba artykułów polskiej Wikipedii przekroczyła w 2013 r. 970 510 hasel (w ciągu roku 2012 przybyło 79 128 hasel (wzrost o 9,18%), średnio przybywało ich 217 dziennie)¹¹;
- YouTube (trzecie miejsce na świecie w kategorii najlepsza strona) odwiedza miesięcznie ponad miliard użytkowników, każdego miesiąca użytkownicy spędzają ponad 4 miliardy godzin na oglądaniu filmów w YouTube, co minutę do tego serwisu trafiają 72 godziny filmów, portal ten jest dostępny w 53 krajach i 61 językach¹², w Polsce w marcu 2013 r. było 13,4 mln jego użytkowników¹³.

O popularności nowych mediów świadczą także wyniki badań przeprowadzonych na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie wśród studentów pierwszego roku Wydziału Pedagogicznego. Jak wynika z badań młodzi ludzie najczęściej sięgają po media oferujące najnowszą formę ludzkiej komunikacji – YouTube (największą grupę badanych studentów stanowili bierni odbiorcy tego serwisu – 95%). Zaraz po mediach audiowizualnych znalazły się media, w których jedną z form komunikacji jest pismo. Zarówno encyklopedyczne informacje, stanowiące typ komunikatów właściwych dla Wikipedii, jak również oparte w głównej mierze na technologii pisma blogi i portale społecznościowe uzyskały wśród badanych po 24%. W przeważającej większości znalazły się towarzyskie portale społecznościowe (głównie Facebook – 59%), z poziomu których młodzi ludzie najczęściej wysyłają wiadomości, publikują zdjęcia, a także czatują. Jeśli chodzi o Wikipedię, to badani respondenci w 91% okazali się jej biernymi czytelnikami.

⁸ <http://www.emarketer.com/Article/Emerging-Markets-Drive-Facebook-User-Growth/1009875> [12.06.2013].

⁹ <http://www.wirtualnemedial.pl/artykul/prawie-9-mln-uzytownikow-facebooku-w-polsce> [10.06.2013].

¹⁰ <http://www.alexa.com/topsites/global> [10.06.2013].

¹¹ http://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Liczba_artyku%C5%82%C3%B3w_polskiej_Wikipedii [10.06.2013].

¹² <http://www.youtube.com/yt/press/pl/statistics.html> [12.06.2013].

¹³ <http://media2.pl/badania/100977-Megapanel-styczen-2013-Facebook-wyprzedzil-YouTube.html> [12.06.2013].

Wbrew pozorom nie wszystkie nowe media cieszą się uznaniem wśród młodych ludzi. Badanym w przeważającej większości obca była tematyka dotycząca mikroblogowania (95% nie zna tego zjawiska, zatem nie tweetuje) oraz podcastingu (dla 80% respondentów ta tematyka jest obca). Ponadto ok. 60% badanych studentów nie miała żadnej wiedzy o społeczności typu Second Life oraz serwisach internetowych zajmujących się gromadzeniem i ocenianiem linków do ciekawych informacji w Internecie (np. Digg, Reddit, Wykop.pl).

Kompetencje społeczne XXI wieku

Kompetencje (z łac. *competentia* – odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania, z ang. *competence* – umiejętność, zdolność do wykonywania określonych czynności) w pedagogice rozumiane jako zdolności do osobistej samorealizacji są podstawowym warunkiem wychowania, a także – jako zdolności do określonych obszarów zadań – uważane są za efekty procesu uczenia się¹⁴, które z kolei w Polskiej Ramie Kwalifikacji określone są jako kombinacja wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Pojęcie kompetencji przyjęło się szczególnie łatwo w psychologii społecznej, gdzie mówi się o kompetencjach społecznych i interpersonalnych rozumianych jako umiejętności osiągania celów społecznych i jednostkowych¹⁵. W języku potocznym wyrażenie kompetencje społeczne kojarzy się z umiejętnością życia wśród ludzi, w tym współpracy z innymi. W niektórych kontekstach kompetencje społeczne rozumie się też jako umiejętności interpersonalne. Często badacze używają takich pojęć jak kompetencja społeczna, inteligencja społeczna, emocjonalna, społeczne zdolności, umiejętności znalezienia się odpowiednio do sytuacji, dojrzałość społeczna. Wszystkie wyżej wymienione pojęcia odnoszą się do skutecznego, efektywnego funkcjonowania w kontaktach z innymi i bywają używane zamiennie.

Wysoki poziom kompetencji społecznych wiąże się z lepszym przystosowaniem do zmian życiowych, większą plastycznością zachowań i postaw w różnorodnych sytuacjach społecznych oraz niższymi wskaźnikami lęku, depresji czy też poczucia samotności. Dlatego próbując wspierać rozwój wszystkich swoich obywateli – tak, żeby znacznie ograniczyć trudności w odnajdywaniu się w codziennych sytuacjach społecznych, w sprawnym funkcjonowaniu społecznym, w relacjach interpersonalnych – UE celem wyrównania szans i możliwości każdego z obywateli zdefiniowała najważniejsze

¹⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydaw. Akad. „Żak”, Warszawa 2004, s. 185.

¹⁵ H. Sęk, *Spoleczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2000.

i najbardziej podstawowe umiejętności, które człowiek powinien rozwijać w trakcie swojego życia. Umiejętności te nazywane są kompetencjami kluczowymi¹⁶ i jest ich osiem¹⁷:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym – zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych;
2. porozumiewanie się w językach obcych – zdolność rozumienia i wyrażania myśli, uczuć, opisywania zdarzeń ustnie i pisemnie w różnych sytuacjach w języku obcym zgodnie z obowiązującym słownictwem, gramatyką, intonacją danego języka, uwzględniając znajomość i rozumienie różnego typu tekstów, a także różnych obyczajów obowiązujących w danych społecznościach;
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne – m.in. umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji, z naciskiem na proces, działanie i wiedzę;
4. kompetencje informatyczne – umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego, a tym samym podstawowych umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK);
5. umiejętność uczenia się – zdolność konsekwentnego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, indywidualnie oraz w grupach, odpowiednio do własnych potrzeb, a także ze świadomością metod i możliwości;
6. kompetencje społeczne i obywatelskie – kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe oraz wszelkie formy zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym;
7. inicjatywność i przedsiębiorczość – zdolności przekształcania idei w czyny, czyli: kreatywność, innowacyjność, podejmowanie ryzyka, umiejętność planowania, organizowania, analizowania, oceny, zarzą-

¹⁶ Kompetencje kluczowe to kompetencje, które wspierają rozwój osobisty, włączanie w życie społeczne, aktywne obywatelstwo i możliwość znalezienia zatrudnienia. Proces kształtowania i rozwijania w sobie kompetencji kluczowych trwa przez całe życie i nigdy się nie kończy.

¹⁷ *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:PL:NOT> [6.06.2013].

dzania i wdrażania projektu oraz umiejętność współpracy w zespole, by osiągnąć zamierzone cele;

8. świadomość i ekspresja kulturalna – docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i emocji za pośrednictwem szeregu środków wyrazu (muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych).

Wszystkie te kluczowe kompetencje są wzajemnie zależne, a w każdym przypadku kładzie się nacisk na krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywę, rozwiązywanie problemów, ocenę ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami.

Umiejętności społeczne XXI wieku vs nowe media

Przygotowanie młodzieży do radzenia sobie z wyzwaniami społeczeństwa informacyjnego oraz czerpania maksymalnych korzyści z możliwości, jakie to społeczeństwo stwarza, zostało zapisane wśród najważniejszych celów w poszczególnych systemach edukacji w Europie. Tak więc w celu rozwijania kluczowych kompetencji na poziomie dającym młodym ludziom odpowiednie przygotowanie do życia dorosłego i zawodowego, a jednocześnie tworzącym podstawy do dalszej nauki także osobom dorosłym, niezbędny jest nowy zestaw umiejętności, którego wymaga współczesny świat od uczniów, studentów i osób dorosłych.

Cennym narzędziem dla nauczycieli i edukatorów na miarę współczesnej edukacji może okazać się mapa kompetencji społecznych XXI wieku¹⁸. Ta mapa – jak zauważa Michael Yell, prezes National Council for the Social Studies – *pokazuje, w jaki sposób zintegrować dzisiaj nauczanie i uczenie się, jak rozwijać kluczowe umiejętności – takie jak krytyczne myślenie, bycie kreatywnym i pomysłowym – wraz z interdyscyplinarnym podejściem pogłębiającym świadomość obywatelską, przedsiębiorczość i świadomość ekonomiczną, czy globalną perspektywę*¹⁹.

Według wspomnianej mapy umiejętności społecznych, za niezbędne do pełnego funkcjonowania w społeczeństwach XXI wieku zostały uznane następujące obszary kompetencji:

1. kreatywność i innowacyjność,
2. krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów,
3. komunikowanie,

¹⁸ Mapa jest rezultatem długich badań realizowanych w Stanach Zjednoczonych, w których uczestniczyli nauczyciele oraz przedstawiciele biznesu.

¹⁹ *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*. <http://www.edunews.pl/system-edukacji/522> [5.06.2013].

4. kolaboracja – współpraca w ramach grupy/spoleczności,
5. alfabetyzm informacyjny (umiejętność wyszukiwania, analizowania i zarządzania informacją),
6. alfabetyzm medialny (umiejętność korzystania z cyfrowych mediów),
7. sprawność posługiwania się narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej (czyli TIK),
8. elastyczność i adaptacyjność (umiejętność dostosowywania się do zmieniających się warunków),
9. inicjatywa i samodecydowanie o swoim życiu,
10. umiejętność funkcjonowania w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku,
11. produktywność,
12. umiejętności leaderskie i odpowiedzialność.

Zatem biorąc pod uwagę fakt, iż „bycie online” stało się m.in. synonimem obecności na portalach społecznościowych, a relacje tam budowane zastępują nieraz tradycyjne przyjaźnie, jakie zwykle kształtowały się w świecie rzeczywistym, warto zastanowić się, jak te bardzo popularne wśród młodego pokolenia i nie tylko nowe media wykorzystać w celu rozwijania niezbędnych umiejętności społecznych wśród uczących się przez całe życie. Propozycje przykładowych rozwiązań ujęte zostały w tabeli nr 1.

Tabela 1. Przykłady rozwijania umiejętności ważnych w XXI wieku w kontekście nowych mediów

Nazwa umiejętności	Opis umiejętności	Przykłady zadań wykorzystujących nowe media
kreatywność, innowacyjność	wykazywanie się pomysłowością, otwartość i tolerowanie innych sposobów myślenia i działania, zaangażowanie w innowacyjne działania	praca w grupie w Google Doc, opowiadanie w formie bloga, odegranie scenki zarejestrowanej w postaci filmu (wykorzystanie narzędzi do tworzenia i edytowania materiałów wideo) umieszczonego na YouTube, opracowanie WebQuesta opublikowanego w Internecie w formie strony internetowej lub bloga
myślenie krytyczne i rozwiązywanie problemów	rozwijanie własnych zainteresowań, efektywne planowanie zajęć, definiowanie zadań, wypełnianie ich i ustalanie priorytetów	przedstawienie danych statystycznych w postaci graficznej (wykorzystanie narzędzi online do tworzenia arkuszy z danymi), wykonanie prezentacji multimedialnej, zbieranie informacji za pomocą wideokonferencji, analiza i opublikowanie wyników badań na stronach typu wiki

<p>komunikowanie się</p>	<p>wyrażanie swoich myśli i pomysłów jasno i efektywnie ustnie i na piśmie</p>	<p>wyszukiwanie, porządkowanie i prezentacja informacji wyszukanych w Internecie (wykorzystanie programów do tworzenia prezentacji multimedialnej, tworzenia map myśli, baz danych dostępnych online)</p>
<p>współpraca w grupie</p>	<p>praca na rzecz wspólnego celu, umiejętność osiągnięcia kompromisu, współodpowiedzialność za efekty wspólnej pracy</p>	<p>praca w grupie w celu wypracowania wspólnego dokumentu np. w „chmurze”, wspólnych krótkich komentarzy poglądowych scenek filmowych dostępnych z poziomu wideoblogów, śledzenie dyskusji na otwartym forum internetowym (wykorzystanie narzędzi wspomagających komunikację), przeprowadzenie ankiety opracowanej w sieci (wykorzystanie formularza w „chmurze”)</p>
<p>wyszukiwanie i zarządzanie informacją</p>	<p>ocena zdobywanych informacji, umiejętność selekcja, świadomość zasad prawnych i etycznych związanych z dostępem i przetwarzaniem informacji</p>	<p>krytyczne spojrzenie na różne źródła informacji (publiczne, naukowe, medialne), encyklopedie elektroniczne, elektroniczne bazy danych, tworzenie oryginalnych zbiorów danych w postaci bloga, wypracowanego hasła w Wikipedii, serii krótkich filmów udostępnionych na YouTube, konta tematycznego na Facebooku, serii nagrań w formie podkastów</p>
<p>rozumienie mediów</p>	<p>rozumienie sposobów konstruowania przekazów medialnych, świadomość kształtowania przez media zachowań i przekonań ludzi</p>	<p>analiza serwisów informacyjnych dostępnych w sieci, różnych punktów widzenia prezentowanych na Twitterze, Facebooku, Wikipedii, YouTube, blogach, Second Life</p>
<p>korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnej</p>	<p>używanie technologii cyfrowej, narzędzi komunikacyjnych oraz zasobów internetowych w celu uzyskania dostępu do informacji, jej integrowania, zarządzania i przetwarzania w wiedzę</p>	<p>pozyskanie potrzebnych informacji i wyrażanie swojego zdania, tworzenia własnych zasobów informacyjnych w postaci szkolnej strony internetowej, bloga tematycznego, wpisów na portalu społecznościowym, kanału tematycznego na YouTube, ePortfolia (wykorzystanie narzędzi do opracowania publikacji elektronicznej)</p>
<p>elastyczność, zdolność adaptacji do nowych warunków</p>	<p>adaptacja do nowych ról i obowiązków, umiejętność odnalezienia się w nowym zespole</p>	<p>praca w grupach w celu przyjęcia jednego rozwiązania, prezentacja swoich stanowisk w postaci tekstu pisanego (krótkie wpisy na Twitterze, forum dyskusyjne na portalach społecznościowych, wpisy i wywiady na blogu, adaptacja do życia w wirtualnym świecie Second Life)</p>

umiejętności społeczne i wielokulturowe	pokonywanie różnic kulturowych, patrzenie na problem z różnych perspektyw, odwoływanie się do kolektywnej mądrości grupy	tworzenie strony internetowej opartej na mechanizmie wiki, tak żeby inne zainteresowane osoby mogły włączyć się we wspólne działania, wspólny blog tematyczny, praca nad wspólnym hasłem na Wikipedii, wspólna nauka w wirtualnej szkole
odpowiedzialność i skuteczność	demonstrowanie pracowitości i wysokiej kultury pracy, wyznaczanie sobie ambitnych celów	wprowadzanie wspólnych planów w życie oraz monitorowanie tego, w jaki sposób rozwija się wspólne działanie, np. troska o aktualizację wspólnej strony internetowej, profilu na Facebooku, blogu szkoły, społeczności klasy wirtualnej (symulatory rzeczywistości)
przywództwo	umiejętność planowania działań prowadzących do realizacji wyznaczonych celów, korzystanie z umiejętności innych osób, żeby osiągnąć wspólny cel	organizacja ogólnoszkolnego projektu, opracowywanie harmonogramu prac (interaktywne kalendarze umożliwiające planowanie działań) i udostępnianie go innym np. z poziomu Facebooka, wykazywanie się odpowiedzialnością i etycznym zachowaniem na portalach społecznościowych, w trakcie dyskusji wykorzystującej narzędzia komunikacji

Podsumowanie

We współczesnym, zsieciowanym i budowanym na technologiach informacyjno-komunikacyjnych świecie nauczanie i uczenie się musi pokonać bariery, które oddzielają edukację szkolną od wyzwań rzeczywistego świata. Przede wszystkim musimy zauważyć, że współczesne środowisko edukacyjne danego ucznia może być wirtualne, online, zorganizowane tak, aby mogło służyć uczniom gdziekolwiek oni się znajdują, w którym twardym gruntem jest nauczyciel mający moc, siłę, aby codziennie zmieniać edukację z pozytywnym skutkiem – *superbelfer, eduzmieniacz szkolnej rzeczywistości*²⁰.

Dzisiaj uczymy się przede wszystkim poza szkołą i w znacznie szerszym wymiarze czasowym, a do systemu uczenia się musimy dodać obok szkoły Internet i media. Dlatego musimy tworzyć warunki uczniom, aby mogli się uczyć w sposób przyjemny, efektywny, radosny, postawić na współpracę uczniów, interakcję, zdobywanie i dzielenie się informacjami i wiedzą. Dzięki nim będą mogli pogłębiać wiedzę, rozumieć otoczenie i procesy oraz wyrażać siebie w świecie przyszłości – przygotować się do życia w płynnej rzeczywistości.

²⁰ M. Polak, *Odmulić polską szkołę*. <http://www.edunews.pl/system-edukacji/przyszlosc-edukacji/2300-odmulic-polska-szkole> [22.06.2013].

Kiedy ludzie mogą swobodnie łączyć się, dzielić wiedzę, wymieniać informacjami i współpracować, wykorzystując do tego technologie i narzędzia społecznościowe, pozytywne efekty edukacyjne są zwielokrotnione; cała społeczność może osiągnąć cele, których osiągnięcie jest po prostu nie możliwe w działaniu podejmowanym w izolacji²¹.

Bibliografia

- Bednarek J., *Media w nauczaniu*, Wydaw. MIKOM, Warszawa 2002.
- Goban-Klas T., *Wartki nurt mediów. Ku nowym formom społecznego życia informacji*. TAIWPN Universitas, Kraków 2011.
- <http://media2.pl/badania/100977-Megapanel-styczen-2013-Facebook-wyprzedzil-YouTube.html> [12.06.2013].
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Liczba_artyku%C5%82%C3%B3w_polskiej_Wikipedii [10.06.2013].
- <http://www.alexa.com/topsites/global> [10.06.2013].
- <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/innowacje-w-edukacji/715-odpowiednie-srodowisko-edukacyjne-wplywa-na-jakosc-i-wyniki-edukacji>.
- <http://www.emarketer.com/Article/Emerging-Markets-Drive-Facebook-User-Growth/1009875> [9.06.2013].
- <http://www.wirtualnemedial.pl/artykul/prawie-9-mln-uzytkownikow-facebook-a-w-polsce> [10.06.2013].
- <http://www.youtube.com/yt/press/pl/statistics.html> [12.06.2013].
- Levinson P., *Nowe nowe media*, WAM, Kraków 2010.
- Mapa społecznych umiejętności XXI wieku.* <http://www.edunews.pl/system-edukacji/522> [5.06.2013].
- Odpowiednie środowisko edukacyjne wpływa na jakość i wyniki edukacji.* <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/innowacje-w-edukacji/715-odpowiednie-srodowisko-edukacyjne-wplywa-na-jakosc-i-wyniki-edukacji> [12.06.2013].
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydaw. Akad. „Żak”, Warszawa 2004.
- Polak M., *Odmulić polską szkołę*, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/przyszlosc-edukacji/2300-odmulic-polska-szkole> [22.06.2013].

²¹ *Odpowiednie środowisko edukacyjne wpływa na jakość i wyniki edukacji.* <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/innowacje-w-edukacji/715-odpowiednie-srodowisko-edukacyjne-wplywa-na-jakosc-i-wyniki-edukacji> [12.06.2013].

Sęk H., *Spoleczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2000.

Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydaw. eMPI², Poznań 2003.

Toffler A., *Trzecia fala*, PIW, Warszawa 1997.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:PL:NOT> [6.06.2013].

Summary

New media and social competences in 21st century

World – in which the media have an impact on the shape and quality of life of modern man – requires learners to a new set of skills, so that they can competently live among humans (including the work of others), or fully benefit from the rights and opportunities of developing knowledge society.

The key, therefore, is in the process of education issues as equipment students with the knowledge and skills to learn, communicate, multifaceted cooperation, effective use of the tools of information and communication technology, skills, search, analyze and manage information, as well as efficient and creative movement in the international space – social skills of the twenty-first century.

Therefore, taking into account the strong impact of new media (i.e. Facebook, Wikipedia, Twitter, YouTube) – called by P. Levinson new new media – on our lives in order to develop a focus on the possibility of using the media to acquire the social skills necessary for the proper functioning of the modern world.

Marta Darasz-Szuba

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Zastosowanie coachingu w pedagogice

Jesteśmy w okresie nieustających reform, wzmózonych dyskursów, które w sposób interdyscyplinarny¹ nakreślają myślowy horyzont w najważniejszych kwestiach dotyczących szkoły². Szukamy nowych, konkretnych rozwiązań, staramy się spojrzeć na edukację wielopłaszczyznowo i wieloaspektowo. Zastanawiamy się, co trzeba poprawić w polskiej szkole, co zmienić, co rozwijać?

Jedną z nowoczesnych metod, które mogą stać się pomocne, zarówno w dydaktyce jak i wychowaniu, jest coaching. Obecnie stał się jedną z najbardziej popularnych form wspierających rozwój ludzi, głównie związanych z biznesem, ale i także doskonale sprawdza się w innych dziedzinach, w tym w edukacji. W Polsce jest jeszcze stosunkowo nowym obszarem, ale bardzo dynamicznie rozwijającym się.

W artykule zostaną omówione takie zagadnienia jak: definicje coachingu, historia, rodzaje, coaching indywidualny, grupowy i rodzinny, jego rodzaje i podstawowe zasady jakimi się kieruje oraz główne jego założenia oraz korzyści, jakie przynosi uczestnikom procesu. Zostały wykazane różnice między psychoterapią, mentoringiem, konsultingiem oraz szkoleniami. Akcent został położony na ukazanie podobieństwa sesji przeprowadzanych z dorosłymi w obszarze biznesowym a sesji z dziećmi.

Ze względu na zaskakująco pozytywne wyniki uzyskane przez autorkę z prowadzenia sesji indywidualnych, grupowych z dziećmi i dorosłymi oraz rodzinnych, pragnie ona wprowadzić coaching w obszar pedagogiki.

¹ J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2011.

² R. Dolata, *Szkola – segregacja – nierówności*, Warszawa 2008; A. Famula-Jurczak, *Szkola miejscem (nie) do rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego”*, Kraków 2010; J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej*, Kraków 2011.

W dalszej części artykułu przedstawiono propozycję zastosowania **stylu komunikacji coachingowej** w codziennej pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi.

Przesłaniem autorki jest zachęcenie pedagogów, nauczycieli do komunikowania się stylem coachingowym w pracy z uczniami, co spowoduje przełom w podejściu do nauczania.

Wymierne korzyści płynące z komunikacji coachingowej są imponujące, dlatego też warto spróbować i już od dziś świadomie myśleć o tym, co muszę w sobie udoskonalić, co zmienić, przepracować, by móc posługiwać się tym stylem.

Historia coachingu

Angielskie słowo *coach* pochodzi od francuskiego *coche*, które wzięło początek od węgierskiego miasteczka Kòcs, gdzie skonstruowano pierwszą furę w XVI wieku³. W rzeczywistości słowo to nadal posiada takie znaczenie – jest to inaczej mówiąc wehikul przenoszący grupę ludzi z danego punktu wyjścia do miejsca przeznaczenia. Tak nazywano później również woźnicę, a zajęcie przewożenia ludzi – caoching. Z biegiem czasu coach oznaczał nauczyciela przygotowującego dzieci i młodzież do egzaminów. W XIX wieku cochem nazywano trenerów przygotowujących na uczelniach amerykańskich studentów do osiągania sukcesów sportowych. W ciągu ostatnich kilku lat coaching znalazł zastosowanie z takim samym powodzeniem w sporcie, jak również w innych dziedzinach. Obecność coachów w biznesie, jak również w prywatnym życiu ludzi ma dzisiaj istotne znaczenie.

Dzisiejsze rozumienie pojęcia coaching sformułował Tim Gallwey. W książce *The Inner Game of Tennis*⁴ (1974) przedstawił pogląd, że najlepszym sposobem pomocy w osiąganiu sukcesu jest zadawanie graczowi odpowiednich pytań, które ułatwią teniście korzystanie z własnych doświadczeń. Gallwey podtrzymał najlepszy aspekt coachingu sportowego: pomoc w osiąganiu najlepszych rezultatów bez używania ocen i osądów. Jego koncepcja zakłada, iż prawdziwymi przeciwnikami nie są sportowi współzawodnicy, ale własne ograniczenia i słabości. Gra wewnętrzna polega na przewyciężeniu nawyków umysłowych, które powstrzymują osiągnięcie najlepszych rezultatów⁵.

W biznesie coaching po raz pierwszy zastosował uczeń Gallweya, sir John Whitmore – były kierowca rajdowy, biznesmen, psycholog sportu, dzisiaj

³ J. Kreyenberg, *Coaching, czyli wspieranie rozwoju pracowników*, Warszawa 2010, s. 10.

⁴ W.T. Gallwey, *The Inner Game of Tennis*, New York, 1974, 2008.

⁵ A. Vickers, S. Bavister, *Coaching*, tłum. M. Kowalczyk, Gliwice 2007, s. 30–31.

stojący na czele firmy doradczej Performace Consultants. Coaching stał się uznaną metodą dopiero po powstaniu pierwszej szkoły coachingu – Coach University w 1992 roku. Założycielem szkoły był Thomas Leonard, który rozpoczął stosowanie coachingu na początku lat 80. Pracując jako doradca finansowy w San Francisco zauważył, że ze swoimi klientami często rozmawia o tym, ile chcą mieć dzieci, jaki samochód kupić, gdzie pojechać na wakacje, kiedy przejść na emeryturę. Zaobserwował, że nie mają z kim rozmawiać o takich sprawach. Wszyscy byli dojrzałi emocjonalnie, mieli szczęśliwe rodziny, odnosili sukcesy w pracy lub biznesie, nie istniała jakakolwiek potrzeba interwencji kryzysowej w ich życiu. Pozwalali pomagać sobie w identyfikacji, czego tak naprawdę pragną w życiu i kiedy chcą tego dokonać⁶. Leonard po pewnym czasie zaadaptował słowo coach jako określenie tego typu profesji. Odkrył, że coaching działa najskuteczniej w stosunku do klientów, którzy przy jego pomocy chcą uzyskać pomoc w zdefiniowaniu celów, rozwoju, posiadaniu wspaniałego życia, przeprowadzeniu zmian, wyższych zarobków. To skutkowało bardziej niż „pomaganie klientowi”. Efektem było powstanie wielu szkół coachingu w Stanach Zjednoczonych, a następnie w Europie⁷.

Rodzaje coachingu

Coaching jest formą pracy i wspierania rozwoju osób i grup w różnych obszarach aktywności zawodowej i życiowej. Ogólne zasady pracy coacha są takie same w każdym z tych typów, jednak już narzędzia i metodyka pracy będą się różnić właśnie ze względu na specyfikę danego rodzaju coachingu. Wyróżniając obszary i zakres tematyczny jakiego dotyczy, możemy w uproszczeniu wyróżnić następujące typy coachingu:

Executive coaching – adresowany jest do kadry zarządzającej: prezesów, dyrektorów, kluczowych menedżerów w firmie. Coach pracuje z kadrami menedżerską średniego i wyższego szczebla. W centrum zainteresowania leżą wszystkie „biznesowe” problemy i zagadnienia, ale większość coachów wychodzi z założenia, że jest to tylko jedna ze sfer życia i do problemu należy podchodzić całościowo. Często zajmują się sprawami osobistymi pracownika, ponieważ mają one bezpośredni wpływ na pracę klienta. Najczęściej executive coaching koncentruje się jednak na kwestiach takich jak przywództwo, kierowanie firmą, strategia, budowanie zespołów oraz zarządzanie zmianami⁸.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*, s. 38.

Coaching organizacyjny/biznesowy (organizational/business coaching) – wykorzystywany do wspierania rozwoju członków określonej organizacji. Adresowany jest do właścicieli firm i dyrektorów zarządzających małymi i średnimi firmami. W zakres obowiązków coacha wchodzi pomoc w zdefiniowaniu krótko- i długoterminowych celów firmy, opracowaniu planów biznesowych, planów marketingowych i analiz procesów przebiegających w firmie⁹.

Coaching zawodowy/kariery (business/career coaching) jest przeznaczony dla pracowników, którzy chcą rozwijać swoje kompetencje zawodowe lub planują dalszy przebieg kariery¹⁰. Głównym zadaniem coacha jest pomoc klientowi w zrozumieniu, w którym kierunku powinien się rozwijać w życiu zawodowym¹¹.

Coaching zespołowy (team coaching) – obejmuje rozwój potencjału uczestników (pracowników) w formie pracy zespołowej. Wykorzystuje potencjał doświadczenia członków zespołu pod okiem doświadczonego coacha. Może służyć lepszej realizacji zadań w zespole, wsparciu przy konkretnym projekcie czy przeprowadzaniu zmian w firmie lub w poradzeniu sobie z trudną, konfliktową sytuacją.

Coach zajmujący się tą odmianą coachingu musi dysponować wiedzą na temat kultury organizacyjnej i rozumieć dynamikę systemów. Oznacza to, że musi przeanalizować działanie całej firmy i stosować w swojej pracy podejście holistyczne¹².

Coaching życiowy, osobisty (life coaching) – ukierunkowany jest na otwieranie potencjału osobistego w życiu pozazawodowym i poszczególnych jego sferach. Coachowie pracują tu z klientami prywatnymi; koncentrują się na rozwoju osobistym, poprawie funkcjonowania klientów w życiu codziennym¹³.

Coaching zdrowia (health coaching) – koncentruje się na wsparciu oddziaływań rehabilitacyjnych i terapeutycznych w procesach rekonwalescencji lub uczenia życia z przewlekłą chorobą.

Coaching sportowy (sport coaching) – adresowany jest do sportowców i ukierunkowany jest na pomaganie w przygotowaniu i utrzymaniu optymalnej formy¹⁴.

⁹ *Ibidem*, s. 39.

¹⁰ *Coaching, teoria, praktyka, studia przypadków*, Pod red. M. Sidor-Rządzkowskiej, Kraków 2009, s. 33.

¹¹ A. Vickers, S. Bavister, *op. cit.*, s. 41.

¹² *Ibidem*, s. 39.

¹³ *Coaching, teoria, praktyka, studia przypadków, op. cit.*, s. 32.

¹⁴ *Ibidem*.

Coaching edukacyjny (educational coaching) – wspiera proces dydaktyczny na każdym poziomie uczenia się.

Coaching międzykulturowy – ukierunkowany jest na pomoc członkom międzynarodowych zespołów w dostosowaniu się do nowych kulturowych środowisk pracy¹⁵.

Co odróżnia coaching?

Coaching często mylony jest z innymi dyscyplinami naukowymi, dlatego autorka poniżej wyjaśnia podstawowe różnice między coachingiem a psychoterapią, mentoringiem oraz konsultingiem.

Psychoterapia a coaching

Najistotniejszą różnicą jest stan psychiczny klienta. Klient psychoterapeuty jest na ogół bardziej cierpiący niż klient coacha. Psychoterapia ma za zadanie przywrócenie równowagi psychicznej, emocjonalnej klientom, w których życiu pojawiło się zaburzenie. Poprzez postawienie diagnozy, zastosowanie interwencji terapeutycznych, dąży się do z góry przyjętych i pożądaných rezultatów przez terapeutę. Klienci z coachem pracują nad poprawą funkcjonowania swojego życia, skupiając się głównie na teraźniejszości i przyszłości. Sesje ukierunkowane są na cel, klienci w trakcie procesu odkrywają swoje mocne strony i pokonują osobiste bariery oraz ograniczenia, by móc zrealizować swoje własne cele¹⁶.

Mentoring a coaching

Mentor przekazuje swoją wiedzę, zdobyte doświadczenie i umiejętności uczniowi¹⁷. Często w praktyce mentoring sponsorujący/patronacki (sponsorship mentoring) kojarzy się z udzielaniem rad przez starszego, doświadczonego pracownika pracującego wyżej w hierarchii w tej samej firmie¹⁸.

Szkolenia a coaching

Trener jako ekspert w danej dziedzinie prowadzi szkolenie mając z góry ustalony plan zajęć. Coach przeciwnie, nie ma ustalonego planu działania, nie musi, ale może być ekspertem w danej dziedzinie. Trenerzy często na

¹⁵ *Ibidem*, s. 33.

¹⁶ J. Rogers, *Coaching*, tłum. K. Konarowska, D. Porażka, Gdańsk 2010, s. 26–28.

¹⁷ S. Neale, L. Spencer-Arnell, L. Wilson, *Coaching inteligencji emocjonalnej*, tłum. M. Werbanowska, Warszawa 2010, s. 52–53.

¹⁸ J. Rogers, *op. cit.*, s. 28–29.

szkoleniach wchodzi w rolę wykładowcy, mówiąc znacznie więcej niż coach mógłby się tego spodziewać.

Uczestnicy wielu kursów biorą w nich udział wbrew własnej woli, podczas gdy coaching jest zazwyczaj całkowicie dobrowolny. W coachingu klient sam wybiera temat spotkania odpowiedni do jego potrzeb, a nie jak w przypadku szkolenia temat jest mu narzucany z góry¹⁹.

Konsulting a coaching

Konsulting ma na celu opracowanie wariantów rozwiązań zaistniałego problemu. Prowadzony jest przez specjalistów, którzy wykorzystując swoją wiedzę doradzają oraz towarzyszą przy wdrożeniach zmian. Rozwój pracownika jest wynikiem pośrednim konsultingu, który bezpośrednio ma służyć tworzeniu rozwiązań.

W coachingu oddziaływanie jest odwrotne, ponieważ bezpośrednio wspiera klienta w rozwoju, a pośrednio może oddziaływać na podejmowanie trafnych decyzji w organizacjach. Coachowie nie rozwiązują problemów, skupiają się na pomaganiu, tworzeniu alternatyw, koncentrując się na rozwijaniu kompetencji jednostek lub zespołów²⁰.

Definicje coachingu i jego zasady

Jenny Rogers w swojej książce „Coaching” proponuje taką definicję coachingu: „Coach pracuje z klientami, aby dzięki ukierunkowanemu szkoleniu szybko, znacząco i trwale poprawili swoją efektywność w życiu osobistym i zawodowym.

Jednym z celów coacha jest praca nad tym, aby klient rozwinął cały swój potencjał – tak, jak go sam definiuje”²¹.

Według J. Rogers za tą definicją kryje się sześć ważnych zasad.

Zasada I: Klient jest źródłem zasobów.

Oznacza to, że klient posiada zasoby, które pomagają rozwiązać mu każdy problem, ponieważ to on doskonale zna swoją całą historię i tylko on może podjąć działania i ponosić tego konsekwencje.

Zasada II: Zadając odpowiednie pytania, stawiając wyzwania i udzielając wsparcia, coach sprawia, że klient zaczyna korzystać z własnych zasobów.

¹⁹ *Ibidem*, s. 29

²⁰ *Coaching, teoria, praktyka, studia przypadków, op. cit.*, s. 34–35.

²¹ J. Rogers, *op. cit.*, s. 14.

Zadaniem coacha jest zadawanie takich pytań, które będą prowadziły klienta w nieznanne obszary, których nigdy dotąd nie rozważał.

Zasada III: Coaching dotyczy całej osoby – z jej przeszłością, teraźniejszością i przyszłością.

Coach powinien wiedzieć o wcześniejszych doświadczeniach klienta oraz o jego obecnym życiu osobistym, ponieważ nie będzie mógł pracować z nim w sposób pełny i głęboki.

Zasada IV: Klient wybiera temat.

W coachingu nie ma z góry ustalonego tematu. Temat sesji powinien zawsze wychodzić od klienta. W sytuacji, kiedy dany zakres tematyczny zostanie wyczerpany, coaching powinien być przerwany do momentu, gdy pojawi się następny problem do omówienia na sesji.

Zasada V: Coach i klient są sobie równi.

Coach i klient pracują jako równi sobie partnerzy, obowiązuje ich bezwarunkowy szacunek do siebie. Jedną z najważniejszych zasad jest nieoczekanie. Jeśli któraś z tych zasad nie jest spełniona, to efektywna współpraca jest mało prawdopodobna i w takiej sytuacji coaching należy przerwać lub w ogóle nie zaczynać²².

Zasada VI: Celem coachingu jest zmiana i działanie.

Klienci przychodzący na coaching to klienci, którzy chcą i oczekują zmiany, ale nie wiedzą, jak to zrobić. Celem coacha jest pomoc w zwiększeniu efektywności działania klienta. Nie można pracować z klientem, który nie chce zmiany lub nie podejmuje żadnych działań w trakcie procesu.

Poniżej w formie zestawienia tabelarycznego przedstawiono inne, warte uwagi, wybrane definicje coachingu.

²² J. Rogers, *op. cit.*, s. 14–15.

Tabela 1. Definicje coachingu

Definicje coachingu:	
„...to sztuka ułatwienia działania, uczenia i rozwoju drugiego człowieka...”	Myles Downey
„... stanowi jeden z najbardziej skutecznych sposobów komunikacji. Prowadzony odpowiednio i skutecznie pozwala na zwiększenie świadomości...”	S. Neale L. Spencer-Arnell L. Wilso
„...wspiera w osiąganiu celów osobistych i zawodowych oraz pomaga w wyeliminowaniu słabości...”	Eva Kamienski
„...dążenie do celu, umożliwiające ukierunkowanie się na osobisty rozwój ...”	D. Miskimin Jakc Stewart
„...sztuka wspomagania rozwoju ludzkiego potencjału w celu osiągnięcia znaczących, ważnych celów...”	Phillipe Rosinski

Definicja coachingu według ICF (International Coach Federation) brzmi: „Coaching jest interaktywnym procesem, który pomaga pojedynczym osobom lub organizacjom w przyspieszeniu tempa rozwoju i polepszeniu efektów działania. Coache pracują z klientami w zakresach związanych z biznesem, rozwojem kariery, finansami, zdrowiem i relacjami interpersonalnymi. Dzięki coachingowi klienci ustalają konkretniejsze cele, optymalizują swoje działania, podejmują trafniejsze decyzje i pełniej korzystają ze swoich naturalnych umiejętności”²³. Zasadą Międzynarodowego Stowarzyszenia Coachów jest traktowanie klienta jako eksperta w jego dziedzinie życia, uznawanie, iż klient jest kreatywny, zaradny i stanowi integralną całość. Do podstawowych obowiązków coacha należą:

- odkrywanie, objaśnianie i respektowanie tego, co klient chce osiągnąć,
- pobudzanie klienta w kierunku jego samopoznania,
- wspomaganie klienta w wymyślaniu rozwiązań i strategii,
- utrzymywanie klienta odpowiedzialnego i poczytalnego²⁴.

M. Atkinson i R. Chois w swojej książce *Wewnętrzna dynamika coachingu* opisują pięć fundamentalnych zasad ericksonowskich, które pozwalają co-

²³ <http://www.icf.org.pl/index.php/pl/kodeks-etyczny.html>.

²⁴ *Ibidem*.

achom nawiązać głębokie relacje z innymi. Pomagają im słuchać i rozmawiać z innymi z perspektywy wspierającej ich transformację, jak również pozwalają w mocny sposób wpływać na siebie nawzajem²⁵.

Diagram 1. Zasady Ericksona



Zasada I: Zasada OK

Każdy może się rozwijać i zmieniać przez całe życie. Jesteśmy niedokończoną pracą. W każdej chwili naszego życia nasze dawne myśli i działania stanowią punkt wyjścia dla kolejnego szczebla nauki. Zawsze wspinamy się po drabinie nauki, a każdy poprzedni sposób postrzegania danego doświadczenia może pozwolić pójść dalej w kierunku integralności z prawdziwymi wartościami i wizją życia.

Zasada II: Ludzie już mają w sobie wszystkie potrzebne im zasoby

Ważne jest abyśmy byli świadomi, że mistrzostwo jest dostępne i to nie tylko dla osób posiadających wyjątkowy talent. Jeżeli jest to możliwe w świecie, to możliwe jest dla nas również. Ważne tylko jak dojdziemy do tego.

Zasada III: Człowiek zawsze dokonuje najlepszego możliwego wyboru w danym momencie

Każda osoba zawsze robi coś najlepiej, jak potrafi, wykorzystując zdolności przetwarzania wewnętrznego jej dostępne. Jedyнным sposobem, by wspierać ludzi, jak również siebie samego, jest zaakceptowanie ich jako osoby całe

²⁵ M. Atkinson i R. Chois, *Wewnętrzna dynamika coachingu*, tłum. P. Niedzieski, Warszawa 2009, s. 108.

i kompletne – takimi, jakie są. Coach musi wiedzieć, że nowe rezultaty wymagają rozwoju wewnętrznej elastyczności i umiejętności, który zaczyna się od zaakceptowania tego, co dla drugiej osoby jest obecnie prawdą. Rozwój ten umożliwia poszerzenie pola możliwości do uczenia się i rozwoju; wymaga świadomości, zaangażowania na rzecz ponownego odkrywania i skonfrontowanej uwagi poprzez praktykę nowego sposobu bycia i działania.

Zasada IV: Każdemu zachowaniu towarzyszy pozytywna intencja

Każde zachowanie nawet jeśli wydaje nam się autodestrukcyjne lub szkodliwe dla innych, zawsze kryje jakąś pozytywną intencję – zaspokojenie jakiejś rzeczywistej potrzeby. Nawet, gdy nie rozumiemy tego w danym momencie. Pozytywna intencja często istnieje poza świadomością mózgu świadomego, dlatego służy w danej chwili naszym głębszym potrzebom.

Zasada V: Zmiana jest nieuchronna

Nasze wewnętrzne i zewnętrzne światy ciągle się zmieniają, dlatego transformacja jest rzeczą nieuniknioną. Jako ludzie mamy możliwość sięgnąć po nasze zamierzenia i cel życiowy, a to działanie przynosi zmiany²⁶.

Coaching indywidualny

Coach w procesie indywidualnym skupia się na wyznaczeniu i osiągnięciu celów klienta. Poprzez zidentyfikowanie niesatysfakcjonujących obszarów klienta, pracę nad nimi, nad przelamywaniem swoich barier, ograniczeń i zahamowań, uczestnik uzyskuje zwiększenie zadowolenia w ważnych dla niego sferach życia.

Prowadzi to zazwyczaj do realizacji wcześniej wyznaczonych przez niego celów lub jest kluczem do otwarcia niezliczonych możliwości, których wcześniej nie zauważał.

Autorka, w zestawieniu zawartym w tabeli nr 2, przedstawia najczęściej poruszaną tematykę prowadzonych przez nią sesji indywidualnych, zarówno z dorosłymi, jak i z dziećmi powyżej 12. roku życia. Wyraźnie widać, że tematyka sesji w wielu przypadkach jest taka sama.

²⁶ M. Atkinson i R. Chois, *Wewnętrzna dynamika coachingu*, *op. cit.*, s. 108–115.

Tabela 2. Porównanie tematyki sesji

Najczęściej używana tematyka sesji indywidualnych:	
SESJE Z DOROSŁYMI :	SESJE Z DZIEĆMI:
Pewność siebie	Pewność siebie
Asertywność	Asertywność
Stres	Stres
Kontrolowanie emocji	Kontrolowanie emocji
Prokrastynacja	Prokrastynacja
Zarządzanie czasem	Zarządzanie czasem
Delegowanie zadań	
Komunikacja – poprawa relacji (pracownicy, dzieci, mąż)	Komunikacja – poprawa relacji (rodzice, rówieśnicy, nauczyciele)
Zarządzenie ludźmi	
Zachowanie równowagi w obszarze zawodowym i rodzinnym	
Wystąpienia publiczne	Wystąpienia publiczne

Źródło: opracowanie własne.

Wymienione powyżej tematy sprawiają, że ludzie poszukują pomocy u coachów, chcąc zmienić coś w swoim życiu. Coaching sprawia, że uczestnik poszerza swoje pole widzenia, potrafi spojrzeć na daną sytuację z innego wymiaru i z większym dystansem. Podczas procesu uczy i rozwija się, co sprawia, że ma poczucie satysfakcji, a pobudzona motywacja wewnętrzna powoduje u niego wzrost rozwoju osobistego i odzyskanie wiary we własne możliwości.

PRZYKŁADOWE OBSZARY w coachingu indywidualnym



Wykres 1. Obszary w sesji indywidualnej

Powyżej na wykresie nr 1 przedstawiono najczęściej wymieniane obszary z życia klientów. Rozgraniczenie obszarów **moja rodzina/rodzina** najczęściej występowało u osób samodzielnych w związku, u których pojawiło się dziecko.

Głównymi obszarami dla klientów są praca i moja rodzina. Występująca, w nich dysharmonia miała bezpośredni wpływ na ich jakość życia. Budowanie równowagi pomiędzy nimi powodowało u klientów nową chęć do życia, siłę oraz motywację do realizacji swoich marzeń i osiągnięcia celów.

W wyniku sesji indywidualnych uczestnicy:

- dokonują **sprecyzowania celów**,
- poznają siebie,
- **odkrywają** nowe możliwości,
- **zwiększają** swoją motywację, zaangażowanie i kreatywność,
- **optymalizują** swoje działania,
- **zwiększają** swoją samoocenę, wartość i pewność siebie,
- **realizują cele**,
- **łatwiej** rozwiązują problemy,
- **usprawniają** swoją komunikację,
- **zwiększają** umiejętność radzenia sobie z emocjami,
- **uświadamiają** sobie potrzebę refleksji na co dzień.

Coaching personalny dostosowany jest do indywidualnych potrzeb klienta. Regularne spotkania sprawiają, że uczestnicy czują, że są w procesie, który powoduje oczekiwane zmiany w ich dotychczasowym zachowaniu i przyzwyczajeniach, co ma bezpośrednie przełożenie na ich samych, bliskich i całe ich życie.

Coaching grupowy

Coaching grupowy/zespołowy „...polega na pomaganiu zespołowi w osiąganiu lepszych wyników oraz na pomaganiu każdemu członkowi zespołu w tworzeniu pełniejszego życia dla siebie i dla innych”²⁷.

Coraz częściej w korporacjach pojawia się potrzeba coachingu grupowego, który jest nastawiony na rozwój poszczególnych działów lub na rozwój menadżerów, kierowników. Często można spotkać połączenie coachingu grupowego z indywidualnym, co powoduje wzmocnienie efektu²⁸.

W trakcie sesji grupowych coach wspiera grupę w drodze do osiągnięcia lepszych wyników, ustaleniu wspólnej misji, wizji i strategii działania. Gdy cele zespołu i cele indywidualne są zbieżne świadczy to o szczerości i zaangażowaniu grupy. Coach ma wtedy za zadanie uwolnienie indywidualnego i wspólnego potencjału członków grupy, podążając za misją zespołu²⁹.

W wyniku tego procesu grupa:

- **integruje** się wokół wspólnych celów,
- **dostrzega** nowe możliwości i szanse,
- **zwiększa** swoje zaangażowanie i motywację,
- podejmuje **lepsze** decyzje,
- **optymalizuje** swoje działania,
- **sprawniej** rozwiązuje problemy,
- **poprawia** swoją komunikację,
- **stymuluje** swoją kreatywność,
- **zwiększa** swoją innowacyjność,
- **realizuje** wspólnie wyznaczone **cele**.

Rozwój coachingu grupowego wzmacnia cały proces coachingu w organizacji. Dzięki pracy zespołowej osiąga się większą dynamikę organizacyjną i realne zmiany na poziomie całej organizacji³⁰.

²⁷ P. Rosinski, *Coaching międzykulturowy*, tłum. M. Parys, Warszawa 2011, s. 37.

²⁸ S. Dembkowski, F. Eldridge, I. Hunter, *Coaching kadry kierowniczej*, tłum. G. Skoczylas, Warszawa 2010, s. 172–173.

²⁹ P. Rosinski, *op. cit.*, s. 38.

³⁰ S. Dembkowski, F. Eldridge, I. Hunter, *op. cit.*, s. 172–173.

Coaching rodzinny

Coraz większą popularnością cieszy się coaching rodzinny, który jest często okazją do poznania swojego dziecka czy rodzica. Współczesne tempo życia często niestety przekłada się na brak czasu na rozmowy, co sprawia, że członkowie rodziny się od siebie oddalają, ich więź emocjonalna ulega osłabieniu, a komunikacja zaczyna szwankować.

Przeprowadzone przez autorkę sesje rodzinne zwykle skoncentrowane były na poprawie relacji między dzieckiem a rodzicami. Podobnie jak sesje grupowe, polegały na ustaleniu wspólnych celów, misji i strategii działania.

Poniżej przedstawiono przykładowe, najczęściej wybierane obszary, w których uczestnicy procesu rodzinnego pracowali.

PRZYKŁADOWE OBSZARY sesji rodzinnej



Wykres 2. Obszary w sesji rodzinnej

W wyniku sesji rodzinnych uczestnicy:

- dokonyują sprecyzowania** wspólnych celów,
- poprawiają** komunikację między sobą,
- wspierają się** nawzajem,
- zwiększają** wiarę we własne możliwości i pewność siebie,
- zwiększają** motywację do działania,
- konstruktywnie rozwiązują** trudne sprawy,

- **zwiększają umiejętność:** radzenia sobie z emocjami, okazywania uczuć, słuchania drugiej osoby, komunikowania się,
- **dostrzegają** potrzebę refleksji nad wypowiedzianą treścią,
- **osiągają wspólnie wyznaczone przez siebie cele.**

Pomiędzy spotkaniami z coachem wszyscy członkowie rodziny wykonują najważniejszą pracę tzn. wdrożenie nowych działań, które zostały wypracowane wcześniej na sesji. Powoduje to nowe zmiany w dotychczasowym ich zachowaniu, co ma bezpośredni pozytywny wpływ na ich samych, jak również na ich otoczenie.

Zastosowanie stylu komunikacji coachingowej

Autorka proponuje zastosowanie stylu komunikacji coachingowej w edukacji, w pracy z uczniem, ponieważ jest przekonana, że jest to najlepszy sposób dotarcia do jego świata, a wyjątkowa atmosfera, rozmowy będą dla niego inspiracją i wsparciem. Spowoduje to, że znajdzie swoją drogę i z zapalem pokona na niej zakręty, by móc dojść do wyznaczonego celu. Komunikacja coachingowa jest oparta na sześciu zasadach:



Rysunek 2. Styl komunikacji coachingowej – sześć podstawowych zasad

Styl komunikacji coachingowej wymaga odpowiedniej relacji z drugą osobą, aktywnego słuchania, zadawania pytań pogłębiających, pracy na zasobach drugiego człowieka, odpowiedniej postawy i koncentracji na rozwiązaniach.

Relacja – wytworzona odpowiednia atmosfera wzajemnego zaufania sprzyja poprawie stanu emocjonalnego. Ważnym tego elementem jest dopasowanie i dostrojenie się emocjonalne w sposób naturalny do słuchacza poprzez odpowiednią mowę ciała, używanie odpowiedniego tempa i ton głosu.

Aktywne słuchanie – to kolejny ważny aspekt w komunikacji coachingowej. Wydaje się być pozornie łatwą kwestią, a w gruncie rzeczy jest trudne. Istotą jest dotarcie w jak największym stopniu do świata danej osoby, słuchając nie tylko za pomocą zmysłów, ale także sercem i rozumem³¹.

Aktywne słuchanie polega na wysłuchaniu mowy werbalnej i niewerbalnej za pomocą, której jesteśmy w stanie skonstruować odpowiednio trafne pytania, na podstawie których słuchacz orientuje się, czy go słuchamy i jak go słuchamy.

Wyróżnia się trzy poziomy słuchania: 1. Słuchanie faktów (skupianie się na faktach relacjonowanych przez drugą osobę); 2. Słuchanie emocji (koncentrowanie się na emocjach i zachowaniu niewerbalnym drugiej osoby) 3. Słuchanie intuicyjne (koncentrowanie się na własnych emocjach i intuicji)³².

Ważne jest, by zdawać sobie sprawę z własnych barier, które przeszkadzają w aktywnym słuchaniu, aby móc minimalizować je, trenując świadomie słuchanie drugiego człowieka.

Pytania pogłębiające – zadawanie pytań w coachingu jest bardzo znaczące, ponieważ pozwala lepiej zrozumieć innych. Powoduje u drugiej osoby zastanowienie, zebranie i wyartykułowanie swoich myśli, a to prowadzi do zwiększenia samoświadomości, co pozwala na dostrzeżenie nowych możliwości i dokonanie zmian w swoim życiu³³.

Praca na zasobach – by osoba mogła zrealizować swoje cele potrzebne jest jej wsparcie, stworzenie atmosfery pełnej szacunku, ciepła i otwartości.

³¹ D. Miskimin, J. Stewart, *Coaching rodzicielski*, Warszawa 2011, s. 50–60.

³² S. Neale, L. Spencer-Arnell, L. Wilson, *Coaching inteligencji emocjonalnej*, Warszawa 2010, s. 140.

³³ A. Vickers, S. Bavister, *op. cit.*, s. 167.

Spowoduje to, że poczuje się komfortowo, zrelaksowana, a w takim odczuciu odprężenia i zaufania będzie miała okazję odkryć, co jest naprawdę dla niej ważne. Uzyska wtedy większy wgląd w samą siebie i dotrze do informacji z głębi własnego umysłu³⁴.

Postawa – słuchacz nie może przyjmować postawy oceniającej i krytykującej. Nie może przypisywać drugiej osobie winy, etykietować jej, przypisywać treści wypowiedzi lub przewidywać efekty rozmowy. Postawa powinna być wolna od tego typu barier, powinna skupić się na mowie werbalnej i niewerbalnej, które pomogą zrozumieć i uszanować punkt widzenia drugiej osoby. Istotne jest dotarcie do źródła uczuć drugiego człowieka i zastanowienie się, dlaczego ta sprawa jest dla niego taka ważna³⁵.

Koncentracja na rozwiązaniu – powoduje, że nie skupiamy się na przeszłości, nie trzeba zawsze znać powodów powstania danej trudności. Koncentrujemy się głównie na teraźniejszości i przyszłości oraz na działaniu i realizacji planów. Nawet niewielka zmiana powoduje, że motywacja wewnętrzna zaczyna nam wzrastać i łatwiej pokonujemy kolejne etapy w dojściu do celu.

Gdy podczas rozmowy zadbamy o sześć podstawowych zasad to okazuje się, że stworzymy z drugą osobą wyjątkową relację, w której będzie panowała niepowtarzalna atmosfera, a celem będzie uruchomienie silnej motywacji do rozwoju osobistego człowieka.

Tak więc podstawową wartością jest i pozostaje osoba ludzka oraz jej pełne integralne urzeczywistnianie się jako osoby, ale też ukierunkowane na otwarcie się na nowe cele³⁶. W coachingu objawiają się cechy pedagogiki personalistycznej, która wyznaczenie celów uznaje za jedną z najważniejszych zasad.

Pojmowanie wychowania jako „maieutyki osoby” (wzbudzenia osoby w wychowanku) jak również „uzdalnianie wychowanka” do przejścia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju, oznacza, że w osobie, którą wychowujemy, wzbudzamy wrażliwość na wartości i wzniecamy wolę ich realizowania. Te podstawowe założenia pedagogiki personalistycznej obserwujemy właśnie w metodzie coachingowej.

Zastosowanie stylu komunikacji coachingowej należy rozpocząć od przygotowania przyszłych nauczycieli i pedagogów, którzy zaczną pracę w środowisku przedszkolnym, szkolnym i akademickim.

³⁴ M. Atkinson, R.T. Chois, *Coaching krok po kroku*, tłum. A. Niedzieska, Warszawa 2010, s. 33.

³⁵ D. Miskimin, J. Stewart, *op. cit.*, s. 53.

³⁶ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2004, s. 243.

Autorka proponuje wdrożenie coachingów grupowych i indywidualnych dla nauczycieli, pedagogów, by mogli zadbać o zrównoważenie swoich obszarów, o sferę psychiki i o rozwój osobisty, by uchroniło ich to przed „wypaleniem zawodowym”. By cieszyli się w pełni z wykonywania swojego zawodu i dążyli do osiągnięcia komfortu psychicznego, tak aby móc jak najlepiej sprostać wyzwaniom, które stawia przed nimi szkoła przyszłości.

Podsumowanie

W niniejszym artykule zostało przybliżone pojęcie coachingu oraz zostały omówione rodzaje poszczególnych sesji. Prowadzone badania na grupie dzieci i młodzieży zachęcają do wprowadzenia coachingu w kolejny obszar, jakim jest pedagogika. Zdefiniowane przez autorkę pojęcie stylu komunikacji coachingowej jest sposobem komunikacji między nauczycielem a uczniem, wykładowcą a studentem, rodzicem a dzieckiem.

Autorka ma nadzieję, że korzyści wypływające ze stylu komunikacji coachingowej spowodują, że będzie on w przyszłości modelem rozmowy z drugim człowiekiem, nie tylko między dorosłymi, jak również między dziećmi.

Bibliografia

- Atkinson M., Chois R.T., *Wewnętrzna dynamika coachingu*, Warszawa 2009.
- Atkinson M., Chois R.T., *Coaching krok po kroku*, Warszawa 2010.
- Coaching, teoria, praktyka, studia przypadków*, red. M. Sidor-Rządkowska, Kraków 2009.
- Dembkowski S., Eldridge F., Hunter I., *Coaching kadry kierowniczej*, Warszawa 2010.
- Gallwey W.T., *The Inner Game of Tennis*, New York 1974, 2008.
- Kreyenberg J., *Coaching, czyli wspieranie rozwoju pracowników*, Warszawa 2010.
- Life coaching, relacje w równowadze*, red. K. Ramirez-Cyzio, Warszawa 2010.
- Miskimin D., Stewart J., *Coaching rodzicielski*, Warszawa 2011.
- Neale S., Spencer-Arnell L., Wilson L., *Coaching inteligencji emocjonalnej*, Warszawa 2010.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2004.
- Rogers J., *Coaching*, Gdańsk 2010.
- Rzycka O., *Menedżer coachem*, Warszawa 2010.

Rosinski P., *Coaching międzykulturowy*, Warszawa 2011.

Vickers A., Bavister S., *Coaching...* Gliwice 2007.

<http://www.icf.org.pl/index.php/pl/kodeks-etyczny.html>.

Summary

The application of coaching in education

Research conducted on a group of children and young people has encouraged to introduce coaching in another area namely education. The multitude and variety of definitions of coaching may raise doubts as to the precise determination of both a coach as a profession and their duties. A coach who works with a client should have a sound psychological or pedagogical training or education. It is recommended that individuals who are preparing for this profession should have a university degree in these fields and certain psychological as well as ethical and moral predisposition. Such „equipment” of a coach will guarantee high quality of his work and provide a sense of security for coachees who may derive satisfaction from their personal development. High standard of teaching and reputation of the coaching school is significant in the process of preparation for the profession. The most renowned international coaching schools with decades of experience include Coachwise and Erickson College. Obtaining a certificate of the reputable schools requires a certain level of knowledge, ethical attitude and the awareness of the need for constant training and development. The number of paid sessions conducted by a coach is an essential element of a coach’s work since practical experience combined with sound knowledge translate into quality.

The author of the article defines the notion of coaching communication style as a way of communicating between a teacher and a student, a professor and a student, a parent and a child. The author hopes that the benefits of coaching communication style will make it the future model of conversation.

Rozdział czwarty

Systemy i programy edukacyjne w wybranych krajach

Ołena Boczarowa

Instytut Języków Obcych w Gorliwce (Ukraina)

Państwowe i regionalne programy wsparcia dzieci uzdolnionych w Polsce i na Ukrainie

We współczesnym świecie każdy kraj dba o powiększenie intelektualno-twórczego potencjału narodowego, tworząc niezbędne warunki dla pełnowartościowego rozwoju i maksymalnej realizacji zdolności intelektualnych swych obywateli, wdrażając w tym celu setki programów edukacyjnych.

Szerokie zastosowanie zindywidualizowanego i zróżnicowanego przygotowania uczniów, zgodnie z ich zdolnościami, możliwościami, zainteresowaniami, jest ważnym zadaniem współczesnej szkoły. Oświata europejska łączy systemy nauczania, najpełniej odpowiadające potrzebom różnych warstw mieszkańców, a ich specyfikę wyznaczają warunki społeczno-kulturalne.

Naukowo uzasadnione tworzenie programów dla dzieci uzdolnionych, zapewniających rozwój twórczy, nie jest możliwe bez uwzględnienia ogólnych przesłanek twórczego rozwoju i kształtowania się jednostki, specyficznych potrzeb i możliwości dzieci zdolnych. Jeżeli nauczyciel okaże pomoc każdej uzdolnionej jednostce w wytyczeniu zadań odpowiadających jej zainteresowaniom, opanowaniu metod, nawyków badawczych w celu rozwinięcia jej potencjału, wtedy cel nauczania zostanie osiągnięty.

Program dla uczniów uzdolnionych to połączenie naukowo ugruntowanej teorii udostępnienia dodatkowych świadczeń oświatowych wymienionej kategorii uczniów i wyważonej strategii, ukierunkowanej na osiągnięcie wysokich rezultatów (w dziedzinie edukacji, wychowania lub rozwoju).

Każdy program dla uczniów uzdolnionych zawiera precyzyjnie określone cele pracy z takimi uczniami; zalecane organizacje form jego realizacji i metod nauczania; spis efektywnych środków wpływu pedagogicznego na

wychowanków; walidacyjne i sprawdzone metodyki ich diagnozowania psychologicznego; sposoby kontroli rezultatów pośrednich i końcowych działań; etapy planowania realizacji przedsięwzięć; wymogi wobec kadry pedagogicznej. Praktyka wskazuje, że efektywność realizacji programu dla uczniów uzdolnionych zależy od tego, na ile rzetelnie został on przemyślany i jakościowo przygotowany.

Anatolij Dorowski wyróżnia następujące cele programów dla uczniów uzdolnionych:

- programy edukacyjne powinny przewidywać stopień samopoznania uczniów uzdolnionych. Granice sukcesu i osiągnięć każdej jednostki zmieniają się na pewnych odcinkach czasowych. Samopoznanie powinno uwzględniać rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny;

- ważnym celem jest zaspokojenie potrzeby zdobywania nowych informacji. Dziecko uzdolnione powinno być dobrze poinformowane, ponieważ cechuje je samodzielność w „wypробowaniu” wiedzy, działalność twórcza oraz niepohamowany pociąg do nowości;

- jednym z celów programu jest adaptacja komunikacyjna. Dzieci uzdolnione są przesycane symbolami werbalnymi, koncepcjami, projektami, uogólnieniami, hipotezami, posiadają zdolność manipulowania nimi. Szkoła powinna wychowywać umiejętność werbalnego współdziałania. Zadaniem uczniów jest doskonalenie umiejętności komunikacyjnych poprzez wcielenie swoich wyobrażeń w różne formy, przykładem których jest pisanie prac twórczych, dyskusje, prezentacje, opracowania itd.;

- ważnym celem programu pozostaje pomoc uczniom uzdolnionym w samorealizacji. Przede wszystkim mamy tu na uwadze ich twórcze ukierunkowanie; nie wyjaśnianie kwestii teoretycznych, ale wyrażanie uczuć, emocji, postaw, co można osiągnąć poprzez udział w różnorodnej działalności artystycznej (kółka, grupy zainteresowań)¹.

Programy dla dzieci uzdolnionych powinny:

- umożliwiać pogłębioną naukę tematów wybieranych przez uczniów;
- zabezpieczać samodzielność w nauczaniu, tj. nauczanie kierowane przez samo dziecko;
- rozwijać metody i nawyki pracy badawczej;
- rozwijać myślenie kreatywne, krytyczne i abstrakcyjno-logiczne;
- zachęcać i stymulować wysuwanie nowych idei, podważających przyjęte stereotypy i powszechne poglądy;

¹ А.И. Доровский, *Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям*, Москва 1997, s. 271.

- sprzyjać rozwojowi samopoznania, świadomości oryginalnych zdolności własnych, a także indywidualnych cech innych ludzi;
- uczyć oceniania wyników własnej pracy, wykorzystując różnorodne kryteria².

Otóż, program nauczania dzieci uzdolnionych powinien odpowiadać specyficznym zapotrzebowaniom i możliwościom, a także celom edukacji tej kategorii uczniów.

Można wyodrębnić trzy rodzaje organizacji nauczania dzieci uzdolnionych:

1. Nauczanie rozdzielne (zróżnicowane) – szkoły specjalne dla dzieci uzdolnionych;
2. Nauczanie rozdzielno-zintegrowane – obecność w szkołach ogólnokształcących klas z różnym poziomem i charakterem edukacji;
3. Nauczanie zintegrowane – dzieci uzdolnione uczą się w zwykłej klasie szkoły ogólnokształcącej wspólnie z rówieśnikami.

Wszystkie wymienione rodzaje organizacji nauczania mają plusy i minusy. Jednak, jak słusznie zauważa Aleksander Sawienkow: „niezależnie od tego ile specjalnych klas i szkół dla uzdolnionych zostanie stworzonych, duża część tych dzieci pobiera i będzie pobierać nauki w »zwykłych«, »normalnych«, »masowych« szkołach. W związku z tym większość specjalistów uważa, że pod warunkiem stosowania podejścia zróżnicowanego i zindywidualizowanego, nauczanie zintegrowane pozostanie najbardziej perspektywicznym i efektywnym”³.

We współczesnej światowej praktyce oświatowej istnieją trzy podstawowe podejścia do rozwiązywania problemu nauczania i rozwoju dzieci uzdolnionych:

1. Najprostszym rozwiązaniem, które nie wymaga ponoszenia dodatkowych kosztów ani wysiłków w celu opracowania i realizacji nowych programów jest **przyspieszenie nauczania**. Uczniowie z wybitnymi zdolnościami, w sposób znaczący intelektualnie wyprzedzający rówieśników uczą się według programów standardowych, ale mają możliwość realizowania ich w tempie odpowiadającym ich możliwościom indywidualnym. Tacy uczniowie najczęściej kończą kilka lat nauczania w ciągu roku i zostają absolwentami szkół wcześniej od rówieśników. Przyspieszenie nauczania uwzględnia tylko jedną cechę dzieci uzdolnionych – szybki rozwój indywidualny i rozwiązuje jeden problem z tym związany: pozwala uniknąć monotoności i zniechęcenia do

² Л.Ю. Сошникова, *Индивидуализация и дифференциация учебной деятельности в современной зарубежной педагогической практике*, “Ярославский педагогический вестник” 2009, nr 2 (59), s. 78–82.

³ А.И. Савенков, *Одаренные дети: методики диагностики и стратегии обучения*, „Директор школы” 1999, nr 5, s. 55–63.

zdobywania wiedzy. Jednak podejście to nie przewiduje wprowadzenia korekt i zmian do programów nauczania, a także powoduje problemy związane z wyjściem tych uczniów ze środowiska rówieśników oraz wcześniejszym przejściem do życia dorosłego, co może być przyczyną stresów, depresji itd. Otóż nauczanie przyspieszone nie jest wystarczająco efektywne, ponieważ nie sprzyja społecznej adaptacji takich dzieci w społeczeństwie.

2. Kolejny kierunek przewiduje zmianę oraz **wzbogacenie** treści nauczania. Podejście to proponuje pogłębione nauczanie wybranych przedmiotów i dziedzin naukowych, pozwalając dzieciom z wysokim poziomem zdolności lepiej i szybciej opanowywać szereg zagadnień i przedmiotów, które je interesują. Podejście to ma szerokie, chociaż nie do końca realizowane, możliwości, ale także istotne braki. Najważniejszym z nich jest zorientowanie nauki na rozwój intelektualny i kompetentność w jednej lub kilku dziedzinach wiedzy naukowej. Mamy tu do czynienia z brakiem specjalnej uwagi poświęcanej harmonijnemu rozwojowi jednostki i realizacji jej możliwości twórczych. Oprócz tego istnieje niebezpieczeństwo narzucenia niedojrzałemu dziecku specjalizacji i jednostronnego rozwoju ucznia w kierunku wybranego rodzaju działalności.

3. Trzeci kierunek rozwiązania problemu wiąże się z **rewizją i zmianą samych celów nauczania**. Jego dominantą jest rozwój jednostki twórczej i jej myślenia. Zmianom ulega sama treść nauczania i zakres tych umiejętności i nawyków, w które należy wyposażać dzieci. Takie podejście, oparte na modelu Joy'a P. Guilforda „Struktura intelektu”, jest uważane w psychologii i pedagogice za najbardziej perspektywiczne. Programy na nim zbudowane dają możliwość uwzględnienia socjalnych zapotrzebowań społeczeństwa i specyficznych potrzeb i możliwości dzieci⁴.

Podkreślmy w tym miejscu, że u podstaw pracy z uczniami uzdolnionymi zarówno w polskich, jak i ukraińskich szkołach, wykorzystywane są metody i formy nauczania skierowane na systematyczne, samodzielne zdobywanie wiedzy, informacji naukowej oraz wykorzystanie wiadomości teoretycznych w praktyce.

Zastosowanie różnych metod i form pracy z dziećmi uzdolnionymi ma na celu:

- przyspieszenie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów;
- wzbogacenie ich wiedzy, wymianę informacji o sposobach nauczania i doskonalenie wiedzy nauczycieli;

⁴ *Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учебное пособие*, под ред. А.М. Матюшкина, Москва–Воронеж 2004, s. 192.

- współpracę z rodzinnym środowiskiem uczniów oraz z instytucjami naukowymi.

Na karierę szkolną uczniów uzdolnionych mają wpływ zarówno czynniki subiektywne, które zależą od samych uczniów, jak i obiektywne – niezależne od nich. Do czynników subiektywnych należą: wysoki poziom intelektu, zdolności specjalne, wytrwała praca, zainteresowania, pociąg do wiedzy i samodzielność przejawiająca się podczas podejmowania decyzji.

Czynnikami obiektywnymi są: praca pod kierownictwem nauczyciela; materialny status rodziny, sprzyjająca atmosfera domowa; przyjacielskie stosunki z rówieśnikami; odpowiednia organizacja zajęć w szkole; dostęp do różnych źródeł dodatkowych itd.

Połączenie wymienionych czynników prowadzi do harmonijnego i optymalnego rozwoju zdolności uczniów.

Wśród sposobów indywidualizacji nauczania uczniów można wyodrębnić następujące:

- wariantowe wykorzystanie elastycznego planu nauczania;
- szeroki zakres materiału edukacyjnego, dającego możliwość wyboru różnych treści uwzględniających zainteresowania i zdolności ucznia;
- kompilacja wielu programów nauczania o różnych treściach, możliwościach opanowania i złożoności;
- wybór indywidualnego tempa nauczania oraz sposobów opanowania programu z uwzględnieniem wyników diagnostyki i kontroli edukacyjnej;
- opracowanie różnych podejść do diagnostyki indywidualnych cech i możliwości uczniów;
- określenie poziomu osiągnięć edukacyjnych;
- wsparcie uczniów w trakcie procesu edukacyjnego, m.in. wykorzystując metodę konsultacji indywidualnej, projektowania przez nauczyciela indywidualnego współdziałania z uczniami;
- motywacja edukacyjnej działalności ucznia, kształtowanie u niego poczucia odpowiedzialności za naukę.

O znaczeniu nauczania indywidualnego, łączonego z organizacją różnych form wsparcia dzieci w klasie, szkole, a także w trakcie zajęć pozalekcyjnych, pisze w *Nowym słowniku pedagogicznym* Wincenty Okoń: „Indywidualizacja w nauczaniu jest uwzględnieniem w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic w rozwoju poszczególnych uczniów oraz dostosowanie treści, metod i organizacji działań pedagogicznych do tych różnic. Różnice owe dotyczą zdolności ogólnych, zainteresowań i uzdolnień specjalnych, tempa pracy... Celem indywidualizacji w nauczaniu jest zapewnienie maksymalnych możliwości rozwoju uczniom o różnych zdolnościach”⁵.

⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 490.

Przyspieszenie tempa nauczania uczniów uzdolnionych można osiągnąć dzięki indywidualnym programom nauczania, polegającym na połączeniu różnego tempa nauki i zróżnicowanych treści nauczania. Jednak podczas skierowania ucznia do klasy pracującej według przyspieszonego programu należy uwzględnić nie tylko jego poziom intelektualny, ale także stan emocjonalny, społeczny i fizyczny.

Poszerzenie treści programowych i nadprogramowych jest lepszym rozwiązaniem, ponieważ pozwala uczniowi pozostać w zwykłej klasie i ma duże znaczenie dla społecznego i intelektualnego rozwoju wszystkich uczniów.

Radykalną metodą wzbogacenia treści programów są programy specjalne dla uczniów uzdolnionych. Ich realizacja wiąże się z organizacją dodatkowych zajęć w szkole, uczestnictwem w wykładach uniwersyteckich. Z takimi uczniami pracują nauczyciele z dużym doświadczeniem zawodowym⁶.

Obecnie we wszystkich szkołach odbywa się intensywne poszukiwanie form, kierunków i metod indywidualnego, zróżnicowanego podejścia do nauczania, które cechuje:

- opracowanie różnych rodzajów diagnostyki indywidualnych cech ucznia;
- tworzenie programów nauczania o różnym stopniu złożoności;
- możliwość wyboru tempa pracy;
- wsparcie uczniów poprzez udzielenie konsultacji indywidualnych;
- tworzenie elastycznego programu dydaktycznego o dużej zawartości materiału edukacyjnego, pozwalającego sprostać potrzebom wszystkich uczniów⁷.

Najbardziej rozpowszechnionymi formami nauczania uczniów uzdolnionych są: przyspieszenie nauczania; wzbogacenie treści nauczania; działalność pozaszkolna; podział według złożoności tematów; powołanie specjalnych klas i szkół dla dzieci uzdolnionych; pogłębiona nauka poszczególnych przedmiotów; zróżnicowane zadania domowe; wyłonienie i specjalne nauczanie uczniów uzdolnionych.

Rozpatrzmy bardziej szczegółowo dwie alternatywne strategie nauczania: **akceleracja (przyspieszenie) i wzbogacenie**, które w ostatnim czasie zdobyły największą popularność w krajach europejskich.

Przyspieszenie wiąże się z szybszym od przewidzianego w programach tempem wzbogacenia nauki, tj. z bardziej pogłębionym i zróżnicowanym nauczaniem niż zakłada to program podstawowy. Przyspieszenie nauczania zawiera elementy dodatkowego wzbogacenia, a oprócz tego uczeń w więk-

⁶ *Ibidem*, s. 81.

⁷ *Ibidem*.

szym zakresie opanowuje materiał, niż jest to przewidziane w programie danej klasy⁸.

Przyspieszenie ma większą efektywność w klasach profilowanych, w których odbywa się specjalizacja programów edukacyjnych zgodnie z zainteresowaniami uczniów, ich predyspozycjami do pewnej dziedziny wiedzy, a także w szkołach prywatnych, w których często uczą się dzieci z wysokim poziomem rozwoju intelektualnego. Taka strategia najczęściej przynosi efekty w procesie nauczania dzieci ze zdolnościami matematycznymi i lingwistycznymi. Jednocześnie nauczyciel powinien pamiętać, że dzieci, które „powoli ruszają, szybko jadą”, tj. opanowują materiał powoli, ale gruntownie, ich wiedza jest funkcjonalna i efektywna. Przy prawidłowej organizacji procesu przyspieszenia nauczania nie powinny powstawać skutki negatywne.

Przyspieszenie ma następujące formy:

- a) wcześniejsze rozpoczęcie nauki w szkole;
- b) podwójna promocja („przeskakiwanie” klas);
- c) organizacja szkół i klas z przyspieszonym trybem nauczania;
- d) nauka jednego lub kilku przedmiotów na poziomie uczelni wyższych;
- e) grupowanie uczniów zgodnie ze zdolnościami i wiedzą;

W praktyce oświatowej wykorzystuje się przyspieszenie związane z **wcześniejszym rozpoczęciem nauki** w szkole podstawowej, średniej i wyższej. Dzieci uzdolnione, które jeszcze nie osiągnęły wieku szkolnego, mogą wcześniej rozpocząć naukę, pod warunkiem, że ich rozwój poznawczy odpowiada dojrzałości szkolnej. Jednak, jak już to zostało udowodnione na praktyce, nie wszystkie dzieci uzdolnione mogą wcześniej rozpocząć naukę w szkole, ponieważ część z nich nie jest w stanie podolać obciążeniom wynikającym z obowiązków szkolnych. Dzieci, które wcześniej rozpoczynają naukę w szkole cechują rozwinięte zdolności i zainteresowania poznawcze, szeroka wyobraźnia, ambicja i entuzjazm do nauki⁹. Brak tych charakterystycznych cech może prowadzić do tego, że uczniowie będą osiągać wyniki poniżej swoich możliwości.

Wielu badaczy wskazuje na negatywne strony nauczania przyspieszonego, np.: niepoprawne stosunki ze starszymi kolegami i pozbawienie dzieciństwa. Oprócz tego nauczanie przyspieszone zakłada opanowanie przez dziecko szerokiego zakresu materiału. Takie przeciążenie może prowadzić do stresów oraz do „przedwczesnego wygaśnięcia zainteresowań dziecka”. Sfor-

⁸ J. Piirto, *Talented Children and Adults: Their Development and Education*, Upper Saddle River 1999, s. 64–65.

⁹ J.F. Feldhusen, *Identification of Gifted and Talented Youth*, [w:] *Handbook of Special Education: Research and Practice*, red. M.C. Wang, M.C. Reynolds, H.J. Walberg, New York 1991, s. 7–12.

mulowanie to po raz pierwszy zostało wprowadzone przez Ellen Winner i dotyczyło dzieci, które we wczesnym wieku wykonywały wiele zadań oraz dużą część dnia poświęcały doskonaleniu swojej wiedzy i umiejętności. Później, u części z nich, można było zaobserwować brak zainteresowania nauką, a w niektórych wypadkach nawet obniżenie aktywności, co miało negatywny wpływ na ich rozwój¹⁰.

Niskie wyniki w nauce są także skutkiem braku gotowości dziecka do współzawodnictwa, a w procesie edukacji szkolnej nauczanie w grupie starszych uczniów może prowadzić do rozczarowań i do obniżenia zdolności, m.in. przywódczych.

Praktyka wskazuje, że istnieje wielu rodziców, którzy wysyłają dzieci do szkoły przedwcześnie, kiedy nie są one jeszcze gotowe do podolania obowiązków szkolnym. W niektórych wypadkach taki krok ma uzasadnienie, ale każdy przypadek dziecka wysyłanego do szkoły przedwcześnie, należy rozpatrywać indywidualnie, szczegółowo analizując jego predyspozycje, gwarantujące, że wcześniejsze rozpoczęcie edukacji nie będzie miało negatywnego wpływu na jego rozwój. Dziecko, które wcześniej rozpoczyna naukę w szkole powinny cechować: iloraz inteligencji co najmniej 130 i wyżej, dobry wzrok i słuch, umiejętność czytania ze zrozumieniem, rozwinięte myślenie logiczne. Charakterystyczną cechą jest także odpowiedni stan emocjonalny oraz dobry rozwój fizyczny. Podejmując decyzję o wcześniejszej nauce w szkole należy uwzględnić różnice w tempie dojrzewania dziewcząt i chłopców. Dziewczynki, rozwijając się wcześniej niż chłopcy, lepiej radzą z problemami wynikającymi z wcześniejszego rozpoczęcia nauki.

Podsumowując, należy powiedzieć, że wcześniejsze rozpoczęcie edukacji jest uzasadnione tylko w tym przypadku, kiedy rozwój intelektualny dziecka jest znacznie wyższy od średniego, a rozwój emocjonalny, społeczny i fizyczny przebiega zgodnie z wiekiem dziecka.

Kolejnym rodzajem przyspieszenia jest wcześniejsze rozpoczęcie nauki na uczelniach wyższych, na których uczeń spotyka się z problemem szybkiej zmiany stylu nauczania w porównaniu do trybu szkolnego. W edukacji uczniów uzdolnionych wykorzystywana jest również koncepcja programów podwójnych, łączących naukę w szkole z nauczaniem na wybranej uczelni wyższej.

Podobne strategie wykorzystywane są także podczas nauki uzdolnionych studentów, realizujących program na podstawie planów indywidualnych z elementami przyspieszenia i wzbogacenia¹¹.

¹⁰ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2005, s. 129.

¹¹ J.S. Renzulli, S.M. Reis, *The Schoolwide Enrichment Model*, [w:] *International Handbook of*

Kolejnym typem przyspieszenia w nauczaniu uczniów uzdolnionych jest „przeskakiwanie klas”, określone przez Tadeusza Lewowickiego jako „**podwójna promocja**”, która częściej jest stosowana w szkołach podstawowych niż średnich¹².

T. Lewowicki wskazuje na duże znaczenie semestralnego (półrocznego) przyspieszenia, polegającego na wykorzystywaniu czasu wolnego pozostającego po opanowaniu programu danej klasy. Zaoszczędzony czas można poświęcić opanowywaniu programu klasy następnej¹³. Dzięki temu uczeń w ciągu jednego roku szkolnego opanowuje materiał dwóch klas i w kolejnym roku zaczyna naukę „pomijając” już zaliczone treści programowe. Dodatkową zaletą takiego nauczania jest przyzwyczajanie dzieci do systematycznej i intensywnej pracy. Przyspieszenie nauczania daje szczególne korzyści w przypadku uczniów uzdolnionych, osiągających niskie wyniki w nauce¹⁴.

Nauczanie uczniów klas starszych sprzyja wzrostowi ich motywacji do nauki oraz daje im możliwość wykorzystywania całego swojego potencjału, pozwalającego osiągnąć wysokie rezultaty.

W ten sposób „przeskakiwanie klas” wymaga od dziecka samodzielności w opanowywaniu przedmiotów kolejnej klasy i dlatego taka forma jest zalecana wyłącznie dzieciom uzdolnionym, wyróżniającym się dyscypliną wewnętrzną, ambicją i pragnieniem zdobywania wiedzy.

Uczniowie z zapotrzebowaniami specjalnymi mają możliwość skorzystania z **przyspieszenia cząstkowego**, związanego z nauką jednego przedmiotu. Np. poczynając od klasy czwartej szkoły podstawowej, uczeń uzdolniony matematycznie może realizować program z matematyki klasy szóstej, a uczeń szkoły średniej jednocześnie może być studentem wybranego kierunku uczelni wyższej.

Charakterystyczną cechą przyspieszenia cząstkowego jest samodzielne opanowywanie materiału podczas lekcji. Przyspieszenie cząstkowe zazwyczaj dotyczy opanowywania matematyki i języków obcych. Warto podkreślić, że jednostki uzdolnione wysoko cenią możliwość korzystania z przyspieszonego nauczania, pozwalającego zdobywać wiedzę szybko i dogłębnie.

Omawiana forma przyspieszenia zapobiega powstawaniu „luk” w nauczaniu, a oprócz tego uczniowie systematycznie opanowują cały materiał

Giftedness and Talent, red. K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik, Oxford–New York 2000, s. 367–382.

¹² T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980, s. 81.

¹³ *Ibidem*, s. 85.

¹⁴ S.B. Rimm, K.J. Lowance, *The Use of Subject and Grade Skipping for the Prevention and Reversal of Underachievement*, „Gifted Child Quarterly” 1992, nr 36, s. 100–105.

szybciej od innych. Tadeusz Lewowicki wskazuje także na możliwości przyspieszonego nauczania podczas wakacji w trakcie opanowywania programu kolejnej klasy¹⁵. Jednak większość pedagogów nie zgadza się taką formą pracy, podkreślając, że pozbawia ona dziecko odpoczynku letniego.

Jest także wielu nauczycieli, którzy zajmują stanowisko przeciwne, mają negatywny stosunek do nauczania przyspieszonego, udowadniając, że nauczanie to prowadzi do powstania braków w wiedzy uczniów, co w przyszłości utrudnia opanowywanie nowego materiału i jest przyczyną zaniku motywacji i zainteresowania edukacją. Wywołuje także wyobcowanie z grupy starszych kolegów.

Pomimo tych zastrzeżeń i krytyki nauczania przyspieszonego, rezultaty badań wskazują, że przyspieszenie zwiększa motywację uczniów do edukacji, umacnia ich wiarę we własne siły i możliwości¹⁶.

Jedną z form nauczania przyspieszonego uczniów uzdolnionych jest ich **grupowanie**, pozwalające modyfikować i dostosowywać programy do ich możliwości¹⁷.

Grupowanie przybiera następujące formy: **według poziomu zdolności** oraz **według rodzajów zdolności**.

W grupowaniu dzieci według poziomu zdolności podstawą do stworzenia klasy jest poziom intelektu lub osiągnięć szkolnych. Nauczanie grupy uczniów o jednakowym poziomie zdolności w klasie ogólnej, według specjalnego programu, część nauczycieli uważa za dyskryminowanie mniej zdolnych uczniów.

Drugim typem jest grupowanie dzieci z jednakowym poziomem zdolności w osobnej klasie. W takim wypadku uczniowie w tym samym wieku są dzieleni na trzy lub więcej grup, a praca z nimi odbywa się na trzech lub więcej poziomach o różnym stopniu złożoności.

Innym rodzajem jest grupowanie „zespołu uczniów”, którzy szybko opanowują materiał z elementami nauczania wzbogaconego i pogłębionego, ale nie są nadmiernie obciążeni zajęciami dodatkowymi. Takie zespoły łączą siedmioosobowe grupy, które uczęszczają na dodatkowe zajęcia i mogą liczyć na dodatkowe konsultacje specjalistów. W tym rodzaju grupowania ważne znaczenie ma wyłonienie uczniów uzdolnionych wśród rówieśników.

¹⁵ *Ibidem*, s. 95.

¹⁶ J. van Tassel-Baska, *Theory and Research on Curriculum Development for the Gifted*, [w:] *International Handbook of Giftedness and Talent*, red. K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Stenberg, R.F. Subotnik, wyd. 2, Oxford 2000, s. 179–196.

¹⁷ *Regulamin studiów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu*, Toruń 2008, s. 7–8.

Grupowanie uczniów według poziomu zdolności jest wykorzystywane w nauczaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym, a grupowanie według rodzajów zdolności – w klasach starszych¹⁸.

Grupowanie można stosować nie tylko w trakcie lekcji, ale także podczas zajęć pozaszkolnych. Istnieje także grupowanie cząstkowe, z którym mamy do czynienia w sytuacji, gdy część czasu uczniowie spędzają w klasach zwykłych, a drugą – uczestnicząc w zajęciach kółek tematycznych.

Nauczanie przyspieszone uczniów uzdolnionych i utalentowanych można stosować zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej. Jeżeli w procesie nauczania przyspieszonego okaże się, że uczeń nie może podolać stawianym zadaniom, zawsze istnieje możliwość jego przejścia do klasy zwykłej.

Wielu uczonych i praktyków uważa, że nauczanie przyspieszone to efektywna forma nauki, posiadająca szereg zalet: wcześniejsze rozpoczęcie nauki w szkole; podwójna promocja; wcześniejsze rozpoczęcie nauki na uczelni wyższej; przyspieszenie nauczania w klasie zwykłej dzięki indywidualizacji nauki dla kilku uzdolnionych uczniów (pod warunkiem ich zainteresowania przedmiotem i samodzielnego wykonywania zadań). Przyspieszenie jest możliwe także dzięki uczęszczaniu na lekcje klas starszych (pod warunkiem istnienia nauczycieli, otwartych na twórczą i intelektualną pracę z uczniami zdolnymi). Przyspieszenie jest także bardzo efektywne w klasach profilowanych, w których odbywa się specjalizacja programów dydaktycznych, odpowiadających zainteresowaniom i predyspozycjom uczniów¹⁹.

Zauważmy w tym miejscu, że samo przyspieszenie w nauczaniu wykorzystuje się rzadko, najczęściej jest ono łączone ze **wzbogaceniem**.

Wzbogacenie nauczania oznacza większe zróżnicowanie propozycji oświatowych i może dotyczyć zarówno całego programu, jak i jego poszczególnych części. Praca dydaktyczna z uczniami uzdolnionymi tworzy szczególnie sprzyjające środowisko do prowadzenia pedagogicznych eksperymentów i innowacji. Większość skierowanych do tej kategorii dzieci programów ma charakter tradycyjny, opierający się na metodyce klasycznej, a różnice polegają na objętości informacji, które uczniowie powinni opanować. Propozycje zmiany takiej sytuacji są zawarte w koncepcjach, podkreślających znaczenie programów interdyscyplinarnych, nauczania problemowego, nauki z wykorzystywaniem metody projektów.

Wzbogacenie polega na dostosowaniu nauczania do intelektualnych możliwości ucznia, w wyniku czego zwiększa się intensywność jego pracy.

¹⁸ *Ibidem*, s. 133.

¹⁹ М. Татаренко, *Закони ойкумени: розвиток творчої особистості молодших школярів шляхом театральної педагогіки*, "Рідна школа" 2000, nr 4, s. 44.

Treści takich programów zawierają dodatkowy materiał, który nie wchodzi do zwykłych programów nauczania.

Szeroko wykorzystywaną strategią w edukacji jednostek uzdolnionych jest wzbogacenie programów nauczania, mających na celu zaproponowanie uczniom modyfikacji standardowego programu dydaktycznego. Wzbogacenie może dotyczyć zarówno całego programu, jak i poszczególnych jego części, a wprowadzenie zmian lub dodatkowych elementów odnosi się do treści lub metod nauczania²⁰.

Rozróżnia się **wzbogacenie pionowe** (przewidujące szybkie przejście do wyższych poziomów wiedzy z konkretnego przedmiotu) i **poziome** (skierowane na poszerzenie dziedziny wiedzy przedmiotu). W przypadku wzbogacenia pionowego wiedza jest pogłębiana, uczniom proponuje się coraz bardziej złożone zadania, tj. praca odbywa się na coraz wyższym poziomie złożoności. Natomiast przy wzbogaceniu poziomym wiedza uczniów pogłębia się na podstawie zapoznania się z dodatkową literaturą przedmiotu, włączeniu do programu nowych tematów lub opanowywanie wybranych przedmiotów²¹.

Idealną modyfikacją jest opracowanie programu indywidualnego dla ucznia uzdolnionego, uwzględniającego intelektualne i osobiste cechy dziecka. Programy wzbogacenia nauczania mogą być zorientowane na procesy oświatowe, treści programów. Celem programu zorientowanego na procesy oświatowe jest rozwój zdolności poznawczych, specjalnych i twórczych. Natomiast w sytuacji nauczania wzbogacanego, skierowanego na treści programu, uwaga pedagogów koncentruje się na poszczególnych częściach materiału. Celem tego rodzaju nauczania jest pogłębienie i poszerzenie treści programu. Takiego rodzaju wzbogacenia dotyczą matematyki, nauk przyrodniczych i społecznych. Proponowany uczniom dodatkowy materiał mobilizuje ich do zwiększenia wysiłku w osiągnięciu zaplanowanych celów. Programy te są realizowane we współpracy z innymi instytucjami – muzeami, centrami naukowo-badawczymi²². Minusem programów wzbogaconych jest często zbyt mały związek dodatkowego materiału z materiałem przedstawianym na lekcjach.

Programy wzbogacone są wykorzystywane podczas opracowywania indywidualnego programu nauczania, dzięki któremu nauczyciel i opiekun ucznia uzdolnionego mogą rozszerzyć materiał dydaktyczny²³. Dotyczy to prawie

²⁰ S.W. Schiever, C.J. Maker, *New Directions in Enrichment and Acceleration*, [w:] *Handbook of Gifted Education*, 3rd ed., red. N. Colangelo, G.A. Davis, Boston 2003, s. 163–173.

²¹ Л.Ю. Сошнина, *Индивидуализация и дифференциация...*

²² T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych...*

²³ *Regulamin studiów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika...*, s. 7–8.

wszystkich etapów nauczania, poczynając od szkoły podstawowej, średniej, a kończąc na studiach wyższych.

Uzdolnieni studenci również mają prawo do nauczania indywidualnego na uczelniach wyższych²⁴. Indywidualne programy nauczania studentów poszerzają zakres wiedzy, łączą dwie lub kilka specjalności jednego lub dwóch kierunków nauczania, zachęcają studentów do badań naukowych prowadzonych wspólnie z naukowcami. Nauka według indywidualnych programów może prowadzić do przyspieszenia nauczania i wcześniejszego zdobycia dyplomu uczelni wyższej.

Chociaż wzbogacenie nie powoduje wydatkowania dodatkowych środków finansowych ze strony szkoły, to jednak wymaga od nauczyciela doświadczenia i dużo czasu na przygotowanie się do lekcji. Nauczyciel może wykorzystywać wzbogacenie w swej pracy, jeżeli ma możliwość konsultowania się i współpracy z innymi nauczycielami.

Przy nauczaniu wzbogaconym należy zmodernizować nie tyle całe programy nauczania, ile treści tradycyjnych przedmiotów. Tylko w sytuacji, gdy omawiane programy są związane z programem podstawowym mają one szansę być efektywnymi. Programy te powinny uwzględniać działalność kółek zainteresowań, prowadzone zajęcia pozaszkolne, indywidualne konsultacje nauczycieli (co może mieć kluczowe znaczenie np. podczas przygotowywania się do olimpiad i konkursów).

Jeszcze jedną formą pomocy dla uczniów są konsultacje nauczycieli i wykładowców uczelni wyższych²⁵.

Opisane wyżej metody pracy nauczyciela z uczniami mają na celu oddziaływanie na podświadomość dziecka. Większość pedagogów i psychologów badających rozwój zdolności dzieci uzdolnionych podkreśla znaczenie właśnie aktywnych metod pracy wpływających na podświadomość, tj. operujących na granicy pedagogiki i psychologii.

Podsumowując, można stwierdzić, że przyspieszenie, grupowanie i wzbogacenie są formami pracy z uczniem, które można aktywnie wykorzystywać w typowym systemie klasowo-lekcyjnym²⁶. Akcent jest stawiany nie tyle na stymulowanie rozwoju uczniów, ile na przystosowanie ich do tempa nauczania. Grupowaniu dzieci sprzyja nauczanie według programów autorskich. Rezultaty badań świadczą, że dzięki specjalnym programom autorskim

²⁴ J. Piirto, *Talented Children and Adults...*, s. 64–71.

²⁵ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować...*

²⁶ T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006, s. 90.

uczniowie mają możliwość wcześniej, niż przy nauczaniu tradycyjnym, opanowywać pewne umiejętności²⁷.

W ten sposób strategię realizacji programu nauczania można podzielić na dwie grupy: nauczanie przyspieszone i wzbogacone. Przyspieszenie (lub wyprzedzenie) ma na uwadze szybsze tempo opanowywania materiału, natomiast wzbogacenie – zwiększenie zakresu materiału dydaktycznego²⁸.

Profilowane szkoły dla uczniów uzdolnionych (matematyczne, muzyczne, artystyczne). Poczynając od roku szkolnego 1970/1971 w polskich liceach ogólnokształcących istnieją klasy profilowane (matematyczno-fizyczne, humanistyczne, biologiczno-chemiczne). Szczególną uwagę polski system oświaty poświęca uczniom uzdolnionym matematycznie. Od 2010 roku matematyka wchodzi do obowiązkowych przedmiotów maturalnych. Jedną z form pracy z uczniami uzdolnionymi matematycznie są klasy eksperymentalne o nauczaniu poszerzonym. Podobne klasy istnieją w dużych miastach we wszystkich województwach. Nabór do tych klas odbywa się na podstawie testów, a lekcje często prowadzą wykładowcy uczelni wyższych.

Licea i klasy o poszerzonym nauczaniu języków obcych są kolejną formą edukacji, rozwijającej lingwistyczne zdolności i zainteresowania uczniów. Do tych szkół przyjmowani są zarówno uczniowie, którzy piszą odpowiednie testy kompetencyjne, jak i uczniowie z tzw. zerową znajomością języków, ale przejawiające zdolności językowe. Dla tych ostatnich tworzone są osobne klasy. Oprócz tego w Polsce funkcjonują również licea, w których nauka pięciu przedmiotów odbywa się w języku obcym. Natomiast w Krakowie istnieje Kolegium Europejskie – prywatne liceum oraz gimnazjum, w którym 70% przedmiotów są wykładanych w języku obcym. Po ukończeniu tej placówki uczniowie uzyskują Maturę Międzynarodową, pozwalającą studiować na uczelniach wyższych Polski i całej Europy. Wizyta w tej szkole autorki, zaznajomienie się z jej programem, organizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego, pracą administracji, pozwala stwierdzić dużą efektywność jej działalności.

Metody pracy z uczniami uzdolnionymi są bardzo specyficzne. Zastosowanie wielu z nich daje możliwość praktycznego realizowania zasady indywidualizacji. Według polskiego badacza Ludwika Bandury w celu aktywizacji działalności uczniów uzdolnionych można wykorzystywać w grupach nauczanie wielopoziomowe, metody aktywne, dobrze przemyślane zadania domowe, zachęcać uczniów do udziału w olimpiadach i konkursach²⁹.

²⁷ *Ibidem*, s. 92.

²⁸ Л. Липова, *Специфіка навчання обдарованих дітей*, “Рідна школа” 2003, nr 7, s. 8.

²⁹ T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 90.

Nauczyciele pracujący z uczniami zdolnymi powinni przestrzegać w swojej działalności następujących zasad:

1. Materiał dydaktyczny powinien uwzględniać możliwości ucznia, a zadania zachęcać do „wypróbowania własnych sił” i cechować się optymalnym poziomem złożoności.

2. Nauczanie powinno koncentrować się zarówno na tej dziedzinie, w której uczeń wykazuje wysoki poziom zdolności, jak i na innych.

3. Oceniając pracę dziecka uzdolnionego (co nastęrcza wiele trudności), należy uwzględnić, że taka jednostka istotnie różni się od innych i nie można wobec niej stosować standardów, według których ocenia się działalność zwykłych uczniów.

4. Nauczanie uczniów uzdolnionych łączy się z koncentracją wysiłków na osiągnięciu wyraźnie określonego celu i wymaga od nich posiadania pewnych cech osobistych: zainteresowania, dyscypliny wewnętrznej, wytrwałości.

5. Nauczanie dzieci uzdolnionych powinno uwzględniać wartość talentu oraz gotowość dzielenia się posiadaną przez nich wiedzą i umiejętnościami z innymi.

Proces nauczania wymaga od nauczyciela:

1. Wykorzystywania metod aktywizujących procesy myślowe ucznia, zachęcania go do pracy samodzielnej;

2. Określenia zagadnień problemowych, sprzyjających pobudzeniu myślenia konwergentnego, dywergentnego i oceniającego.

3. Wykorzystywania zadań językowych, wzbogacających zasób słownikowy dzieci.

4. Podczas nauczania matematyki – wykorzystywania elementów algebry i wykonywania złożonych zadań matematycznych, rozwijających zdolności poznawcze i pamięć. Zadawania samodzielnych zadań podczas lekcji, zachęcania do zdobywania wiedzy z różnych źródeł.

5. Indywidualizowania procesu nauczania: podział dzieci na grupy w zależności od poziomu zdolności uczniów.

6. Aktywizację myślenia uczniów uzdolnionych (przygotowywanie do rozwiązywania specjalnie dobranych, złożonych zadań, wykraczających poza ramy możliwości uczniów).

7. Indywidualizowania zadań domowych (trudniejsze zadania dla dzieci zdolnych; zadania dodatkowe).

8. Zachęcanie uczniów do udziału w pozalekcyjnych kółkach przedmiotowych, działających na terenie szkoły; czytania czasopism technicznych i naukowych; oglądania popularnonaukowych programów telewizyjnych, słuchania tematycznych audycji radiowych, odpowiadających zainteresowaniom uczniów.

Podsumowując należy stwierdzić, że uczniowie uzdolnieni i utalentowani mają specyficzne potrzeby oświatowe, jednocześnie nie istnieją uniwersalne zalecenia dotyczące nauki takich dzieci, ponieważ każde z nich jest jednostką unikatową, posiadającą własne wady i zalety. W związku z tym jedynym wspólnym zaleceniem do pracy z nimi jest wykorzystywanie podejścia indywidualnego.

Bibliografia

Доровский А. И. *Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям* Российское педагогическое агентство, Москва, 1997, s. 356.

Савенков А.И. *Одаренные дети: методики диагностики и стратегии обучения*, „Директор школы” 1999, nr 5, s. 55–63.

Сошников Л. Ю. *Индивидуализация и дифференциация учебной деятельности в современной зарубежной педагогической практике*, „Ярославский педагогический вестник” 2009, nr 2 (59), s. 78–82.

Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учеб. пособ. / под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж, 2004, s. 192.

Липова Л. *Специфіка навчання обдарованих дітей*, „Рідна школа” 2003, nr 7, s. 8.

Татаренко М. *Закони ойкумени: розвиток творчої особистості молодших школярів шляхом театральної педагогіки* „Рідна школа” 2000, nr 4, s. 44.

Feldhusen J.F., *Identification of gifted and talented youth*, [w:] Handbook of special education: Research and practice, red. M.C. Wang, M.C. Reynolds, H.J. Walberg, New York Pergamon Press 1991, s. 7–12.

Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydaw. Akademii Świętokrzyskiej, Kielce, 2006, 359 s.

Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1980, s. 173.

Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Piirto J., *Talented children and adults: Their development and education*, Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall 1999, s. 64-71.

Regulamin studiów uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 2008, s. 7-8.

Renzulli J.S., Reis S.M., *The Schoolwide Enrichment Model*, [w:] K.A. Heller, F. J. Mönks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, Oxford-New York 2000, Elsevier. s. 367–382.

Rimm S.B., Lowance K.J., *The use of subject and grade skipping for the prevention and reversal of underachievement*, „Gifted Child Quarterly” 1992, nr 36, s. 100–105.

Schiever S.W., Maker C.J., *New directions in enrichment and acceleration*, [w:] *Handbook of gifted education*, s. 163–173.

Van Tassel-Baska J., *Theory and research on curriculum development for the gifted*, [w:] *International handbook of giftedness and talent*, red. K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Stenberg, R.F. Subotnik, wyd. 2, Oxford, Elsevier 2000, s. 179–196.

Summary

National and regional support programs for gifted children in Poland and Ukraine

Each country takes care of increasing the intellectual and creative potential of the nation, and, thus, creates necessary conditions for full development and realization of the mental potential of its citizens, and has hundreds of such programs.

Widespread usage of individualized and differentiated training of students according to their abilities and interests is an important task for modern Ukrainian school. European education includes systems of training that best meet the needs of different population groups, and their socio-cultural foundations define their specificity.

The formation of science-based programs for gifted children, which provide the creative development, is impossible without including general psychological preconditions of the creative development of a personality, and disregarding the specific needs and capabilities of gifted children. If a teacher can help each gifted person to put a task corresponding to his/her interests, learning techniques, research skills in order to solve such problems, the goal of education will be reached.

Properly drawn up training programs have an important role in education. The program for gifted students is a scientifically proven strategy of providing additional educational services of the mentioned categories of students and the calculated deliberate tactics of achieving outcomes (academic, educational or of developmental nature).

One or another program for gifted students is a clearly defined goal to work with such students, recommended organizational forms of its implementation and train-

ing methods, the list of effective means of the teacher's impact on students, valid and reliable methods of their psycho-diagnostics, the forms of control of intermediate and final results, phased planning of realizations of marked activities, requirements for teachers. Practice shows that the effectiveness of the program for gifted students' realization depends on how it was thoroughly elaborated and properly prepared.

Teresa Giza

Wszechnica Świętokrzyska

Bułgarski system szkolny – aktualne problemy i kierunki zmian

Wstęp

Problemy reformowania szkoły są uniwersalne i dotyczą wszystkich państw. Zmiany programowe i strukturalne są szczególnie ważne w krajach, w których jednocześnie zachodzą przeobrażenia społeczne i polityczne. Jest to związane ze społecznymi funkcjami szkoły.

W artykule zostaną podjęte kwestie zmian, jakie dokonują się w systemie szkolnym w Bułgarii. Od 2007 Bułgaria jest krajem członkowskim Unii Europejskiej. Wiele uwagi poświęcono w tym czasie szkolnictwu. Prace legislacyjne mają na celu dostosowanie systemu edukacyjnego do potrzeb zmieniającego się społeczeństwa i wymagań procesu bolońskiego. Reformowaniu towarzyszą problemy finansowe oraz polityczne. Obecnie w polskiej pedagogice zagadnienia szkolnictwa w Bułgarii są podejmowane sporadycznie¹.

¹ Okres ścisłej współpracy między pedagogami polskimi i bułgarskimi przypada na lata 80. Badacze w Bułgarii niewiele obecnie wiedzą o polskiej pedagogice, gdyż kontakty są sporadyczne. Polskim pedagogiem nadal cytowanym jest Wincenty Okoń. Bułgarscy pedagodzy nawiązują do teorii i badań anglojęzycznych z obszaru Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych. Dla Bułgarów wciąż ważne są także związki naukowe z ośrodkami w Rosji. O skali zapomnienia o pedagogice bułgarskiej w Polsce świadczy nie tylko brak cytowań, ale także fakt, że w wielotomowej *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* pod red. Tadeusza Pilcha szkolnictwo bułgarskie nie pojawiło się. Nie ma go także we wcześniejszej *Encyklopedii pedagogicznej* opracowanej pod red. Wojciecha Pomykała. Pojedyncze publikacje (artykuły Magdaleny Dybaś i Valentyny Milenkovej) dotyczą wąskich problemów.

Na aktualną politykę oświatową Bułgarii wpływają z jednej strony dyrektywy i rekomendacje wspólnoty europejskiej a z drugiej – wewnętrzne specyficzne problemy najuboższego kraju UE. Dane statystyczne dotyczące edukacji w Bułgarii dowodzą zmniejszania się wydatków publicznych na oświatę. Stale zmniejsza się liczba uczniów, nauczycieli i szkół, co jest konsekwencją niżu demograficznego.

Analiza będzie obejmowała dane jakościowe i ilościowe wskazujące na zakres realizacji przez szkoły funkcji edukacyjnych oraz społecznych. Wśród szczegółowych kwestii znajdują się: kierunki reform, problemy i priorytety edukacyjne, kształcenie i doskonalenie nauczycieli².

Spoleczne uwarunkowania systemu oświaty

Bułgaria liczy 7,35 mln ludności. Liczba mieszkańców wciąż maleje. Większość stanowią Bułgarzy. 16 % to osoby należące do mniejszości narodowych. 9,5% – Turcy a 4,5% – Romowie. 83,4% stanowią wyznawcy prawosławia. Wzrasta odsetek muzułmanów³.

W najnowszej historii Bułgarii wskazać można dwa fakty, które znacząco zmieniły teorię i praktykę edukacji. Po pierwsze, były to masowe demonstracje pod koniec 1989 roku, które doprowadziły do wolnych wyborów i upadku komunizmu. Po drugie, akcesja Bułgarii do Unii Europejskiej w 2007 roku. W konsekwencji tych wydarzeń zaznaczyły się kolejno dwa wiodące kierunki zmian – działania związane z dekomunizacją szkolnictwa i budową nowego ustroju szkolnego oraz działania mające na celu dostosowanie szkolnictwa Bułgarii do standardów krajów unijnych.

Od 1991 roku Bułgaria jest demokratyczną republiką parlamentarną. Do czasu politycznych przemian szkolnictwo pozostawało – podobnie jak w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej – pod wpływem ideologii komunistycznej i pedagogiki radzieckiej. Dominowało kształcenie ukierunkowane zawodowo. Reforma z 1979 roku wprowadziła jednolitą 12-letnią szkołę politechniczną. Główne problemy oświaty, którym musiały zaradzić nowe władze państwowe na początku lat 90., to problem depolityzacji programów nauczania, niskie kwalifikacje i morale nauczycieli, zapaść szkolnictwa zawodowego oraz niskie publiczne nakłady na edukację. System został przebudowany. Sięgano do krótkich tradycji niezależnego szkolnictwa buł-

² W artykule wykorzystano dane z obserwacji, rozmów i analizy treści, zgromadzone podczas pobytu w University of Shumen Episkop Konstantin Preslavski w Bułgarii w maju 2013 roku, w ramach programu Erasmus Teaching Mobility. Serdecznie dziękuję pani docent Pence Kožuharovej za pomoc w kwerendzie i udostępnienie materiałów.

³ *Country Profile: Bulgaria 2006*, <http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/profiles/Bulgaria.pdf>, [20.07.2013].

garskiego sprzed II wojny światowej i doświadczeń krajów europejskich. W 1998 wprowadzono nowy 12-klasowy system szkolny. Następnie określono minima programowe oraz uregulowano system finansowania oświaty.

Wielkie oczekiwania społeczne wiązano z przystąpieniem Bułgarii do Unii Europejskiej. Korzystne zmiany zaszły w sferze ekonomicznej. Nadal jednak problemem są niezakończone procesy dekomunizacji, których konsekwencją stanowi korupcja w trzech sektorach – służb specjalnych, energetycznym i szkolnictwa wyższego.

Struktura, cele i zadania szkolnictwa w Bułgarii

Obowiązująca ustawa oświatowa (*Закон за народната просвета*) została przyjęta w 1991 roku i od tego czasu była zmieniana ponad 20 razy. Obowiązujące przepisy są niespójne. Od 2012 roku trwają dyskusje nad propozycją nowej ustawy o edukacji przedszkolnej i szkolnej oraz nowej ustawy o szkolnictwie wyższym.

Edukacja przedszkolna jest nieobowiązkowa. Obejmuje dzieci w wieku od 3 do 6 lub 7 lat. Przedszkola prowadzone są przez gminy. Wysokość opłat za przedszkola jest zróżnicowana i zależy od dochodów rodziny.

Obowiązek szkolny obejmuje uczniów w wieku od 7 do 16 lat. Rodzice mogą podjąć decyzję o rozpoczęciu nauki przez dzieci 6-letnie. Nauka w szkołach państwowych jest bezpłatna. Prawie wszyscy uczniowie (99,58%) uczęszczają do szkół publicznych. W 2011 roku w skali całego kraju funkcjonowało 68 prywatnych szkół ogólnokształcących. Obowiązuje pięciostopniowy system oceniania, gdzie 6 jest oceną najwyższą. Bułgarski program nauczania skupia się na ośmiu głównych przedmiotach: język i literatura bułgarska, języki obce, matematyka, technologie informacyjne, nauki społeczne i wiedza o społeczeństwie, nauki przyrodnicze z ekologią, muzyka i sztuka, kultura fizyczna ze sportem.

Edukacja początkowa obejmuje klasy 1–4. Szkoła podstawowa to klasy 5–8. Po ich ukończeniu uczniowie kontynuują naukę w gimnazjach ogólnokształcących – klasy 9–12 lub gimnazjach zawodowych – profilowanych (technika) – klasy 9–13. Klasa szkolna liczy przeciętnie 22 uczniów.

Po II wojnie światowej ukształtował się w Bułgarii system szkół elitarnych. Są nimi gimnazja językowe. Władze komunistyczne doceniły znaczenie nauczania języków obcych w kształtowaniu przyszłych elit państwowych. W praktyce do tych szkół uczęszczały dzieci działaczy partyjnych. Po 1990 roku utrzymał się wysoki prestiż szkół lingwistycznych, a o przyjęciu zaczęły decydować wyniki egzaminów wstępnych. Za szkoły elitarne uznawane są

obecnie w Bułgarii gimnazja profilowane: przede wszystkim językowe, ale także matematyczne, artystyczne oraz niektóre gimnazja zawodowe⁴. Można przyjąć, że są to szkoły dla uczniów dobrze umotywowanych do nauki i mających wysokie osiągnięcia. W ostatnich latach, coraz więcej szkół oferuje uczniom poszerzoną opcję nauczania języków obcych. Kształcenie lingwistyczne przestało być elitarne. Występuje duże zróżnicowanie szkół ze względu na osiągnięcia uczniów i selekcje na progu przyjęć do szkoły

Szkolnictwo wyższe zostało zreorganizowane w połowie lat 90. Istotną zmianą było oficjalne wprowadzenie Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS) i Suplementu do Dyplomu – rozwiązań ułatwiających mobilność oraz uznawanie okresów studiów i dyplomów w Europie. Połowa studentów kształci się w uczelniach niepublicznych. Od 1995 liczba absolwentów szkół wyższych wzrosła w Bułgarii z 33 000 do 50 000. W kraju funkcjonuje 51 uczelni wyższych. Wszyscy studenci w Bułgarii wnoszą opłaty semestralne za studia. W skali 4-5 lat nauki na państwowych uczelniach (37 publicznych i 14 prywatnych) jest to zwykle kwota ok. 2200 euro. Choć są kierunki droższe. Tak zwane wolne uniwersytety (uczelnie prywatne) wymagają znacznie wyższego czesnego. Uczelnie publiczne otrzymują dotację budżetową; jej wysokość zależy od akredytacji oraz liczby studentów i kierunków studiów. Ograniczona liczba miejsc, zróżnicowane kryteria przyjęć i wysokie koszty edukacji rodzą mechanizmy korupcyjnego. Co szósty bułgarski maturzysta próbuje podjąć studia za granicą. Oprócz powyższych czynników, składają się na to także inne przyczyny. Bułgaria ma bardzo wysoką stopę bezrobocia. Nawet po ukończeniu dobrego kierunku i uniwersytetu, trudno jest znaleźć pracę. Ponadto płace są niskie. Na przykład początkujący lekarz otrzymuje 300 euro. W rezultacie wielu zdolnych młodych ludzi opuszcza kraj, podejmując studia za granicą, licząc na to, że po uzyskaniu dyplomu łatwiej im będzie zostać i uzyskać lepsze posady niż w kraju. Migracja młodzieży dotyczy przede wszystkim północno-zachodniej Bułgarii. Powyższe problemy są jednymi z ważniejszych przyczyn trwających od dwóch lat politycznych protestów młodzieży w Sofii.

Wyzwania polityczno-oświatowe

Wśród wielu problemów, z jakimi borykają się szkoły bułgarskie na różnym szczeblu, znajdują się konsekwencje istotnego obniżenia odsetka dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. W większości państw UE populacja w wieku

⁴ V. Milenkova, (2008), *Rola bułgarskich szkół elitarnych w procesie społecznej reprodukcji*, „Kultura i Edukacja” (66) 2, s. 104–122.

10–19 lat w latach 2005–2010 zmniejszała się w tempie 1,3% rocznie. Najbardziej znaczący spadek – ponad 4% rocznie – odnotowano w Bułgarii, Estonii, na Łotwie i w Rumunii⁵.

Innym wyzwaniem dla polityki oświatowej jest krótki czas nauki szkolnej. Przewidywany wiek kończenia edukacji w Bułgarii należy do najniższych w Europie i wynosi 15,6 lat, wobec średniej dla krajów unijnych – 17,2 (w Polsce – 18,1)⁶. W roku 2009 niemal 90% 17-letnich Europejczyków wciąż się uczyło, a wskaźniki dotyczące udziału w edukacji po okresie obowiązkowym w czasie ostatnich 10 lat wzrosły lub pozostały na stabilnym poziomie. Wskaźnik uczestnictwa w edukacji w rok po zakończeniu kształcenia obowiązkowego w Bułgarii, Rumunii i na Malcie nie przekraczał 80%.

Z powyższą kwestią wiążą się wysokie wskaźnikami odsiewu i odpadu szkolnego uczniów, w szczególności dzieci z grup mniejszościowych. Każdego roku 20 tys. uczniów (ok. 3%) porzuca szkołę⁷. Główne przyczyny porzucania szkoły przez uczniów w Bułgarii są następujące:

– Sytuacja ekonomiczna rodziny: jest ona ściśle związana z pochodzeniem etnicznym. Ubóstwo istotnie częściej dotyczy rodzin z grup mniejszościowych (niskie dochody, niski poziom życia i złe warunki życia, bezrobocie dorosłych, itp.). Dzieci z takich rodzin są często wcześniej zobowiązane przez rodziców i wspólnoty, w których żyją, do wczesnego podejmowania pracy zarobkowej i świadczenia finansowego na rzecz rodziny.

– Pochodzenie etniczne: pociąga za sobą przestrzeganie norm kulturowych, zwłaszcza, gdy rodzina mieszka w zwartej, jednolitej społeczności. Edukacji szkolnej nie sprzyjają grupy społeczne, w których wartość wykształcenia jest niska, wczesne małżeństwa, rozłąka rodziny spowodowana migracjami i częste zmiany miejsca zamieszkania rodziny.

– Cechy środowiska szkolnego i trudności dydaktyczne (konflikty z nauczycielami i innymi uczniami, brak motywacji i aspiracji edukacyjnych, niechęć do szkoły, brak pomocy i wsparcia w nauce ze strony rodziców)⁸.

Porzucanie szkoły w klasach młodszych jest uwarunkowane głównie czynnikami rodzinnymi. W klasach starszych rezygnacja z dalszej nauki jest konsekwencją splotu niekorzystnych cech środowiska rodzinnego, problemów finansowych i utrwalonego negatywizmu szkolnego. W Bułgarii podej-

⁵ *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012* (2012), EACEA, Eurydice. Warszawa, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, [www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/KD_2012_PL.pdf](http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org.pl/files/KD_2012_PL.pdf), s. 20, [20.07.2013].

⁶ *Ibidem*, s. 27, [20.07.2013].

⁷ A. Nonchev, (2007), *Reasons for Children Dropping Out of School in Bulgaria*, Sofia, UNICEF, Publishing House „East–West”.

⁸ *Ibidem*.

mowane są programy na rzecz przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu nauki przez uczniów. Programy finansowane są w dużym stopniu ze środków UE. Mają one różny zasięg i zakres. Ich cechą jest jednoczesne aktywizowanie wielu instytucji państwowych, lokalnych, organizacji pozarządowych i grup wsparcia, nauczycieli, administracji szkolnej, rodziców, uczniów. Najwięcej działań zostało skierowanych na wczesne lata edukacji. Efekty są już znaczące. Opierając się na sukcesie dotychczasowych programów, decydenci zamierzają rozszerzyć zakres działań na klasy wyższe (uczniowie od 11 do 14 roku życia). Docelowo chodzi o zmniejszenie zjawiska przerywania nauki szkolnej do 11% lub poniżej oraz lepsze rozpoznanie potrzeb grup mniejszościowych, aby pomoc była wszechstronna i skuteczna.

Negatywne zjawiska edukacyjne w największym stopniu dotyczą uczniów z grup mniejszościowych, w szczególności uczniów romskich. W Bułgarii mieszka prawie milion Romów. 80% z nich żyje w warunkach ubóstwa. Wskaźniki skolaryzacji dzieci romskich w porównaniu z ich nie-romskimi rówieśnikami są bardzo niskie. Tylko 47% dzieci romskich kończy szkołę podstawową, średnią – 7% (w porównaniu z 81% ludności kraju) a jeszcze mniej – studia wyższe. Problemem są szkoły–getta romskie, wzmagające segregację Romów. W celu zmiany społecznej przyjęto rządowy program Dekada Integracji Romów (2005–2015). Głównym jego zadaniem jest zmniejszanie napięć etnicznych, integracja uczniów z różnych środowisk w szkole, tworzenie klas integracyjnych, prowadzonych przez specjalnie przygotowanych nauczycieli, prowadzenie kampanii antydyskryminacyjnej⁹.

Priorytety edukacyjne

Można stwierdzić, że w szkołach w Bułgarii znajdują odzwierciedlenie problemy społeczne i ekonomiczne kraju. Główne działania są związane z likwidowaniem zapóźnień cywilizacyjnych i wyrównywaniem szans edukacyjnych. W edukacji szkolnej upatruje się szansy na integrację społeczną, szczególnie w przypadku marginalizowanych grup społecznych, borykających się z szeregiem barier materialnych i kulturowych.

Przewiduje się szczególną troskę o dwie kategorie uczniów: dzieci z rodzin ryzyka oraz dzieci uzdolnionych w dziedzinie nauki, sztuki lub sportu. Zostało to uregulowane w *Ustawie o ochronie dzieci (Закон за закрила на децата)*. Podkreślono w niej, że specjalistyczna opieka i wsparcie pedagogiczno-psychologiczne potrzebne są szczególnie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nieosiągającymi norm rozwojowych, jak i dla

⁹ H. Kyuchukov, (2006), *Desegregation of Roma schools in Bulgaria*, Sofia, S.E.G.A.

uczniów przekraczających te normy. Tym samym wskazano konieczność szkolenia nauczycieli i innych specjalistów w zakresie opieki oraz wspomagania rozwoju uczniów.

Polityka oświatowa władz państwowych zmierza w kierunku rozwiązywania powyższych kwestii. W tym celu opracowywane są i realizowane stosowne programy oświatowe. Wykaz takich programów, przyjętych na rok 2013 jest następujący:

1. Krajowy program *Optymalizacja sieci szkół*. W związku z warunkami geograficznymi Bułgarii oraz znaczącym obniżeniem liczebności populacji w wieku szkolnym w niektórych regionach istnieje potrzeba zamykania szkół.

2. Krajowy program podwyższania kwalifikacji nauczycieli. Podejmowane tu działania wiążą się z reformowaniem całego systemu kształcenia doskonalenia zawodowego oraz rozwoju zawodowego nauczycieli. Obejmuje bezpłatne doskonalenie zawodowe nauczycieli.

3. Narodowy program *Technologie informacyjne i komunikacyjne w szkole* – ma na celu kontynuowanie starań o powszechny dostęp do komputerów i Internetu, szczególnie wśród młodych Bułgarów.

4. Krajowy program *Szkoła – terytorium uczniów* – nastawiony jest na rozwijanie samorządności uczniów i tworzenia przyjaznego klimatu szkoły.

5. Krajowy program *Modernizacja kształcenia zawodowego* – dotyczy przystosowania edukacji zawodowej (dopasowywania profili umiejętności) do potrzeb rynku pracy oraz pomocy młodym ludziom o niskich kwalifikacjach.

6. Krajowy program *Troska o każdego ucznia* – związany jest z zaspokajaniem zróżnicowanych potrzeb uczniów pochodzących z różnych środowisk domowych.

7. Krajowy program *Tworzenie przyjaznej architektury środowiska*. Jest to program mający na celu edukację ekologiczną.

8. Krajowy program *Ojczysty język i kultura za granicą*. Program skierowany jest do dzieci i młodzieży z rodzin, które wyjeżdżają do pracy w innych krajach Unii Europejskiej.

9. Krajowy program *Szkoła bez pozwolenia*. Pracujący Bułgarzy mają problemy z podjęciem studiów niestacjonarnych, ponieważ ich pracodawcy często nie wyrażają na to zgody. Wprowadzane zmiany prawne mają na celu umożliwienie studiowania i doksztalcania na różnych poziomach bez zgody pracodawcy.

10. Program *Krajowy system standaryzowanej oceny zewnętrznej*. Działania mają na celu wprowadzenie systemu jednolitych sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych¹⁰.

Niezależnie od powyższych programów, Ministerstwo Edukacji i Nauki (MON) Bułgarii sformułowało dwa priorytety:

1. Informatyzacji bułgarskich szkół średnich
2. Poprawa wskaźników skolaryzacji.

Jeszcze przed akcesją do UE, w 2005 roku, podjęto w Bułgarii działania na rzecz informatyzacji szkół. Były one związane z priorytetami określonymi w Strategii Lizbońskiej. Ich cel to podniesienie jakości i efektywności systemu edukacji oraz zapewnienie powszechnego dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych. Dzięki dużym nakładom finansowym wyposażono szkoły podstawowe i średnie w komputery, zmniejszając liczbę uczniów przypadających na jeden komputer, zwiększono dostęp do Internetu, przeszkolono nauczycieli, opracowano specjalistyczne oprogramowanie oraz uruchomiono portale edukacyjne dla nauczycieli i uczniów. W szkołach średnich w Bułgarii jeden komputer przypada na 3,4 uczniów, podczas gdy średnia unijna wynosi 1,4.

Dane liczbowe pozwalają na stwierdzenie, że zanikła korelacja między dostępnością do komputerów a sytuacją materialną społeczeństw. Można obecnie mówić w Europie o powszechnym dostępie do komputerów. Praktycznie wszyscy młodzi Europejczycy używają komputerów. W 2009 roku na 100 rodzin w UE przypadało 86 komputerów (przy średnim PKB – 23 600), w Polsce – 87 (PKB – 14 300) a w Bułgarii – 64 (PKB – 10 900). Liczba gospodarstw domowych, w których wychowują się dzieci, z dostępem do Internetu znacząco wzrosła w ostatniej dekadzie: Bułgaria – 59, Polska – 75 a średnia UE – 79. W roku 2007 ponad 92% mieszkańców w Unii Europejskiej uczniów czwartego i ósmego roku nauki używało komputerów w domu. Bułgaria (obok Rumunii i Turcji) odstawała od tego poziomu w przypadku ósmego roku nauki – 73,3%. W Bułgarii nie ma ogólnokrajowych zaleceń dotyczących stosowania nowych technologii jako narzędzi kształtujących międzyprzedmiotowe umiejętności informatyczno-komunikacyjne w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich. Kompetencje te nie są sprawdzane podczas egzaminów. Komisja Europejska podkreśla i zaleca stosowanie komputerów dla potrzeb wyrównywania szans i promowania równości w edukacji. W większości państw europejskich obowiązują ogólnokrajowe zalecenia w tym zakresie. W Bułgarii nie ma takich rekomendacji¹¹.

¹⁰ http://www.minedu.government.bg/left_menu/projects.

¹¹ *Kluczowe dane o kształceniu i innowacjach z zastosowaniem technologii informacyjno-komunika-*

W roku 2009 niemal 90% 17-letnich Europejczyków wciąż się uczyło. Przewidywany czas trwania nauki w szkole w Bułgarii należy do najniższych w Europie i wynosi 15,6 lat¹². Co do drugiego rządowego priorytetu oświatowego, podejmowane są działania na rzecz zwiększenia odsetka kształcących się w grupie wiekowej objętej obowiązkiem nauki oraz zachęcania młodzieży do kontynuowania nauki. Zakłada się poprawę wskaźników skolaryzacji, ma temu służyć zapewnienie wszystkim uczniom równego dostępu do nauki poprzez: zapewnienie podręczników i przyborów szkolnych uczniom klas I–IV w szkołach państwowych i gminnych, optymalizację sieci szkolnej, zapewnienie w szkole śniadań wszystkim uczniom klas I–IV, pomoc dla rodziców oraz nawiązanie współpracy międzyinstytucjonalnej. Na niskie wskaźniki skolaryzacji w Bułgarii wpływa także zjawisko porzucania szkoły przez uczniów.

Efektywność systemu szkolnego

Z danych opublikowanych w 2011 roku przez Narodowy Instytut Statystyki (NSI)¹³ wynika, że prawie 20% Bułgarów ma ukończony przynajmniej pierwszy poziom studiów. Liczba studentów systematycznie rośnie. Największą popularnością cieszy się kierunek biznes i administracja. Pełne wyższe wykształcenie częściej uzyskują kobiety niż mężczyźni. 43,4% obywateli posiada wykształcenie średnie. Na tym poziomie nieznacznie dominują mężczyźni. Zaznacza się tu duże zróżnicowanie według miejsca zamieszkania – prawie $\frac{3}{4}$ ludności w miastach ma maturę, w porównaniu do 40,3% na terenach wiejskich. Sukcesywnie spada liczba osób z wykształceniem podstawowym lub niższym.

Poprawie ilościowych wskaźników wykształcenia nie towarzyszy wzrost poziom kształcenia w szkołach. Uczniowie bułgarscy w międzynarodowych badaniach porównawczych osiągają słabe rezultaty. Dane z międzynarodowych badań umiejętności 15-latków PISA 2006 dowodzą, że młodzież w Bułgarii uzyskuje wyniki wyraźnie poniżej średniej (500) dla badanych w trzech sprawdzanych wymiarach: czytania ze zrozumieniem (402; Polska

cyjnych w szkołach w Europie, wyd. 2011, http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/KD_ict_PL.pdf, [20.07.2013].

¹² Przewidywany czas trwania kształcenia polega na oszacowaniu liczby lat, jaką typowy pięcioletek prawdopodobnie spędzi w swoim życiu „w obrębie systemu kształcenia”. *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012* (2012). EACEA, Eurydice. Warszawa, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/KD_2012_PL.pdf, [20.07.2013].

¹³ *Peer Review on Early School Leaving – Bulgaria*, February 2013, http://ec.europa.eu/education/school-education/peer_en.htm, [20.07.2013].

– 508), matematyki (413; Polska – 495) i rozumowania w naukach przyrodniczych (434; Polska 498)¹⁴.

W szkołach wprowadzono system państwowych egzaminów zewnętrznych. Egzamin maturalny (Държавен Зрелостен Изпит – ДЗИ) obejmuje jeden przedmiot obowiązkowy: język i literatura bułgarska. Uczniowie muszą wybrać dodatkowo jeden przedmiot oraz mogą zdawać wybrany trzeci przedmiot. Trzeci przedmiot jest wybierany sporadycznie, jeszcze rzadziej jego wynik jest pomyślny. Zwykle przystępują do niego uczniowie, którzy planują podjęcie studiów na prestiżowych kierunkach.

Kształcenie nauczycieli

Nauczyciele w Bułgarii mają obowiązek uzyskania wykształcenia na poziomie licencjatu (do klas młodszych) lub magisterium. Kształceniem nauczycieli zajmują się uczelnie pedagogiczne, uniwersytety i szkoły prywatne. 91,3% bułgarskich nauczycieli ma wyższe wykształcenie. W zawodzie nauczyciela dominują kobiety (84,5%).

W ramach przeciwdziałania niekorzystnej pozycji bułgarskich nauczycieli (niski status socjoekonomiczny, niski autorytet, niska motywacja zawodowa) został przyjęty Krajowy Program Rozwoju Szkolnictwa i Wychowania Przedszkolnego na lata 2006–2015¹⁵. Program zakłada m.in. wprowadzenie nowego systemu rozwoju zawodowego ściśle związanego z zarobkami nauczycieli, który ma na celu stworzenie warunków dla pozytywnej konkurencji oraz motywacji do zaangażowania w proces edukacyjny w szkole. Wprowadzono pięć szczebli awansu zawodowego nauczycieli: nauczyciel stażysta, nauczyciel, starszy nauczyciel, główny nauczyciel, nauczyciel-metodyk. Przewidziano także awans zawodowy nauczycieli poprzez obejmowanie stanowisk administracyjnych w sektorze edukacji publicznej oraz oferty pracy dla najlepszych nauczycieli w prestiżowych szkołach publicznych. Awans zawodowy uzależniono od: stażu pracy, wykształcenia, doskonalenia zawodowego, oceny wyników pracy, nagród za szczególnie wkład w pracę szkoły. Awans związany został zatem z nabywaniem doświadczenia oraz poszerzaniem kwalifikacji poprzez uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego, specjalizowanie się w kraju i za granicą, podejmowanie dodatkowych zadań i funkcji w swojej szkole, jak również poprzez samodoskonalenie.

¹⁴ *PISA International Report 2006*, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/42025182.pdf>, [20.07.2013].

¹⁵ *Eurypedia–Bulgaria*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php, [20.07.2013].

Wraz ze wzrostem kompetencji i doświadczenia zawodowego, w naturalny sposób wzrastają równocześnie płace nauczycieli. Ponadto, Program wprowadza zróżnicowaną skalę wynagrodzeń nauczycieli, związaną z wynikami uczniów. Ma to na celu podniesienie jakości kształcenia oraz uzależnienie systemu nagród dla nauczycieli od ich zaangażowania w pracę szkoły. Wynagrodzenie nauczyciela jest obecnie pochodną szczebla kariery zawodowej, na którym się znalazł, oraz osiągnięć w procesie nauczania, którymi może się poszczycić. Dotychczas płaca nauczyciela w Bułgarii uzależniona była od wysokości wynagrodzenia zasadniczego, wykształcenia i kwalifikacji, stażu pracy oraz stosunku do średniej krajowej płacy.

Wśród wiodących problemów podejmowanych w pedagogice bułgarskiej znajdują się kwestie profesjonalizacji zawodu nauczyciela, rozwoju zawodowego, technologii kształcenia oraz zaangażowania na rzecz szkoły.

Bibliografia

- Country Profile: Bulgaria 2006*, <http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/profiles/Bulgaria.pdf>, [20.07.2013].
- Eurypedia–Bulgaria*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php, [20.07.2013].
- http://www.minedu.government.bg/left_menu/projects, [20.07.2013]. *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012* (2012), EACEA, Eurydice, Warszawa, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/KD_2012_PL.pdf.
- Kluczowe dane o kształceniu i innowacjach z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach w Europie*, wyd. 2011, http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/KD_ict_PL.pdf, [20.07.2013].
- Kyuchukov H., (2006), *Desegregation of Roma schools in Bulgaria*, Sofia, S.E.G.A.
- Milenkova V., (2008), *Rola bułgarskich szkół elitarnych w procesie społecznej reprodukcji*, „Kultura i Edukacja” (66) 2, s. 104–122.
- Nonchev A., (2007), *Reasons for Children Dropping Out of School in Bulgaria*, Sofia, UNICEF, Publishing House „East-West”.
- Peer Review on Early School Leaving – Bulgaria*, February 2013, http://ec.europa.eu/education/school-education/peer_en.htm, [20.07.2013].
- PISA International Report 2006*, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/42025182.pdf>, [20.07.2013].
- Закон за закрила на децата*, <http://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2134925825>, [20.07.2013].

Закон за народната просвета, <http://www.erisee.org/downloads/2013/2/b/Education%20Law%202012%20BL.pdf>, [20.07.2013].

Summary

Bulgarian school system – current issues and trends

Problems of reforming school are universal and apply to all countries. Programme and structural changes are particularly important in countries where, at the same time, the social and political transformations occur. It is related to the social function of the school.

In the article the issues of changes, that are happening in the school system in Bulgaria, will be undertaken. Bulgaria has been a member state of the European Union since 2007. At that time a lot of attention was paid to education. The legislative works are aimed at adapting the education system to the needs of a changing society and the requirements of the Bologna process. Reforming is accompanied by financial and political problems. Currently, in the Polish pedagogy, the issues of education in Bulgaria have been taken occasionally¹⁶.

On the one hand, the current education policy of Bulgaria, is influenced by the directives and the recommendations of the European community, and on the other hand – by the internal problems specific for the poorest EU country. Statistical data on education in Bulgaria show the decrease in public expenditure on education. Number of students, teachers and schools continues to reduce as a consequence of population decline.

The analysis will include qualitative and quantitative data showing the range of the implementation of the educational and social functions by schools. Among the specific issues there are: directions of reforms, educational problems and priorities, education and training of teachers¹⁷.

¹⁶ The period of close cooperation between Polish and Bulgarian educators was in the years 80. Nowadays researchers in Bulgaria know little about the Polish pedagogy, because contacts are sporadic. Polish educator Wincenty Okoń is still cited. Bulgarian educators relate to theory and research in the area of English-speaking Western Europe and the United States. Scientific relations with centers in Russia are still important for Bulgarians. The scale of oblivion the Bulgarian pedagogy in Poland is observed not only by the lack of citations, but also by the fact that in the multi-volume *Pedagogical Encyclopedia XXI century*, edited by Tadeusz Pilch, Bulgarian education did not appear, as well as in the earlier *Pedagogical Encyclopedia*, edited by Wojciech Pomykało. Individual publications (articles of Magdalena Dybaś and Valentina Milenkova) deal with specific problems.

¹⁷ The article uses data from observations, interviews and contents analysis, collected during the stay at the University of Shumen Episkop Konstantin Preslavski in Bulgaria in May 2013 under the programme Erasmus Teaching Mobility. I would like to thank Associate Professor Penka Kožuharova for helping to query and access to materials.

Jolanta Pułka

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

W stronę fińskiej edukacji – inspiracje dla kształcenia studentów kierunków nauczycielskich

Wstęp

W latach siedemdziesiątych w Finlandii prowadzone były długie polityczne debaty dotyczące reformowania systemu edukacji, które zakończyły się ustanowieniem podstawowej i fundamentalnej w fińskiej szkole **zasady równości** w dostępie do edukacji. *Basic Education Act* był dokumentem, w którym zapisano, iż wszystkie dzieci w początkowym okresie edukacji powinny uczęszczać do tej samej szkoły przez pierwsze 9 lat. Wdrożenie tego zapisu rozpoczęto w 1972 roku w północnej części Finlandii, a potem kontynuowano (1976 roku) w południowej części kraju¹. Był to początek przemiany fińskiej myśli edukacyjnej. Finowie dążyli do zapewnienia wszystkim dzieciom dobrych szkół, aby zniknęły dylematy rodziców do której szkoły zapisać dziecko, która szkoła umożliwi dziecku lepszy rozwój? W Finlandii tego typu pytania nie są już zadawane, każda szkoła bowiem w taki sam sposób dba o dobrostan dziecka.

Program zaplanowany do realizacji w fińskich szkołach ma charakter narodowy. W początkowej fazie reformy był tworzony i kierowany wyłącznie na szczeblu centralnym (1970 rok), a następnie (od 1985 roku) zwiększano stopniowo autonomię władz lokalnych, co umożliwiło zwrócenie większej uwagi na indywidualne potrzeby uczniów w danym regionie. Proces decentralizacji trwał przez kolejne lata, a w 1994 roku władze lokalne uzyskały możliwość kierowania systemem w zakresie organizacji szkół, ich finansowa-

¹ The Finish National Board of Education, www.opf.fi

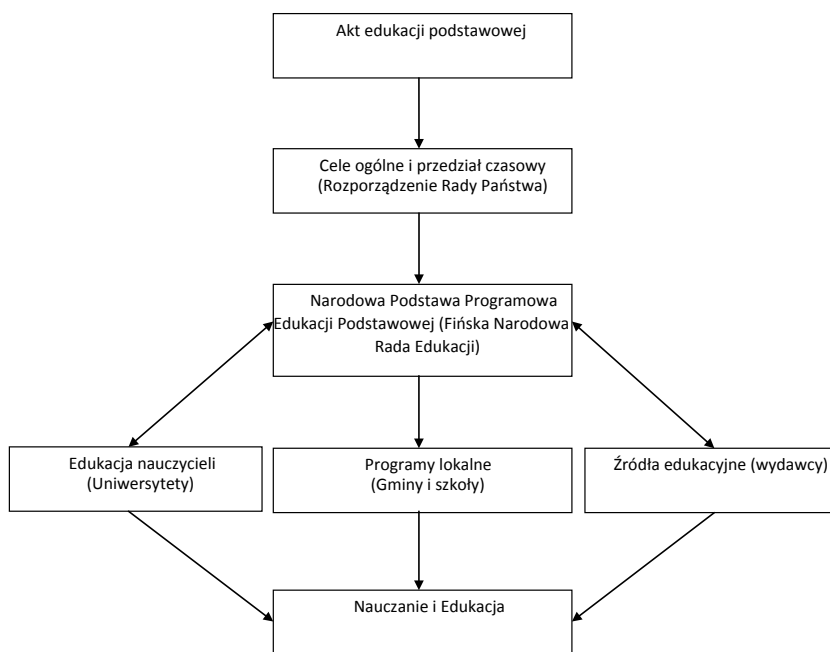
nia i przebiegu procesu edukacji. Nadal jednak program narodowy stanowił trzon (2004 rok), do którego odnoszone były wszelkie lokalne implementacje – można zatem mówić o zrównoważonej polityce centralizacji i decentralizacji w obszarze edukacji.

Program współcześnie traktowany jest:

- w kontekście funkcji pedagogicznych – jako narzędzie edukacyjne, służące nauczycielom do rozwoju, przewodnictwa, wsparcia;
- w kontekście funkcji administracyjnych – jako część narodowego systemu zarządzania i współpracy międzynarodowej;
- w kontekście funkcji intelektualnych – definiuje i odtwarza wiedzę, która jest znacząca kulturowo, przybliża aktualne koncepcje teoretyczne².

Jest on kształtowany w drodze decyzji na różnych szczeblach administracyjnych. Wzajemne powiązania pomiędzy zakresem oddziaływań na kształt programu przedstawia zamieszczony poniżej schemat nr 1.

Schemat 1. System kierowania/zarządzania edukacją podstawową w Finlandii



Źródło: E. Vitikka, L. Krokfors, E. Hurmerint, *The Finish National Core Curriculum: structure and development*, [w:] *Miracle of education*, pod red. Niemi, Toom i Kallioniemi, Helsinki 2012.

² Schemat i opis dotyczący oddziaływania różnych elementów składających się na układ systemu edukacji podstawowej został przedstawiony przez E. Vitikka, L. Krokfors, E. Hurmerint w artykule *The Finish National Core Curriculum: structure and development*, [w:] *Miracle of education*, pod red. Niemi, Toom i Kallioniemi, Helsinki 2012.

Od momentu rozpoczęcia reformy w Finlandii minęło ponad 40 lat. Decyzje podjęte przez decydentów fińskiego systemu edukacji oraz sposób przeprowadzenia reformy wskazują na bardzo dobrą i efektywną pracę zaangażowanych osób. Finlandia jest współcześnie krajem, który odnosi sukcesy edukacyjne w wymiarze międzynarodowym. Z tego też powodu fińska droga edukacyjna budzi zainteresowanie, zwłaszcza te jej elementy, które stały się czynnikami sukcesu.

Współpraca krajów nordyckich – implikacje dla polityki edukacyjnej

Finlandia jest krajem nordyckim, obok Szwecji, Norwegii, Danii, Islandii, Wysp Alandzkich, Wysp Owczych oraz Grenlandii. Kraje te ze względu na historię, migracje ludności tworzą formalną sieć współpracy, którą kieruje Rada Nordycka (współpraca międzyparlamentarna) i Nordycka Rada Ministrów (współpraca międzyrządowa).

Finlandia w odróżnieniu od pozostałych wymienionych krajów znajdowała się w bardzo trudnym historycznie układzie pomiędzy dwoma silnymi mocarstwami – Szwecją i Rosją. Wpływy i uwarunkowania położenia geograficznego w związku z trwającymi wojnami (Szwecja – Rosja, Finlandia – Rosja) odcisnęły silne piętno na społeczeństwie fińskim i wzajemnych relacjach pomiędzy sąsiadami. Finowie tracili i odzyskiwali niepodległość, własną tożsamość w wyniku walki o nie. Historia narodu fińskiego miała istotne znaczenie w późniejszych działaniach Finów – także w odniesieniu do edukacji.

Współcześnie państwa nordyckie mają najwyższy standard jakości życia na świecie. Na opinię tę państwa nordyckie zasłużyły wysokim poziomem edukacji, demokracji, dochodów i zdrowia publicznego³.

W ramach edukacji państwa nordyckie wyznaczyły sobie dwa zasadnicze cele. Pierwszy z nich dotyczy poprawy jakości systemów kształcenia, a drugi dostosowywania się systemów w sposób umożliwiający uznawanie dyplomów. Głównym celem systemów kształcenia jest – obok dostarczania wiedzy – zachęcanie do całościowego uczenia się i promowanie wspólnych wartości nordyckich⁴. Należą do nich m.in. poszanowanie zasad demokracji, w tym praw jednostki, silne społeczeństwa obywatelskie, ochrona środowiska, kultura, opieka nad słabszymi⁵.

³ A. Zygierewicz, *Współpraca państw nordyckich*, Kancelaria Sejmu Biuro Studiów i Ekspertyz, Warszawa 2005, s. 3.

⁴ *Ibidem* s. 11.

⁵ *Ibidem*, s. 2.

Współpraca państw nordyckich różni się od współpracy w ramach Unii Europejskiej, m.in. tym, iż państwa nordyckie konsolidują się w zależności od pojawiających się potrzeb, nie mają określonych ram czasowych (jak w państwach Unii). Państwa nordyckie nie powołały także instytucji, która miałaby kompetencje organu ponadnarodowego. Ponadto współpraca państw nordyckich nie dotyczy spraw wojskowych i polityki zagranicznej.

Nade wszystko cenne dla społeczeństwa północy są wartości, wyróżniające narody nordyckie spośród innych na całym świecie. Edukacja w krajach nordyckich jest bardzo wysoko ceniona, przywiązuje się do niej duże znaczenie – jest zgodnie z Konstytucją prawem wszystkich i dla wszystkich. W polityce edukacyjnej Finowie dokonywali obserwacji różnych systemów oświatowych (w tym w szczególności brytyjskich i amerykańskich). Podobnie jak inne kraje Unii Europejskiej czerpali z nich inspiracje dla swoich rozwiązań (m.in. z dorobku Johna Deweya), ale rozumieli, iż zwykła implementacja nie jest możliwa, należy szukać własnej drogi.

P. Shalberg⁶, badając systemy oświatowe w wielu krajach zauważył, iż: *„jedno co je łączy to ich bardzo duże podobieństwo. Programy nauczania są coraz bardziej standaryzowane w celu dopasowania się do międzynarodowych badań osiągnięć uczniów, którzy na całym świecie uczą się z materiałów dostarczanych od globalnych dostawców. Reformy szkolnictwa w różnych krajach także są realizowane według podobnych wzorców. Tak więc powielana jest droga do zmian systemów edukacji, którą nazywam Globalnym Rozwojem Reform Edukacji lub w skrócie GERM⁷. To jest jak epidemia, która rozprzestrzenia się i infekuje systemy edukacji przez wirusa. To przemieszcza się dzięki ekspertom, mediom i politykom. Systemy edukacyjne używają polityków, aby zarażać kolejne kraje. W konsekwencji szkoły zaczynają chorować, nauczyciele nie czują się dobrze, a dzieci uczą się mniej”*.

Jaką drogę wybrała zatem Finlandia?

P. Shalberg⁸ mówi o dobrej edukacji, która umożliwi każdemu uczniowi rozwój, edukacji dla wszystkich (w jednej klasie są osoby o różnym pochodzeniu, narodowości, kulturze), bezpłatnej na wszystkich poziomach kształcenia, w której każdy przejmuje odpowiedzialność za swoje osiągnięcia/postępy. P. Shalberg wyróżnia 4 istotne dla edukacji elementy:

⁶ P. Shalberg, *Finish Lessons. What the world can learn from educational change in Finland?*, Teachers College Pr, 2011.

⁷ P. Shalberg stosuje ciekawą grę słów, ponieważ skrót od Global Educational Reform Movement to GERM, termin ten w języku angielskim znaczy „zarodek, załączek”, ale też: „bakteria”.

⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=2kK6u7AsjF8>.

1. Holistyczne ujęcie programu kształcenia;
2. Indywidualne podejście do ucznia;
3. Społeczność współpracująca ze sobą;
4. Równość⁹.

Fiński system oświaty

Funkcjonowanie systemu szkolnictwa w Finlandii opisał m.in. H. Simi¹⁰, uwzględniając wszystkie etapy edukacyjne i przewidywany okres kształcenia¹¹.

System oświaty składa się z:

- dziewięcioletniego komponentu edukacji podstawowej (obowiązkowego),
- szkoły średniej (ogólnej lub zawodowej),
- szkolnictwa wyższego (uniwersytety lub politechniki).

Przedszkola, opieka dzienna dla dzieci

Przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole poprzez zajęcia przedszkolne nie jest obowiązkowe. Przedszkola ((päiväkoti) nie podlegają także – co ważne i inne niż w naszym kraju – Ministerstwu Edukacji, lecz Ministerstwu Spraw Społecznych i Zdrowia.

Przedszkola przeznaczone są dla dzieci od 1 do 6 roku życia. Pracują w nich nie tylko nauczyciele, ale także pielęgniarki, aby zapewnić najwyższe standardy opieki nad małym dzieckiem. Najczęściej opiekę nad dziećmi w przedszkolu sprawuje 1 nauczyciel posiadający co najmniej tytuł licencjata oraz 2 pielęgniarki¹². Wszystkie formy opieki nad małym dzieckiem w wieku do lat 5 (przedszkola, grupy dziennej opieki rodzinnej w domach prywatnych – perhepäivähoitopaikka) są płatne – jest to opłata o umiarkowanej wysokości, uzależniona od dochodów rodziców, o opłatach tych decydują władze lokalne – gminy).

Roczne przygotowanie przedszkolne, przeznaczone dla dzieci w wieku 6 lat (zerówka) jest bezpłatne choć nieobowiązkowe. Z danych statystycznych

⁹ *Ibidem*.

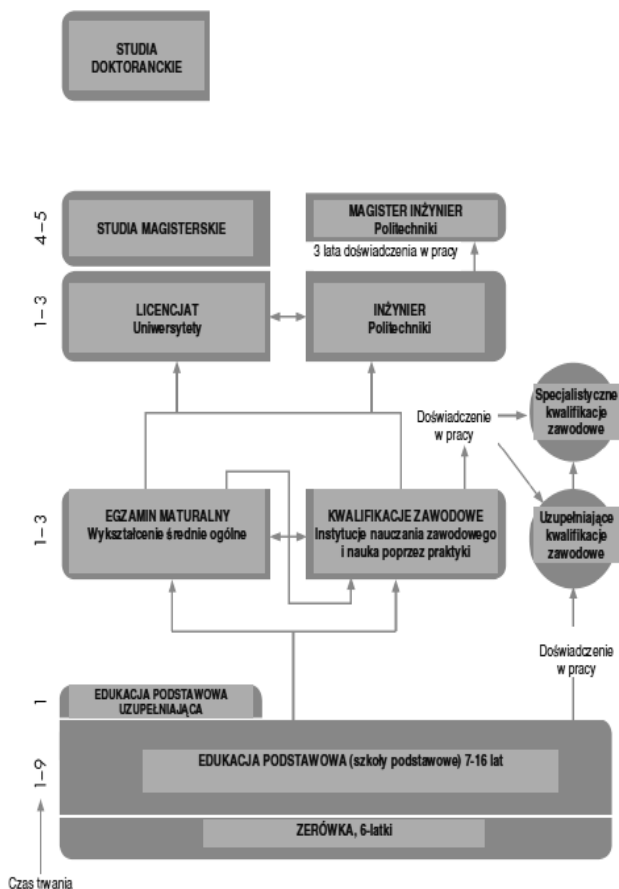
¹⁰ H. Simi, *Szkolnictwo zawodowe w Finlandii – raport*, Federacja Oświatowa Gminregionu Kalajokilaakso (Kalajokilaakson Koulutuskuntayma).

¹¹ Struktura kształcenia w Finlandii dostępna jest także w różnych wersjach językowych na stronie internetowej Fińskiego Ministerstwa Edukacji, <http://www.oph.fi/english>.

¹² *Early Childhood Education and Care Policy in Finland. Background report prepared for the OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy*, May 2000, <http://www.oecd.org/finland/2476019.pdf>.

z roku 2010¹³ wynika jednak, iż prawie wszystkie sześciolatki (98%) skorzystały z możliwości nauczania przedszkolnego.

Schemat 2. Schemat fińskiego systemu oświaty



Źródło: H. Simi, *Szkolnictwo zawodowe w Finlandii – raport*, Federacja Oświatowa Gminregionu Kalajokilaakso (Kalajokilaakson Koulutuskuntayma), s. 6.

Szkoła podstawowa

Obowiązek szkolny w Finlandii dotyczy dzieci 7-letnich. Rozpoczynają one naukę w 9-letniej szkole podstawowej (*peruskoulu*) pod opieką 1 nauczyciela prowadzącego. Bardzo duży nacisk kładzie się na budowanie klimatu wspierającego dzieci w poszczególnych obszarach rozwoju, a w szczegól-

¹³ *Statistics Finland, Education 2010*, www.stat.fi/tii/kou_en.html.

ności budowania dobrych relacji między nauczycielem a uczniem, jednostką a grupą rówieśniczą. Zajęcia dla dzieci, a także wszelkie materiały edukacyjne są bezpłatne, podobnie jak obiad i opieka zdrowotna. Nauczyciel dba o dobrostan fizyczny dziecka kontrolując jego wagę, a w przypadkach zauważenia nieprawidłowości rozmawia o tym z rodzicami.

Rok szkolny obejmuje 190 dni, od połowy sierpnia do początku czerwca. Minimalny tygodniowy wymiar zajęć dydaktycznych wynosi od 19 do 30 lekcji, zależnie od poziomu i liczby przedmiotów fakultatywnych. Ponadto na szczeblu lokalnym można samodzielnie podejmować decyzje o dodatkowych dniach wolnych od zajęć. W ciągu dwóch pierwszych lat nauki (klasa I i II) dzienny wymiar zajęć wynosi nie więcej niż 5 godzin lekcyjnych, podczas gdy w starszych klasach – 7 godzin lekcyjnych. Godzina lekcyjna trwa zazwyczaj 60 minut, z czego 45 przeznaczonych jest na nauczanie, a pozostałe 15 – na przerwę¹⁴.

Obowiązkowymi przedmiotami na poziomie kształcenia w szkole powszechnej są: język ojczysty (tj. fiński lub szwedzki) i literatura kraju ojczystego, drugi język ojczysty, języki obce, ekologia, edukacja zdrowotna, religia lub etyka, historia, wiedza o społeczeństwie, matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia, wychowanie fizyczne, wychowanie muzyczne, wychowanie plastyczne, prace ręczne, zajęcia z gospodarstwa domowego oraz lekcje wychowawcze i poradnictwo pedagogiczne¹⁵.

W klasach 1–6 dzieci nie otrzymują ocen, nie są poddawane standaryzowanym pomiarom – testom. Nauczyciel udziela uczniowi informacji zwrotnych o jego postępach w nauce w celu motywowania do dalszej nauki i rozwiązywania pojawiających się trudności. Rozmawia także indywidualnie z rodzicami, omawia (jest to rodzaj narracji) zaobserwowane u dziecka atuty i słabe strony, udziela wskazówek. Rodzice biorą aktywny udział w edukacji swoich dzieci – wymieniają z nauczycielem swoje spostrzeżenia i planują dalszą pracę. Z uczniami stale pracuje 1 wychowawca.

W klasie 7 dzieci mogą uzyskiwać oceny w przedziale od 4–10, gdzie 10 jest oceną najwyższą – bardzo dobrą. Wychowawca spędza z uczniami około 2–3 godzin dziennie, pozostałe godziny są realizowane pod opieką nauczycieli różnych przedmiotów.

Po ukończeniu pełnych dziewięciu klas szkoły podstawowej uczniowie otrzymują świadectwo (*peruskoulun päättötodistus*). Uczeń może poprawić uzyskane na świadectwie oceny poprzez uczestnictwo w dodatkowym nieobowiązkowym roku kształcenia – klasa X. Uczniom, którzy kończą klasę X wydaje się dodatkowe świadectwo.

¹⁴ *Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy*, Eurydice, 2011, s. 2.

¹⁵ *Ibidem*, s. 3.

Z danych statystycznych¹⁶ wynika, iż 99% dzieci objętych obowiązkiem szkolnym kończy edukację.

Szkoła średnia

Na etapie kształcenia w szkole średniej występuje podział na szkoły ogólnokształcące (*Lukiokoulutus*) i zawodowe (*Ammatillinen koulutus*). Mogą do nich uczęszczać uczniowie, którzy ukończyli z pozytywnymi ocenami kształcenie podstawowe. Wiek rozpoczęcia szkoły średniej to planowo 16 lat. Czas trwania kształcenia obejmuje 3, maksymalnie 4 lata.

Szkoły średnie ogólnokształcące to instytucje nauczania niezawodowego, przygotowujące do egzaminu dojrzałości. Głównym celem edukacji zawodowej na poziomie średnim jest natomiast wyposażenie ucznia w umiejętności zawodowe¹⁷.

Podania o przyjęcie do tych szkół składa się głównie poprzez ogólnokrajowy system rekrutacji. Uczniowie mają prawo ubiegać się na szczeblu krajowym o przyjęcie do dowolnej szkoły średniej. Rekrutacja uczniów do ogólnokształcących szkół średnich odbywa się głównie na podstawie wyników w nauce, natomiast kryteria rekrutacji do zawodowych szkół średnich obejmują również doświadczenie zawodowe oraz, ewentualnie, wyniki egzaminów wstępnych i sprawdzianów predyspozycji¹⁸.

W szkole średniej ogólnokształcącej obowiązkowymi przedmiotami nauczania są: język ojczysty i literatura, drugi język ojczysty, języki obce, matematyka, ekologia i przedmioty przyrodnicze, religia lub etyka, filozofia, psychologia, historia, nauki społeczne, sztuka, wychowanie fizyczne oraz edukacja zdrowotna. Program nauczania zawiera, ponadto przedmioty dodatkowe, o prowadzeniu których decyduje szkoła. Placówka musi również zapewnić poradnictwo pedagogiczne oraz w zakresie orientacji zawodowej¹⁹.

Duży nacisk kładzie się na nauczanie języków obcych. Do najczęściej wybieranych należy: angielski, niemiecki, francuski, rosyjski i hiszpański. Część uczniów szkół średnich ogólnokształcących wybiera specjalizację w określonym przedmiocie – może to być na przykład sport, sztuka lub muzyka. W niektórych szkołach realizowane są specjalne programy pod kątem edukacji sportowej bądź artystycznej²⁰.

¹⁶ *Ibidem*, s. 3.

¹⁷ H. Simi, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 8.

¹⁸ *Ibidem*, s. 3.

¹⁹ *Systemy edukacji...*, s. 4.

²⁰ H. Simi, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 8.

Nauka w ogólnokształcącej szkole średniej kończy się ogólnokrajowym egzaminem maturalnym, który, oprócz testu z języka ojczystego, składa się z trzech obowiązkowych elementów. Uczniowie wybierają 3 przedmioty egzaminacyjne spośród następujących: drugiego języka ojczystego, języka obcego lub matematyki albo testu ogólnego łączącego elementy przedmiotów humanistycznych, przyrodniczych i ścisłych. W ramach egzaminu uczniowie mogą również przystąpić do nieobowiązkowych sprawdzianów. Po zdaniu egzaminu maturalnego i zaliczeniu całego programu nauczania dla szkoły średniej, uczniowie otrzymują odrębne świadectwo (*ylloppilastutkintodistus*), zawierające informacje o zaliczonych egzaminach oraz uzyskanym poziomie i ocenach. Po spełnieniu odpowiednich warunków, do egzaminu maturalnego mogą również przystępować uczniowie zawodowych szkół średnich²¹.

W szkole średniej zawodowej uczniowie mają możliwość uzyskania świadectwa ukończenia szkoły zawodowej w zakresie ponad stu zawodów z ośmiu grup. Grupy zawodów:

- Nauki humanistyczne i oświata;
- Kultura;
- Nauki społeczne, biznes i administracja;
- Nauki o Ziemi;
- Technologia, przekaz informacji i transport;
- Zasoby naturalne i środowisko;
- Usługi w zakresie opieki społecznej i zdrowia, sport;
- Turystyka, żywienie i gospodarstwo domowe.

Przedmioty nauczania odnoszą się do poszczególnych zawodów – kwalifikacje zawodowe po ukończeniu nauki w dziedzinie opieki społecznej, zdrowia i sportu to „praktyczne umiejętności pielęgniarские” – czyli konkretny zawód²².

W 1993 roku uruchomiono program pod nazwą *Skills Finland* („Fin potrafi”). Poza organizacjami z sektora oświatowego, w jego finansowanie włączono także naczelne organizacje pracodawców i pracowników, reprezentujące osoby profesjonalnie zajmujące się teoretycznym i praktycznym nauczaniem zawodu. W toku dorocznych edycji krajowego konkursu sprawności zawodowych wybiera się młodych mistrzów zawodu. W konkursie reprezentowani są przedstawiciele ponad trzydziestu branż, ta liczba również rośnie. Uczestnicy konkursu muszą mieć poniżej 23 lat, muszą też być absolwentami lub uczniami instytucji oświaty zawodowej. Krajowa edycja konkursu stano-

²¹ *Systemy edukacji...*, s. 4.

²² H. Simi, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 11.

wi eliminację do *WorldSkills Competition*. Organizatorem i koordynatorem konkursu jest spółka Skills Finland²³, stawiająca sobie za cel podnoszenie poziomu nauczania zawodowego, poprawę jego standardów i statusu w Finlandii²⁴.

Bezpośrednio po ukończeniu kształcenia obowiązkowego, naukę w szkole średniej kontynuuje ponad 90% uczniów: w 2009 r. 50% wybrało ogólnokształcące szkoły średnie, a 41% – zawodowe szkoły średnie²⁵.

Szkolnictwo wyższe

Fiński system edukacji wyższej obejmuje dwa typy uczelni – uniwersytety (*Yliopisto*) i politechniki (*Ammattikorkeakoulu*), często nazywane uniwersytetami nauk stosowanych. Rola i profile wymienionych uczelni są od siebie różne ze względu na misję, treści nauczania oraz nadawane stopnie. Uniwersytety kładą nacisk na prowadzenie badań naukowych i dydaktykę, podczas gdy politechniki/uniwersytety nauk stosowanych w znacznym stopniu przygotowują absolwentów do praktyki życiowej, wykonywania zawodu.

Sieć instytucji szkolnictwa wyższego funkcjonująca pod nadzorem Ministerstwa Edukacji obejmuje 16 uniwersytetów i 25 politechnik²⁶.

Zgodnie z systemem przyznawania tytułów zawodowych w uniwersytetach, możliwe jest ukończenie studiów na niższym lub wyższym poziomie. Tytuł zawodowy na niższym poziomie, odpowiadający tytułowi licencjata (z podanym kierunkiem studiów, np. tytuł Bachelor opieki zdrowotnej, tytuł inżyniera), można uzyskać po 3 latach studiów (180 punktów ECTS). Tytuł zawodowy na poziomie wyższym na większości kierunków obejmuje 120 punktów ECTS, co odpowiada 2-letnim studiom w pełnym wymiarze podjętym pod ukończeniu studiów pierwszego stopnia. Uniwersytety prowadzą również studia podyplomowe kończące się uzyskaniem tytułów: „licencjat” (po ukończeniu nieobowiązkowych pomagisterskich studiów wyższych) i doktor (po ukończeniu studiów doktoranckich)²⁷.

²³ Skills Finland to organizacja non-profit, której działania są ukierunkowane na promocję najwyższej jakości umiejętności zawodowych. Cel ten planuje się osiągnąć poprzez organizowanie konkursów sprawności profesjonalnej oraz przez kursy i szkolenia dla młodych pracowników wykwalifikowanych, specjalistów i nauczycieli /trenerów. Skills Finland ściśle współpracuje ze wszystkimi osobami i instytucjami zainteresowanymi realizacją tych samych celów.

²⁴ <http://www.oph.fi/english>.

²⁵ H. Simi, *Szkolnictwo zawodowe...*, s. 3.

²⁶ *Ibidem* s. 23.

²⁷ *Systemy edukacji...*, s. 5.

Studia prowadzące do politechnicznego tytułu zawodowego trwają 3,5 roku, co odpowiada 180–240 punktom ECTS, zależnie od kierunku studiów, a po ich ukończeniu studenci otrzymują dyplom licencjata w danej dziedzinie (np. dyplom licencjata służby zdrowia, dyplom inżynierski). Studia politechniczne II stopnia prowadzące do uzyskania dyplomu magistra trwają od 1,5 do 2 lat, co odpowiada 60–90 punktom ECTS. Warunkiem przyjęcia na studia politechniczne II stopnia jest dyplom licencjata w odpowiedniej dziedzinie i co najmniej 3 lata doświadczenia zawodowego. Na rynku pracy studia te traktowane są równorzędnie z uniwersyteckimi studiami magisterskimi. Tytuł zawodowy uzyskany po ukończeniu studiów politechnicznych II stopnia określa dziedzinę wykształcenia, np. magister kultury i sztuki²⁸.

Inspiracje płynące z fińskiego modelu edukacji²⁹

Elementem wspólnym dla Finlandii i Polski są zmiany ustawowe w prawie o szkolnictwie wyższym wynikające z Europejskich Ram Kwalifikacji, wprowadzane m.in. w celu zwiększenia autonomii uczelni, poprawy jakości kształcenia, usprawniania współpracy międzynarodowej. W Finlandii zmiany ustawowe nastąpiły począwszy od 1 stycznia 2010 roku. W Polsce regulacje te zaczęły obowiązywać od 1 października 2012 roku.

W tym kontekście – w obliczu dokonujących się reform szkolnictwa wyższego i związanymi z nimi przemianami edukacji – pojawiła się myśl, pytanie, na które wciąż poszukuję odpowiedzi: W jakim kierunku zmierzamy?

Współczesny obraz i uwarunkowania działań edukacyjnych zachodzących w polskiej szkole wskazują, iż nie sposób pominąć w tych rozważaniach wymiaru ponadnarodowościowego. Finlandia jest jednym z państw, które współcześnie niewątpliwie zaskakuje poziomem zmian i płynących z nich korzyści. Finlandia może zatem dostarczyć wielu inspiracji w rozumieniu i właściwym wdrażaniu reform szkolnictwa wyższego³⁰.

²⁸ *Ibidem*, s. 6.

²⁹ Obserwację pracy fińskiej szkoły wyższej – uniwersytetu nauk stosowanych Kymenlaakso University of Applied Sciences w Kotce i w Kouvoli – umożliwiły mi dwa wyjazdy studyjne – pierwszy w ramach międzynarodowego programu dla kadry naukowej Erasmus (wyjazd typu STA) w 2012 roku oraz drugi – w ramach projektu „Umiejętniarodowienie Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego”, dofinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w 2013 roku.

³⁰ Zgodnie z myślą P. Shalberga kraje europejskie mają podobne systemy edukacyjne, zatem powielana jest droga zmian systemów edukacji (GERM), która jest jak epidemia..., czy w modelowaniu systemu szkolnictwa wyższego Finlandia również znajdzie złoty środek, wybierze własną drogę?

Częstokroć w tym artykule mówię o inspiracjach płynących z fińskiej edukacji. Jestem bowiem przekonana, że choć system wdrożony i sprawdzony na fińskim gruncie jest bardzo dobry to dla nas może być jedynie nadzieją, że stworzymy swój własny bardzo dobrze funkcjonujący model edukacji, w którym będą działać dobre szkoły³¹. Jakakolwiek myśl o adaptowaniu lub przeniesieniu modelu fińskiego na polski grunt jest odległa mojemu rozumieniu przemiany polskiej szkoły.

Poniżej przedstawię kilka obszarów, które dominują w fińskim modelu kształcenia w uniwersytetach nauk stosowanych.

Jakość kształcenia nauczycieli

W fińskim systemie kształcenia kładzie się ogromny nacisk na przygotowanie do zawodu doskonałej kadry pedagogicznej – ekspertów, profesjonalistów.

Nauczyciele cieszą się w Finlandii wysokim prestiżem społecznym. Dostanie się na ścieżkę studiów uniwersyteckich wiąże się z przejściem przez wysoce selekcyjną procedurę. Przyjmowanych jest tylko 10% chętnych. Muszą się oni wykazać wysoką motywacją, wieloma talentami i sukcesami – nie tylko akademickimi, lecz także w wielu innych dziedzinach, takich jak sztuka, muzyka czy sport³².

Procedura selekcyjna dotycząca kształcenia nauczycieli szkoły podstawowej podzielona jest na 2 fazy. Pierwsza polega na wyborze najlepszych i najzdolniejszych – na podstawie rezultatów uzyskanych podczas egzaminu maturalnego, świadectwa ukończenia szkoły średniej oraz stosownej dokumentacji osiągnięć pozaszkolnych. W fazie drugiej:

- kandydaci są pisemnie egzaminowani z wyznaczonej publikacji pedagogicznej;
- kandydaci są włączani w obserwacje aktywności (przypadki kliniczne), odwzorowujące sytuacje szkolne, w których umiejętności społeczne i komunikacja interpersonalna mają ważne miejsce;
- najlepsi kandydaci biorą udział w rozmowie kwalifikacyjnej, w której są między innymi pytani, dlaczego chcą wykonywać zawód nauczyciela³³.

³¹ Prace nad koncepcją nowej szkoły podjął J. Kuźma w wielu działaniach naukowo-badawczych, które zostały wyeksponowane m.in. w publikacji: *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Impuls, wyd. 1, Kraków 2005, wyd. 2 i 3, Kraków 2008, wyd. 4, Kraków 2011; J. Kuźma, *Nauka o szkole. Teorie i wizje przyszłej szkoły*, „Rocznik Pedagogiczny”, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2013, z. 2.

³² P. Linnakylä, za: T. Gmerek, *System edukacji w Finlandii*, [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Cech-Włodarczyk, Kraków 2012.

³³ P. Shalberg, *The secret to Finland's success: educating teachers*, Stanford 2010.

Kształcenie nauczycieli prowadzi 8 fińskich uniwersytetów. Każdy uniwersytet ma swoją własną strategię kształcenia nauczycieli i możliwość elastycznego reagowania w realizacji programu. W toku studiów kandydaci uzyskują kompetencje w 3 obszarach: teoria edukacji, pedagogiczny kontekst wiedzy, przedmioty dydaktyczne i praktyka³⁴.

Praktyka życiowa (tyoskentely elinikainen)

W Finlandii całość procesu kształcenia rozumiana jest jako przygotowanie do „praktyki życiowej” (*tyoskentely elinikainen*). Planowanie kształcenia odbywa się poprzez dopasowanie do celów, materiałów, sytuacji i środowisk edukacyjnych, projektów badawczo-rozwojowych oraz innowacyjnych (Finowie zamiast deskryptorów dublińskich przyjęli metodologię projektu Tuning, jako efekty kształcenia wyróżnili kompetencje specyficzne i generyczne)³⁵. Fińscy wykładowcy zwracają uwagę na właściwe rozumienie kompetencji przez studentów. Prowadzą ich w taki sposób, by umożliwić im określanie na różnych etapach studiów, jakie kompetencje uzyskali, a jakie potrzebują rozwiniąć. Pozwala to na wytyczanie indywidualnych ścieżek rozwoju studenta.

Kompetencje są wynikiem wzajemnego oddziaływania ucznia i środowiska (w tym szkoły) rozłożonych w czasie, gdzie świadomość wiedzy, umiejętności i postaw podmiotu oddziałuje na kolejny stan tego podmiotu w nieustanny, dynamiczny sposób³⁶. Finlandia stawia na kulturę sieciowego uczenia się kompetencji społecznych w ramach edukacji dopasowanej do odrębnych potrzeb, zagospodarowujących różnorodność uczniów, motywującą ich do wzajemnego postrzegania siebie jako zasobów i potencjałów rozwojowych. Wysoce ceniona jest praca zespołowa, w której występuje konkretny podział obowiązków i nastawienie na osiągnięcie celów zespołu, a nie celów indywidualnych poszczególnych jednostek w zespole. Prawidłowe wykonanie zadań jest sukcesem pracującego zespołu.

W zajęciach ze studentami motywami przewodnimi analizy są studia przypadków obserwowanych w życiu, publikowanych w prasie, słyszanych w radio. Wokół tej tematyki organizuje się nauczanie. Analiza przebiega pod różnymi kątami: prawnym, społecznym, psychologicznym, filozoficznym.

Ważnym założeniem Finów jest by działać, zgodnie z maksymą Alberta Einsteina: „Wszystko powinno się robić tak prosto, jak tylko to jest możliwe – ale nie prościej”.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ A. Jagiello-Rusiowski, *Fiński model kształcenia i oceniania kompetencji społecznych – inspiracje dla polskich interesariuszy szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2011.

³⁶ N. Junttila, 2010.

W kształceniu liczą się nade wszystko zdobyte przez studentów kompetencje w środowisku pracy, dlatego też znaczną część kształcenia studenci odbywają poza uniwersytetem.

Tradycja i nowoczesność

Szkola fińska jest głęboko zakorzeniona w tradycji i w żadnej mierze nie przeszkadza to w realizacji kształcenia nowoczesnymi metodami, środkami dostosowanymi do potrzeb studentów, a zatem wysoce zindywidualizowane. Nie nakazują tego, żadne dokumenty, rozporządzenia ministerialne, wynika to z bardzo dużej świadomości fińskich nauczycieli o potrzebie wzbogacania każdej osoby, z którą pracujemy. Do nowoczesnych metod i środków, którymi posługują się nauczyciele można zaliczyć m.in. videokonferencje realizowane poprzez tablice interaktywne, e-learning poprzez wykorzystanie platform komunikacji zdalnej, specjalistyczne programy stosowane w firmach zewnętrznych, np. logopedyczne, dotyczące nauki języków obcych.

Zrównoważony rozwój

Finowie cenią bardzo wysoko zrównoważony rozwój, korzystanie z tych rzeczy, których naprawdę potrzebują, świadomość dbania o jakość i środowisko życia jest immanentnym elementem budowania potencjału silnego i kreatywnego społeczeństwa. Cecha ta jest charakterystyczna dla wszystkich krajów nordyckich. Z tego też względu ludzie północy ufają sobie bardziej niż pozostałym krajom wspólnoty europejskiej, duże znaczenie przywiązują do dbania o wyznawanie wartości immanentnie związanych z ich kulturą.

Zgodnie z Nordycką Strategią Zrównoważonego Rozwoju³⁷ zrównoważony rozwój jest celem ponadsektorowym. We wszystkich dziedzinach życia – a szczególnie poprzez edukację – należy utrzymywać dobry balans pomiędzy jednostką a jej środowiskiem życia, współczesnym i przyszłym pokoleniem.

Pasja (suomen intohimo)

Fińska pasja w doskonaleniu i wznoszenia się na wyżyny dobrej jakości we wszystkim, czego się jednostka podejmuje jest tym elementem, który decyduje w znacznym stopniu o sile i efektach osiąganych przez to społeczeństwo w wielu wymiarach życia, a szczególnie w obszarze edukacji. W Finlandii w kształceniu studentów zwraca się dużą uwagę na to, w jakiej roli student czuje się najlepiej, co najbardziej mu odpowiada. Podejmując się planowania projektów własnych grupy dobierają się na zasadzie wspólnych zaintereso-

³⁷ *A Good Life in a Sustainable Nordic Region. Nordic Strategy for Sustainable Development*, Nordic Council of Ministries 2013.

wań danym tematem, motywują się wzajemnie w wykonaniu zadanej pracy. Każdy projekt jest omawiany na forum, a inne grupy (realizatorzy innych tematycznie projektów) dodają własne komentarze i opinie do wykonanych przez zespół zadań. Koncentracja na prawidłowym wykonaniu zadania wraz z postawą poszukującą (częste zadawanie pytań, służące wyjaśnianiu wątpliwości bądź własnych problemów) są tymi elementami, które w połączeniu z pasją skutkują bardzo dobrymi efektami końcowymi prac. Pasja wzmacnia każdy rodzaj wykonywanej działalności.

Gotowość do zmian kandydatów przygotowujących się do pełnienia roli nauczycieli

Krytyczne opinie o polskiej szkole wypowiedziane przez uczniów, kadre nauczycielską, rodziców, a także decydentów systemu edukacji sprawiają, iż istnieje realna potrzeba poszukiwania efektywnych, alternatywnych sposobów przekształcania, jakościowej zmiany wizerunku i funkcjonowania szkoły³⁸. Jednym z ważnych ogniw tej przemiany jest kształcenie nauczycieli, którzy oddziałują bezpośrednio na mikrosystemy wychowawcze w swoich środowiskach lokalnych.

Współcześnie konieczność bardziej elastycznego, aniżeli kiedykolwiek wcześniej podejścia do edukacji i sama gotowość do zmiany jawi się jako element o wysokim znaczeniu, jeśli rzeczywista odnowa i poprawa edukacji ma nastąpić.

Zmiana w ujęciu R.M. Kanter³⁹ to proces analizowania przeszłości w celu przeprowadzenia w teraźniejszości takich działań, które przyniosą konkretne rezultaty w przyszłości.

W badaniu empirycznym założyłam pomiar gotowości do zmiany w świetle samooceny, dokonywanej przez osoby przygotowujące się do pełnienia roli nauczycieli. Grupa badana liczyła 136 osób – uczestników studiów podyplomowych z bogatym doświadczeniem zawodowym. Według kryterium płci badanych grupę reprezentowały 94 kobiety i 42 mężczyzn.

³⁸ Potrzeba ta była dostrzegana przez wielu naukowców, nie sposób wskazać wszystkich opracowań. Dlatego też wspomnę jedynie o kilku publikacjach dotyczących konieczności poszukiwania nowych rozwiązań dla szkolnictwa, J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków Impuls, wyd. I, 2005, wyd. II i III, 2008, wyd. IV, 2011; K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń – Leszno 2005; T. Lewowicki, W.O. Ogniewjuk, S.O. Sysojewa, *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*, Wyższa Szkoła ZNP, Warszawa, 2011.

³⁹ R.M. Kanter, *The Change Masters: innovation for productivity in the American corporation*, New York 1983; R.M. Kanter, *Change Masters: Putting the Theory into Action*, Encyclopedia Britannica Films, 1986. Video, R.M. Kanter, *Managing Change, The Human Dimension*, Goodmeasure, Inc., 1984. Video.

Badania przeprowadziłam z wykorzystaniem Kwestionariusza Gotowości do Zmiany autorstwa R. Kriegela i D. Brandt (1996) w tłumaczeniu A. Paszkowskiej-Rogacz⁴⁰. W kwestionariuszu występuje 7 kategorii, składających się na sposób wykonywania własnej pracy przez ludzi, dotyczą one: pomysłowości, pasji, pewności siebie, optymizmu, podejmowania ryzyka, zdolności adaptacyjnej oraz tolerancji na niepewność.

Rzetelność narzędzia zmierzona została współczynnikiem Alfa Cronbacha, który dla całego narzędzia wyniósł 0,85, co jest wysoce zadowalające. W poszczególnych kategoriach wartości Alfa Cronbacha wahały się od 0,76–0,92. Dane przedstawiam w poniższej tabeli.

Tabela 1. Współczynnik zgodności wewnętrznej

Kategoria	Alfa Cronbacha
Pomysłowość	0,76
Pasja	0,76
Pewność siebie	0,87
Optymizm	0,92
Podejmowanie ryzyka	0,89
Zdolność adaptacyjna	0,91
Tolerancja na niepewność	0,82

Pomysłowość

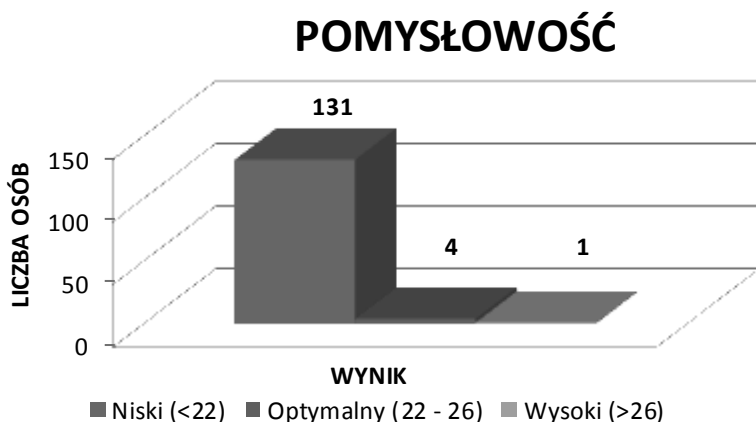
Ludzie pomysłowi potrafią wykorzystać każdą sytuację do własnych celów i zrobić „coś z niczego”. Umieją docierać do właściwych źródeł i zasobów, aby zrealizować swoje plany. Dostrzegają różnorodne sposoby działania i w sposób twórczy podchodzą nawet do stereotypowych zagadnień. Wiedzą, że każdy problem można rozwiązać a trudności w nim tkwiące stanowią dla nich wyzwanie i wartość samą w sobie⁴¹. Spośród 136-osobowej grupy badanych 4 osoby (3%) uzyskały w tej kategorii wynik optymalny.

Wynik niski uzyskało 96,3% badanych (131 osób), co oznacza, iż osoby te najczęściej wybierają utarte, rutynowe ścieżki działania. 1 osoba (0,7%) uzyskała wynik wysoki, co sugeruje, iż osoba ta nie zauważa prostych i oczywistych rozwiązań i tym samym przysparza sobie więcej pracy niż jest to konieczne. Dane prezentuję na poniższym diagramie:

⁴⁰ A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska, *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*, Warszawa 2004.

⁴¹ *Ibidem*.

Diagram 1. Pomysłowość w świetle samooceny kandydatów na nauczycieli (N = 136)

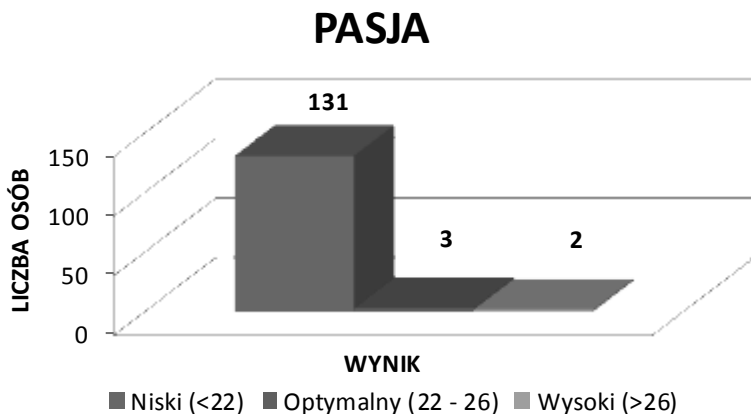


Pasja

Pasja jest rodzajem energii, która wzmacnia wszystkie pozostałe cechy. Pasjonaci rzadziej ulegają znużeniu i zmęczeniu. U progu trudnych zadań nie odczuwają lęku a raczej są pełni energii i entuzjazmu. Wynik optymalny uzyskały w tej kategorii 3 osoby (2,2 %).

Wynik niski uzyskało – podobnie jak w poprzedniej skali 96,3 % badanych (131 osób). Bardzo wysoki wynik oznaczający skłonność do trwania w bezsensownym uporze uzyskały 2 osoby (1,5 %). Dane przedstawiam na poniższym diagramie:

Diagram 2. Pasja w świetle samooceny kandydatów na nauczycieli (N = 136)



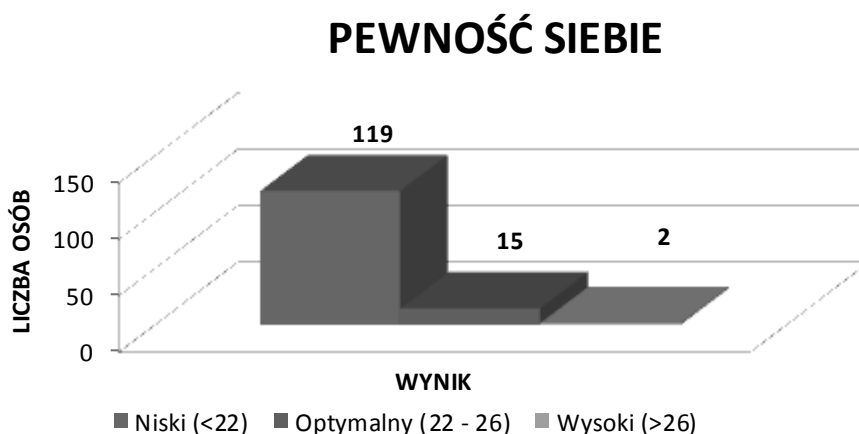
Pewność siebie

Osoby pewne siebie mają zaufanie do własnych zdolności i możliwości – w badanej grupie taką cechą wykazało 15 osób (11%). Jest to jeden z wyższych wyników uzyskanych w pomiarze wszystkich cech, dotyczących gotowości do zmiany.

Wynik niski uzyskało 119 osób (87,5%), co informuje o przejawach braku wiary we własne możliwości przez badane osoby. Wysoki wynik w tej skali uzyskały 2 osoby (1,5%); co może sugerować, że są to osoby o silnym poczuciu własnej wartości.

Dane zamieszczam na poniższym diagramie.

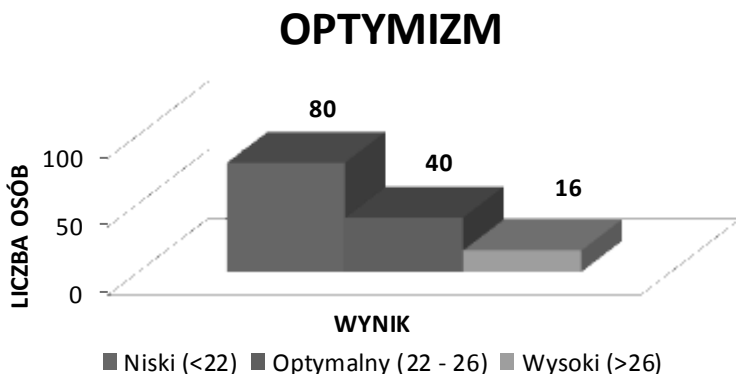
Diagram 3. Pewność siebie w świetle samooceny kandydatów na nauczycieli (N = 136)

*Optymizm*

Cecha optymizmu wysoce koreluje z gotowością do podejmowania zmian. Optymiści prezentują pozytywny a niekiedy wręcz entuzjastyczny stosunek do wszelkich nowości. W badanej grupie kandydatów na nauczycieli wynik optymalny uzyskało 40 osób (29%). Można przypuszczać, że osoby te dostrzegają wokół siebie różnorodne możliwości, pozytywnie interpretują rzeczywistość i wierzą, że czas pracuje dla nich.

Wynik niski w tej skali uzyskało 80 osób (59%) – jest to grupa osób o pesymistycznym spojrzeniu na otaczającą ich rzeczywistość, brak nastroju do działania. Wysoki wynik w tej skali może oznaczać brak umiejętności krytycznego myślenia – uzyskało go 16 osób badanych (12%).

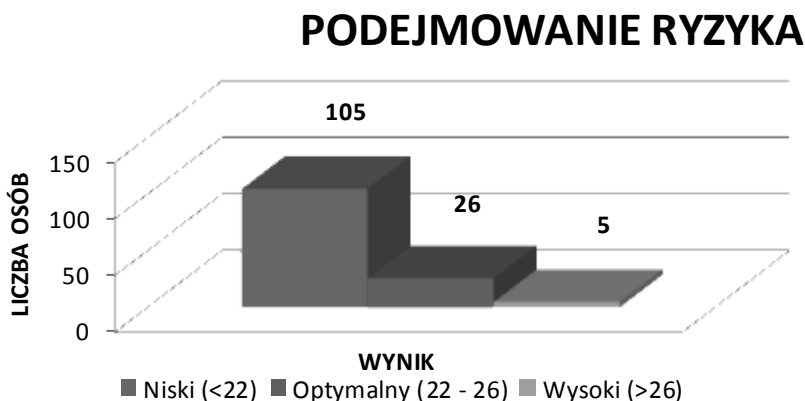
Diagram 4. optymizm w świetle samooceny kandydatów na nauczycieli (N = 136)



Podjęmowanie ryzyka

Ryzykanci traktują życie jak wielką przygodę, kochają wyzwania. Charakteryzuje ich ciągły ruch, nie znoszą stagnacji. Zwykle są twórcami zmian i podejmują działania innowacyjne. Pracują efektywnie w środowisku pełnym „burz i zawirowań”. Taką cechę przejawiało 26 respondentów (19%). Dane umieszczam na poniższym diagramie:

Diagram 5. Podjęmowanie ryzyka w świetle samooceny kandydatów na nauczycieli (N= 136)

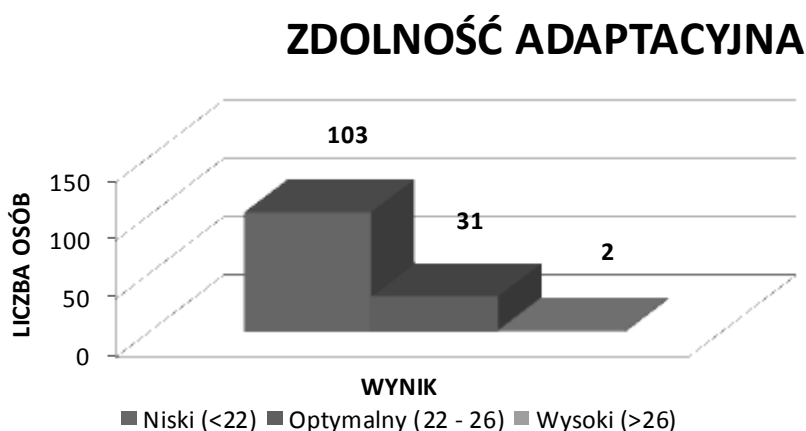


Wynik niski osiągnęło 105 osób (77%), a wynik wysoki 5 spośród badanych (4%). Wyniki niskie świadczą o braku zainteresowania niepewnymi sytuacjami, podczas gdy wyniki wysokie oznaczają tendencję do lekkomyślności.

Zdolność adaptacyjna

Zdolność ta zawiera w sobie dwa komponenty: elastyczność i odporność. Dzięki elastyczności możliwe jest łatwe przystosowywanie się osoby do zmiennych wymagań otoczenia. Odporność natomiast jest cechą, dzięki której ludzie nie zalamują się niepowodzeniami, a popełnione błędy mają dla nich walor kształcący. Nie przywiązują nadmiernej wagi do własnego statusu i funkcji⁴². Wynik optymalny w tej kategorii uzyskało 31 osób badanych (22,5%).

Diagram 6. Zdolność adaptacyjna w świetle samooceny kandydatów na nauczycieli (N = 136)



Wyniki niskie dotyczyły 103 osobowej grupy respondentów (76%). Wyniki wysokie otrzymały 2 osoby (1,5%) – mogą one odznaczać się powierchowością i zbyt małym zaangażowaniem w to, co robią.

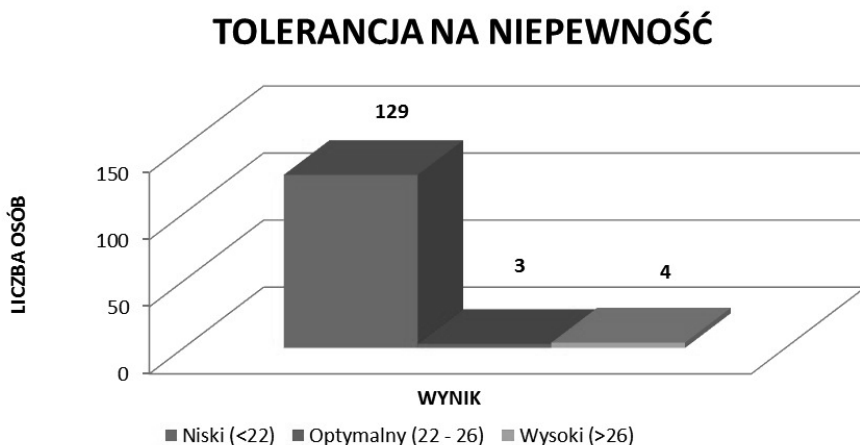
Tolerancja na niepewność

Dla osób obdarzonych tą cechą jedyną rzeczą pewną jest to, że nic nie jest pewne. Akceptują one ten stan wiedząc, że w realizacji każdego planu mogą pojawić się rzeczy nowe i zaskakujące. Ponieważ nie spodziewają się szybkich

⁴² *Ibidem.*

rozwiązań i prostych odpowiedzi wykazują dużą cierpliwość i nie dokonują pochopnych ocen. Wynik optymalny uzyskały w tej kategorii 3 osoby (2%). Dane obrazuje poniższy diagram.

Diagram 7. Tolerancja na niepewność w świetle samooceny kandydatów na nauczycieli (N = 136)



Wynik niski oznaczający zahamowanie, zaniechanie pewnych czynności w związku z brakiem wytrwałości, poczuciem niepewności uzyskało 129 badanych osób (95%), a trudności w doprowadzaniu zadań do końca i podejmowaniu ostatecznych decyzji mogą mieć osoby uzyskujące wyniki wysokie – w świetle uzyskanych danych były to 4 osoby (3%).

Uzyskane dane empiryczne także prowokują do namysłu nad możliwościami zmiany współczesnej polskiej szkoły – czy przyszli nauczyciele są gotowi do wprowadzania zmian?

Wstępne rozpoznanie, którego dokonałam na podstawie samooceny kandydatów na nauczycieli może być inspiracją do dalszych badań zagadnienia. Szczególnie interesującym byłby wymiar komparatystyczny, umożliwiający poznanie postawy nauczycieli względem dokonywanych zmian, czynników sukcesu w pełnieniu roli zawodowej w krajach, w których profesja nauczycielska cieszy się wysokim prestiżem społecznym.

W świetle komparatystyki i badań porównawczych znaczną rolę w zazszczepianiu określonych idei i nowych pomysłów – oprócz cech indywidualnych – ma kontekst, w którym funkcjonujemy a m.in. mentalność społeczeństwa, kultura i narodowość (lub wielonarodowość) społeczeństwa, historia kraju, obyczaje i tradycja.

Finlandia jest doskonałym przykładem kraju, który edukację traktuje jako priorytet narodowy – nie tylko w teorii (dokumentach, publikacjach), lecz w codziennej praktyce życiowej, codziennym działaniu. Poprzez zapewnienie wysokiej jakości rozwoju indywidualnym osobom buduje „społeczeństwo wiedzy”, posiadające wysoki potencjał kreatywny, emanujący innowacyjnością, niestandardowością działań. Zrozumienie uwarunkowań wielu odmiennych procesów toczących się w tym społeczeństwie uświadamia, jak wiele może osiągnąć kraj, gdy zachowuje własną tożsamość i odmiennność myślenia przy zachowaniu dużej otwartości i elastyczności planowanych i wdrażanych działań.

Bibliografia

Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005.

Early Childhood Education and Care Policy in Finland. Background report prepared for the OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy, May 2000, <http://www.oecd.org/finland/2476019.pdf>.

The Finish National Board of Education, www.oph.fi.

A Good Life in a Sustainable Nordic Region. Nordic Strategy for Sustainable Development, Nordic Council of Ministries 2013.

Jagiello-Rusowski A., *Fiński model kształcenia i oceniania kompetencji społecznych – inspiracje dla polskich interesariuszy szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2011.

Kanter R.M., *The Change Masters: innovation for productivity in the American corporation*, New York 1983.

Kanter R.M. *Change Masters: Putting the Theory into Action*, Encyclopedia Britannica Films, 1986. Video.

Kanter R.M. *Managing Change, The Human Dimension*, Goodmeasure Inc., 1984. Video.

Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Impuls, wyd. 1, Kraków 2005, wyd. 2 i 3, Kraków 2008, wyd. 4, Kraków 2011.

Kuźma J., *Nauka o szkole. Teorie i wizje przyszłej szkoły*, „Rocznik Pedagogiczny”, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2013, z. 2.

Lewowicki T., Ogniewjuk W.O., Sysojewa S.O., *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*, Wyższa Szkoła ZNP, Warszawa 2011.

- Linnakylä P., za: T. Gmerek: *System edukacji w Finlandii*, [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Kraków 2012.
- Paszowska-Rogacz A., Tarkowska M., *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*, Warszawa 2004.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001.
- Shalberg P., *Finish Lessons. What can the world can learn from educational change in Finland?*, Teachers College Pr, 2011.
- Simi H., *Szkolnictwo zawodowe w Finlandii – raport*, Federacja Oświatowa Gminregionu Kalajokilaakso (Kalajokilaakson Koulutus kuntayma).
- Statistics Finland, Education 2010*, www.stat.fi/tii/kou_en.html; <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>.
- Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy*, Eurydice, 2011.
- Vitikka E., Krokfors L., Hurmerint E., *The Finish National Core Curriculum: structure and development*, [w:] *Miracle of education*, pod red. Niemi, Toom i Kallioniemi, Helsinki 2012.
- Zygierewicz A., *Współpraca państw nordyckich*, Kancelaria Sejmu, Biuro Studiów i Ekspertyz, Warszawa 2005.

Summary

Towards the Finnish education – inspiration for the students of teacher training faculties

Article describes educational system in Finland, which is composed of:

- nine-year basic education (comprehensive school) for the whole age group, preceded by one year of voluntary pre-primary education,
- upper secondary education, comprising general education and vocational education and training (vocational qualifications and further and specialist qualifications),
- higher education, provided by universities and polytechnics - universities of applied sciences.

The education system is flexible and the administration based on the principal of “Centralised steering – local implementation”. Steering is conducted through legislation and norms, core curricula, government planning and information steering. Municipalities are responsible for the provision of education and the implementation. Equality is the

most important word in Finnish education. Education is free of charge for pupils/students (textbooks and other materials, tools, free daily meal in basic education, school health care and other welfare services). Teachers are independent and very prestigious as a profession. They are highly qualified and committed.

The second part of the article describes the inspiration for learning and teaching process for Polish students. The Author concentrated on educating teachers, training programmes, the role of tradition and innovation/modernity, sustainable development, finish passion. The Author thesis is: the knowledge about other countries education systems is important but more important is to prepare own good quality national education system.

Rozdział piąty

Wielostronne uwarunkowania
kształcenia i wychowania
w szkole skoncentrowanej na uczniach

Mariusz Dobijański

Kuratorium Oświaty w Warszawie

Ewaluacja zewnętrzna jako element procesu doskonalenia jakości w edukacji

Jakość jest jak miłość.

Każdy o niej mówi i wie, o czym mówi. Każdy wie i czuje, kiedy przychodzi.

Jeśli jednak próbuje zdefiniować to pojęcie, pozostaje z pustymi rękami.

A.I. Vroeijsenstijn

Od momentu swojego powstania szkoła pełni niezmiernie ważną rolę społeczną, której istotą jest świadczenie usług oraz zaspokajanie potrzeb i oczekiwań edukacyjnych, którym – jak do tej pory – żadna inna organizacja nie jest w stanie sprostać. Sytuacja taka ma miejsce niezależnie od tego, że na przestrzeni wieków szkoła wielokrotnie przeżywała zarówno wzloty, jak i upadki. Warto zauważyć, że niemal zawsze poddawano krytyce jej efektywność i rozbieżność pomiędzy stawianymi jej celami a faktycznymi osiągnięciami.

Szkołę krytykowano za jej sztywną organizację i metody nauczania, odezwanie od życia i stosunkowo dużą odporność na zmiany. Z reguły krytyka ta prowadziła do powstania różnych nowych koncepcji i kierunków, zarówno w teorii jak i metodyce kształcenia, a szkoła wychodziła z niej bardziej odnowiona i wzmocniona. Dziś stwierdzić można, że poglądy wyrażane przez I. Illicha¹ czy E. Reimera² podkreślające bezzasadność przypisywania szkole

¹ I. Illich, *Spoleczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.

² E. Reimer, *School is Dead. Alternatives in Education. An Indictment of the Strategy of Revolution*, New York 1972.

roli głównej siły rozwoju społecznego, gospodarczego i kulturalnego oraz postulujące descholaryzację społeczeństwa są na szczęście odosobnione i należą do mniejszości. Współcześnie uważa się raczej, że potrzebna jest nie tyle descholaryzacja społeczeństwa, co raczej descholaryzacja konwencjonalnej szkoły, w wyniku czego szkoła zostałaby ściśle powiązana z życiem i faktycznymi potrzebami uczniów, otworzyłaby się na postęp nauki, techniki i kultury będący efektem ciągle trwającej transformacji społecznej. Należy oczekiwać, że w efekcie „dokładnego określenia funkcji, zadań oraz cech szkoły, a także zapewnienia niezbędnych warunków i środków do ich efektywnej realizacji”³ szkoła stanie się ogniwem bogatego łańcucha różnorodnych instytucji i placówek edukacyjnych, wraz z którymi tworzyć będzie od dawna już postulowane społeczeństwo wychowujące⁴ i uczące się⁵. Współczesna edukacja wymaga „uczłowieczenia i zhumanizowania”⁶, musi być „inna niż dotąd”⁷, „twórcza i budująca nowego ducha”⁸. Funkcjonująca obecnie w „oderwaniu od tradycji i funkcjonujących od wieków zasad”⁹ musi stać się „instytucją oferującą uniwersalne wartości, umożliwiające uzyskanie podstaw wiedzy wraz ze sprawnościami niezbędnymi do pomyślnego funkcjonowania jednostki w świecie idei, ludzi, przyrody i rzeczy, nade wszystko zaś stwarzającą szansę samorealizacji, nieskrępowanego rozwoju osobowości, osiągnięcia indywidualnych celów życiowych”¹⁰.

Trudno sobie wyobrazić, by w sytuacji globalizacji, pogłębiającej się wielokulturowości państw, ciągle zmieniających się oczekiwań i uwarunkowań pracy szkoły, rewolucji technologicznej i informacyjnej, pojawiających się coraz to nowych specyficznych problemów społecznych czy też coraz bardziej wyraźnej przyszłości rozwoju państw poprzez oparcie ich gospodarek na wiedzy poszczególnych członków społeczeństw oświata mogłaby

³ C. Banach, *Zadania i cechy dobrej szkoły jako organizacji uczącej się i doskonalącej*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, red. B. Muchacka, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2006, t. 1, s. 106.

⁴ B. Suchodolski, *Przedmowa*, [w:] I. Illich, *Spoleczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.

⁵ P.M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.

⁶ Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, PWN, Warszawa 1985, s. 231.

⁷ H. Von Heting, *Was is une Humane Schule?*, CarlHander Verlag, München–Wien 1978, s. 30.

⁸ J. Delors, *Edukacja, czyli niezbędna utopia*, [w:] *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw edukacji dla XXI w. – Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Wyd. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 18.

⁹ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, WAM, Kraków 2005, s. 61.

¹⁰ T. Lewowicki, *Przemiany w oświacie. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, „Żak”, Warszawa 1995, s. 86.

nie odpowiadać na stawiane jej oczekiwania. Dziś chyba, jak nigdy dotąd powszechne jest przekonanie, że nie wolno pozostawić szkolnictwa samego sobie z jego problemami, gdyż – i tu nie ma najmniejszych wątpliwości – osamotniona szkoła nie jest w stanie sprostać wyzwaniom cywilizacyjnym i sprostać oczekiwaniom wysokiej jakości w edukacji.

Co oznacza jakość w edukacji?

We współczesnym świecie możemy spotkać się z wieloma ideami wyznaczającymi kierunki rozwoju społecznego, gospodarczego czy politycznego świata. Jakość jest jedną z ważniejszych idei, która to w coraz większym stopniu dotyczy edukacji. Na przestrzeni dziejów sformułowano wiele jej definicji. Lao Tsu definiował jakość jako doskonałość, do której należy zdążyć mając świadomość, że nie da się jej osiągnąć. Platon wiązał jakość ze stopniem doskonałości. Stwierdził, że jakość – podobnie jak piękno – jest sądem wartościującym wyrażonym przez użytkownika, subiektywnym i możliwym do zrozumienia jedynie poprzez doświadczenie. Zdaniem Arystotelesa jakość należy do zbioru dziesięciu kategorii filozoficznych opisujących rzeczy i zjawiska. Powiązał on pojęcie jakości z zespołem cech przedmiotu, które sprawiały, że przedmiot był tym, czym był i tym, czym odróżniał się od innych przedmiotów tego samego rodzaju.

Wieloaspektowego ujęcia definicji jakości dokonali ojcowie koncepcji kompleksowego zarządzania jakością J.M Juran, E. Deming i P. Crosbi. Jedną z bardziej znanych definicji jakości sformułowana została przez E. Deminga, który uznał, że jakość jest tym co zadowala, a nawet zachwyca klienta. J.M. Juran opisał jakość jej przydatnością użytkową mającą wpływ na stopień zaspokojenia potrzeb nabywców i zgodnością przedmiotu, usługi z wzorcem czy też modelem. P. Crosbi uważał, że o jakości świadczy zgodność wyrobu z wcześniej określonymi wyspecjalizowanymi wymaganiami. O jakości wyznaczonej potrzebami klienta pisali także J. West-Burnham i B. Davies¹¹, którzy uznali, że jakość musi być zgodna z postawionym celem, a dążenie do niej możliwe jest tylko na drodze ciągłego doskonalenia. Ich zdaniem jakość ma na celu zapobieganie usterkom, polega na wykonaniu czegoś dobrze za pierwszym razem a także podlega pomiarowi.

M. Woodhead pisząc o jakości stwierdził, że próba jej zdefiniowania podobna jest do poszukiwania złota na końcu tęczy. W tym rozumieniu jakość

¹¹ J. West-Burnham, B. Davies, *Quality management as a response to educational changes*, „Studies in Educational Administration”, 60/94, New Orleans 1994.

oznacza dążenie we właściwym kierunku bez możliwości osiągnięcia celu¹². Podążanie w kierunku jakości jest więc procesem osiągania odpowiednich wskaźników, a nie osiągnięciem stanu idealnego.

Jakość wymaga sprecyzowania celu, dookreślenia satysfakcjonujących kryteriów efektywnościowych, wyselekcjonowania mierzalnych, to jest nadających się do oceny rezultatów i punktów odniesienia, dla których możliwe jest określenie poziomu spełnienia oczekiwań pożądaných przez jakość¹³.

Wywodzące się z kwalitologii¹⁴ cybernetyczne podejście do problemu jakości wyróżnia trzy ujęcia omawianego problemu – ekonomiczne, techniczne i społeczne. I to właśnie uwarunkowania społeczno-gospodarcze spowodowały, że koncepcje jakości znalazły zapotrzebowanie w takich naukach jak socjologia, psychologia, pedagogika czy kreowana ostatnio scholologia¹⁵.

Problem jakości jest stosunkowo nowym zjawiskiem w systemie oświaty. Dlatego też dyskusja na temat jakości wciąż budzi szereg kontrowersji i szeroko komentowana jest w środowisku szkolnym. Okazuje się, że niezmiernie trudne jest choćby przełożenie na język edukacji większości definicji jakości. Już samo użycie i ustalenie znaczenia terminu *klient* wywołuje ogromne emocje, jest często odrzucane (zastępowane pojęciem podmiot lub partner) i prowadzi do negowania służebnej roli szkoły mającej za zadanie powodowanie zadowolenia (wywoływanie zachwyty) zarówno jej klienta zewnętrznego (osób kupujących i użytkujących usługę edukacyjną), jak i wewnętrznego (osób współtworzących usługę będących pod oddziaływaniem wykonywanej pracy)¹⁶. Dla wielu pedagogów trudne jest – najczęściej z powodów mentalnych – nastawienie się na realizację oczekiwań i bardziej wyczułoną reakcję na potrzeby klientów edukacji, doskonalenie swoich relacji z nimi i zabieganie o większe ich zaangażowanie w proces uczenia, otwieranie się na wewnętrzną i zewnętrzną ocenę swojej pracy prowadzące do zwiększania

¹² M. Woodhead, *Dążenie ku tęczycy. Poszukiwanie standardów w edukacji*, „Żak” i Bernard van Leer Foundation, Warszawa 1998.

¹³ C. Jeffries, R. Lewis, J. Meed, R. Meed, R. Merritt, *Kształcenie otwarte od A do Z. Materiały programu TERM*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1997.

¹⁴ Kwalitologia – nauka o właściwościach obiektów w aspekcie spełniania przez nie wymagań. Rozwinięcie myśli można znaleźć w artykule Z. Klosia: *Próba określenia zakresu tematycznego nauki o jakości w Polsce*, „Problemy Jakości” 5/98.

¹⁵ Scholologia w języku greckim (*scholijo* – szkoła, *logos* – nauka) oznacza naukę, w której przedmiotem badań jest działalność szkoły jako instytucji społecznej, jej systemu organizacyjnego, funkcji i programów dydaktycznych, wychowawczych i kulturalnych – patrz więcej w: J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2000.

¹⁶ J.J. Bonstingl, *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1999.

świadomości i rozumienia znaczenia zachodzących w szkole i jej otoczeniu procesów społecznych i uczenia się¹⁷.

Zdefiniowanie jakości w edukacji jest problemem ponieważ „*jakość należy do tych kategorii, które skutecznie bronią się przed próbami zamknięcia jej w ramy jednej, niedającej się podważyć definicji czy koncepcji teoretycznej*”¹⁸. Jakość, która określa naturę przedmiotu, szczególnie w kontekście edukacji wydaje się być „*uchwycona w sposób ogólny, za pomocą intuicji*”¹⁹, co skutecznie utrudnia określenie pojęcia w jednym, niepodlegającym wątpliwości wymiarze. Poszukiwanie jakości prowadzi do konieczności podjęcia działań zmierzających do integracji wokół jakości edukacji całego środowiska oświatowego i doprowadzenia w konsekwencji do przyjęcia (obecnej już w wielu obszarach społecznych i gospodarczych) swoistej filozofii, przez Japończyków określanej mianem *kaizen*, opartej na samodoskonaleniu i doskonaleniu innych na drodze niekończącej się wędrówki „...*ku doskonałości własnej, rodziny i przyjaciół, współpracowników, społeczności i w ostatecznym rachunku świata*”²⁰. Podstawę *kaizen* tworzy partnerska współpraca pomiędzy wszystkimi, którzy tworzą i odpowiedzialni są za organizację oświaty, oraz stałe zaangażowanie się w osobisty rozwój i doskonalenie. Filozofia jakości zakłada spełnianie oczekiwań jej odbiorców, prowadzenie monitoringu i oceny jakości na każdym etapie usług, przejmowanie odpowiedzialności za jakość przez wszystkich tworzących organizację i odpowiedzialnych za proces dochodzenia do określonych celów²¹. Jakość może być osiągnięta jedynie na drodze rozwoju, doskonalenia a więc przechodzenia od formy prostszej do formy, w której przynajmniej jedna z cech w fazie rozwoju przybiera postać bardziej złożoną niż w fazie początkowej²².

Zmiany w systemie oświaty pozwoliły współczesnej szkole na wykorzystywanie dosyć dużej autonomii w wyborze kierunków i metod doskonalenia jakości swojej pracy, oczekując od niej tego, by stała się nowoczesną instytucją publiczną, przyjazną uczniowi, skutecznie przeciwdziałającą niepowodzeniom szkolnym, przedkładającą swym uczniom ciekawą ofertę edukacyjną w formie

¹⁷ J. West-Burnham, B. Davies, *Zarządzanie jakością jako odzew na potrzebę zmian w systemie edukacji*, [w:] *Jakość, planowanie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych w zarządzaniu oświatą*, red. D. Ekiert-Grabowska, D. Elsner, PHARE – Program TERM, Radom 1997.

¹⁸ H. Mizerek, *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc*, [w:] *Jakość edukacji. Różne perspektywy*, red., G. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2012, s. 13.

¹⁹ D. Julia, *Słownik filozofii*, Książnica, Katowice 1992, s. 149.

²⁰ J.J. Bonstingl, *Szkoły jakości. Wprowadzenie do...*, *op. cit.*, s. 42–43.

²¹ Materiały szkoleniowe fundacji Bene Vobis, *Konferencja „Innowatorzy systemu edukacji”*, Warszawa 2000.

²² T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław 1982.

nie tylko obowiązkowych zajęć dydaktycznych, ale również całej gamy zajęć pozalekcyjnych, wychowujących i kształtujących osobowość młodego człowieka otwartego na świat, potrafiącego skutecznie przeciwstawiać się zagrożeniom cywilizacyjnym, poszukującego i ciągle doskonalącego się. Jakość wymaga od szkoły wykorzystania w działaniach organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych możliwości uczniów, nauczycieli, rodziców i innych podmiotów współpracujących z nią. Wymaga zrozumienia, że dążenie do jak najwyższej jakości nie jest działaniem prowadzącym do osiągnięcia określonego rezultatu a procesem, w trakcie którego istotne jest wykorzystanie wszelkich potencjalnych możliwości osobowych, organizacyjnych i materialnych szkoły.

Proces doskonalenia jakości pracy szkoły

E. Deming mawiał, iż jakość to sposób myślenia, który sprawia, że bez przerwy poszukuje się najlepszych rozwiązań²³. W oświacie oznacza to dążenie do osiągania jak najwyższego poziomu świadczonych usług edukacyjnych na drodze rozwoju procesów kształcenia i wychowania, a także planowania (precyzowania) czynności niezbędnych do osiągnięcia zaplanowanych efektów, realizacji zadań zgodnie z przyjętym planem działania, a w końcu badania wyników w celu stwierdzenia, na ile skuteczny był przyjęty i realizowany plan doskonalenia procesu. Efektem tych czynności winien być kolejny plan i podjęcie działań mających na celu dalsze doskonalenie.

Rozwój organizacji „*opiera się na dwóch podstawowych założeniach:*

- *ludzie mają naturalne pragnienie osobistego doskonalenia i rozwoju.*
- *większość ludzi nie tylko ma możliwość większego wkładu na rzecz organizacji, ale i chęć jego realizowania*²⁴.

Całościowy (kompleksowy) rozwój organizacji możliwy jest jedynie poprzez połączenie wysiłków wszystkich osób mających wpływ na funkcjonowanie szkoły. To właśnie ich „*celowa, systematyczna i metodyczna analiza własnych poglądów, działań i sytuacji zawodowych podejmowanych dla poprawy usług edukacyjnych służy polepszeniu sytuacji w zakresie doskonalenia jakości procesu kształcenia*”²⁵. Twierdzenie to wynika z przekonania, że człowiek ma zdolność do krytycznej analizy własnych dokonań uczenia się z doświadczenia, pokonywania barier, ograniczeń, przyzwyczajzeń, blokujących myślenie i działanie oraz odkrywania nowych rozwiązań. Taka strategia zmian ma na celu kreować otwarty, skoncentrowany na rozwiązywaniu pro-

²³ W.E. Deming, *Out of Crisis*, MIT, Cambridge 1986.

²⁴ J.A.E. Stoner, C. Wankel, *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1996, s. 217.

²⁵ J. Szmagielski, *O budzeniu sił ludzkich*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 3.

blemów klimat, tworzyć atmosferę zaufania, stanowić autorytety oparte na wiedzy i kompetencjach, lokować źródła podejmowania decyzji jak najbliższej informacji, uczynić współzawodnictwo metodą maksymalizacji wysiłków i współpracy, doskonalić system motywacyjny, podnieść świadomość celów i ich istotności oraz stopień samokontroli członków organizacji. Tak rozumiany rozwój oznacza proces uczenia się oparty na mistrzostwie osobistym²⁶, dla którego punktem wyjścia staje się wizja przyszłości. „Edukacja powinna wyprzedzać czasy, w których żyjemy. W stwierdzeniu tym wyraża się podstawowa misja i przesłanie edukacji”²⁷. Tak zorganizowana edukacja ma szansę na umożliwienie pojedynczej szkole, a w niej pracującym nauczycielom świadczenie niestandardowych dóbr i usług edukacyjnych pozwalających na wychowywanie niepowtarzalnych indywidualności.

Według nowego paradygmatu w oświacie, szkoła wymaga znaczącej zmiany systemowej, która w swojej istocie doprowadzi do zmian w kulturze każdej ze szkół. Przejawem nowej kultury organizacyjnej winna być zmiana w sposobie myślenia – proces określany przez P. Senge’a „menatoją”. Polega ona na uchwyceniu głębszego znaczenia uczenia się, postrzegania świata i naszego z nim związku na nowo, w sposób nieprzerwany kreując własną przyszłość²⁸. Rozwój szkoły zakłada zatem skuteczną zmianę w kierunku organizacyjnego uczenia się, a głównym jego przesłaniem jest pomoc szkole w uczeniu się jak być organizacją uczącą się, w której ludzie rozszerzają swoje możliwości osiągnięcia pożądanego wyników, gdzie powstają nowe wzorce śmiałego myślenia i swobodnie rozwijają się aspiracje zespołowe, a ludzie stale się uczą, jak wzajemnie się uczyć.

Ewaluacja zewnętrzna w procesie rozwoju szkoły

Choć zdaniem Sofoklesa cel zamierzony nigdy nie jest tożsamy z celem osiągniętym, to do osiągnięcia zamierzonych celów potrzebna jest analiza skuteczności podejmowanych działań, monitorowanie stopnia realizacji przyjętych celów oraz dokonywanie oceny własnych osiągnięć. Ciągłość procesu rozwoju organizacyjnego wymaga wykorzystywania danych, gromadzonych i analizowanych w sposób zorganizowany i systematyczny. Tylko taka – ciągła i permanentna – ewaluacja umożliwia eliminację z procesu decyzyjnego intuicji, jako głównego źródła podejmowanych decyzji.

²⁶ P.M. Senge, *Piąta dyscyplina...*, *op. cit.*

²⁷ W. Dróżka, *Wyzwania edukacyjne „czasów zawieszania” – na kanwie książki Johna Nasbitta „Megatrendy”*, „Forum Oświatowe” 1998, nr 1.

²⁸ P.M. Senge, *Piąta dyscyplina...* *op. cit.*

Ostatnie lata to okres poszukiwań dla ewaluacji swoistej tożsamości poprzez wskazywanie różnic pomiędzy ewaluacją, a kojarzonymi z nią, szczególnie w środowiskach edukacyjnych, takimi pojęciami jak pomiar dydaktyczny lub mierzenie jakości. Ewaluacja to:

- „proces zmierzający do stwierdzenia, w jakim stopniu założone cele są rzeczywiście realizowane (Tyler; 1950);
- dostarczanie informacji potrzebnych do podjęcia decyzji (Cronbach; 1963);
- szacowanie zalet lub wartości (m.in. House; 1980);
- systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu (Joint Committee; 1981);
- systematyczne badanie zdarzeń, które mają miejsce w ramach aktualnie realizowanego programu bądź stanowią jego konsekwencję – badania te mają przyczynić się do usprawnienia zarówno tego programu, jak i innych, stawiających te same cele” (Cronbach i współautorzy; 1980)²⁹;
- „systematyczne badanie wartości i zalet jakiegoś obiektu”³⁰;
- „(...) zbieranie, analiza i interpretacja informacji na temat programu lub projektu kształcenia (...) celem oceny jego skuteczności i sprawności oraz osiągniętych rezultatów”³¹;
- „zbieraniem, analizą i interpretacją informacji o każdym z aspektów dokształcania i doskonalenia – częścią procesu wydawania osądu na temat jego efektywności, sprawności i każdego z możliwych wyników”³².

Zdaniem H. Mizerka „ewaluacja jest specyficznym rodzajem stosowanych badań społecznych. Jej zadaniem jest dostarczanie wiedzy służącej działaniu”³³. W procesie ewaluacji niezbędne jest gromadzenie danych określonego rodzaju, pozwalających na wyjaśnienie zjawisk i ich przyczyn zachodzących wokół nas. Cechą charakterystyczną ewaluacji winny być także jej pewność, sprawdzalność i praktyczność, koncentracja na sformułowaniu sądów wartościujących (gromadzeniu wiedzy składającej się z rzetelnych i trafnych informacji o wartości działań poddanych ewaluacji przez ich adresatów i realizatorów). Ewaluacja jest zatem procesem „gromadzenia, opracowywania

²⁹ D. Nevo, *Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. nauk. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 52.

³⁰ *Słownik ważniejszych pojęć. Ewaluacja w edukacji*, red. nauk. L. Korporowicz, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1997, s. 279.

³¹ C. Jeffries, R. Lewis, J. Meed, R. Meed, R. Merritt, *Kształcenie ...*, *op. cit.*, s. 23.

³² M. Thorpe, *Evaluating Open & Distance Learning*, Longman, Harlow 1993, s. 5

³³ H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2010, s. 21.

*i komunikowania informacji na temat wartości przypisywanej działaniom podejmowanym w szkolnej placówce edukacyjnej*³⁴.

Komponentem ewaluacji są jej dobrowolność, chroniąca ją przed traktowaniem jej jako kolejnej formy restrykcyjnej formy kontroli czy audytu oraz jej prorozwojowy charakter będący efektem synergii myślenia dynamicznego, prospektywnego i interaktywnego³⁵. Takie założenia wymagają uspołecznienia procedur badawczych zarówno na etapie ich planowania, jak i w fazie realizacji, analizy, wnioskowania i wdrażania działań naprawczych. Ewaluacja to instrument świadomego i systemowego wsparcia, podnoszący poziom diagnozy, wykorzystania i dystrybucji informacji, optymalizacji poprzez zrozumienie i rozwój procesu pracy szkoły.

Ewaluacja jest skuteczną metodą pozyskiwania informacji na temat standardów kształcenia i wychowania prowadzącą do kształtowania sądów na temat poziomu jakości usług edukacyjnych i stosowana jest w wielu krajach Europy i świata. Pozyskiwane dzięki niej informacje mają różne źródła, zależne od założonych celów i standardów. Mogą dotyczyć wyników samooceny pracy szkół jak również wyników sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych lub innych form oceniania o charakterze ogólnokrajowym. Ocena wewnętrzna prowadzona jest przez pracowników szkoły lub innych członków społeczności szkolnej, zaś ocena zewnętrzna jest domeną instytucji specjalizujących się w ocenie zewnętrznej, zależnych od władz oświatowych różnego szczebla i/lub organów prowadzących. *„Jeśli szkoły podlegają ocenie zewnętrznej, organem za nią odpowiedzialnym jest zazwyczaj wydział centralnego lub najwyższego szczebla władz oświatowych. W Belgii (Wspólnota Flamandzka), na Łotwie, w Holandii, Rumunii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Szkocja) organizacja odpowiedzialna za zewnętrzną ocenę szkół funkcjonuje niezależnie od najwyższych władz oświatowych. W Estonii, Francji, Austrii, Polsce i Rumunii instytucje odpowiedzialne za zewnętrzną ewaluację szkół są zależne od regionalnych (wojewódzkich) lub okręgowych (powiatowych) władz oświatowych.*

W Republice Czeskiej, Estonii, na Litwie, w Polsce, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie i Islandii (szkoły podstawowe i średnie I stopnia) szkoły są też oceniane przez odpowiednie władze lokalne lub »dostawców usług edukacyjnych«. W Zjednoczonym Królestwie najważniejszym zadaniem władz lokalnych w tym procesie jest monitorowanie szkół osiągających wyniki niższe od założonych standardów. Na Węgrzech odpowiedzialność za zewnętrzną ewaluację szkół spoczywa przede

³⁴ H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole...*, op. cit., s. 21.

³⁵ L. Korporowicz, *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. nauk. G. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2010, s. 30.

wszystkim na lokalnych »dostawcach usług edukacyjnych« funkcjonujących w ramach określonych przez krajowe władze oświatowe. W Danii (szkoły podstawowe i średnie I stopnia) i Norwegii zewnętrzna ocena szkół jest przeprowadzana głównie lub wyłącznie przez władze samorządowe (zob. poniżej). W Danii, Rumunii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie i Norwegii władze lokalne same są oceniane przez rząd centralny»³⁶.



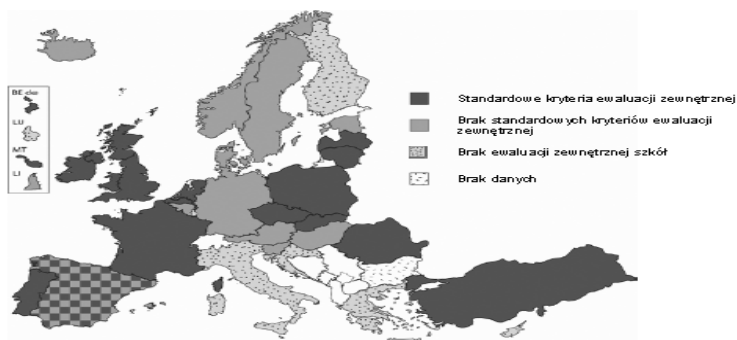
Rysunek 1. Elementy systemu edukacji podlegające ocenie³⁷

Ewaluacji podlegać mogą zarówno szkoły, jak i poszczególni nauczyciele, którzy podlegają ocenie przez pracowników sprawujących funkcje kierownicze w szkole oraz przedstawicieli organów administracyjnych. Ocena szkoły i nauczycieli ma za zadanie udzielenie informacji o efektywności działań podejmowanych przez pracowników szkół, stanowi próbę monitorowania i poprawy osiągnięć i wyników edukacyjnych uczniów prowadzących do poprawy jakości nauczania.

Procedury stosowane w ewaluacji zewnętrznej są w mniejszym lub większym stopniu wystandaryzowane. Kryteria oceny mają strukturę, na którą składają się dwa komponenty w postaci mierzalnego parametru i wymaganego standardu, będącego swoistego rodzaju punktem odniesienia. Oceny mają charakter ilościowy i jakościowy. Stosowane kryteria oceny najczęściej zawierają szczegółowe listy standardowych kryteriów lub przepisów i celów edukacyjnych niezbędnych przy dokonywaniu oceny.

³⁶ Raport Komisji Europejskiej, *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2012, s. 39.

³⁷ *Ibidem*, s. 40.



Źródło: Eurydice

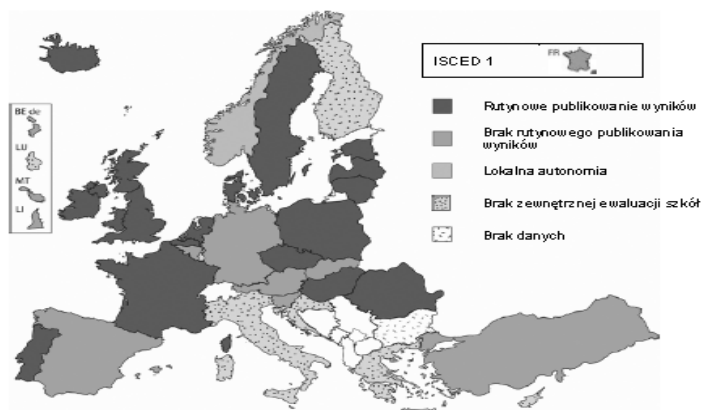
Podatkowe uwagi

Republika Czeska, Litwa, Słowacja i Zjednoczone Królestwo (ENGWLS, SCT): Odniesienia do oceny zewnętrznej dotyczą oceny dokonywanej na szczeblu centralnym.
Niemcy: Inspektorzy opierają kryteria ewaluacji o ustawodawstwo edukacyjne oraz wskazania wydane przez ministerstwo edukacji danego landu.
Hiszpania: Za ocenę szkół odpowiedzialne są Wspólnoty Autonomiczne. Niektóre, m.in. Andaluzyja, Asturia (projekt pilotażowy), Baleary, Kantabria, Kastylija-La Mancha, Katalonia i La Rioja, wydały listę kryteriów standardowych.
Finlandia: Zob. uwagi do Rysunku B7.

Rysunek 2. Stosowanie standardowych kryteriów w zewnętrznej ocenie szkół prowadzących edukację na poziomie podstawowym oraz edukację ogólnokształcącą na poziomie średnim (I i II stopnia)³⁸

Wyniki oceny zewnętrznej w większości przypadków podlegają opublikowaniu ich na stronach internetowych instytucji odpowiedzialnych za prowadzenie ewaluacji lub stronach ministerstwa odpowiedzialnego za edukację. W sytuacji gdy dane te nie podlegają publikacji właściwe władze oświatowe zobowiązane są do udostępniania wyników oceny zewnętrznej rodzicom uczniów bądź innym osobom zainteresowanym. Istnieje również możliwość zażądania raportu z ewaluacji bezpośrednio w poddanych ewaluacji szkołach lub placówkach oświatowych. Raporty mogą zawierać elementy porównania z innymi placówkami lub szkołami.

³⁸ Raport Komisji Europejskiej, *Kluczowe dane...*, *op. cit.*, s. 42.



Źródło: Eurydice.

Rysunek 3. Publikowanie wyników zewnętrznej oceny szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia³⁹.

Przyjęty w większości państw Unii Europejskiej model ciągłego doskonalenia jakości edukacji zakłada systematyczne i systemowe monitorowanie i analizowanie pracy nauczycieli i szkół jako organizacji. Dziś m.in. na wskutek tego, iż jakość edukacji stała się przedmiotem zainteresowań pedagogiki komparatystycznej, na podstawie doświadczeń krajów wspólnotowych można założyć, że rozwój systemów zapewniania jakości to niewątpliwie jedna z możliwości pozwalających na osiągnięcie celu, jakim jest poprawa jakości i wydajności edukacji.

Wymogi prawne ewaluacji zewnętrznej

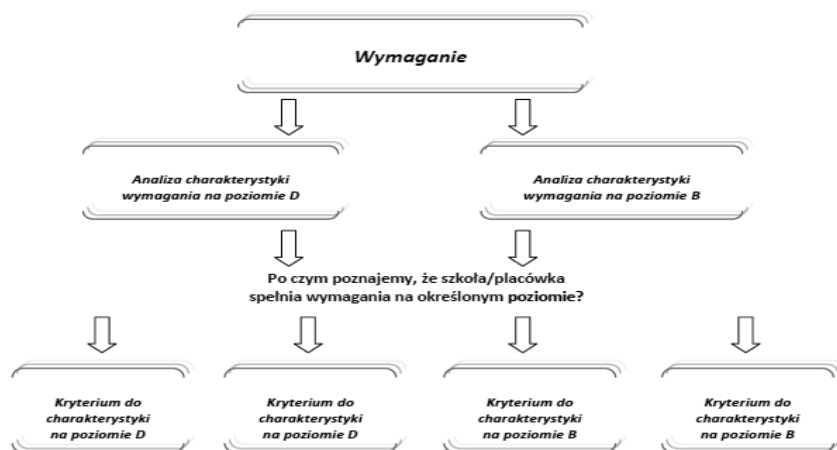
Usługi edukacyjne z założenia winny być usługami o najwyższym stopniu efektywności. Muszą zatem spełniać wymagania zapisane w podstawach programowych zawartych w Rozporządzeniach MEN – w *sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* oraz w *sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach*. Wymagania opisane są językiem efektów i pozwalają szkole na wytyczenie kierunków pracy i prowadzenie działalności edukacyjno-wychowawczej zgodnie z oczekiwaniami lokalnych społeczności. Wymagania te dotyczą kluczowych aspektów działalności szkół i placówek przy jednoczesnym założeniu, iż każda z nich ma spory margines pozwalający na budowanie indywidualnego i specyficznego charakteru organizacji, który z kolei daje

³⁹ Raport Komisji Europejskiej, *Kluczowe dane...*, *op. cit.*, s. 43.

im możliwość konkurencji i zabiegania o ucznia. Członkowie społeczności szkolnych mają możliwość dobierania metod i form osiągania wymagań przy uwzględnieniu wpływu nań różnorodnych czynników wynikających ze specyfiki warunków wewnętrznych i zewnętrznych organizacji. Wymagania zawierają cele edukacyjne, których źródłem są oczekiwania państwa zawarte w:

- efektach – opis pożądaných rezultatów pracy szkoły;
- procesach – opis działań prowadzących do osiągnięcia pożądaných efektów;
- środowisku – opis współpracy z lokalnym, regionalnym i globalnym środowiskiem zewnętrznym szkoły/placówki;
- zarządzaniu – opis działań zarządczych obejmujących wymienione wcześniej obszary.

Ewaluacja zewnętrzna obejmuje zbieranie i analizowanie danych wynikających z wymagań stawianých ocenianym jednostkom i ustaleniu poziomu ich spełniania.



Rysunek 4. Ścieżka doboru kryteriów ewaluacji⁴⁰

Stopień spełniania wymagań oznaczany jest literą A, B, C, D lub E, gdzie poziom A oznacza bardzo wysoki stopień spełniania wymagań, poziom B wysoki stopień spełniania wymagań, poziom C średni stopień spełniania wymagań, poziom D podstawowy stopień spełniania wymagań a poziom E oznacza niski stopień spełniania wymagań. W załączniku do Rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego znajduje się opis wymagań na poziomie

⁴⁰ A. Borek, *Metody i narzędzia ewaluacji zewnętrznej*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wyd. UJ, Kraków 2010, s. 29.

D i B w każdym z czterech obszarów. Uznaje się, że instytucja edukacyjna spełnia oczekiwania na poziomie A wtedy, gdy realizuje wymagania poziomu B w sposób bardziej efektywny i jakościowo wyższy. Analogicznie określa się poziom C do poziomu D w sytuacji, gdy poziom realizacji wymagań jest niższy niż określony na poziomie B. Wymagania na poziomie E ustala się w sytuacji, gdy szkoła/placówka nie realizuje wymagań na poziomie D.

Ewaluacja zewnętrzna prowadzona jest przez zespół (przynajmniej dwuosobowy) wizytatorów wyznaczonych przez właściwego wojewódzkiego kuratora oświaty wyposażony w imienne upoważnienia, zawierające datę i numer upoważnienia, podstawę prawną przeprowadzenia ewaluacji, imię i nazwisko ewaluatora, nazwę i siedzibę szkoły/placówki, zakres ewaluacji, termin jej rozpoczęcia i zakończenia (nie dłuższy niż 5 dni w przeciągu kolejnych dwóch tygodni) oraz pieczęć i podpis organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Ewaluacja musi być poprzedzona pisemnym zawiadomieniem dyrektora szkoły/placówki 30 dni przed jej rozpoczęciem, a przed ewaluacją dyrektor i rada pedagogiczna winni otrzymać zakres i harmonogram ewaluacji oraz zostać zapoznani z procedurami badawczymi i wykorzystywanymi w trakcie procesu badania narzędziami.

Ewaluacja może być prowadzona w formie całościowej (badającej wszystkie wymagania) lub w formie problemowej (badającej wymagania związane z określonym zagadnieniem). Ewaluatorzy zobowiązani są do uwzględnienia wyników ewaluacji wewnętrznej. Wszystkie osoby biorące udział w badaniu mogą wypowiedzieć się na temat przebiegu badania poprzez wypełnienie ankiety *online*.

W wyniku przeprowadzenia ewaluacji powstaje raport z badania zawierający informacje na temat realizacji wymagań i wnioski końcowe w odniesieniu do nich. Prezentacja raportu poprzedzona jest dyskusją dotyczącą wyników i wniosków z ewaluacji z radą pedagogiczną (nie później niż 7 dni od chwili zakończenia ewaluacji). Raport (przedstawiony nie później niż 7 dni od dnia zapoznania rady pedagogicznej z wynikami i wnioskami z ewaluacji) zawiera także określenie poziomu spełniania wymagań wynikających z Rozporządzenia *o nadzorze pedagogicznym* i przekazywany jest przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny dyrektorowi szkoły/placówki i organowi prowadzącemu. Dyrektor szkoły/placówki biorącej udział w ewaluacji może w terminie 7 dni od chwili przedstawienia raportu wnieść do organu sprawującego nadzór pedagogiczny pisemne zastrzeżenia, co do których kurator oświaty w terminie 14 dni pisemnie zajmuje stosowne stanowisko. W przypadku zasadności zastrzeżeń dokonuje się zmian w raporcie poprzez zamieszczenie w nim odpowiednich adnotacji. Ustalenie poziomu E w obszarze *Efek-*

ty w publicznych szkołach lub placówkach skutkowało wydaniem zaleceń w postaci opracowania programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania i obowiązku realizowania programów nauczania uwzględniających podstawy programowe. W pozostałych obszarach poziom E wymaga wdrożenia działań, mających na celu poprawę stanu spełniania danego wymagania. Dyrektorzy szkół są zobowiązani do przekazania informacji o zakresie i terminie wdrażanych działań.

Przebieg procesu ewaluacji jest trój etapowy i polega na przygotowaniu się ewaluatorów (poznanie specyfiki szkoły i analiza dokumentów), przeprowadzeniu badania w szkole (zastosowanie badań ankietowych, wywiadów i obserwacji) i podsumowaniu (opracowanie danych, analiza i przygotowanie danych, sformułowanie wniosków i konsultacje z dyrektorem i radą pedagogiczną). Etap przygotowawczy polega na: opracowaniu harmonogramu badania przy uwzględnieniu planu pracy instytucji edukacyjnej, zaproszeniu do badania ewaluacyjnego nauczycieli, udostępnieniu narzędzi badawczych i korzystania z platformy internetowej, dokonaniu ustaleń związanych ze sposobem wyboru reprezentantów rodziców i uczniów, zebraniu przez wizytatorów ds. ewaluacji niezbędnych do poznania specyfiki szkoły/placówki posiadanych (nie tworzonych na potrzeby badania) dokumentów, w tym wyników ewaluacji wewnętrznej (istotą jest uzyskanie informacji o pracy szkoły /placówki, a nie sprawdzenie, czy posiada ona konkretne dokumenty). Etap badania przebiega zgodnie z obowiązującą procedurą i przedstawionym dyrektorowi harmonogramem ewaluacji. Badanie rozpoczyna się spotkaniem informacyjnym z organami szkoły (bądź ich przedstawicielami), przeprowadzeniem badań ankietowych z nauczycielami i uczniami (najlepiej w pracowniach informatycznych) oraz rozdaniem uczniom uczestniczącym w badaniu ankiety dla rodziców. W kolejnym dniu przeprowadza się wywiady z przedstawicielami rodziców i partnerami zewnętrznymi szkoły (np. pracownikiem organu prowadzącego, przedstawicielem ośrodka pomocy społecznej, organizacji pozarządowych i innych). Kolejny krok to przeprowadzenie wywiadu z pracownikami niepedagogicznymi szkoły, wywiad grupowy z nauczycielami (po przeprowadzonych badaniach ankietowych) oraz wywiad grupowy z przedstawicielami uczniów. Celem wywiadów jest doprecyzowanie i interpretacja wyników badania ankietowego. W każdym z pierwszych trzech dni ewaluacji dyrektor szkoły udziela wywiadu dotyczącego odpowiednio obszaru: *środowisko, efekty, procesy, zarządzanie*. Etap podsumowujący dotyczy opracowania, analizy i interpretacji wyników ewaluacji, przygotowania raportu w drodze konsultacji z dyrektorem i prezentacji przed radą pedagogiczną jego projektu. Przygotowany raport winien zawierać komentarze

do wymagań i określony poziom ich spełniania. Ostateczna wersja raportu przygotowywana jest po wysłuchaniu opinii dyrektora i rady pedagogicznej. Dyrektor szkoły/placówki oraz rada pedagogiczna proszeni są o udzielenie informacji zwrotnej dotyczącej przebiegu ewaluacji w formie anonimowej ankiety *online*.

Celem tak prowadzonej ewaluacji jest dostarczanie wiarygodnych i porównywalnych danych, zdefiniowanie mocnych i słabych stron poprzez wspólne wypracowywanie i podejmowanie decyzji dotyczących działań szkół/placówek rozwój efektywności i jakości poprzez dostarczanie wystandaryzowanych narzędzi i zbieranie informacji o poziomie spełnienia wymagań oraz opracowywanie raportów o stanie oświaty rozwój systemu oświatowego, prowadzenie badań porównawczych i analiz, popularyzowanie dobrych praktyk oraz tworzenie strategii rozwojowych zapewniających wysoką jakość edukacji w systemie oświaty. Wprowadzenie nowego modelu nadzoru pedagogicznego ma za zadanie uspołecznienie nadzoru pedagogicznego, zwiększenie współpracy, skuteczniejsze wykorzystanie potencjału organizacji, usprawnienie przekazu informacji na temat efektów i jakości pracy instytucji edukacyjnych na poziomie jednostkowym, ale także gminy, województwa i państwa.

Wyniki ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w szkołach i placówkach województwa mazowieckiego w roku szkolnym 2011/2012

Wizytatorzy Kuratorium Oświaty w Warszawie przeprowadzili w szkołach i placówkach 368 ewaluacji, w tym 83 ewaluacje całościowe i 285 ewaluacji problemowych.

Tabela 1. Realizacja ewaluacji⁴¹

Szkoła/placówka	Liczba zrealizowanych ewaluacji całościowych	Liczba zrealizowanych ewaluacji problemowych
Przedszkole	21	53
Szkoła podstawowa	20	83
Gimnazjum	12	71
Liceum ogólnokształcące	10	26
Technikum	2	18

⁴¹ Wyniki przedstawione w tej części artykułu pochodzą z raportu Mazowieckiego Kuratora Oświaty: *Analiza wyników nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez Mazowieckiego Kuratora Oświaty w roku szkolnym 2011/2012*, www.kuratorium.waw.pl.

Zasadnicza szkoła zawodowa	1	11
Szkoła specjalna	5	5
Poradnia psychologiczno -pedagogiczna	11	13
Biblioteka pedagogiczna	1	0
Placówka doskonalenia nauczycieli	0	5
Razem	83	285

W wyniku przeprowadzonych ewaluacji ustalone zostały poziomy E w każdym z obszarów wymagań.

Tabela 2. Spełnianie oczekiwań na poziomie E

Typ szkoły/placówki	Liczba poziomów E
Poziomy E spełniania wymagań w obszarze: Efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły/placówki	
Szkoła podstawowa	2
Gimnazjum	7
Razem: 9	
Poziomy E spełniania wymagań w obszarze: Procesy zachodzące w szkole	
Szkoła podstawowa	7
Gimnazjum	1
Liceum ogólnokształcące	2
Razem: 10	
Poziomy E spełniania wymagań w obszarze: Funkcjonowanie szkoły w środowisku lokalnym	
Szkoła podstawowa	3
Gimnazjum	0
Liceum ogólnokształcące	2
Razem: 5	
Poziomy E spełniania wymagań w obszarze: Zarządzanie szkołą/placówką	
Szkoła podstawowa	6
Gimnazjum	1
Liceum ogólnokształcące	1
Szkoła specjalna	1
Placówka doskonalenia nauczycieli	1
Razem: 10	

Uogólnione wnioski – szkoły podstawowe

Wyniki ewaluacji pozwalają stwierdzić, iż w objętych badaniami szkołach podstawowych nie prowadzi się systemowych i metodycznych analiz wyników sprawdzianów zewnętrznych oraz pozostałych wyników uzyskiwanych przez uczniów, nie przyczyniając się tym samym do podnoszenia efektów kształcenia. Zróżnicowany poziom umiejętności nauczycieli w zakresie analizy wyników nauczania nie sprzyja wspólnemu planowaniu działań podnoszących jakość pracy szkoły. Wnioski z nadzoru pedagogicznego nie są uwzględniane przy opracowywaniu strategii zmian prorozwojowych, choć w wyniku współpracy dostrzegane są zmiany jakościowe w zakresie organizacyjnym i dydaktycznym, czego efektem jest coraz większy udział szkół w międzynarodowych projektach edukacyjnych. Mankamentem jest komunikacja pomiędzy zespołami nauczycielskimi mająca swój negatywny wydźwięk przy osiąganiu zakładanych celów dydaktycznych i wychowawczych. Współpraca szkół z podmiotami środowiska lokalnego i korzystanie ze środków Unii Europejskiej skutkuje w coraz większej mierze sukcesywną poprawą warunków lokalowych i technicznych środków nauczania, choć zdaniem rodziców ich partnerstwo ze szkołą polega głównie na udziale w uroczystościach i partycypowaniu w kosztach funkcjonowania szkoły.

Uczniowie podejmują działalność w wolontariacie, charytatywną i obywatelską. Wpływa to na ich rozwój umiejętności kluczowych, a także rozwój postaw prospołecznych, obywatelskich i patriotycznych. Niestety, tylko co trzeci uczeń deklaruje możliwość współpracy z nauczycielami przy planowaniu i organizacji działań wychowawczych. Oferta zajęć pozalekcyjnych nie zawsze wynika z diagnozy potrzeb uczących się, nie przyczyniając się tym samym do rozwoju pasji i zainteresowań uczniów. Zdaniem uczniów jako niewystarczające zostały uznane działania szkoły w zakresie bezpieczeństwa, zarówno na terenie jak i poza terenem szkoły. Wśród najczęstszych problemów zgłaszanych przez uczniów wymienić należy wyzwiska, pobicia i kradzieże.

Stwierdzić należy, że w szkołach podejmowane są starania mające na celu realizację wymagań edukacyjnych zawartych w podstawie programowej, choć zaledwie niewiele ponad 40% nauczycieli daje uczniom możliwość aktywnego uczestnictwa w zajęciach, angażuje ich w poprawę wyników nauczania i wychowania. Nauczyciele w wykorzystują w swojej pracy metody aktywizujące, nowoczesne techniki informatyczno-informacyjne, wdrażają pomysły zainicjowane przez uczniów. Pedagodzy podejmują działania mające na celu wyrównywanie szans edukacyjnych, choć potrzeby edukacyjne nie zawsze wynikają z diagnozy. To powoduje, że ponad połowa rodziców nie ma poczucia indywidualizacji wymagań w kontekście potrzeb ich dzieci.

Uogólnione wnioski – przedszkola

Ewaluacja prowadzona w przedszkolach pozwala na stwierdzenie, iż placówki te tworzą warunki do nabywania wiadomości i umiejętności określonych podstawą programową, prowadzą innowacje pedagogiczne, tworzą programy własne i uczestniczą w projektach edukacyjnych. W przedszkolach w celu zwiększenia efektywności pracy podejmowana jest współpraca z rodzicami i specjalistami w zakresie systemowych rozwiązań wychowawczych, dydaktycznych, metodologicznych, organizacyjnych i promocyjnych mająca w założeniu prowadzić do rozwoju umiejętności kluczowych i indywidualnych uzdolnień. Warunki w przedszkolach zapewniają dzieciom poczucie bezpieczeństwa w sferze fizycznej i psychicznej a starania dyrektorów przedszkoli pozwalają na wzbogacanie wyposażenia i zaplecza.

Wypracowane wspólnie przez nauczycieli i rodziców koncepcje organizacji pracy przedszkoli oparte są na diagnozie potrzeb rodziców oraz lokalnego środowiska w oparciu o przepisy prawa i trendy edukacyjne. Diagnoza ta dokonywana jest systematycznie, a wynikająca z niej wiedza daje podstawę do wnioskowania, planowania i realizacji priorytetów w danym roku szkolnym. Blisko 90% nauczycieli deklaruje zbieranie informacji o losach dzieci i wykorzystanie tych informacji w celu modyfikowania, planowania i wdrażania zmian nakierowanych na poprawę jakości działań. Informacje te wykorzystywane są także w celu poszerzenia i uatrakcyjnienia oferty zajęć, kształtowania metod edukacyjnych, doskonalenia kadry, modernizacji bazy lokalowej i wzbogacania w pomoce dydaktyczne.

W wielu przypadkach wyniki pracy nadzoru zewnętrznego, ale także wewnętrznej ewaluacji kierunkują zmiany rozwojowe, pozwalają na wypracowanie działań o charakterze naprawczym, wzmacniającym i inicjującym nowe rozwiązania.

Uogólnione wnioski – poradnie psychologiczno-pedagogiczne

Z wyników ewaluacji poradni psychologiczno-pedagogicznych wynika, iż ich oferta programowa uwzględnia potrzeby osób i instytucji z nich korzystających. Rezultaty badań stopnia zadowolenia z usług ich klientów świadczą o stosunkowo wysokim poziomie zadowolenia, choć pojawiają się oczekiwania dotyczące większej profesjonalizacji wsparcia, oraz większej ilości prowadzonych szkoleń, warsztatów i konsultacji.

Modyfikacje założeń koncepcyjnych funkcjonowania poradni wynikają ze zmian przepisów prawa, potrzeb klientów lub z inicjatywy pracowników poradni. Najczęściej wskazywanym przez specjalistów utrudnieniem w realizacji głównych założeń koncepcyjnych jest brak odpowiedniej liczby kadry

specjalistów, nieodpowiednie warunki lokalowe placówki i brak funduszy. Kierunki rozwoju, priorytety działań terapeutycznych i diagnostycznych wynikają ze wspólnych decyzji pracowników poradni i uzyskiwanych informacji zwrotnych od osób korzystających z placówek.

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne prowadzą działania informacyjno-promocyjne na temat oferowanych usług, np. diagnostycznych, terapeutycznych, profilaktycznych i dokonanie wyboru adekwatnie do indywidualnych potrzeb, promują wartość edukacji poprzez uczestnictwo w przedsięwzięciach inicjowanych przez zewnętrzne podmioty, np. „Forum Logopedyczne”, „Miasteczko Zawodów”. Dzięki tej współpracy mają możliwość, m. in. poszerzenia oferty edukacyjnej o nowe rozwiązania organizacyjne, metodologiczne, poprawy zasobów lokalowych, wyposażenia w specjalistyczne pomoce i sprzęt, zmiany statusu placówki.

Poszukiwanie nowych rozwiązań diagnostyczno-terapeutycznych następuje w drodze współpracy zespołów specjalistów, choć jak wynika z badań ewaluacyjnych w wielu przypadkach brakuje spójności w formułowanych wnioskach do pracy a wdrożonymi zadaniami.

Uogólnione wnioski – placówki doskonalenia nauczycieli i biblioteki pedagogiczne

Ewaluacje zewnętrzne zostały przeprowadzone w pięciu placówkach doskonalenia nauczycieli i jednej bibliotece pedagogicznej. Mała liczba przeprowadzonych ewaluacji w ww. placówkach nie stanowi reprezentatywnego źródła badawczego do formułowania wniosków.

Wyniki nadzoru pedagogicznego w ocenie Najwyższej Izby Kontroli⁴²

Celem kontroli NIK prowadzonej w latach 2011–2012 była ocena realizacji zadań wynikających z Ustawy *o systemie oświaty* w zakresie nadzoru i koordynacji zadań nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez kuratorów oświaty i przestrzeganie zasad sprawowanego nadzoru. Kontrolą objęto działalność Ministerstwa Edukacji Narodowej, dziewięciu kuratorów oświaty oraz dyrektorów 51 szkół publicznych, w tym 18 szkół podstawowych, 13 gimnazjów i 20 szkół ponadgimnazjalnych.

Z ogólnej oceny NIK wynika, iż nadzór sprawowany przez kuratorów oświaty nie był dostatecznie sprawny i efektywny. Zasady nadzoru wpro-

⁴² Informacja o wynikach kontroli NIK, *Nadzór pedagogiczny sprawowany przez kuratorów oświaty i dyrektorów szkół publicznych*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2012.

wadzone Rozporządzeniem *w sprawie nadzoru pedagogicznego* nie zostały właściwie przygotowane. Zdaniem kontrolerów NIK było to przyczyną obniżenia efektów kształcenia. W latach szkolnych 2009/2010 oraz 2010/2011 ewaluacją zewnętrzną objęto zaledwie odpowiednio 0,4% i 2,9% nadzorowanych szkół i placówek. Będące efektem ewaluacji raporty w niewielkim stopniu realizowały cele określone w nowych zasadach nadzoru pedagogicznego, stanowiąc zaledwie ogólny opis szkół oparty na wewnątrzśrodowiskowych opiniach bez oceny jakości pracy szkół i analizy SWOT⁴³. Jak wynika z raportu, aż jedna czwarta szkół i gimnazjów poddanych kontroli NIK w skontrolowanym czasie uzyskała gorsze wyniki na sprawdzianach i egzaminach. Tyle samo uczniów szkół zawodowych nie otrzymało uprawnień zawodowych potwierdzonych egzaminem zawodowym.

Kontrolerzy NIK podkreślali w raporcie znaczenie nadzoru pedagogicznego w procesie podnoszenia jakości i efektywności oświaty. W związku z tym wnioskowali o doprecyzowanie form nadzoru pedagogicznego (od 1996 r. koncepcja nadzoru zmieniała się pięciokrotnie) i zasad jego prowadzenia szczególnie w sytuacjach, gdy dochodzi do stwierdzeniu odchyień w pracy szkoły/placówki oraz o zwiększenie liczby szkół i placówek poddawanych ewaluacji. Postulowali o większą skuteczność nadzoru poprzez egzekwowanie w drodze decyzji wymagań w obszarach podlegających ewaluacji, w których stwierdzono uchybienia i wprowadzanie programów naprawczych podnoszących efektywność i jakość nauczania. Za szczególnie ważne eksperci uznali rozwiązanie problemu narzędzi pozwalających na rzetelną ocenę jakości kształcenia i zaangażowania nauczycieli oraz precyzyjności informacji o jakości pracy.

Zdaniem kontrolerów NIK istotnym mankamentem do szybkiego rozwiązania jest dostosowanie arkuszy kontroli w sposób pozwalający na osiągnięcie zindywidualizowanych obrazów pracy szkół i placówek, łączenia przy kompleksowej ocenie jakości pracy wyników ewaluacji, wyników sprawdzianów i egzaminów oraz danych uzyskiwanych w trakcie sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także doskonalenie jakości raportów ewaluacyjnych.

⁴³ Analiza SWOT – narzędzie wewnętrznej analizy organizacji i jej otoczenia, Stosowana w celu zoptymalizowania strategii zarządzania firmą bądź zbudowania nowej strategii. Przedmiotem analizy może być organizacja, projekt, inwestycja oraz każde dowolne zdarzenie z zakresu działalności firmy. Nazwa SWOT pochodzi od pierwszych liter słów: Strengths (mocne strony) organizacji, Weaknesses (slabe strony) organizacji, Opportunities (szanse) – uwarunkowania, Threats (zagrożenia) – potencjalne zagrożenia.

Podsumowanie

Doskonalenie jakości wymaga doskonalenia procesu. Doskonalenie polega na ciągłej analizie i ocenie przebiegu procesu oraz stopnia realizacji ustalonych dla niego celów przy wykorzystaniu wszelkich źródeł informacji go dotyczących, odwoływania się do zróżnicowanych metod i kryteriów wartościowania, wielu zbiorów danych, uwzględniania wiedzy i opinii wszelkich interesariuszy, których opinie w ostatecznym efekcie pozwolą na podejmowanie decyzji dotyczących usprawnień przebiegu procesu oraz osiągnięcia zakładanych celów.

Ewaluacja zewnętrzna nie jest – nie może być – jedynym źródłem informacji o szkole. Niewątpliwie stanowić jednak winna element obdarzony cechami rzetelności i obiektywności. Nie jest również oceną jakości pracy szkoły, choć często z tą oceną jest utożsamiana. Jej istotą nie jest stwierdzenie jak dobrą jest szkoła, lecz inspirowanie i wspieranie w dążeniu do rozwoju, otwarcie się na zmianę/y, a w konsekwencji do przyjęcia kultury organizacji uczącej się, wspólnej odpowiedzialności za efekty kształcenia i osiągania statusu instytucji twórczej, służącej realizacji indywidualnych potrzeb osób uczestniczących w procesie edukacji. Ewaluacja zewnętrzna nie jest panaceum na wszelkie bolączki polskiej edukacji, jest zaledwie szansą na doskonalenie efektywności i jakości oświaty dla tych, którzy z tej szansy zechcą skorzystać.

Bibliografia

- Banach C., *Zadania i cechy dobrej szkoły jako organizacji uczącej się i doskonalącej*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. B. Muchacka, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2006.
- Bonstingl J.J., *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1999.
- Borek A., *Metody i narzędzia ewaluacji zewnętrznej*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wyd. UJ, Kraków 2010.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, WAM, Kraków 2005.
- Delors J., *Edukacja, czyli niezbędna utopia*, [w:] *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw edukacji dla XXI w. – Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Wyd. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

- Deming W.E., *Out of Crisis*, MIT, Cambridge 1986.
- Drózka W., *Wyzwania edukacyjne „czasów zawieszenia” – na kanwie książki Johna Natsbitta „Megatrendy”*, „Forum Oświatowe” 1998, nr 1.
- Heting Von H., *Was is une Humane Schule?*, CarlHander Verlag, München–Wien 1978.
- Informacja o wynikach kontroli NIK, *Nadzór pedagogiczny sprawowany przez kuratorów oświaty i dyrektorów szkół publicznych*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2012.
- Illich I., *Spoleczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.
- Jeffries C., Lewis R., Meed J., Meed R., Merritt R., *Kształcenie otwarte od A do Z. Materiały programu TERM*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1997.
- Julia D., *Słownik filozofii*, Książnica, Katowice 1992.
- Kłoś Z.: *Próba określenia zakresu tematycznego nauki o jakości w Polsce*, „Problemy Jakości” 1998, nr 5.
- Słownik ważniejszych pojęć. Ewaluacja w edukacji*, red. nauk. L. Korporowicz, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1997.
- Korporowicz L., *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. nauk. G. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2010.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław 1982.
- Kupisiewicz C., *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, PWN, Warszawa 1985.
- Kuźma J., *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2000.
- Lewowicki T., *Przemiany w oświacie. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, „Żak”, Warszawa 1995.
- Mizerek, *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc*, [w:] *Jakość edukacji. Różne perspektywy*, red. G.H. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2012.
- Mizerek H., *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2010.
- Nevo D., *Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. nauk. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Raport Komisji Europejskiej, *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2012.
- Raport Mazowieckiego Kuratora Oświaty, *Analiza wyników nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez Mazowieckiego Kuratora Oświaty w roku szkolnym 2011/2012*, Kuratorium Oświaty w Warszawie, Warszawa 2012.
- Reimer E., *School is Dead. Alternatives in Education. An Indictment of the Strategy of Revolution*, New York 1972.

Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.

Stoner J.A.E., Wankel C., *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1996.

Suchodolski B., *Przedmowa*, [w:] I. Illich, *Spoleczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.

Szmagielski J., *O budzeniu sił ludzkich*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 3.

Thorpe M., *Evaluating Open & Distance Learning*, Longman, Harlow 1993.

West-Burnham J., Davies B., *Quality management as a response to educational changes*, „Studies in Educational Administration”, 60/94, New Orleans 1994.

West-Burnham J., Davies B., *Zarządzanie jakością jako odzew na potrzebę zmian w systemie edukacji*, [w:] *Jakość, planowanie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych w zarządzaniu oświatą*, red. D. Ekiert-Grabowska, D. Elsner, PHARE – Program TERM, Radom 1997.

Woodhead M., *Dążenie ku tęczycy. Poszukiwanie standardów w edukacji*, „Żak” i Bernard van Leer Foundation, Warszawa 1998.

Summary

External evaluation as a part of the process of improving the quality of education

Despite criticism of school that has accompanied it since the beginning, the school has one of the most important social function in every modern country. Due to increasing globalization and increasingly multicultural of nations, school is expected to be professional which means effectiveness of operation and a high level of educational services. Development of school is possible thanks to a process approach to changes in the climate of school's organizational matters, where dominant element is supposed to be common responsibility of all people involved in the process for effects of education. The correct course of the process and achievement of the expected results involves gathering information on effectiveness and quality of taken actions and using this knowledge in the process of improvement of evaluation. The advantages of evaluation are appreciated in many European countries. In spite of some differences in procedures, methods and the course of evaluation, results of evaluation are useful for improvement of education.

In Poland external evaluation is being realized for two years. Thanks to using uniform tools it is possible to conclude about efficiency and quality of education at the provincial level. The quality report of education across the country is being prepared. The first opinions of evaluation system and pedagogical supervision have been appearing

in connection with research carried by different institutions including Supreme Chamber of Control. They indicate the need for improving taken actions.

Evaluation is not the only source of information about school. Its purpose is to inspire and support in the striving for development, openness to change and eventually adoption of culture learning organization i.e. a shared responsibility for learning outcomes, striving for implementation of individual needs of persons involved in education. External evaluation is not a panacea for all Polish education ills. It is just a chance for perfecting efficiency and quality for those, who want to seize the opportunity.

Zofia Brańka

Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

Nauczyciele przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach w opinii studentów kierunków pedagogicznych

*Każde zachowanie nauczyciela
wywołuje efekty wychowawcze,
choćby niezamierzone*
Krzysztof Kruszewski¹

Wstęp

Od wielu lat w Polsce dąży się do optymalizacji systemu kształcenia, z większym lub mniejszym powodzeniem. Niestety w ostatnim czasie bardzo nasila się krytyka teoretyków i praktyków, co do systemu nauczania i jego funkcjonowania na wszystkich szczeblach edukacji, włącznie z kształceniem nauczycieli.

Współczesna nauka, w tym pedagogika, posiada w swym dorobku wiele teoretycznych koncepcji, lecz nie przekładają się one na praktykę edukacyjnej rzeczywistości. Pedagogika i nauki z nią współdziałające, takie jak: psychologia, socjologia, filozofia, logika, idą własną drogą, a życie i praktyka również². P. Kowolik twierdzi, że: *Polska szkoła nie posiada koncepcji nauczania*

¹ *Sztuka nauczania Czynnności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1991, s. 280.

² P. Kowolik, *Co dalej, polska edukacja? Kim powinien być nauczyciel przyszłości? Wyznaczenie nowych priorytetów*, [w:] *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, red. H. Moroz, Kraków 2008, s. 176.

*i wychowania oraz znajduje się bardzo daleko od zdobyczy współczesnej myśli pedagogicznej*³.

Józef Kuźma – autor studium *Nauka o szkole*⁴, wielokrotnie pisał o potrzebie tworzenia nowej szkoły. Podkreśla, że w ostatnim okresie ponownie nasiliła się krytyka szkoły i nauczycieli. Krytyczną opinię o szkole wyrażają nie tylko uczeni pedagogicy, lecz i rodzice⁵. Autor uważa, że: (...) *Obniżenie standardów kształcenia teoretycznego i praktycznego nauczycieli jest jednym z głównych powodów obniżenia poziomu kształcenia i wychowania w szkołach wszystkich szczebli (...)*⁶.

Tadeusz Pilch uważa, że: *szkoła musi zatem stać się nową instytucją. Musi podjąć wielkie dzieło formacji ducha człowieka przyszłości w dwu najważniejszych wymiarach jego społecznego istnienia: rodzinnym i obywatelskim (współnotowym), oraz w dwu wymiarach istnienia pragmatycznego: ekologicznym i komunikacyjno-instrumentalnym. Te obszary wychowania formacyjnego wzbogacone o emocje, rozum, wyobraźnię mogą dopiero stworzyć harmonię człowieka z otoczeniem społecznym i przyrodniczym oraz prawdziwy ład społeczny*⁷.

Większość autorów prac sądzi, że uczniowie mają stanowić centralną postać w szkole, być traktowani podmiotowo. Wzajemne stosunki pomiędzy nauczycielami i uczniami powinny być oparte na „rozsądnym partnerstwie”⁸. Stwierdzenie to jest jak najbardziej słuszne i powinno być niezależnie od systemu nauczania realizowane w praktyce.

Organizacja szkoły, treści nauczania i metody wychowania winny respektować dobro dziecka jako najważniejszy wskaźnik ich etycznej oceny. Szkoła polska musi zapewnić dziecku rozwój fizyczny i moralny, umysłowy, duchowy i społeczny w zdrowych i normalnych warunkach wolności i godności⁹.

Józef Kuźma swoje refleksje na temat wizji szkoły przyszłości opiera na dwóch poważnych rozprawach, z jednej strony – T. Lewowickiego, polskiego pedagoga dydaktyka, a z drugiej – H. Gardnera, amerykańskiego neuropsychy-

³ *Ibidem*, s. 171.

⁴ J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2005 (wyd. 1), 2008 (wyd. 2 i 3), 2011 (wyd. 4).

⁵ J. Kuźma, *Szkoła przyszłości. Rozpocznijmy poważny, a nie retoryczny dialog*, „Edukacja i Dialog” 2011, nr 5/6, s. 59.

⁶ J. Kuźma, *Twórczy wkład Profesora Tadeusza Lewowickiego w rozwój teorii szkoły i nauki o nauczycielu [w:] Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna, Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, t. 1, red. E. Grodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Toruń 2012, s. 394.

⁷ T. Pilch, *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa 1999, s. 19.

⁸ J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków 2000, s. 227.

⁹ T. Pilch, *Spory o szkołę...*, *op. cit.*, s. 211.

chologa, teoretyka edukacji i koncepcji inteligencji wielorakiej. (...) Według koncepcji obu tych autorów szkoła przyszłości będzie skoncentrowana na jednostce, czyli uczniach¹⁰. Będzie to szkoła otwarta, naukowa, życzliwa dla uczniów, a więc radosna¹¹.

Nauczyciel w zmieniającym się świecie

We współczesnym świecie, okresie dynamicznie dokonujących się zmian we wszystkich dziedzinach życia, fundamentalne znaczenie ma edukacja, a w niej nauczyciel.

Wincenty Okoń stwierdza, że: *Nauczyciel jest osobą, której zadaniem staje się kształcenie, wychowywanie i rozwijanie znajdujących się pod jego opieką młodych ludzi. Powodzenie jego pracy zależy jest: od uczniów, programów edukacji (tj. kształcenia i wychowania), od warunków wewnętrznych (szkolnych) i zewnętrznych oraz od niego samego. Ta ostatnia zależność wiąże się z jednej strony nierozzerwalnie z osobą nauczyciela, z drugiej, z jego kwalifikacjami pedagogicznymi, w tym umiejętnościami praktycznymi*¹².

Uczniowie i studenci, bacznie obserwują osobę nauczyciela, chcąc widzieć w niej wzór godny do naśladowania. Dlatego też zwracają uwagę na te cechy jego osobowości, które ułatwiają wzajemny kontakt i komunikację, a tym samym przyczyniają się do pełniejszej realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych¹³.

Zdaniem C. Banacha¹⁴: *Nauczyciel współczesny to profesjonalista, przygotowany merytorycznie, pedagogicznie, psychologicznie oraz metodycznie. Jest źródłem wiedzy i etycznych wartości oraz doświadczenia społecznego i życiowego w zmieniającym się świecie; wyzwala aktywność uczących się i wspomaga ich rozwój. Lista kompetencji, praw i powinności nauczycielskich w pedeutologii i naukach społecznych jest szeroka, ponieważ nauczyciel pozostaje zaangażowany w zmiany rozwojowe szkoły i edukacji oraz kultury i życia społecznego.*

¹⁰ J. Kuźma, *Szkoła przyszłości...* op. cit., s. 61.

¹¹ *Ibidem*, s. 62.

¹² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996. s. 185. Cyt. za .M. Kisiel. *Przygotowanie muzyczne nauczycieli klas I–III do nauczania zintegrowanego*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, „Problemy Studiów Nauczycielskich”, z. 22, red. H. Kosętko, J. Kuźma, Kraków 2000, s. 513.

¹³ K. Żegnałek, *Osobowość nauczyciela (w opinii uczniów województwa mazowieckiego)*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 5, s. 16.

¹⁴ C. Banach, *Nauczyciel*. Hasło [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. naukowy T. Pilch, Warszawa 2004, 548–549.

Natomiast według P. Kowolika: *Nauczyciel przyszłości powinien być sprawcą, czyli jednostką integralną, o silnej tożsamości, która wie, kim jest (samowiedza), osobą wierzącą w siebie i swoje możliwości (samoocena), umiejącą się dostosowywać do szybko zmieniających się uwarunkowań społecznych, potrafiącą twórczo wykorzystywać swoje talenty i możliwości. (...)*¹⁵.

Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli na podstawie literatury naukowej

Jest pewna zbieżność poglądów różnych autorów grupujących postulaty etyczne wobec nauczycieli w trzy kategorie. Wyodrębnia się więc obowiązki moralne:

- *względem wychowanków i uczniów* – akcentuje się głównie normy nakazujące szacunek
 - dla osobowości wychowanka, prawo do wygłaszania samodzielnych i szczerych sądów,
 - także wtedy, gdy są sprzeczne z poglądami nauczyciela i konieczność wysokiej jakości pracy dydaktycznej, obowiązek dyskrecji i taktu w drażliwych sytuacjach wychowawczych, poszanowanie tajemnicy powierzonej przez ucznia (...);
- *względem rodziców i szerszego otoczenia społecznego* – podkreśla się konieczność
 - współpracy i współdziałania z zachowaniem zasady szczerości intelektualnej i moralnej,
 - „zgodność słów i czynów” zarówno względem władz, jak i rodziców,
 - uznawanie prawa do określania treści i kierunku kształcenia przez powołane władze społeczne i staranie się o jego pełną realizację, a jednocześnie szanowanie odrębności światopoglądowych rodziców i nie ranienia ich uczuć w trakcie realizacji programu szkolnego;
- *względem swojej własnej grupy zawodowej* – akcentuje się obowiązek koleżeństwa i
 - zdrowo pojmowanej solidarności, obowiązek dbania o honor i autorytet zawodu,
 - obowiązek pełnego wykorzystania czasu pracy dla dobra szkoły i wychowanków (...)¹⁶.

¹⁵ A. Borowska, *Kształcenie dla przyszłości*, Warszawa 2004, s. 139–141. Cyt. za P. Kowolik, *Co dalej...*, s. 177.

¹⁶ M. Kozakiewicz, *Etyka zawodowa nauczyciela*. Hasło [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, s. 202–

Na podkreślenie zasługuje stanowisko M. Vargovej, H. Nogi i J. Depešovej¹⁷, że: *Bardzo ważne są psychiczne właściwości nauczycieli-wychowawców, takie, jak: cierpliwość, sumienność, pracowitość, wyrozumiałość, szczerłość, prawość, wytrwałość, uczciwość itp. W codziennym życiu nie ma jednak idealnych ludzi. Nauczycielowi również nie można stawiać wymagań nierealnych. Trzeba natomiast oczekiwać, że nauczyciel będzie wzorem dla uczniów. Stanie się tak wtedy, gdy z jego osobą zawsze łączyć się będzie pozytywny model ludzkiego postępowania. Wchodzą tu w grę takie cechy, jak: poczucie odpowiedzialności za siebie i za innych i odpowiednie dyspozycje społeczne.*

Z przeprowadzonych badań przez M. Rozenbajgier¹⁸ w 2009 roku na terenie Małopolski wśród gimnazjalistów wynika, że uczniowie i ich rodzice mają wiele podobnych oczekiwań wobec pracy nauczycieli. Uczniowie najczęściej oczekują życzliwości, poszanowania ucznia, wyrozumiałości, cierpliwości, także zaangażowania w problemy ucznia oraz wspierania go dobrym słowem. Ich rodzice oczekują również życzliwości i akceptacji ucznia, tolerancji oraz zrozumienia, a także cierpliwości.

Ludwik Bandura powołując się na stanowisko S. Szumana pisze, że *każdy nauczyciel powinien mieć w sobie elementy talentu i nosić w sobie ideał nauczyciela. W innym zawodzie wystarcza fachowość*¹⁹.

Józef Kuźma²⁰ uważa, że (...) *nauczyciel powinien jednak nie tylko odznaczać się wysokim poczuciem tożsamości, lecz przede wszystkim być mądry (kompetentny), sprawiedliwy (obiektywny) i dobry jako człowiek (gotów do poświęcenia swojego czasu, wiedzy i doświadczenia dla dobra uczniów). Za taką pełną poświęcenia, wysokiej jakości pracę powinien być przez społeczeństwo szanowany i odpowiednio opłacany.*

Oczekiwania wobec nauczycieli sprowadzają się więc do tego, że nauczyciele powinni być „ludscy”, powinni umieć nauczać, powinni sprawiać, żeby uczniowie uczyli się i powinni umieć zapewnić nadzór i kontrolę. Bycie „nie-

203. Cyt. za A. Janowski, *Pedagogika praktyczna – zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań*, Warszawa 2002, s. 141–142.

¹⁷ M. Vargova H. Noga, J. Depešova, *Opinie nauczycieli zawodu o powodzeniach i niepowodzeniach w pracy dydaktyczno-wychowawczej*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae. Studia Technika III*, red. K. Jaracz, Kraków 2010, s. 240.

¹⁸ M. Rozenbajgier, *Oczekiwania uczniów i rodziców wobec nauczycieli współczesnej szkoły – badania własne*, [w:] *Nauczyciel współczesnej szkoły. Oczekiwania – kompetencje*, red. J. Flanz, V. Kopińska, Włocławek 2012, s. 51.

¹⁹ S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, Katowice 1947. Cyt. za: L. Bandura, *Talent pedagogiczny nauczyciela*. Hasło [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 824.

²⁰ J. Kuźma, *Nowoczesna szkoła oparta na podstawach naukowych, otwarta na współczesny świat i ludzi. Modern School Based on Scientific Achievement, Open to the Contemporary World and People*, [w:] *Edukacja jutra*, XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe 2009, t. 1, s. 386.

ludzkiem” w ocenie uczniów ma miejsce wówczas, gdy nauczyciele są surowi, ale jednocześnie nie zauważają uczniów i jakby zbyt formalnie traktują swoją rolę. W ogóle w oczekiwaniach wyraźnie przebija się niechęć do sytuacji, gdy nauczyciele zbyt instytucjonalizują swoje zadanie i traktują uczniów nie jak ludzi, ale jak pionki²¹.

Wymagania stawiane nauczycielom w pracy zawodowej

Według znowelizowanej ustawy o systemie oświaty z 2009 r.²²: nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia.

Karta nauczyciela z 2009 r.²³ wyszczególnia obowiązki i wymagania kwalifikacyjne nauczycieli.

Nauczyciel obowiązany jest²⁴:

1. rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
2. wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;
3. dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego;
4. kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
5. dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów

Wymagania kwalifikacyjne nauczyciela określone są następująco:

1. Stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która:
 - posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub
 - ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje prace na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje;

²¹ A. Janowski, *Pedagogika praktyczna ...*, op. cit., s. 140–141.

²² *Znowelizowana ustawa o systemie oświaty po zmianach z 19 marca 2009 roku*, Poznań 2009, s. 10.

²³ *Znowelizowana Karta nauczyciela po zmianach z 19 marca 2009 roku*, Poznań 2009.

²⁴ *Ibidem*, Rozdz. 2, Art. 6, s. 7.

- przestrzega podstawowych zasad moralnych;
- spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu [...].

Ponadto²⁵:

2. [...]. 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 spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz
- do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych.

3. Nauczyciel powinien podnosić swoją wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa

- pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie.

Biorąc pod uwagę stanowisko wielu pedagogów, J. Kuźma²⁶ wymienia następujące podstawowe funkcje realizowane przez nauczyciela we współczesnej szkole:

- funkcje informacyjno-kształcące: nauczyciel przekazuje uczniom wiedzę z zakresu różnych przedmiotów, kształtuje ich umiejętności, nawyki, rozwija zainteresowania i zdolności poznawcze, kształtuje światopogląd itp.²⁷;
- funkcje praktyczno-zawodowe, które nauczyciele realizują szczególnie w szkołach zawodowych, przekazując uczniom wiadomości związane z konkretną działalnością produkcyjną, kształtując ich umiejętności i nawyki specjalistyczne, ułatwiające przygotowanie do pracy²⁸;
- funkcje społeczno-zawodowe wynikające z faktu, że nauczyciel w procesie dydaktyczno-wychowawczym przygotowuje uczniów – w węższym lub szerszym zakresie – do udziału w życiu społecznym; przygotowanie to winno polegać na planowym organizowaniu przez nauczycieli życia i pracy uczniów w szkole i środowisku²⁹.

²⁵ *Ibidem*, Rozdz. 4, Art. 12, s. 21.

²⁶ J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, wyd. 3, *op.cit.*, s. 189–190.

²⁷ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967.

²⁸ T. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1971.

²⁹ Z. Zaborowski, *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, Warszawa 1986.

Wśród różnych ról (funkcji, które ma realizować) nauczyciel A. Janowski³⁰ za istotne uważa również:

- organizowanie pracy całej klasy w toku lekcji;
- mobilizowanie uczniów do uczenia się;
- udzielanie pomocy uczącym się;
- udzielanie wsparcia;
- występowanie w roli eksperta – specjalisty w zakresie nauczanego przedmiotu.

Oprócz podstawowych funkcji kształcących i wychowawczych w klasie nauczyciel musi realizować funkcje na rzecz całej szkoły.

Według H. Nogi, J. Depešovej i M. Vargovej³¹ *niezwykle istotne w przypadku pedagoga specjalnego są umiejętności praktyczne stosowania technicznych środków nauczania (...). Pedagog specjalny w szczególny sposób powinien zadbać o posiadanie umiejętności w zakresie techniki pedagogicznej. Bardzo ważna jest umiejętność władania mimiką, gestem, umiejętność sugestii, inspirowania.*

Termin kompetencja w pedagogice, to zdolność do samorealizacji będąca głównie rezultatem efektywnego uczenia się; w znaczeniu potocznym – umiejętności, kwalifikacje i uprawnienia do wykonywania zadań w określonej dziedzinie, w tym pracy zawodowej³².

W psychologii humanistycznej samorealizacja jest uznawana za jedną z wyższych potrzeb życiowych człowieka³³.

Należy zaznaczyć, że jest wiele klasyfikacji kompetencji nauczyciela.

W pracach nad standardami kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli C. Banach³⁴ wyróżnia niezbędne kompetencje i umiejętności, które pozwalają nauczycielowi na spełnianie funkcji i zadań. Stanowią je:

- kompetencje merytoryczne (rzeczowe), dotyczące zagadnień treści nauczanych przedmiotów, ich opanowania, zrozumienia i integracji;
- kompetencje dydaktyczne, pedagogiczne i psychologiczne, wyrażają-

³⁰ A. Janowski, *Pedagogika praktyczna...*, *op. cit.*, s. 75.

³¹ J. Depešova, M. Vargova, H. Noga, *Specyfika funkcji zawodowych nauczycieli w procesie stosowania technicznych środków nauczania*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae. Studia Technica III*, red. K. Jaracz, Kraków 2010, s. 12.

³² C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 82.

³³ *Ibidem*, s. 159.

³⁴ C. Banach, *Edukacja, wartość, szansa: wybór prac z lat 1995–2001*, Kraków 2001. Cyt. za J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, wyd. 3, *op. cit.*, s. 191; por. J. Prokop, *Přípravné vzdělávání polských učitelů v období transformace*, [w:] *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, red. E. Walterová, Praha 2002, s. 175–178.

ce się stanem wiedzy nauczycieli o istocie, zasadach i metodach realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, skuteczności planowania, organizacji i oceniania procesów edukacyjnych;

- kompetencje komunikacyjne, wyrażające się znajomością wiedzy na temat procesu komunikowania się, nadawania i odbierania komunikatów oraz skuteczności komunikacji werbalnej (językowej) i niewerbalnej w tych relacjach pomiędzy podmiotami życia szkolnego;
- kompetencje wychowawcze i diagnostyczne związane z poznawaniem ucznia oraz współdziałania i demokratycznego stylu kierowania, a także kształtowania postaw społecznych i integracji, kultury ogólnej i pedagogicznej;
- kompetencje projektowania i planowania pracy własnej i zbiorowej, dokonywania wyborów programów i podręczników szkolnych oraz przejawiania innowacyjności i niestandardowości działań;
- kompetencje medialne, informatyczne i techniczne pozwalające sprawnie korzystać z nowoczesnych źródeł i technologii informacyjnych;
- kompetencje moralne rozumiane jako zdolność do refleksji i kształtowania własnych powinności etycznych wobec podmiotów edukacji;
- kompetencje autoedukacyjne związane z samodoskonaleniem i rozwojem zawodowym.

Henryk Noga³⁵ uważa, że *to od konkretnego nauczyciela zależy i od nauczanego przez niego przedmiotu, które kompetencje będą mu bardziej, a które mniej potrzebne. (...) Trafne wydaje się tutaj stwierdzenie, że o profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela decydują jego różnorodne kompetencje, które powinny mieć charakter dynamiczny, a więc być ciągle rozwijane i doskonalone.*

L. Wiatrowska³⁶ podkreśla, że posiadane wiadomości, umiejętności czy kompetencje nie są trwaniem, lecz przemijaniem, co wyznacza obecnie czas i rozwój cywilizacji

Zdaniem J. Prokopa³⁷, zgodnie ze współczesnymi koncepcjami pedagogicznymi, a także na podstawie rzeczywistych wymogów praktyki, zwiększa się rola kompetencji komunikacji w nauczaniu.

³⁵ H. Noga, *Kompetencje nauczyciela techniki*, [w:] *Education and Technology*, red. H. Bednarczyk, E. Sałata, Radom 2010, s. 539.

³⁶ L. Wiatrowska, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, [w:] *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, red. K. Ferenz, S. Walasek, Wrocław 2009, s. 87–89.

³⁷ J. Prokop, *Kliniczny semestr – specyficzną formą praktyki pedagogicznej*, [w:] *Pedagog – jednej czy wielu dróg?*, cz. 2, red. A. Klim-Klimaszewska, *Pedagog w praktyce i na rozdrożu*, Siedlce 2005, s. 123.

Henryk Noga³⁸ uważa, że: *Komunikacja pełni dwie bardzo ważne funkcje w klasie, jak i w całym środowisku szkolnym. Są to: funkcja motywacyjno-inspirująca i funkcja informacyjno-organizatorska.*

Biorąc pod uwagę środowisko szkolne to zadaniem funkcji motywacyjno-inspirującej jest stworzenie takiego klimatu w klasie, który będzie sprzyjał twórczości uczniów oraz sprawnemu porozumiewaniu się między sobą jako nadawców jak również odbiorców. Dzięki spełnieniu tej funkcji wśród uczniów zrodzą się zaangażowanie i poczucie wspólnoty, co w dużym stopniu będzie wpływać na pozytywne efekty nauczania.

Celem funkcji informacyjno-organizatorskiej jest przekazywanie informacji między osobami znajdującymi się w środowisku szkolnym. W klasie proces przekazu wiadomości zachodzi głównie pomiędzy nauczycielem a uczniami, jak również między samymi uczniami.

Wychowawca powinien być postrzegany przez uczniów jako „partner poszukujący prawdziwego, ludzkiego kontaktu i otwartej komunikacji”³⁹.

Słusznie M. Rozenbajgier⁴⁰ uważa, że *sprawny odbiór i nadawanie komunikatów, spójność treści i formy, zgodność tego, co chcemy powiedzieć, z tym, co rzeczywiście mówimy – to elementy, nad którymi warto popracować, by oddziaływać naprawdę skutecznie.*

Kształcenie i samokształcenie nauczycieli

W kształceniu nauczycieli do ról im wyznaczanych, K. Ferenz⁴¹ widzi potrzebę wydzielenia przynajmniej dwóch kategorii nauczycieli, a to: nauczycieli akademickich oraz nauczycieli dzieci i młodzieży. Autorka pisze: *Tych pierwszych chce się widzieć w rolach inspiratorów intelektualnych, przygotowanych do podejmowania zadań związanych z pojmowaniem zmian społecznych, pomagających studentom w rozumieniu zmian krajowych na tle zmian światowych. Dostrzega się, że krajowe uwarunkowania kształcenia są swoistym obciążeniem w procesie*

³⁸ H. Noga, *Analiza wybranych aspektów komunikacji nauczyciel – uczeń*, [w:] *Komunikacja społeczna w świecie realnym*, red. M. Bardyluk, M. Wawrzak-Chodaczek, Wrocław–Toruń 2008, s. 281.

³⁹ B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998. Cyt. za M. Rozenbajgier, *Komunikacja społeczna w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego w polskich uczelniach, stan obecny i perspektywy*, red. Z. Kwiasowski, Kraków 2007, s. 166.

⁴⁰ M. Rozenbajgier, *Rola komunikacji interpersonalnej w pracy pracownika socjalnego*, [w:] *Z teorii i praktyki socjalnej*, red. M. Banach, J. Matejek, Levoča 2012, s. 176.

⁴¹ K. Ferenz, *Role nauczyciela we wprowadzaniu młodego pokolenia w życie społeczne i kulturalne*, [w:] *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, red. K. Ferenz, S. Walasek, Wrocław 2009, s. 31.

wyzwalania się nauczyciela jako obywatela świata. Potrzebne, w sensie użyteczności, są w tym kształceniu uniwersalia, by przyszły nauczyciel dzieci nie był ani autsajderem własnej (krajowej) edukacji, ani edukacji współczesnej. Istnieje obawa, że nie będąc obywatelem świata, nie stanie się dla ucznia ani pomocą, ani przewodnikiem czy tłumaczem. Nie będzie mógł podjąć żadnej roli, którą wyznacza mu współczesność.

Rozpatrując problem kształcenia nauczycieli nie można nie wspomnieć o przyjmowaniu kandydatów do zawodu nauczyciela.

Jak słusznie stwierdza J. Kuźma: *Dotychczas nie dokonywano skutecznej selekcji do tej tak ważnej społecznie profesji, wymagającej kwalifikacji teoretycznych i praktycznych a aktualnie nawet pogłębia się selekcja negatywna*⁴².

Henryk Moroz⁴³ pisząc o trudnościach występujących w trakcie kształcenia nauczycieli stwierdza, że uczelnie wyższe kształcące nauczycieli nie zawsze dysponują kadrami odpowiednio przygotowaną do procesu kształcenia i wychowania kandydatów do tego zawodu. Nie każdy samodzielny pracownik naukowy (doktor habilitowany lub profesor tytularny) ma predyspozycje psychiczne i dydaktyczne do kształcenia nauczycieli. Podobnie przedstawia się sprawa z młodszymi pracownikami naukowymi. Kandydatów na młodszych pracowników naukowych dobiera się z grona najzdolniejszych studentów. Nikt nie bada, czy taki kandydat potrafi skutecznie realizować zadania dydaktyczne i wychowawcze w procesie kształcenia nauczycieli.

Z opinii teoretyków i praktyków edukacji wynika, że uczelnie znacznie lepiej przygotowują przyszłych nauczycieli pod względem przedmiotowo-merytorycznym niż pedagogiczno-wychowawczym. O wiele gorzej oceniane jest przygotowanie praktyczne nauczycieli, zarówno do realizacji procesu kształcenia, jak i wychowania⁴⁴.

Zmiany jakości kształcenia nauczycieli należy rozpatrywać w dłuższej perspektywie czasowej. Na temat optymalizacji systemu pedagogicznego kształcenia i doskonalenia nauczycieli prowadzono w latach 1985–1990 ogólnopolskie badania w ramach Centralnego Problemu Badań Podstawowych nr 08-17. Badania prowadzone były pod kierunkiem J. Kuźmy⁴⁵. Autorka niniejszego opracowania brała udział w tych badaniach, w zakresie przygotowania nauczycieli przez wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety do pra-

⁴² J. Kuźma, *Twórczy wkład...*, *op. cit.*, s. 394.

⁴³ H. Moroz, *Reforma edukacji nauczycieli*, [w:] *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, red. H. Moroz, Kraków 2008, s. 272.

⁴⁴ J. Kuźma, *O wyższą jakość kształcenia nauczycieli i edukacji szkolnej*, [w:] *Edukacja jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*, red. A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2012, s. 108–109.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 107.

cy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Badania objęły 5597 nauczycieli, w tym 1059 mężczyzn i 4538 kobiet. Przygotowanie badanych pod względem merytorycznym było stosunkowo dobre. Słabe natomiast okazało się przygotowanie do pełnienia funkcji wychowawczych⁴⁶.

Na podstawie diagnozy stanu poprzedniego przedstawiono prognozę stanu przyszłego, która w dużej mierze okazała się trafna⁴⁷.

Józef Kuźma⁴⁸ stwierdza, że w większości badań pedeutologicznych nie docenia się szczególnego znaczenia wzajemnych relacji nauczycieli z rodzicami. Jego zdaniem jest to najsłabsze ogniwo w obecnym systemie szkolnym, szczególnie na poziomie gimnazjum, co może prowadzić do konfliktów i wpływa na obniżenie jakości kształcenia i wychowania, nie mówiąc o funkcji opiekuńczej tych placówek oświatowych.

Na uwagę w tym względzie zasługują poniżej przytoczone badania⁴⁹.

Instytut Badań Edukacyjnych w roku szkolnym 1991/92 przeprowadził badania sondażowe, dotyczące współdziałania szkoły i rodziny uczniów w środowiskach wielkiego i małego miasta oraz na wsi. Badania te w porównaniu z minionym dziesięcioleciem wykazały między innymi obniżenie częstotliwości kontaktów szkoły z rodzicami. Zdaniem W. Winiarskiego⁵⁰ – *autor opracowania przedstawia czynniki, które zakłócają działalność szkół ukierunkowaną na wspomaganie rodzin uczniów. Dzieli je na dwie grupy: tkwiące w szkole i tkwiące w rodzinie.*

Do pierwszej grupy zalicza przede wszystkim postawę nauczycieli, którą cechuje zniechęcenie i obawa przed zbyt dużą bliskością z rodziną ucznia ze względu na ingerencję rodziców w działalność szkoły. (...)

W grupie drugiej dominują czynniki, które można by określić jako utrudniające rodzinie jej prawidłowe funkcjonowanie: przeciążenie rodziców pracą

⁴⁶ J. Kuźma, M. Biskup-Nowak, Z. Brańka, *Ocena aktualnego stanu przygotowania nauczycieli przez wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety do pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole / Syntetyczne opracowanie badań przeprowadzonych na terenie Polski w latach 1985–1986*, [w:] *Proces przygotowania nauczycieli do pracy dydaktyczno-wychowawczej*, Prace Monograficzne Nr 138, Kraków 1991, s. 57–96.

⁴⁷ J. Kuźma, *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, Warszawa–Kraków 1993, *passim* J. Kuźma, *Projekcja optymalnego systemu pedagogicznego kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Weryfikacja prognozy*, [w:] *Adaptacja zawodowa nauczycieli*, red. J. Szempruch, M. Błachnik-Gęsiarz, Częstochowa 2009, s. 209–227.

⁴⁸ J. Kuźma, *Twórczy wkład...*, *op. cit.*, s. 389.

⁴⁹ Z. Brańka, R. Kwiecińska, *Udział rodziców w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych szkoły*, [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*, red. A.W. Janke, Bydgoszcz 1995, s. 177–182.

⁵⁰ W. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i rodziny, realia i możliwości*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 5. Cyt. za Z. Brańka, R. Kwiecińska, *Udział rodziców...*, *op. cit.*, s. 177–178.

zawodową i związana z tym zjawiskiem dezorganizacja rodziny, zubożenie rodzin, a tym samym spychanie na plan dalszy potrzeb kulturalnych i aspiracji edukacyjnych. Niska jest również świadomość pedagogiczna rodziców, co może wpływać na obojętną lub negatywną postawę rodziny wobec szkoły i nauczycieli.

Autorka niniejszego opracowania wspólnie z R. Kwiecińską w latach 1993–1994 przeprowadziły badania w szkołach podstawowych w Krakowie, w zakresie udziału rodziców w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych szkoły. Udział niewystarczający widzieli nauczyciele w co trzeciej rodzinie, natomiast sami rodzice samokrytycznie swój udział jako niewystarczający ocenili w co piątą rodzinie⁵¹.

Z powyższego wynika, że podczas studiów nie przywiązuje się szczególnej uwagi do przygotowania kandydatów do zawodu w zakresie współpracy z rodzicami uczniów. Ta sytuacja powinna jak najszybciej się zmienić.

Ewa Kubiak-Jurecka stwierdza, że jest potrzeba nowego spojrzenia na istotę, charakter i zakres relacji między rodziną i szkołą w świetle założeń pedagogiki humanistycznej⁵². A. Janke podejmując to zagadnienie, postrzega tę relację jako (co najmniej) trójpodmiotową – opartą na autentycznym partnerstwie wszystkich jej osobowych elementów oraz charakteryzującą się ich wolą do respektowania ogólnoludzkich wartości i poczuciem powinności wobec wszystkich jej współuczestników, a także wobec siebie samych⁵³.

Juraj Šatanek⁵⁴ podkreśla, że: *Kształtowanie się współpracy rodziny i szkoły w bardzo dużym stopniu zależy od samych rodziców i nauczycieli. Istotny jest ich pedagogiczny stosunek do dziecka. Dorosli winni przede wszystkim wyzbyć się zbędnych wyobrażeń i iluzji na temat dziecka i starać się przyjmować je takim, jakim ono jest w rzeczywistości, a zatem ze wszystkimi brakami i niedoskonalościami. (...) Stąd rodzice i nauczyciele winni współtworzyć korzystne warunki dla urzeczywistnienia modelu opartego na akceptacji dziecka i empatycznym jego rozumieniu. (...) Humanizacja stosunków rodziny i szkoły nie oznacza jednakże tylko humanizowania stosunków rodziców i nauczycieli z dzieckiem. W równej mierze odnosi się ona do kontaktów rodziców i nauczycieli.*

⁵¹ Z. Brańka, R. Kwiecińska, *Udział rodziców...*, *op. cit.*, s. 178–182.

⁵² E. Kubiak-Jurecka, *Zagadnienie podmiotowości w humanistycznej koncepcji stosunków rodziny i szkoły*, [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*, red. A.W. Janke, Bydgoszcz 1995, s. 109.

⁵³ A.W. Janke, *Przesłanki kształtowania humanistycznej relacji rodzina – szkoła*. „Edukacja” 1994, nr 4. Cyt. za E. Kubiak-Jurecka, *Zagadnienie podmiotowości...*, *op. cit.*, s. 109.

⁵⁴ J. Šatanek, *Wybrane problemy etyczne współpracy rodziny i szkoły w klasach początkowych szkoły podstawowej*, [w:] A.W. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina...*, *op. cit.*, s. 124–125.

Andrzej Janowski⁵⁵ zwraca uwagę na *problem związany z pojawieniem się rutyny w pracy nauczyciela, która szybko przeradza się w hamulec antyrozwojowy, bardziej utrudniający niż ułatwiający prowadzenie pracy wychowawczej. (...) Aby utrzymać się w nurcie dynamicznego rozwoju, nauczyciel powinien angażować się w działalność samokształceniową na czterech polach.*

Po pierwsze, należy tu wymienić wzbogacenie wiedzy o nauczonym przedmiocie. (...)

Po drugie, należy inwestować w budowanie umiejętności rozumienia zachowań i motywów innych ludzi, ponieważ bez tego jakiegokolwiek wychowywanie nie jest możliwe. (...)

Po trzecie, niezbędne są pewne inwestycje w wiedzę ogólną po to, by znaleźć wspólny język z coraz to nowymi rocznikami młodzieży.

Po czwarte, samokształcenie skuteczne to samokształcenie połączone z działaniem.

Józef Kuźma⁵⁶ podkreśla, że od nauczyciela XXI wieku oczekuje się ustawicznego podnoszenia kwalifikacji, aby mógł stawać się mistrzem w swoim zawodzie.

Badania własne

Badania własne przeprowadzono w kwietniu i maju 2013 r., na terenie Małopolski wśród 476 studentów kierunków pedagogicznych wyższych uczelni w Brzesku, Krakowie, Nowym Sączu i Tarnowie.

Celem badań sondażowych było poznanie opinii studentów na temat wizji przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach i jej nauczycieli. Szczególnie zwrócono uwagę na pożądane predyspozycje (cechy osobowości) nauczyciela z uwzględnieniem poszczególnych sfer kształcenia. Badania przeprowadzono przy pomocy ankiety anonimowej.

Wypowiedzi badanych studentów na temat charakterystyki przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach można generalnie przedstawić następująco:

Szkoła skoncentrowana na uczniach, to szkoła, która: jest miejscem przyjaznym i godnym zaufania; bezpieczna; na pierwszym miejscu stawia ucznia; otwarta na ucznia; zapewnia indywidualne podejście do ucznia; programy nauczania dostosowuje do możliwości rozwojowych ucznia; motywuje do nauki; naucza i wychowuje, poświęca odpowiednią ilość czasu potrzebom ucznia; pomaga uczniowi w pokonywaniu trudności; nie dyskryminuje uczniów z uboższych rodzin; umożliwia i zapewnia kontakt z nauczyciela-

⁵⁵ A. Janowski, *Pedagogika praktyczna...*, op. cit., s. 145.

⁵⁶ J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej...*, op. cit., s. 215.

mi; opiera się na współpracy z rodzicami, uczniami oraz ze środowiskiem; rozwija zainteresowania, uzdolnienia (talenty) i pasje ucznia; poszerza zainteresowania uczniów poprzez wprowadzenie dodatkowych przedmiotów, zajęć pozalekcyjnych oraz atrakcyjne prowadzenie kół zainteresowań; oprócz mankamentów widzi też dobre strony ucznia; dobrze wyposażona w środki dydaktyczne; posiada dobrze wykwalifikowaną kadre pedagogiczną.

A oto jedna z wypowiedzi studentów charakteryzująca przyszłą szkołę skoncentrowaną na uczniach:

„Przyszła szkoła powinna być skoncentrowana na uczniach. Ma się to przejawiać w postawach nauczycieli i wychowawców klas. Uczeń ma być traktowany podmiotowo. Muszą być stworzone optymalne warunki do jego rozwoju. Każdy uczeń potrzebuje indywidualnego podejścia. Należy dobrze wyposażyc szkoły, a w klasach ograniczyć liczbę uczniów. Programy nauczania opracować tak, aby jak najwięcej zdobytej wiedzy, uczeń mógł wykorzystać w codziennym życiu. Szkoła ma być przyjazna, ucząca i wychowująca”.

Ponadto, studenci zgłaszali potrzebę dłuższego otwarcia szkoły w ciągu dnia. Uczeń powinien mieć możliwość korzystania z biblioteki oraz świetlicy. Szkoła powinna wyjść do dzieci i młodzieży z ofertą atrakcyjnego spędzania wolnego czasu. W tych przedsięwzięciach można byłoby wykorzystać pomoc ze strony rodziców.

W dalszej kolejności, studenci wypowiadali się na temat cech osobowościowych, jakie powinien posiadać nauczyciel przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach.

Przede wszystkim studenci uważają, że nauczyciel powinien być nauczycielem z powołania; kochać (lubić) dzieci; mieć dobry kontakt z dziećmi i młodzieżą; komunikatywny; rozumieć ją; otwarty na potrzeby wychowanków; pozytywnie nastawiony do ludzi; wykazywać chęć niesienia pomocy; powinien pomagać słabszym uczniom; zrównoważony; wytrzymały; cierpliwy; punktualny; tolerancyjny; uczciwy; rzetelny; dotrzymujący słowa; ambitny; wrażliwy; empatyczny; odporny na stres; sprawiedliwy; sumienny; pracowity; konsekwentny w działaniu; dobry; kreatywny; dociekliwy; kompetentny; posiadać dużą wiedzę i umiejętności praktyczne; bezinteresowny; z poczuciem humoru; lubić swoją pracę; poszukujący nowych metod nauczania; interesującą przekazujący materiał nauczania oraz posiadać autorytet⁵⁷.

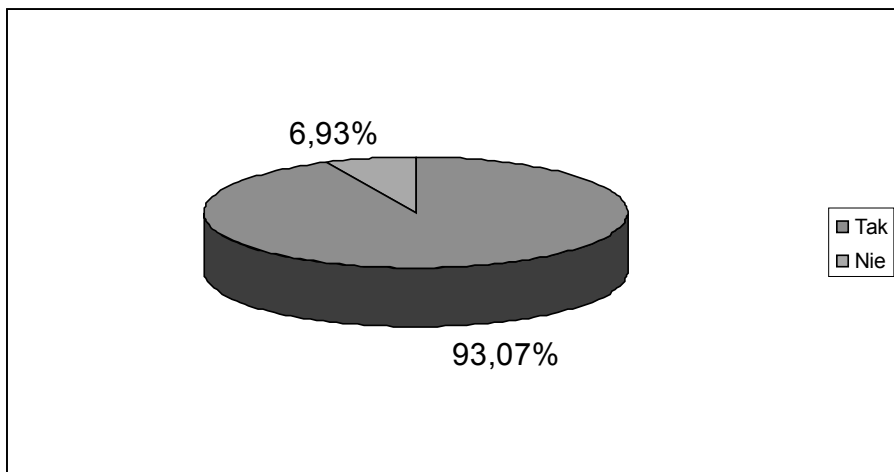
⁵⁷ Por. Z. Brańka, *Image of a Contemporary Teacher In Students' Perception*, [w:] *Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigmata–ideje–realizace*, Sborník z 18. výroční konferencie České pedagogické společnosti konané ve dnech 16.–17. února 2011 v Praze, S. Brndl, M. Zvirotský (eds.), Tribun EU 2011.

Jedną z charakterystycznych wypowiedzi studentów na temat cech osobowości nauczyciela przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach brzmi następująco:

„Nauczyciel wychowawca przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach, powinien być nauczycielem z powołania. Kochać (lubić) młodzież, rozumieć ją, mieć dużo samozaparć, cierpliwości, empatii, a w swych ocenach kierować się sprawiedliwością”.

Na zadane w ankiecie pytanie: Czy chcąc być dobrym nauczycielem, konieczne jest posiadanie wrodzonych predyspozycji, czy też nie? prawie $\frac{3}{4}$ badanych (351 tj. 73,74%) stwierdziło konieczność posiadania takich predyspozycji (wykres 1).

Wykres 1. Konieczność posiadania wrodzonych predyspozycji przez nauczyciela w opinii studentów

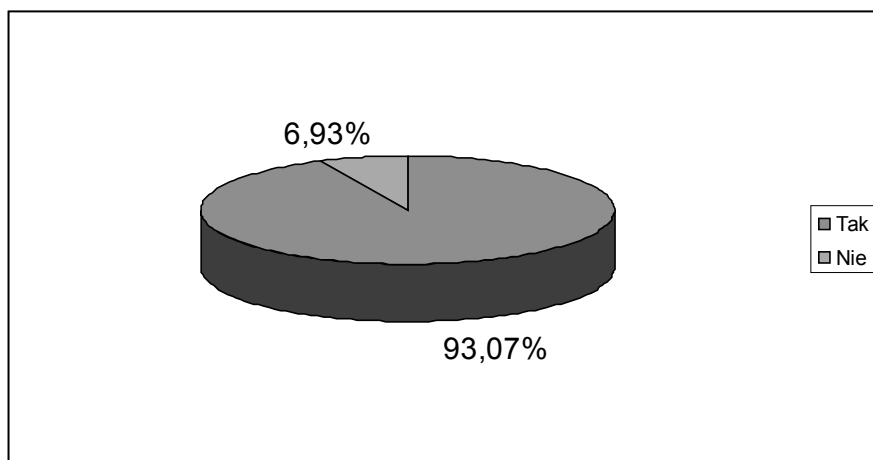


Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych, IV–V 2013, n=476.

Studenci, którzy uważają, że nauczyciel powinien mieć wrodzone predyspozycje, twierdzą, że samo perfekcyjne opanowanie „rzemiosła” jest niewystarczające. Posiadanie wiedzy i wyuczonego zachowania się w różnych sytuacjach, nie zastąpi wrażliwości, wyczucia i pewnych wrodzonych predyspozycji, potrzebnych przy wykonywaniu zawodu nauczyciela.

Badani studenci ustosunkowali się również do kwestii posiadania „hobby” przez nauczyciela, jako zalety w wykonywanym zawodzie (wykres 2).

Wykres 2. Zaleta posiadania hobby przez nauczyciela w opinii studentów



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych, IV-V 2013, n=476.

Ogromna większość z nich, bo 443 badanych (93,07%) oceniła pozytywnie posiadanie „hobby” przez nauczyciela, uznała to za jego zaletę. Według studentów, taki nauczyciel może być wzorem do naśladowania. Swoją pasją może dzielić się ze swoimi uczniami. Ponadto może rozbudzić u dzieci i młodzieży różnego rodzaju zainteresowania, kształcić wytrwałość i dokładność. Nauczyciel posiadający „hobby” staje się w zakresie swoich zainteresowań autorytetem. Wszelkie pasje rozwijają i wzbogacają człowieka. Charakterystyczne w tym względzie są następujące wypowiedzi studentów:

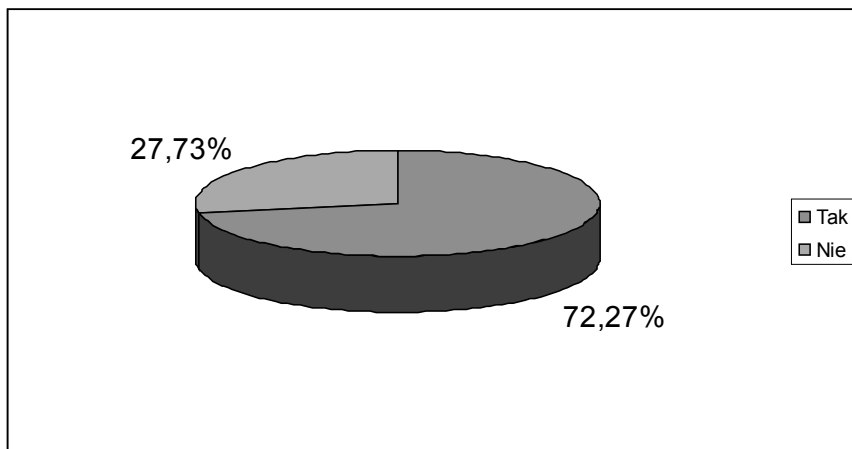
„ Nauczyciel powinien namawiać uczniów do odnalezienia pasji i zainteresowań. Pokazywać im jak bardzo może rozwijać posiadanie „hobby”.

„Posiadanie hobby rozwija nadal człowieka. Zajmowanie się tylko pracą szybko może doprowadzić do wypalenia zawodowego”.

Wielu pedagogów uważa, że nauczyciel powinien posiadać specjalne predyspozycje do wykonywania tego zawodu.

Na pytanie, czy na poszczególnych szczeblach edukacji wskazane są u nauczycieli jakieś szczególne predyspozycje (cechy osobowościowe)?, spośród ogółu badanych studentów, twierdząco odpowiedziało 344 tj. 72,27% (wykres 3).

Wykres 3. Konieczność posiadania szczególnych predyspozycji na poszczególnych szczeblach edukacji



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych, IV-V 2013, n=476.

Badani dla poszczególnych szczebli edukacji szkolnej wymienili następujące pożądane cechy osobowości nauczycieli, które zostały poniżej wyszczególnione według trendu malejącego:

szkoła podstawowa

- opiekuńczy (57,77%), wyrozumiały (46,43%), życzliwy (39,92%), cierpliwy (36,13%), z odpowiednim podejściem do dziecka (34,24%), radosny (29,62%), ciepły (25,63%), komunikatywny (21,43%), łagodny, ale nie pozwalający na wiele (19,96%), dotrzymujący słowa (17,44%), wrażliwy (15,76%), troskliwy (13,03%), umiejący słuchać (8,82%), empatyczny (7,35%), odpowiedzialny (5,88%), posiadający zdolność tłumaczenia dziecku (5,25%);

gimnazjum

- życzliwy (53,57%), wyrozumiały (38,87%), otwarty (33,82%), konsekwentny (27,31%), cierpliwy (23,11%), prowadzący interesująco lekcje (17,23%), bardziej surowy niż w szkole podstawowej (13,66%), utrzymujący dyscyplinę na lekcji (10,50%), pomocny w rozwiązywaniu problemów uczniów (6,72%);

liceum

- kreatywny 45,17%), komunikatywny (43,07%), wyrozumiały (37,82%), konsekwentny (31,93%), z poczuciem humoru (29,62%), sprawiedliwy (23,11%), stanowczy (19,33%), stosujący indywidualne podejście do uczniów (17,44%), posiadający dużą wiedzę merytorycz-

na i metodyczną (14,71%), traktujący ucznia podmiotowo (10,92%), pomagający w wyborze kierunku studiów (6,30%);

szkoła wyższa

- kompetentny (48,32%), o dużej wiedzy naukowej (42,44%), odpowiednio przygotowany do zajęć (35,71%), pogłębiający wiedzę (30,46%), pomagający w doskonaleniu predyspozycji studenta do zawodu (27,73%), wyrozumiały (24,16%), punktualny (17,86%), ambitny (13,03%), z poczuciem humoru (11,55%), identyfikujący się z zawodem (8,82%), traktujący studenta podmiotowo (6,51%), szanujący jego godność (5,67%).

Z powyższego wynika, że ankietowani studenci kierunków pedagogicznych w preferowanych cechach osobowości nauczycieli na poszczególnych szczeblach edukacji, w istotny sposób brali pod uwagę różnice występujące w okresach życiowych człowieka.

W zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli zwrócili uwagę na następujące kwestie: „fachowe” przygotowanie do wykonywania zawodu – kompetencje merytoryczne, metodyczne, wychowawcze i umiejętności praktyczne; na metody nauczania i wychowania; na indywidualne podejście do ucznia; przygotowanie do współpracy z rodzicami i środowiskiem; umiejętność kształcenia u uczniów pożądaných cech osobowości; jak dotrzeć do dzieci „trudnych”; jak prowadzić rozmowę z dziećmi; jak je obserwować.

Ponadto, studenci poruszyli problem sposobu doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Uważają, że jest on nieprawidłowy gdyż nie przewiduje żadnej selekcji w celu przyjęcia odpowiednich kandydatów, posiadających niezbędne predyspozycje do tego bardzo ważnego i odpowiedzialnego zawodu. Od tej kwestii należałoby rozpocząć naprawę szkoły.

Podsumowanie

Uogólniając wyniki przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że studenci wykazują troskę, co do przyszłego systemu kształcenia w Polsce i jego realizacji. Ich spojrzenie na przyszłą szkołę, nauczycieli i ich kształcenie w wielu kwestiach jest zbieżne ze stanowiskiem teoretyków i praktyków. Nie podlega żadnej wątpliwości, że przyszedł czas na dokonanie głębokich zmian w naszym szkolnictwie.

Wymowne są słowa: *„Zawsze takie Rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie”*⁵⁸.

⁵⁸ Cytat z aktu fundacyjnego Akademii Zamojskiej założonej (1600) przez kanclerza Jana Zamojskiego. – Maria Krajewska WSz PWN, poradnia.pwn.pl, 26.09.2003.

Bibliografia

- Banach C., *Nauczyciel*. Hasło [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. nauk. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Banach C., *Edukacja, wartość, szansa: wybór prac z lat 1995–2001*, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2001.
- Bandura L., *Talent pedagogiczny nauczyciela*. Hasło [w:] „*Encyklopedia pedagogiczna*”, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Borowska A., *Kształcenie dla przyszłości*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Braňka Z., *Image of a Contemporary Teacher In Students' Perception*, [w:] *Misto vzdělávání v současné společnosti: paradigmata–ideje–realizace*, Sborník z 18.výroční konference České pedagogické společnosti konané ve dnech 16.–17. února 2011 v Praze, S. Brndl, M. Zvirotský (eds.), Tribun EU 2011.
- Braňka Z., Kwiecińska R., *Udział rodziców w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych szkoły*, [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*, red. A.W. Janke, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995.
- Depešova J., Vargova M., Noga H., *Specyfika funkcji zawodowych nauczycieli w procesie stosowania technicznych środków nauczania*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae. Studia Technica III*, red. K. Jaracz, K. Jaracz (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, K. Jaracz (red.).
- Ferenz K., *Role nauczyciela we wprowadzaniu młodego pokolenia w życie społeczne i kulturalne*, [w:] *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, red. K. Ferencz, S. Walasek, Wrocław 2009, Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002 (oryginał 1993).
- Janke A.W., *Przełamanie kształtowania humanistycznej relacji rodzina – szkoła*, „Edukacja” 1994, nr 4.
- Janowski A., *Pedagogika praktyczna – zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
- Kisiel M., *Przygotowanie muzyczne nauczycieli klas I–III do nauczania zintegrowanego*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, red. H. Kosętko, J. Kuźma, „Problemy Studiów Nauczycielskich” 2000, z. 22.
- Kowolik P., *Co dalej, polska edukacja? Kim powinien być nauczyciel przyszłości? Wyznaczanie nowych priorytetów*, [w:] *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

- Kozakiewicz M., *Etyka zawodowa nauczyciela*. Hasło [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Krajewska M., *Zawsze takie Rzeczypospolite będą...*, poradnia.pwn.pl, [26.09.2003].
- Kruszewski K., (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1991.
- Kubiak-Jurecka E., *Zagadnienie podmiotowości w humanistycznej koncepcji stosunków rodziny i szkoły*, [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*, red. A.W. Janke, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.
- Kuźma J., *Twórczy wkład Profesora Tadeusza Lewowickiego w rozwój teorii szkoły i nauki o nauczycielu* [w:] *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, red. E. Grodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, t. 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Kuźma J., *O wyższą jakość kształcenia nauczycieli i edukacji szkolnej*, [w:] *Edukacja jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*, red. A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2012.
- Kuźma J., *Szkoła przyszłości. Rozpocznijmy poważny, a nie retoryczny dialog*, „Edukacja i Dialog” 2011, nr 5–6.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005 (wyd. 1), 2008 (wyd. 2 i 3), 2011 (wyd. 4).
- Kuźma J., *Nowoczesna szkoła oparta na podstawach naukowych, otwarta na współczesny świat i ludzi. Modern School Based on Scientific Achievement, Open to the Contemporary World and People*, [w:] *Edukacja Jutra*, XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe 2009, t. 1.
- Kuźma J., *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli*, Warszawa–Kraków 1993.
- Kuźma J., *Projekcja optymalnego systemu pedagogicznego kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Weryfikacja prognozy*, [w:] J.Szempruch, M. Błachnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczycieli*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2009.
- Kuźma J., *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Kuźma J., Biskup-Nowak M., Brańska Z., *Ocena aktualnego stanu przygotowania nauczycieli przez wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety do pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Syntetyczne opracowanie badań przeprowadzonych na terenie Polski w latach 1985–1986*, [w:] *Proces przygotowania nauczycieli do pracy dydaktyczno-wychowawczej*, Prace Monograficzne Nr 138, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1991.
- Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia, dydaktyka różnicowa*, PWN, Warszawa 1977.

- Moroz H., *Reforma edukacji nauczycieli*, [w:] *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Noga H., *Kompetencje nauczyciela techniki*, [w:] *Education and Technology*, red. H. Bednarczyk, E. Salata, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2010.
- Noga H., *Analiza wybranych aspektów komunikacji nauczyciel – uczeń*, [w:] *Komunikacja społeczna w świecie realnym*, red. M. Bardyluk, M. Wawrzak-Chodaczek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Wrocław–Toruń 2008.
- Nowacki T., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1971.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Pilch T., *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*, red. A.W. Janke, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995.
- Prokop J., *Kliniczny semestr specyficzną formą praktyki pedagogicznej*, [w:] *Pedagog-jednej czy wielu dróg?, cz. 2: Pedagog w praktyce i na rozdrożu*, red. A. Klim-Klimaszewska, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005.
- Prokop J., *Přípravné vzdělávání polských učitelů v období transformace*, [w:] *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, red. E. Walterová, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Praha 2002.
- Rozenbajgier M., *Oczekiwania uczniów i rodziców wobec nauczycieli współczesnej szkoły – badania własne*, [w:] *Nauczyciel współczesnej szkoły. Oczekiwania – kompetencje*, red. J. Flanz, V. Kopińska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Wrocławku, Wrocław 2012.
- Rozenbajgier M., *Rola komunikacji interpersonalnej w pracy pracownika socjalnego*, [w:] *Z teorii i praktyki socjalnej*, red. M. Banach, J. Matejek, Wydawnictwo MTM – Levoča, Levoča 2012.
- Rozenbajgier M., *Komunikacja społeczna w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego w polskich uczelniach, stan obecny i perspektywy*, red. Z. Kwiasowski, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
- Szuman S., *Talent pedagogiczny*, Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego: Józef Nawrocki, Katowice 1947.
- Śliwierski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Šatanek J., *Wybrane problemy etyczne współpracy rodziny i szkoły w klasach początkowych*

szkoły podstawowej, [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*, red. A.W. Janke, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995.

Vargova M., Noga H., Depešova J., *Opinie nauczycieli zawodu o powodzeniach i niepowodzeniach w pracy dydaktyczno-wychowawczej*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae. Studia Technika III*, red. K. Jaracz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.

Wiatrowska L., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, [w:] *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, red. K. Ferencz, S. Walasek, Wydawnictwo Atut, Wrocław 2009.

Winiarski W., *Współdziałanie szkoły i rodziny, realia i możliwości*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 5.

Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1986.

Znowelizowana ustawa o systemie oświaty po zmianach z 19 marca 2009 roku, Wydawnictwo eMPI², materiały i podręczniki Mariana Pietraszewskiego, Poznań 2009.

Znowelizowana Karta nauczyciela po zmianach z 19 marca 2009 roku, Wydawnictwo eMPI², materiały i podręczniki Mariana Pietraszewskiego, Poznań 2009.

Żegnałek K., *Osobowość nauczyciela (w opinii uczniów województwa mazowieckiego)*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 5.

Summary

Teachers of the future student-focused school as seen by students of pedagogical faculties

The paper consists of two parts. In the first part the following themes have been essentially introduced basing on the scientific publications: the tasks of a teacher in the changing world, the social expectations raised towards teachers, requirements set for the teachers in their work, methods of educating and preparing the future teachers. In the second part the author highlights the results of the most recent survey research conducted by the author. The research focused on requirements set for the teachers of the pupil-orientated future school. The survey research covered 476 students of pedagogical studies (and therefore future teachers) in the universities in the Małopolska region. The students' point of view for the future school, the teachers and their education process, in many cases resulted to be coherent with opinions of theorists and practitioners of the subject. A vast majority of the respondents believe that a teacher, in order to do his/her work well, should be predisposed in certain areas that vary dependent on the level of education. Furthermore, these predispositions should be taken into account while selecting candidates for future teachers. This should be the first stage of changing the system of education.

Beata Zinkiewicz

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Profilaktyczny wymiar współpracy rodziny i szkoły

Wstęp

Współpraca rodziny i szkoły jest niezwykle istotnym elementem szeroko rozumianej przestrzeni kształcenia i wychowania. Definiuje się ją jako ukształtowaną historycznie, uzasadnioną pedagogicznie, organizowaną i zinstytucjonalizowaną formę powiązań rodziny ze szkołą, jako dwóch podstawowych i bliskich sobie środowisk społeczno-wychowawczych, rozwijaną ze względu na potrzeby w sferach kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą, pojawiające się w wychowaniu rodzinnym i edukacji szkolnej, których zaspokojenie wymaga współdziałania i partnerstwa co najmniej rodziców i nauczycieli¹. Wzajemne relacje tych dwóch środowisk są bardzo skomplikowane, zarazem ważne dla podnoszenia jakości pracy współczesnej szkoły, a ulegają ciągłym przeobrażeniom i można je analizować całościowo (uwzględniając różne obszary współpracy wraz z siecią powiązań między nimi) lub skupić się na wybranych aspektach tego procesu. Celem niniejszego opracowania jest ukazanie profilaktycznego wymiaru stosunków rodziny i szkoły. Współczesne teoretyczne modele współpracy na tle zmiany społecznej zostaną zaprezentowane jedynie przekrojowo i w sposób wybiórczy, a pominięty zostanie aspekt historyczny, uwzględniający źródła oraz genezę kształtowania się idei współdziałania.

¹ A.W. Janke, *Współpraca rodziny i szkoły*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, pod red. T. Pilcha, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.

Teoretyczne tło problemu

Problematyka współpracy rodziny i szkoły może być postrzegana jako instrument zapewniania skuteczności edukacji szkolnej (współpraca przystosowawcza), bądź jako relacja budowana na więzi partycypacyjnej potencjalnych współuczestników. Pierwsze ujęcie dominowało w przeszłości i miało charakter czysto praktyczny. Zdaniem A.W. Jankego², stosunki rodziny ze szkołą przed transformacją ustrojową charakteryzowało:

- upolitycznienie i zideologizowanie (podporządkowanie ogólnopństwowej polityce oświatowej);
- szkołocentryzm (ograniczający autonomiczność wpływów rodziny na dziecko);
- andragocentryzm (preferujący dominację dorosłych w stosunkach pedagogicznych);
- zubożała etyczność (współdziałanie dla pojmowanego swoiście „dobra dziecka”, bez jego udziału oraz bez uwzględnienia dobra wspólnego);
- uniformizacja (wyznaczona formalnymi regulacjami prawa oświatowego, ograniczająca innowacyjność).

Współcześnie lansowane jest drugie ujęcie, oparte na partycypacji, wyrosłe na gruncie procesów demokratyzacji i humanizowania dziedziny stosunków rodziny ze szkołą. Dużo większą wagę przywiązuje się obecnie do jakości stosunków interpersonalnych, które powinny opierać się na podmiotowości i partnerstwie wszystkich partnerów relacji – rodziców, nauczycieli i dzieci/uczniów. Ważne jest zachowanie w nich harmonii, ponieważ równie istotne są oczekiwania społeczne i indywidualne pragnienia współuczestników.

W ostatnim ćwierćwieczu powstało kilka interesujących modeli teoretycznych dotyczących współpracy rodziny ze szkołą. Można w nich dostrzec tendencje humanizacyjne w obszarze powiązań obydwu środowisk. A.W. Janke³ określił je mianem koncepcji (demo)humanizacyjnych i dokonał ich przeglądu, wymieniając kolejno:

- koncepcję współdziałania nauczycieli z rodzicami w procesie wychowania – z częściowym, wzrastającym udziałem uczniów (Mieczysław Łobocki, 1985), uznaną za andragocentryczną, ponieważ do dialogu szkoły z domem dopuszcza się jedynie starszych uczniów, a zasadniczą rolę we współpracy odgrywają nauczyciele i rodzice;

² A.W. Janke, *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.

³ *Ibidem*; *Współpraca rodziny i szkoły*, *op. cit.*, s. 300–302.

- koncepcję partnerstwa rodziców i nauczycieli rozwijanego dzięki pośredniczącej roli dziecka (Rogala, 1989), w której ważne są stosunki interpersonalne dorosłych, wykreowane przez dziecko/ucznia jako swoisty podmiot;
- koncepcję partnerstwa rodziców i nauczycieli osiąganego w wyniku doskonalenia wzajemnych stosunków (Segiet, 1999), podkreślającą znaczenie relacji partnerskich obydwu środowisk jako ważnego elementu funkcjonowania szkoły, zakładającą między innymi respektowanie podmiotowości, obiektywizm, tolerancję wobec inności i odejście od sztywnych schematów postępowania⁴;
- koncepcję środowiskową współpracy rodziców z nauczycielami (Winiarski, 2002), rozpatrywaną jako swoista postać realizacji stosunków międzyludzkich, wielopodmiotowe działanie zorganizowane, forma wsparcia społecznego, wyróżnik procesów demokratyzacji, przyczyniający się zarówno do pozytywnych przemian w szkolnym procesie kształcenia, jak i usprawniania funkcjonowania rodziny;
- koncepcję partnerstwa rodziny, szkoły i środowiska pozaszkolnego, autorstwa Marii Mendel (2001), akcentującą analizę procesów społecznych, zachodzących w szkole i poza nią, lansującą edukacyjne partnerstwo rodziny, szkoły i otoczenia lokalnego, oparte na wzajemnym zaufaniu, poczuciu wspólnego dobra, dostarczające stronom satysfakcji z nieskrępowanej możliwości kreowania rzeczywistości szkolnej;
- koncepcję stosunków rodziny ze szkołą jako elementu systemu powszechnej demokratyzacji w szkole (Śliwerski, 1996), opartą na założeniach personalizmu pedagogicznego, w której edukacja jest wspólnym, trójstronnym projektem osób różniących się od siebie i przyznających sobie prawo do odrębności, świadomych regul funkcjonowania w demokracji;
- koncepcję trójpodmiotowo-partnerskiej współpracy rodziców, dzieci uczniów z nauczycielami („wspólnie z dzieckiem”), autorstwa Andrzeja W. Jankego (2002), jako swoisty model wspólnoty rodzinno-szkolnej, w którym dobro wspólne jest zasadniczym drogowska-

⁴ W jednym ze swoich opracowań wspomniany autor posługuje się pojęciem synergii edukacyjnej w kontekście współpracy rodziny i szkoły. Zwraca uwagę na konieczność poszukiwania w obrębie tych środowisk możliwych synergii, czyli czynników wzajemnie wpływających na siebie, wzmacniających się (dla dobra dzieci) i będących względem siebie komplementarnymi (W. Segiet, *Rodzina i szkoła – ku synergii edukacyjnej*, [w:] *Wychowanie, profilaktyka, resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro*, pod red. J. Sowy, E. Piotrowskiego i J. Rejmana, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2002).

zem postępowania w kształceniu i wychowaniu. Model ten wyróżnia współpracę elementarną (z konkretną rodziną), współpracę zintegrowaną (na poziomie klasy) oraz współpracę zinstytucjonalizowaną (na szczeblu szkoły, np. rada rodziców, rada szkoły). Poziomy te umożliwiają zarówno relacje międzypodmiotowe w szkole, jak i środowiskowe – na szczeblu lokalnym, w makrosystemie oświatowym i w społeczeństwie wychowującym.

Wymienione modele – niezależnie od dostrzegalnych różnic w podejściu do omawianego zagadnienia - mają podobne założenia teoretyczne i co za tym idzie wiele elementów wspólnych. W każdym z nich można dostrzec potrzebę kreowania nowoczesnej rodzinno-szkolnej wspólnoty i wynikającą z niej głęboką troskę o jakość wzajemnych stosunków.

Trudności w relacjach rodzina-szkoła

Proces kształtowania harmonijnych relacji rodziny i szkoły jest trudny i długotrwały. Nie zawsze też próby kojarzenia interesów dwóch tak odmiennych środowisk (interesów jednostkowych i grupowych) kończą się powodzeniem. Często stosunki rodziny i szkoły charakteryzuje pasmo nieporozumień i konfliktów, długotrwałych napięć, wzajemnego niezrozumienia, niechęci, a nawet jawnej opozycji i wrogości. W przypadku zaistnienia jakichkolwiek niepowodzeń dydaktycznych czy problemów wychowawczych, pojawia się tendencja do wzajemnego obarczania się odpowiedzialnością za nie. Wyraźnie brakuje jeszcze zrozumienia istoty działań wspólnotowych, korzystnych i „opłacalnych” dla wszystkich, zwłaszcza tych przedsięwzięć, podejmowanych „dla dobra dziecka – wspólnie z dzieckiem”. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele, niezależnie od dobrych intencji, nie do końca właściwie odczytują przesłanie współczesnej edukacji jako dobra wspólnego, opartego na wzajemnym zaufaniu, kooperacji, wspieraniu i komplementarności działań.

Przyczyny nieporozumień i barier w komunikacji na linii rodzina-szkoła leżą – zdaniem H. Rylke i T. Tuszewskiego⁵ – po obu stronach. Rodzice manifestują zazwyczaj dwa rodzaje nastawień: strach i przyjmowanie pokornej postawy albo bunt i agresję. Stanowią one rodzaj przeniesienia, co oznacza, że nauczyciela i szkołę postrzegają z perspektywy ucznia. Sprzyja temu organizacyjna forma popularnych wywiadówek – rodzice zajmują miejsca w ławkach naprzeciwko nauczyciela, odżywają w nich wspomnienia dotyczące własnych szkolnych doświadczeń i natychmiast uruchamiają dawne formy

⁵ H. Rylke, T. Tuszewski, *Powrót do źródeł. O profilaktyce w szkołach*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004.

aktywności, a raczej bierności, oporu, żalów i pretensji. Nauczyciele z kolei, boją się obecności rodziców w szkole i twierdzą, że tylko przeszkadzają, są roszczeniowi, przerzucają odpowiedzialność. Niezwerbalizowane obawy pedagogów dotyczą ewentualności ujawnienia własnych uchybień, niekompetencji i braku pozytywnego nastawienia do uczniów. Również uczniowie obawiają się obecności rodziców w szkole, bo nie chcą być stale kontrolowani i boją się kompromitacji w oczach kolegów.

Z kolei, J. Moczydłowska i I. Pelszyńska⁶ wymieniają następujący katalog problemów we wzajemnym porozumieniu się środowiska rodzinnego i szkolnego:

- Ze strony nauczyciela: występowanie w roli sędziego, krytykowanie, wypowiadanie uogólnionych opinii, brak umiejętności nawiązania autentycznego kontaktu z rodzicem i zaangażowania go w proces rozwiązywania problemów, „uciekanie” od problemów wychowawczych, koncentracja na dydaktyce, przerzucanie całkowitej odpowiedzialności za dziecko na rodziców, rezygnacja z faktycznej pedagogizacji rodziny.
- Ze strony rodzica: nadopiekuńczość, brak krytycyzmu wobec swojego dziecka i własnych postaw rodzicielskich, rezygnacja z korzystania ze swoich praw, lęk przed reakcją nauczyciela, agresja, podważanie autorytetu nauczyciela, poczucie bezradności, bezsilności, brak wiary w możliwość wywierania autentycznego wpływu na własne dziecko.

Na podstawie praktycznych doświadczeń z pracy z nauczycielami i rodzicami, Beata Bocian i Renata Matysiuk stwierdzają, że „rodzice w kontaktach z wychowawcą boją się, iż zostaną krytycznie ocenieni – jako rodzice, którzy niewłaściwie (źle) wychowali swoje dziecko. Dodatkowymi czynnikami, które niekorzystnie wpływają na wzajemne relacje rodzice–nauczyciel, są: niechęć, wstyd przed ujawnieniem problemów rodzinnych, obawa ingerencji w życie rodzinne, etykietowanie ich dziecka z powodu ujawnionych problemów.”⁷

Trudności we wzajemnych relacjach rodziny i szkoły wynikają w dużej mierze z odmienności opisywanych środowisk. W rodzinie dominują silne, bezpośrednie, długotrwałe więzi emocjonalne; w szkole – styczości odznaczają się pośredniością, więzi mają charakter rzeczowy, a regulacje wzajemnych stosunków dokonują się dzięki normom i rolom społecznym. Czasami też, ten dostrzegalny wyraźnie impas we wzajemnych stosunkach wynika

⁶ J. Moczydłowska, I. Pelszyńska, *Profilaktyka w szkole dla młodzieży niedostosowanej społecznie*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2004.

⁷ B. Bocian, R. Matysiuk, *Szkolny program profilaktyki – szansą spójności dla podejmowanych działań profilaktycznych*, [w:] *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*, pod red. M. Deptuły, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2004, s. 210.

z braku dobrej woli obu stron, braku wytrwałości w działaniu i wiary w możliwość poprawy sytuacji. Nie zawsze właściwie odczytywane są podstawowe zasady współpracy nauczycieli i rodziców⁸, np.:

- Zasada pozytywnej motywacji (zakładająca dobrowolny i chętny udział we wszelkich przedsięwzięciach z życia szkoły);
- Zasada partnerstwa (oznaczająca równorzędne prawa oraz obowiązki nauczycieli i rodziców, ale z wyraźnym prymatem rodziców w zakresie spraw opiekuńczo-wychowawczych);
- Zasada jedności oddziaływań (nakazująca konieczność realizowania zgodnych celów wychowawczych, wykluczająca wzajemne podważanie autorytetów);
- Zasada wielostronnego przepływu informacji (zakładająca konieczność stałego kontaktu, uruchamiania różnych kanałów komunikacyjnych i wzajemnej wymiany istotnych danych);
- Zasada aktywnej i systematycznej współpracy (oznaczająca czynne zaangażowanie i wzajemną pomoc w szkolnych inicjatywach oraz w rozwiązywaniu bieżących problemów dydaktyczno-wychowawczych).

Trudności w budowaniu i utrwalaniu odpowiedniego klimatu współpracy, a zwłaszcza w respektowaniu treści wspomnianych zasad, paradoksalnie mogą być pochodną procesów demokratyzowania się życia społecznego. Można wymienić kilka istotnych powodów takiego stanu rzeczy. Po pierwsze, jeśli jakieś przedsięwzięcie jest dobrowolne, a nie obowiązkowe, wielu ludzi chętnie „zwalnia się” z uczestnictwa w nim, nawet wtedy, gdy jest obiektywnie ważne i słuszne. Po drugie, wraz ze wzrostem świadomości społecznej na temat potrzeby ochrony danych osobowych i prawa do prywatności jednostki (w obliczu nieprawidłowego wykorzystywania różnych danych i manipulowania informacjami), spada zainteresowanie ujawnianiem informacji na swój temat i dzieleniem się nimi z innymi podmiotami (przykład: medialne głosy protestów przeciwko upowszechnianiu Systemu Informacji Oświatowej⁹).

⁸ M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Wydawnictwo NK, Warszawa 1985.

⁹ System Informacji Oświatowej (SIO) jest wdrażany od stycznia 2005 r. na podstawie Ustawy z dnia 19 lutego o systemie informacji oświatowej oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 16 grudnia 2004. Założeniem SIO jest uzyskiwanie danych niezbędnych do prowadzenia polityki edukacyjnej państwa, upowszechniania edukacji i usprawniania finansowania zadań oświaty. Chodzi o kreowanie jednolitej polityki edukacyjnej na różnych szczeblach, zarówno w wymiarze globalnym, jak i na poziomie lokalnym. Jednostki samorządu terytorialnego, powiaty i gminy, ministerstwa i kuratoria oświaty mają obowiązek tworzenia elektronicznych baz danych na temat szkół i innych placówek oświatowych, uczniów i nauczycieli, wychowanków i absolwentów instytucji wychowawczych, realizowania obowiązku szkol-

Po trzecie, w dobie chaosu aksjonormatywnego, pluralizmu światopoglądów i kultur, powszechnego dostępu do różnych źródeł informacji, kryzysu autorytetów (zwłaszcza nauczyciela), trudno jest realizować zgodne cele wychowawcze. Po czwarte wreszcie, obserwowane współcześnie tendencje do autonomizowania się jednostek i małych grup społecznych, do holdowania anonimowości, a nawet – do celowego izolowania się od innych stoją w opozycji do działań wspólnotowych.

Na kanwie krytyki współczesnych stosunków rodzina–szkoła powstają poradniki dotyczące skutecznego porozumiewania się tych środowisk. Proponuje się w nich szereg oddziaływań „oswajających” i zbliżających je do siebie „dla wspólnego dobra”. Wśród rad adresowanych do nauczycieli wymieniane są między innymi: proponowanie różnych form pomocy rodzicom, zachęcanie do współdziałania przez empatyczne okazywanie zrozumienia i wdzięczności za najmniejszą nawet formę aktywności, traktowanie partnerskie i docenianie bezcennej wiedzy rodziców na temat dziecka, angażowanie dziadków dzieci, którzy mają dla nich więcej czasu i cierpliwości¹⁰. Ważne jest budowanie poczucia, że rodzina dziecka jest dla nauczyciela ważna, może liczyć na jego autentyczne zainteresowanie, wysłuchanie i realne wsparcie przy zaistniałych trudnościach. Skupienie rodziców wokół realizacji wspólnych celów może być gwarancją skutecznych oddziaływań wychowawczych¹¹.

Współpraca rodziny i szkoły w kontekście profilaktyki

Działalność profilaktyczna powinna być przedmiotem szczególnej troski dorosłych, odpowiedzialnych za wychowanie dzieci i młodzieży. Odnosi się ona do wszystkich działań podejmowanych w celu zapobiegania pojawianiu się i/lub rozwojowi niepożądanych zachowań, stanów (np. zaburzeń rozwoju, chorób) lub zjawisk w danej społeczności (zbiorowości, populacji)¹². Jest to przeciwdziałanie niekorzystnym społecznie sytuacjom i zagrożeniom, których wystąpienie jest wysoce prawdopodobne. Niezależnie od istniejących różnic w sposobie rozumienia profilaktyki i toczących się dyskusji na temat

nego (i przyczyn niespełniania obowiązku nauki), specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, korzystania z różnych form pomocy materialnej i psychologiczno-pedagogicznej itp. Więcej informacji na ten temat można znaleźć pod adresem: www.sio.edu.pl. Niebawem ma wejść w życie nowa ustawa regulująca przepisy w tym zakresie.

¹⁰ J.C., Christopher, *Nauczyciel-rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, GWP, Gdańsk 2004.

¹¹ E. Maksymowska, M. Werwicka, *Wspieranie rodziców w wychowaniu*, [w:] *Poradnik wychowawcy*, Wydawnictwo Dr Josef Raabe, Warszawa 2000.

¹² B. Woynarowska, *Profilaktyka*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, pod red. T. Piłcha, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

granic między wychowaniem a działaniami profilaktycznymi, na potrzeby tego artykułu została przyjęta szeroka definicja tego pojęcia, uwzględniająca zarówno eliminowanie czynników ryzyka, jak i wzmacnianie czynników chroniących. Profilaktyka zatem, to „proces, który wspiera zdrowie przez umożliwienie ludziom uzyskania pomocy potrzebnej im do konfrontacji ze złożonymi, stresującymi warunkami życia oraz przez umożliwienie jednostkom osiągania subiektywnie satysfakcjonującego, społecznie akceptowanego, bogatego życia. W związku z tym działania zapobiegawcze muszą uwzględniać dwa komplementarne nurty:

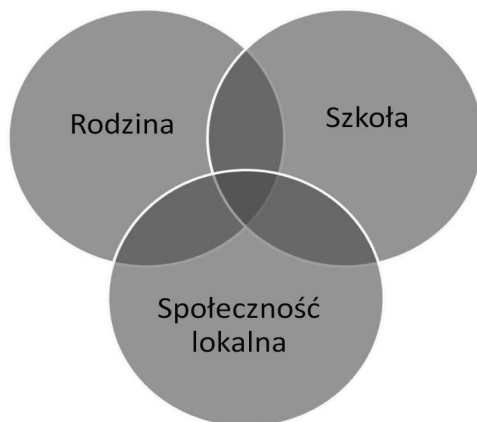
- celowy i konstruktywny proces nakierowany na promowanie rozwoju jednostek, w kierunku realizowania ich potencjalnych możliwości;
- przeciwdziałanie destrukcyjnym czynnikom, takim jak: ryzyko utraty zdrowia i bezpieczeństwa, stresy rodzinne [...], izolacja społeczna, przemoc, trudności finansowe i niewłaściwe warunki mieszkaniowe, zła opieka lekarska [...]”¹³.

Zgodnie z takim ujęciem profilaktyki, dobra, satysfakcjonująca partnerów relacji, współpraca rodziny i szkoły powinna stanowić ważny czynnik chroniący w obliczu współczesnych zagrożeń społecznych. I analogicznie – brak konstruktywnego współdziałania i niedostatki we wzajemnym porozumieniu tych środowisk to swoisty czynnik ryzyka powstawania i utrwalania się niepożądanych zjawisk w zakresie szeroko rozumianego rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży (np. niepowodzeń dydaktycznych, zaburzeń w zachowaniu, uzależnień, destruktywnego oddziaływania niektórych subkultur, czy sekt itp.).

Niezwykle interesującą i inspirującą dla rozwiązań profilaktycznych koncepcję kreatywnej współpracy rodziny, szkoły i środowiska lokalnego opracowała w latach 80. XX wieku amerykańska autorka Joyce L. Epstein¹⁴. Kluczowym pojęciem jej teorii współpracy jest SCHOOL – HOME – COMMUNITY PARTNERSHIP (partnerskie współdziałanie domu, szkoły i środowiska społecznego). Na podstawie prostego modelu kołowego autorka zobrazowała zachodzące na siebie sfery wpływów domu rodzinnego i szkoły. Centralne miejsce zajmuje w nim dziecko jako podmiot oddziaływań poszczególnych środowisk. Im bardziej koła symbolizujące sfery wpływów na siebie zachodzą, tym korzystniejsza jest sytuacja dziecka, ponieważ oznacza to jedność wymagań dydaktyczno-wychowawczych i spójność przekazywanych norm.

¹³ Z.B. Gaś, *Profilaktyka w szkole*, [w:] *Zapobieganie uzależnieniom uczniów*, pod red. B. Kamińskiej-Buśko, Wydawnictwo Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1997, s. 71–72.

¹⁴ S. Rogala, *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, PWN, Warszawa–Wrocław 1989.



Schemat 1: Model zachodzących na siebie sfer wpływów

Źródło: E. Bielecka, *Wspólnota rodziny, szkoły, społeczności lokalnej*, [w:] *Edukacyjna wspólnota na rzecz społeczeństwa dla wszystkich*, red. A. Sajdak, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.

Z punktu widzenia profilaktyki, interesujące wydają się wyodrębnione przez J.L. Epstein typy współpracy¹⁵, ponieważ dla każdego z nich autorka zaproponowała konkretne propozycje metod i form działania:

- Rodzicielstwo. Celem tego typu współpracy jest wsparcie rodziny w zapewnieniu dziecku warunków sprzyjających edukacji. Realizację tego celu mogą umożliwić organizowane na terenie szkoły kursy, szkolenia i warsztaty dla rodziców, podnoszące ich kompetencje w zakresie właściwej opieki nad dzieckiem i pomocy w nauce – z jednej strony, a z drugiej – propagujące zdrowy tryb życia. Szkoły powinny wychodzić do społeczeństwa z ofertą dydaktyczną, systematycznie dostarczać informacji na temat rodzajów szkół i możliwości kształcenia, przez dystrybucję ulotek, organizację dni otwartych i festynów.
- Komunikacja. Celem jest poszukiwanie stałego, wzajemnego kontaktu i nawiązywanie interakcji w różnych formach (spotkań indywidualnych, rozmów telefonicznych, listów¹⁶).
- Wolontariat. Celem tego typu współdziałania jest pomoc szkole w działaniach dydaktyczno-wychowawczych i zaistniałych bieżących problemach. Popularnym rozwiązaniem staje się organizowanie ankiet dla rodziców na temat ich zdolności, predyspozycji, czasu wolnego i aktywności zawodowej. Chodzi o zidentyfikowanie zasobów

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Obecnie na popularności zyskuje kontakt za pośrednictwem Internetu (korespondencja e-mailowa, wirtualny dziennik, fora dyskusyjne itp.).

- rodziców i poznanie możliwości ich konstruktywnego wykorzystania, np. jako pomoc nauczycielom w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi.
- Nauka domowa. W zakresie tego typu współpracy ważne jest jasne przedstawianie rodzicom i uczniom programu nauczania, precyzyjne określanie wymagań oraz bieżące informowanie o postępach w nauce. Niezwykle cenne jest też oferowanie rodzicom pomocy w udzielaniu wsparcia dzieciom (np. organizowanie lekcji otwartych) i przekazywanie tzw. zadań na wakacje (np. wspólna obserwacja zmian pogody, gatunków roślin i zwierząt itp.).
 - Współdecydowanie. Ten typ współdziałania jest urzeczywistniany przez funkcjonowanie samorządów rodzicielskich (rad rodziców), biorących czynny udział w życiu szkoły, decydujących o ważnych dla niej sprawach, np. podejmujących inicjatywy na rzecz poprawy warunków edukacyjnych dzieci (dotyczące zarówno warunków lokalowych i pomocy dydaktycznych, jak i spraw kadrowych).
 - Współpraca ze środowiskiem lokalnym. Proponowane w tym zakresie rozwiązania to między innymi: uczestnictwo absolwentów w konstruowaniu programów dla uczniów, inicjatywy lokalne (np. akcje mające na celu ochronę środowiska – segregowanie odpadów, dokarmianie zwierząt itp.), informowanie o możliwościach spędzania czasu wolnego w lokalnych ośrodkach kultury, wsparcie rodzin zmarginalizowanych.

Zaprezentowane typy współdziałania rodziny i szkoły wraz z konkretnymi propozycjami rozwiązań, mogą stanowić ciekawą inspirację dla oryginalnych, autorskich projektów profilaktycznych, które mogą być tworzone zarówno na poziomie szkół, jak i w społecznościach lokalnych. Okazuje się bowiem, że dotychczasowe przedsięwzięcia z zakresu zapobiegania typowym zagrożeniom (przede wszystkim uzależnieniom, agresji), które podejmuje się na terenie szkół bez włączania w nie rodziców uczniów, są niewystarczające. Niezależnie od wyraźnie wzrastającego poziomu świadomości fachowców w tej dziedzinie i podejmowanych wielu prób dialogu środowiskowego i działań edukacyjnych, wciąż w naszej rzeczywistości społecznej utrzymuje się niekorzystny klimat dla wspólnotowych projektów. Za przykład takiego stanu rzeczy mogą posłużyć wnioski z badań na temat szkolnej wspólnoty profilaktyki uzależnień, przeprowadzonych przez Monikę Szpringer¹⁷, która stwierdziła między innymi, że „[...]w aktualnych warunkach istnieją poważ-

¹⁷ M. Szpringer, *Rodzice, uczniowie, nauczyciele – wspólnota dla szkolnej profilaktyki uzależnień*, [w:] *Edukacyjna wspólnota na rzecz społeczeństwa dla wszystkich*, pod red. A. Sajdak, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.

ne trudności i bariery, zwłaszcza psychologiczne, społeczne i organizacyjne, przy realizowaniu koncepcji wychowania integralnego w środowisku szkoły. W obecnych warunkach funkcjonowania profilaktyki rodzice nie stanowią integralnego związku ze środowiskowym systemem wychowawczym i profilaktycznym, którego fundamentem jest szkoła¹⁸. Przytoczone wnioski odnoszą się przede wszystkim do szkół masowych; sytuacja placówek niepublicznych wydaje się być o wiele lepsza, zważywszy choćby na większą świadomość rodziców w zakresie wytyczanych celów życiowych, potrzeb edukacyjnych dzieci oraz własnej partycypacji w procesie ich kształcenia i wychowania.

Nowoczesna szkoła powinna kreować klimat przyjazny nie tylko uczniom i nauczycielom, ale też rodzicom, postrzeganym jako partnerzy w procesie edukacji i wychowania. Jak słusznie podkreślają H. Rylke i T. Tuszewski, „[...] inni uczestnicy szkolnej społeczności mają duży wpływ na tworzenie jej kształtu, a tym samym branie za nią odpowiedzialności. Diagnozowanie potrzeb i problemów, konkretyzowanie celów, planowanie działań, tworzenie warunków do ich realizacji, budowanie programów wychowawczo-profilaktycznych – to zadania społeczności szkolnej: nauczycieli, rodziców i uczniów. Urzędy, resorty są za daleko, ich rola jest inna¹⁹. Rodzice, jako osoby posiadające konkretne zasoby i umiejętności mogą wspomagać szkołę materialnie, rzeczowo i usługowo, na przykład prowadząc preorientację zawodową uczniów, pokazując im swoje miejsca pracy itp.²⁰

W polskiej rzeczywistości, demokratyczna i humanistyczna przestrzeń rodzinno-szkolna, sprzyjająca „uprawianiu” nowoczesnej profilaktyki, znajduje się jeszcze w stanie tworzenia. A.W. Janke wymienia następujące poziomy rozwojowe (fazy) tego procesu:

- „Porozumienie rodziców, dzieci-uczniów i nauczycieli;
- Partycypacyjne współdziałanie rodziców, dzieci-uczniów i nauczycieli, zgodnie z akceptowanymi wspólnie (wynegocjowanymi) regułami;
- Pogłębione wzajemną empatią współdziałanie rodziców, dzieci-uczniów i nauczycieli, oparte na dialogu międzyludzkim;
- Nacechowane otwarciem, zrozumieniem i życzliwością braterskie spotkanie rodziców, dzieci-uczniów i nauczycieli, bazujące na wolności (świadomym, dobrowolnym i respektującym istnienie innych ludzi wyborze), podzieleniu nadrzędnych w życiu człowieka wartości i tolerancji w jej pragmatycznym wymiarze²¹.

¹⁸ *Ibidem*, s. 84.

¹⁹ H. Rylke, T. Tuszewski, *Powrót do źródeł*, *op. cit.*, s. 107.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ A.W. Janke, *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły*, *op. cit.*, s. 178.

Mimo iż jeszcze nie każda współczesna szkoła jest gotowa do realizowania nawet pierwszego (wyjściowego) poziomu współpracy, trzeba mieć nadzieję, że stopniowo zaczną zachodzić pozytywne zmiany w tym zakresie. Świadczą o tym – inspirowane nową filozofią – różnorodne inicjatywy, podejmowane na rzecz uczynienia ze środowiska szkolnego bezpiecznej (w szerokim rozumieniu) przestrzeni. Za przykład jednej z nich może posłużyć opracowany kodeks szkoły przyjaznej rodzicom²², w którym wyraźnie zostały wyznaczone humanistyczne i demokratyczne drogowskazy współpracy rodziny i szkoły²³. Trzeba tylko zatroszczyć się o to, by podobne zbiory zasad były popularyzowane, a nauczyciele i rodzice zechcieli za nimi podążać.

W szkołach realizuje się szereg interesujących programów profilaktycznych, przede wszystkim z zakresu zapobiegania uzależnieniom i agresji. Stopniowo ich formy ewoluują w kierunku większego i bardziej aktywnego udziału dzieci i młodzieży oraz ich rodziców. Wykorzystywane są w nich na przykład elementy mediacji, których zwińczeniem są – negocjowane uprzednio – kontrakty uczniów z nauczycielami (również wychowawców z rodzicami i dzieci z rodzicami)²⁴. Nieodłącznym elementem wielu programów jest pedagogizacja rodziców. Jej formy stopniowo zaczynają już wykraczać poza tradycyjną prelekcję, czy pogadankę (np. na temat substancji psychoaktywnych i ich działania na organizm, czy – mechanizmów powstawania agresji i sposobów jej kanalizowania itp.). Rodzice coraz częściej mają okazję uczestniczyć w warsztatach doskonalących nie tylko ich kompetencje rodzicielskie (np. stosowanie nagród i kar, pomoc dziecku w nauce), ale też

²² I. Dzierżowska, *Rodzice w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1999.

²³ Kodeks szkoły przyjaznej rodzicom: Rodzice oddają szkole swój największy skarb. Nauczyciele i cały personel szkoły wyrażają wolę współpracy z rodzicami, aby wspólnie tworzyć najlepsze warunki rozwoju dzieci. Nauczyciele starają się poznać oczekiwania rodziców, traktują je jako wskazówkę do organizacji pracy szkoły, a zadowolenie rodziców traktują jako miarę jakości swojej pracy. Nauczyciele uważnie słuchają informacji o potrzebach ich dzieci i o warunkach, które będą najlepiej sprzyjały ich rozwojowi. Rodzice są pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami swoich dzieci, dlatego program wychowawczy szkoły musi opierać się na wartościach uznawanych przez rodziców. Nauczyciele rzetelnie informują rodziców o postępach ich dzieci, o ich sukcesach, ale również nie ukrywają żadnych problemów, omawiają je wspólnie z rodzicami po to, by wspólnie lepiej je rozwiązywać. Nauczyciele są uprzejmi, życzliwi, delikatni – świadomi, że rodzice głęboko przeżywają zarówno sukcesy, jak i porażki swoich dzieci. Nauczyciele chcą, by rodzice dobrze czuli się w szkole, tworzyli grupę wsparcia. Rodzice mają prawo wypowiedzenia się na temat wszystkich spraw dotyczących ich dzieci i szkoły. Uwagi rodziców stanowią wskazówki do poprawy jakości pracy szkoły. Rodzice znają i rozumieją program nauczania. Ich pomoc w nauce przyczynia się do poprawy efektów uzyskiwanych przez dzieci. Rodzice i nauczyciele wyznają zasadę, że ich współpraca jest warunkiem sukcesu dzieci i drogą do niego.

²⁴ Więcej informacji na ten temat można znaleźć w pracy H. Rylke i T. Tuszewskiego, *Powrót do źródła. O profilaktyce...*, *op. cit.*

ogólne umiejętności psychospołeczne (np. wyrażanie uczuć, perswadowanie, reagowanie na złość, niepowodzenie i stres itp.), których celem jest tzw. psychologiczne uodpornianie. Wartość takich przedsięwzięć jest ogromna, a kierunek obserwowanych zmian w podejściu do „uprawiania” profilaktyki jest zdecydowanie słuszny. Niestety, w dalszym ciągu podejmowane działania w tym zakresie mają charakter raczej incydentalny, a nie systemowy, a zainteresowanie rodziców podobną ofertą wciąż jest niezadowolające.

Dodatkowym problemem, komplikującym skuteczne angażowanie wszystkich rodziców w przedsięwzięcia profilaktyczne, jest dysfunkcyjność wielu środowisk rodzinnych (o różnorodnych źródłach dysfunkcji – od niekompletności rodzin aż po alkoholizm, czy przestępczość), które – zamiast wzmacniać pozytywne efekty oddziaływań profilaktycznych na dziecko – neutralizują je, „konserwując” patologiczne wzory funkcjonowania. Takie rodziny wymagają kompleksowej, profesjonalnej pomocy (np. terapii systemowej), zdecydowanie wykraczającej poza obszar kompetencji kadry pedagogicznej.

Podejmowane w naszym kraju działania profilaktyczne często są wzorowane na rozwiązaniach zagranicznych, przede wszystkim amerykańskich. Choć nie zawsze udaje się wkomponować je w naszą rzeczywistość, można czerpać z nich inspiracje dla oryginalnych, rodzimych projektów.

Wybrane przykłady zagranicznych rozwiązań profilaktycznych z udziałem rodziny

Wśród interesujących przedsięwzięć o charakterze prewencyjnym dominują rozwiązania amerykańskie. Jednym z nich jest program *Sukces do szóstego roku życia (Success by 6)*²⁵, adresowany do rodzin z grup ryzyka, dla których dostęp i przygotowanie ich dzieci do nauki są ograniczone warunkami ekonomicznymi lub etnicznymi. Przy skoordynowanej współpracy różnych instytucji (edukacji, biznesu, opieki zdrowotnej itp.) tworzone są konkretne rozwiązania, zapewniające dzieciom udane rozpoczęcie nauki, a w przyszłości – start w dorosłe życie.

Innym przykładem jest *Model szkoły środowiskowej zorientowanej na rodzinę (Family-Supportive Community School)*²⁶, w którym realizowane są między innymi następujące strategie: wzmacnianie rodziców i wspieranie rodzin; przygotowanie paraprofesjonalne oraz „drabina rozwoju zawodowego” ro-

²⁵ E. Bielecka, *Wspólnota rodziny, szkoły, społeczności lokalnej*, [w:] *Edukacyjna wspólnota na rzecz społeczeństwa dla wszystkich*, pod red. A. Sajdak, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.

²⁶ *Ibidem*.

dziców; edukacja rodziców oraz pomoc rodzinie w przygotowaniu dziecka do podjęcia nauki w szkole; klasy opiekuńcze, minimalizujące niepowodzenia szkolne dziecka przy jednoczesnym podnoszeniu skuteczności działań nauczycieli i rodziców; współzarządzanie szkołą. Pozostałe strategie odnoszą się między innymi do współpracy ze środowiskiem lokalnym i do wykorzystania nowych technologii. Na terenie szkoły funkcjonuje „centrum pomocy rodzinie” lub „zespół szybkiego reagowania”, w skład którego wchodzi specjalści z różnych dziedzin (psycholog, pedagog, lekarz, pracownik socjalny) i przedstawiciele rodziców. Powołany jest po to, by szybko i skutecznie diagnozować i rozwiązywać najtrudniejsze problemy uczniów (osobiste, dydaktyczno-wychowawcze i rodzinne). Zespół spotyka się regularnie, analizuje indywidualne przypadki dzieci, opracowuje programy pomocowe, prowadzi kursy dla rodziców (np. w zakresie rozpoznawania oznak niedożywienia dziecka, dysleksji, przemocy rówieśniczej itp.). Jego działalność ma charakter systemowy, ponieważ jest wkomponowana w funkcjonowanie międzyresortowych lokalnych struktur do spraw rozwiązywania problemów konkretnej społeczności.

Kolejnym ciekawym rozwiązaniem jest program *Parent-Teacher Action Research (PTAR)*²⁷, zorientowany na populację dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Celem trwającego przez okres dwóch lat programu było wczesne rozpoznawanie i eliminowanie zaburzeń emocjonalnych, które stanowią czynnik ryzyka rozwoju i utrwalenia się bardziej skomplikowanych i trudniejszych do skorygowania postaci nieprzystosowania społecznego. Podobnie, jak w opisywanych wcześniej projektach, również PTAR był realizowany na zasadzie wspólnego rozwiązywania problemów w oparciu o partnerskie współdziałanie rodziców uczniów, ich nauczycieli oraz specjalistów z zakresu psychokorekcji i profilaktyki. Na spotkania zespołów zapraszani byli też – jako konsultanci – przedstawiciele społeczności lokalnej, którzy nie mieli dzieci w określonej klasie czy szkole. Byli oni angażowani między innymi w proces gromadzenia niezbędnych danych, czy opracowywanie indywidualnych planów działania. Udział rodziców w spotkaniach był dobrowolny i mieli oni pierwszeństwo w wypowiedaniu się na temat własnego dziecka. Wszystkie propozycje rozwiązań były zapisywane w języku zrozumiałym dla uczestników. Po skonstruowaniu planu dla konkretnego dziecka i wprowadzeniu go w życie, nauczyciele analizowali i oceniali zachowanie ucznia na terenie szkoły. Następnie odbywało się kolejne spotkanie, na którym można było

²⁷ M. Sztuka, *Programy wczesnej interwencji wśród strategii ograniczania zachowań przestępczych*, [w:] *Spoleczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, pod red. B. Urbana, Wydawnictwo UJ, Kraków 2001.

podyskutować, podzielić się refleksjami i ewentualnie zmodyfikować sposób postępowania. Uzupełniającą formą oddziaływań w ramach omawianego programu była edukacja w zakresie umiejętności społecznych (*Social Skills Instruction*), skoncentrowana na poprawie komunikacji interpersonalnej, podniesieniu poziomu kompetencji osobistych i społecznych oraz na nauce adekwatnego reagowania w różnorodnych sytuacjach społecznych. Twórcy programu opracowali konkretne sposoby pomiaru efektów dwuletniej pracy, uwzględniające zarówno zachowanie dzieci, jak i kompetencje rodzicielskie. Na podstawie analizy wyodrębnionych dokładnie wskaźników ewaluacji (kontrolowanych zarówno na terenie szkoły, jak i w środowisku rodzinnym), stwierdzono istotną poprawę funkcjonowania badanych uczniów.

Niezwykle wartościowym przedsięwzięciem profilaktycznym był realizowany w latach 90. XX wieku (w trzech edycjach) program *Linking the Interests of Families and Teachers (LIFT)*²⁸. Obejmował szkoły znajdujące się w obszarze zwiększonego zagrożenia przestępczością młodzieży. Składał się z trzech komplementarnych elementów: treningu sprawności społecznych w warunkach klasy szkolnej, korektury zachowań dziecka w warunkach swobodnej zabawy w czasie pozalekcyjnym i modyfikacji postaw rodzicielskich. Pierwsza część programu miała formę 10-tygodniowego cyklu zajęć (dla poszczególnych grup wiekowych), prowadzonych przez wychowawcę klasy i instruktora. Dzieci opanowywały takie umiejętności, jak: słuchanie innych, identyfikowanie przeżywanych uczuć, adekwatne reagowanie w określonych sytuacjach społecznych, radzenie sobie z gniewem, właściwe przyjmowanie i udzielanie pochwał. Zasadniczym celem drugiej części programu było aktywizowanie dziecka i promowanie jego pozytywnych zachowań społecznych w miejscu zabawy. Zajęcia były obserwowane przez instruktorów i szkolny personel pedagogiczny. Zachowania pożądane były nagradzane w symboliczny sposób (specjalny system punktów i związanych z nimi przywilejów). Wszystkie przejawy niewłaściwego postępowania były odnotowywane i przyznawano im „punkty karne”. Szczególną uwagę przywiązywano do kształtowania umiejętności współpracy w zespole, właściwego wchodzenia w grupę i odpowiedniego przyjmowania przez grupę jej nowych członków. Zajęcia dla rodziców (w grupach skupiających 10–15 rodzin) trwały 3 miesiące, miały formę warsztatową (np. praca z tekstem, dyskusja, inscenizacja) i prowadzone były przez profesjonalnie przygotowanych instruktorów. Celem tej części programu było wykształcenie lub doskonalenie umiejętności rodzicielskich. Treningowi poddawano takie właściwości, jak: umiejętność przyznawania odpowiedniej swobody, zdolność wczesnego okazywania uwagi i reagowania

²⁸ *Ibidem*.

na zachowanie dziecka, operowanie skutecznymi karami i nagrodami, okazywanie opanowania. Przy prezentacji konkretnych umiejętności wykorzystywano nagrania video. Zajęcia były zróżnicowane ze względu na wiek dziecka. Przykładowo, rodzice młodszych dzieci byli zapoznawani z metodami ograniczania zachowań agresywnych w relacjach rówieśniczych, natomiast rodzice uczniów najstarszych klas rozwijali umiejętności negocjacyjne, potrzebne w rozwiązywaniu problemów wychowawczych typowych dla adolescentów. Z dużą starannością zaplanowano harmonogram spotkań, dostosowując ich porę i miejsce do możliwości rodziców. Przygotowano też dla nich pakiet materiałów szkoleniowych i na czas trwania programu uruchomiono specjalną linię telefoniczną. Ewaluacja programu uwzględniała monitorowanie zarówno efektów bezpośrednich, jak i długofalowych. Podobnie, jak w przypadku poprzedniego programu, skuteczność była zadowalająca.

Zaprezentowane programy opierają się na tych samych założeniach teoretycznych i wykorzystują podobny katalog form oddziaływań. Analogiczne podejście możemy zaobserwować również w niemieckim i skandynawskim systemie opieki i profilaktyki. Ścisła współpraca rodziny i szkoły jest wykorzystywana na przykład w diagnozie i terapii dzieci z zaburzeniami zachowania (uwzględniającej różne formy, w tym ADHD), dla których specjalne programy opracowywane są i realizowane przez tzw. Ruchomą Pomoc Wychowawczą²⁹ (wykwalifikowany w terapii zaburzeń zachowania pedagog specjalny współpracuje z wychowawcą i rodzicami).

Również w Norwegii, gdzie – zgodnie z ugruntowaną wieloletnią tradycją – dziecko otoczone jest szczególną troską, przywiązuje się dużą uwagę do włączania rodziców i środowiska lokalnego w przedsięwzięcia profilaktyczne realizowane na poziomie szkoły. Świadczy o tym filozofia programów skutecznej interwencji w ograniczaniu agresji autorstwa Dana Olweusa³⁰, który przez wiele lat zajmował się badaniem tego zagadnienia i odnotowywał namacalne pozytywne efekty swojej pracy. Przykładowo, norwescy nauczyciele są systematycznie rozliczani z pracy wychowawczej prowadzonej z rodzinami uczniów. Cyklicznie przeprowadzają ankiety, diagnozujące aktualną sytuację środowiska domowego dzieci i spotykają się w zespołach specjalistów (np. kurator rodzinny, lekarz, psycholog), rozwiązujących problemy swoich podopiecznych. Szczególny nacisk kładzie się na wsparcie rodziny przez uruchamianie jej naturalnych, a niewykorzystanych dotąd zasobów (np. rodzice,

²⁹ C. Hillenbrand, *Pedagogika zaburzeń zachowania*, GWP, Gdańsk 2007.

³⁰ D. Olweus, *Agresja w szkole. Wyniki badań oraz program skutecznej interwencji*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, pod red. A. Frączka i I. Pufal-Struzik, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1996.

którzy nie mogą sfinansować dziecku wycieczki, pod nadzorem specjalnych konsultantów, pieką ciasta lub produkują regionalne wyroby ludowe, a następnie – na organizowanych aukcjach podczas festynów – sprzedają je, pozyskując potrzebne środki)³¹.

Analizując zaprezentowane rozwiązania profilaktyczne trzeba pamiętać, że są one owocem wieloletniej tradycji i nie wszystkie od razu mogą być zaadaptowane na polski grunt. Wymaga to bowiem nie tylko nakładów finansowych, odpowiednich rozwiązań legislacyjnych i organizacyjnych, ale przede wszystkim głębokich zmian mentalnościowych, które już powoli stają się zauważalne, ale to wciąż jest dopiero początek długotrwałego procesu.

Uwagi końcowe

Głównym celem opracowania było ukazanie profilaktycznego wymiaru współdziałania rodziny i szkoły. Zasadniczym przesłaniem miała być teza, że dobra współpraca obydwu środowisk w szkole bardziej niż dotychczas skoncentrowanej na uczniach stanowi istotny czynnik chroniący w nowoczesnej profilaktyce.

Partnerskie porozumienie rodziców, nauczycieli i uczniów, oparte na elementarnych zasadach demokracji i humanizmu, powinno przyczynić się do skutecznego eliminowania zagrożeń i ograniczania niekorzystnych zjawisk obserwowanych w przestrzeni rodzinno-szkolnej (np. różne formy przemocy, uzależnienia, zaburzenia odżywiania się, zachowania autodestrukcyjne, niepowodzenia dydaktyczne, nieprawidłowy rozwój psychoseksualny itp.), czyli wszystkiego tego, co identyfikowane jest jako konsekwencje szeroko rozumianego kryzysu instytucji rodziny i procesu wychowania. Wymaga to jednak właściwego zrozumienia istoty współdziałania, umiejętności konsolidowania różnych osób i środowisk, które mają świadomość potrzeby „naprawiania rzeczywistości”, czyli diagnozowania problemów społecznych i ich rozwiązywania na poziomie lokalnym. Punktem wyjścia podejmowanych działań może być solidna baza danych. Wspomniany wcześniej System Informacji Oświatowej nie powinien być obiektem wątpliwości i krytyki, ale raczej szansą na skuteczne działania prewencyjne. Nie trzeba się go bać, tylko właściwie wykorzystywać informacje i projektować odpowiednie przedsięwzięcia (oczywiście przestrzegając procedury związanej z ochroną danych osobowych)³².

³¹ Informacje te zostały uzyskane na podstawie rozmów z kuratorami rodzinnymi, pracującymi w Norwegii, w rejonie Arendal.

³² Za przykład mogą posłużyć dane dotyczące dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Rodzice, przed wyborem szkoły mają szansę sprawdzić, która placówka gwarantuje ich dziecku najlepsze warunki do nauki, uwzględniając jego potrzeby i możliwości. W podobny sposób można

Podobne rozwiązania funkcjonują w krajach wysoko rozwiniętych (z których czerpiemy wzorce) i nie wzbudzają w ich społeczeństwach aż tylu emocji. Trzeba zrozumieć, że tylko działania wspólnotowe, oparte na wzajemnym zaufaniu, solidarności i współodpowiedzialności mogą być odpowiedzią na trudne wyzwania współczesności.

W artykule pominięto wątki, które mogą stanowić inspirację do empirycznej weryfikacji, np. porównanie współdziałania rodziny i szkoły w placówkach masowych i niepublicznych, w szkołach wiejskich i miejskich itd. Można też systematycznie śledzić w badaniach podejmowane przez szkoły przedsięwzięcia profilaktyczne w kontekście współpracy trójpodmiotowo-partnerskiej. Niewątpliwie podjęty temat jest interesujący i nie traci na aktualności.

Bibliografia

- Bielecka E., *Wspólnota rodziny, szkoły, społeczności lokalnej*, [w:] *Edukacyjna wspólnota na rzecz społeczeństwa dla wszystkich*, pod red. A. Sajdak, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.
- Bocian B., Matysiuk R., *Szkolny program profilaktyki – szansą spójności dla podejmowanych działań profilaktycznych*, [w:] *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*, pod red. M. Deptuły, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2004.
- Christopher J.C., *Nauczyciel-rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, GWP, Gdańsk 2004.
- Dzierzgowska I., *Rodzice w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1999.
- Gaś Z.B., *Profilaktyka w szkole*, [w:] *Zapobieganie uzależnieniom uczniów*, pod red. B. Kamińskiej-Buśko, Wydawnictwo Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1997.
- Hillenbrand C., *Pedagogika zaburzeń zachowania*, GWP, Gdańsk 2007.
- Janke A.W., *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
- Janke A.W., *Współpraca rodziny i szkoły*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, pod red. T. Pilcha, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Wydawnictwo NK, Warszawa 1985.

wykorzystać informacje o zagrożeniach niedostosowaniem społecznym, a zwłaszcza – uzależnieniami, projektując odpowiednie działania prewencyjne.

- Maksymowska E., Werwicka M., *Wspieranie rodziców w wychowaniu*, [w:] *Poradnik wychowawcy*, Wydawnictwo Dr Josef Raabe, Warszawa 2000.
- Moczydłowska J., Pelszyńska I., *Profilaktyka w szkole dla młodzieży niedostosowanej społecznie*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2004.
- Olweus D., *Agresja w szkole. Wyniki badań oraz program skutecznej interwencji*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, pod red. A. Frączka i I. Pufal-Struzik, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1996.
- Rogała S., *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, PWN, Warszawa–Wrocław 1989.
- Rylke H., Tuszewski T., *Powrót do źródeł. O profilaktyce w szkołach*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004.
- Segiet W., *Rodzina i szkoła – ku synergii edukacyjnej*, [w:] *Wychowanie, profilaktyka, resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro*, pod red. J. Sowy, E. Piotrowskiego i J. Rejmana, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2002.
- Szpringer M., *Rodzice, uczniowie, nauczyciele – wspólnota dla szkolnej profilaktyki uzależnień*, [w:] *Edukacyjna wspólnota na rzecz społeczeństwa dla wszystkich*, pod red. A. Sajdak, Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.
- Sztuka M., *Programy wczesnej interwencji wśród strategii ograniczania zachowań przestępczych*, [w:] *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, pod red. B. Urbana, Wydawnictwo UJ, Kraków 2001.
- Woynarowska B., *Profilaktyka*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T.IV, pod red. T. Pilcha, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

Netografia

www.sio.edu.pl

Abstract

Preventive dimension of family and school education

The content of this article is theoretical reflections on the complex and constantly changing relationships between schools and parents as two basic educational environments. The main objective of this study is to present and emphasize preventive dimension of cooperation between educators and parents, especially in the face of ongoing crisis of education (manifested among other things decline adults authority, escalation aggressions, risks connected with cyberspace communication etc.) and of a visible impasse in mutual relations between the two environments. This situation is primarily derived from the transformation processes aimed at democratizing and humanizing

social life in its various dimensions, also on the ground of connections between family and school. Both - parents and teachers, regardless of good intentions, do not read the message of modern education as a common good based on mutual trust, cooperation, support and complementary activities quite well. The tendency to burden one another with responsibility for all educational failure is still present in these communities. There is a lack of proper understanding of sense and need to make family-school relations more symmetrical, with greater participation of children and youth in accordance with the three entity partnership model (parents-children-teachers). The key to breaking this deadlock seems to be school education, more focused on pupils, which aims to raise the level of awareness of adults (responsible for the upbringing of children) about the nature of cooperation, which is a specific protective factor in the face of contemporary threats to development and education of the young generation.

Waldemar Jagodziński

Uniwersytet Warszawski

Indywidualizacja procesu nauczania jako wymóg kształcenia XXI wieku w świetle analizy prawno-pedagogicznej

Rozwój koncepcji indywidualizacji nauczania

W edukacji początków XXI w. indywidualizacja procesu nauczania stała się pojęciem odmiennym chętnie przez wszystkie przypadki, choć w dydaktyce przedmiotowej nie stanowi ona metodycznego *novum*, a jej korzeni można doszukiwać się już w naukach starożytnych filozofów, którzy zwracali uwagę na znaczenie różnic indywidualnych w rozwoju człowieka. W pracy poświęconej indywidualizacji kształcenia T. Lewowicki, przedstawiając rozwój indywidualizacji procesu nauczania w historycznym zarysie¹, przypomina poglądy Platona i jego koncepcję intencjonalnego wychowania, naukę Hipokratesa o temperamencie, poglądy Arystotelesa dotyczące różnic w zdolnościach, a w dalszej kolejności na poglądy Kwintyliana i Galenusa. W początkowym okresie epoki nowożytnej kwestią różnic indywidualnych zajmowali się m.in. L. Vives, R. Descartes, J. Locke. Wiek XVIII przynosi ze sobą m.in. rozważania J.J. Rousseau oraz A. Condorceta. Kolejny wiek zostaje naznaczony myślą J.H. Pestalozziego oraz J.F. Herbarta, twórcy koncepcji stopni formalnych. I choć Herbart dążył do uwzględnienia w procesie nauczania prawidłowości procesu uczenia się, praktyka szkolna prawidłowości te sprowadziła „do jednego, sztywnego schematu, a różnice indywidualne w ogóle

¹ T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa 1977, s. 12–22.

pominięto, adresując treści nauczania do tzw. średniego ucznia²². Druga połowa XIX w. to okres narodzin psychologii eksperymentalnej, której ojcem był W. Wundt. I choć on sam nie interesował się różnicami indywidualnymi, to właśnie u niego w laboratorium pracował jako asystent J. McKeen Cattell. Wśród współczesnych badaczy różnic indywidualnych wymienić należy takie nazwiska jak A. Anastasi, G. Peterson, L.E. Tyler, J.P. Pawłow. B.M. Tiepłow. Choć kwestia różnic indywidualnych interesowała na przeszeni wieków wielu badaczy, to, jak słusznie stwierdza T. Lewowicki, „uznanie ich rangi w życiu poszczególnych ludzi i całych społeczeństw (...) nie doprowadziło, aż do wieku XX, do powstania takiego systemu kształcenia, który uwzględniłby postulat indywidualnego nauczania i wychowania”²³.

Obecnego renesansu pojęcia „indywidualizacja procesu nauczania” należy dopatrywać się przede wszystkim w woli polskiego ustawodawcy, który do tego procesu odwołuje się ostatnimi czasy bardzo często, niejednokrotnie używając, przynajmniej takie odnosi się wrażenie, tego samego terminu na określenie różnych zadań.

Celem niniejszego artykułu jest:

1) przeanalizowanie różnego rodzaju aktów prawnych w celu znalezienia odpowiedzi na następujące pytania:

- w jakim kontekście pojawia się najczęściej pojęcie „indywidualizacja” w odniesieniu do procesu kształcenia,

- w jaki sposób różne podmioty kształtujące prawo interpretują to pojęcie;

2) próba wyjaśnienia, czym właściwie jest umiejętność indywidualizacji procesu kształcenia i jakie ma ona znaczenie dla praktyki szkolnej.

Rozporządzenia i akty prawa miejscowego a systematyka źródeł prawa

Przystępując do analizy indywidualizacji procesu nauczania na płaszczyźnie prawnej warto umiejscowić te akty prawne, w których pojawia się analizowane zagadnienie, na szerszym tle systemu źródeł prawa. W tym celu należy przypomnieć art. 87 Konstytucji RP, który wymienia enumeratywnie źródła powszechnie obowiązującego prawa Rzeczypospolitej Polskiej. Ustawodawca dokonał podziału źródeł prawa na dwie grupy:

1) obowiązujące na terytorium całego państwa, a więc powszechnie obowiązujące oraz

²² *Ibidem*, s. 18. Choć stworzenie sztywnego schematu nie było celem Herbarta, po dziś dzień jest on niesłusznie uważany za twórcę skostniałego systemu dydaktycznego.

²³ T. Lewowicki, *Indywidualizacja...*, *op. cit.*, s. 23.

2) obowiązujące na obszarze działania organów, które je ustanowiły, mowa zatem o prawie miejscowym.

Do pierwszej grupy zaliczają się:

- Konstytucja,
- ratyfikowane umowy międzynarodowe,
- ustawy,
- rozporządzenia.

Jak przypomina W. Skrzydło, „są to akty prawne wiążące wszystkich, zarówno organy państwowe, jak i obywateli, ale również osoby i podmioty prawne znajdujące się pod jurysdykcją Rzeczypospolitej”²⁴. Ponieważ dla dalszych analiz istotne okazały się przede wszystkim rozporządzenia, warto przypomnieć, iż są to akty prawne, które nie pochodzą od parlamentu. Mogą być natomiast wydawane m. in. przez Prezydenta, Radę Ministrów, Prezesa Rady Ministrów, ministrów kierujących działami administracji. Rozporządzenia są aktami prawnymi o charakterze wykonawczym, a ich wydanie możliwe jest dzięki upoważnieniu zawartemu w ustawie. Upoważnienie to musi być wyraźne, co oznacza, że „brak stanowiska ustawodawcy w zakresie udzielenia kompetencji normodawczej do ustanowienia rozporządzenia musi być interpretowany jako nieudzielenie tej kompetencji”²⁵. Jeżeli ustawodawca przewiduje konieczność wydania aktów wykonawczych, wówczas ustawa wskazuje organ, który rozporządzenie powinien wydać, a także przedmiot regulacji oraz wytyczne dotyczące treści aktu. S. Wronkowska i M. Zieliński podkreślają, że podmiot, który ma zostać wyposażony w kompetencje do wydania określonego aktu wykonawczego, może zostać wskazany przy pomocy nazwy własnej przysługującej danemu podmiotowi (np. Prezes Rady Ministrów) bądź nazwą rodzajową (np. senat szkoły wyższej)⁶. Subdelegacja tych uprawnień nie jest dopuszczalna⁷.

Do drugiej grupy źródeł prawa zaliczają się akty prawa miejscowego. W myśl art. 94 Konstytucji mogą być one ustanawiane przez organy samorządu terytorialnego oraz terenowe organy administracji rządowej na podstawie i w granicach upoważnień zawartych w ustawie, a zatem „zakres swobody lokalnego prawodawcy jest szerszy niż przy rozporządzeniu”⁸, gdyż akty prawa

⁴ W. Skrzydło, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz. Komentarz do art. 87*. Lex/el, 2013.

⁵ B. Skwara, *Rozporządzenie jako akt wykonawczy do ustawy w polskim prawie konstytucyjnym*. Warszawa 2010 (za: www.lex.pl).

⁶ S. Wronkowska, M. Zieliński, *Zasady techniki prawodawczej. Komentarz*. Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 1997, s. 92.

⁷ W. Skrzydło, *Konstytucja...*, *op. cit.*

⁸ *Polskie prawo konstytucyjne*, red. W. Skrzydło, Lublin 1998, s. 200.

miejscowego nie są aktami „szczegółowego” upoważnienia. Bardzo ogólne brzmienie art. 94 sprawia, że zarówno rodzaje aktów prawnych tworzących tę część systemu źródeł prawa, jak i zakres ich regulacji stanowią przedmiot materii ustawowej. Zgodnie z art. 41 ustawy z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym⁹ akty prawa miejscowego ustanawia rada gminy w formie uchwały, w myśl art. 42 ustawy z dnia 5 czerwca 1998 r.¹⁰ akty prawa miejscowego powiatu stanowi rada powiatu w formie uchwały, jeżeli ustawa upoważniająca do wydania aktu nie stanowi inaczej. Natomiast zgodnie z brzmieniem art. 9 ustawy z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa¹¹ akty prawa miejscowego obowiązujące na obszarze województwa stanowi samorząd województwa. Akty prawa miejscowego są różnie klasyfikowane¹², ponieważ jednak dla dalszego wywodu szczegółowe klasyfikacje nie odgrywają żadnej roli, a znaczenie mają jedynie uchwały dotyczące regulaminów wynagradzania nauczycieli, jedynie tym ostatnim zostanie poświęcona uwaga.

W aktach prawa miejscowego pojęcie „indywidualizacja procesu nauczania” pojawia się najczęściej w kontekście warunków przyznawania dodatku do wynagrodzenia. Wysokość tych dodatków określona zostaje zgodnie z art. 30 ust. 6 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela¹³ przez organ prowadzący szkołę, który jest jednostką samorządu terytorialnego. Ponieważ, jak wyżej wspomniano, Konstytucja nie wymienia enumeratywnie źródeł prawa miejscowego, w przeciwieństwie do źródeł prawa powszechnie obowiązującego, nie dziwi fakt, że pewne wątpliwości mogło wywoływać zaliczenie wspomnianego wyżej regulaminu wynagradzania nauczycieli do aktów prawa miejscowego. Stanowisko w tej sprawie zajął Naczelny Sąd Administracyjny, uznając, że „regulamin wynagradzania nauczycieli określony przez organ prowadzący szkołę (...) ma charakter aktu prawa miejscowego”¹⁴ w myśl odpowiednich przepisów zawartych w ustawach samo-

⁹ Dz. U. 2001, nr 142, poz. 1591 z późn. zm.

¹⁰ Dz. U. 2001, nr 142, poz. 1592 z późn. zm.

¹¹ Dz. U. 2001, nr 142, poz. 1590 z późn. zm.

¹² Przykładowo wymienić można następujące poglądy, W. Taras i A. Wróbel dzielą akty prawotwórcze samorządu gminnego na akty prawotwórcze powszechnie obowiązujące oraz różnie nazywane akty prawotwórcze o ograniczonej podmiotowo mocy obowiązania (W. Taras, A. Wróbel: *Samodzielność prawotwórcza samorządu terytorialnego*, [w:] „Samorząd Terytorialny” 1991, nr 7–8, s. 11), H. Rot wyodrębnia akta zawierające przepisy prawne powszechnie obowiązujące i akta zawierające przepisy prawne kierownictwa wewnętrznego (H. Rot, *Akty prawotwórcze organów samorządu terytorialnego*, „Studia Prawnicze” 1993, nr 1, s. 37), B. Dolnicki dokonuje rozróżnienia na trzy kategorie aktów, wykonawcze, porządkowe i usojoworganizacyjne (B. Dolnicki, *Samorząd terytorialny*, Kraków 2001, s. 177).

¹³ Dz. U. 1997, nr 56, poz. 357 z późn. zm.

¹⁴ Wyrok NSA w Białymstoku, z dnia 1 marca 2001 r. SA/Bk 1532/00.

rządowych. W uzasadnieniu NSA podkreślił m.in., „że każdy akt prawny, zawierający normy o charakterze generalnym (czyli nie odnoszące się do indywidualnie oznaczonego podmiotu, lecz do pewnej kategorii potencjalnych adresatów) i abstrakcyjnym (czyli nie „konsumowane” poprzez jednokrotne zastosowanie, lecz mogące zostać wykorzystane w nieograniczonej liczbie przypadków w przyszłości) wydany przez ustawowo wskazany organ administracji, staje się aktem normatywnym należącym do prawa miejscowego”¹⁵.

Indywidualizacja procesu nauczania jako materia rozporządzeń

Jednym z pierwszych aktów prawnych, w którym podkreśla się konieczność zindywidualizowanego podejścia do procesu edukacji, jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych¹⁶. Zgodnie z załącznikiem do rozporządzenia absolwent kolegium nauczycielskiego i nauczycielskiego kolegium języków obcych powinien być przygotowany do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych odpowiednio przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalnej i placówki oświatowo-wychowawczej. W związku z tym powinien posiadać m. in. w zakresie psychologii i pedagogiki przygotowanie umożliwiające indywidualizację procesu nauczania oraz zaspokajania szczególnych potrzeb edukacyjnych uczniów. W części B załącznika, opisującej przedmioty kształcenia nauczycielskiego, zagadnienie „indywidualizacji” zaliczone zostało do podmiotowych czynników w procesie kształcenia i wychowania i jako taki stanowi materię nauczania pedagogiki. Ponadto w ramach dydaktyki przedmiotowej przyszły nauczyciel powinien zdobyć informacje na temat procesu indywidualizacji w metodzie projektów.

Pewne wątpliwości budzi fakt ograniczenia materiału dotyczącego procesu indywidualizacji jedynie do metody projektów. Oznacza to bowiem nabycie odpowiednich umiejętności niezbędnych dla skutecznego procesu indywidualizacji nauczania w odniesieniu do jednej wybranej metody kształcenia, z pominięciem wielu innych. Podkreślić należy w tym kontekście, że metoda projektów nie jest najchętniej wykorzystywaną metodą na lekcjach języka obcego, gdyż:

- wiąże się z długim czasem realizacji,
- wymaga czasochłonnych przygotowań,

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Dz. U. 2006, nr 128, poz. 897 z późn. zm.

- trudno dokonać oceny wkładu pracy uczestników w realizację projektu,
- może pojawić się brak zaangażowania ze strony słabszych uczniów,
- lepsi uczniowie mogą zdominować pracę grupy.

Także w uzasadnieniu projektu rozporządzenia nie zostało wyjaśnione, dlaczego faworyzowana jest właśnie metoda projektów.

W omówionym wyżej rozporządzeniu pojęcie „indywidualizacja” oznacza zatem:

- kompetencję ogólną, którą w toku kształcenia powinien nabyć słuchacz kolegium, by następnie móc ją wykorzystywać w praktyce szkolnej,
- kompetencję szczególną dotyczącą wybranej metody nauczania – w tym przypadku metody projektów.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych¹⁷ w § 6. ust. 1 nakłada na nauczycieli obowiązek indywidualizacji pracy z uczniem na obowiązkowych oraz na dodatkowych zajęciach edukacyjnych, zgodnie z jego potrzebami rozwojowymi, edukacyjnymi i możliwościami psychofizycznymi. Z brzmienia tego artykułu jasno wynika, iż obowiązek indywidualizacji procesu nauczania dotyczy każdego ucznia, a sposób indywidualizacji procesu nauczania musi uwzględniać w równym stopniu trzy elementy, a mianowicie:

- potrzeby rozwojowe ucznia,
- potrzeby edukacyjne ucznia oraz
- możliwości psychofizyczne.

Ponadto ustawodawca *expressis verbis* zaznacza, że indywidualizacja procesu nauczania odnosi się w równym stopniu do zajęć obowiązkowych, jak i do zajęć dodatkowych. Choć ustawodawca precyzyjnie określił, jakie aspekty funkcjonowania ucznia musi uwzględniać indywidualizacja procesu nauczania oraz kiedy powinna być ona zastosowana, sama definicja „indywidualizacji procesu nauczania” w tym akcie prawnym się nie pojawia.

Krok dalej ustawodawca idzie w § 6. ust. 1a omawianego rozporządzenia, stwierdzając, że nauczyciel jest obowiązany dostosować wymagania edukacyjne niezbędne do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych (semestralnych) ocen klasyfikacyjnych z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych, wynikających z realizowanego przez siebie programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia:

¹⁷ Dz. U. 2007, nr 83, poz. 562 z późn. zm.

- posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – na podstawie tego orzeczenia oraz ustaleń zawartych w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym, opracowanym dla ucznia na podstawie przepisów w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych albo przepisów w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach;

- posiadającego orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania - na podstawie tego orzeczenia;

- posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, o specyficznych trudnościach w uczeniu się lub inną opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej - na podstawie tej opinii;

- nieposiadającego orzeczenia lub opinii wymienionych powyżej, który objęty jest pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole – na podstawie rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia dokonanego przez nauczycieli i specjalistów, o którym mowa w przepisach w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Ustawodawca dokonał zatem rozróżnienia między indywidualizacją procesu nauczania a dostosowaniem wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. O ile indywidualizacja procesu nauczania powinna uwzględniać każdego ucznia, o tyle dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia dotyczy jedynie tych grup uczniów, które zostały enumeratywnie wymienione w rozporządzeniu. Dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia postrzegać należy jako kolejny etap indywidualizacji procesu nauczania, który dotyczy jednak (jak na razie) przede wszystkim uczniów, którzy posiadają określony rodzaj orzeczenia bądź opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej lub objęci są pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole.

W analizowanym wyżej rozporządzeniu indywidualizacja procesu nauczania postrzegana jest jako obowiązkowa metoda prowadzenia zajęć obowiązkowych oraz dodatkowych, uwzględniająca rozwojowe i edukacyjne potrzeby ucznia oraz jego możliwości psychofizyczne.

Kolejnym aktem prawnym odwołującym się do indywidualizacji procesu nauczania jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego¹⁸. Pojawiają się tutaj różnego rodzaju określenia związane z indywidualizacją procesu nauczania w zależności od typu szkoły. Są to następujące pojęcia:

- indywidualizacja procesu wspomagania rozwoju i edukacji dzieci w odniesieniu do procesów zachodzących w przedszkolu,
- indywidualizacja procesu edukacji w szkole lub placówce w celu zwiększenia szans edukacyjnych uczniów,
- indywidualizacja planu rozwoju wychowanków oraz działań podejmowanych wobec nich w odniesieniu do procesów zachodzących w placówce.

Pojęcia te pojawiają się w kontekście nadzoru pedagogicznego, który może przybrać formę ewaluacji, kontroli lub wspomagania. Indywidualizacja związana jest z ewaluacją zewnętrzną, która przeprowadzana jest w czterech obszarach. Sprawdzane są:

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

Poziom spełnienia wymagań ustala się jako:

- poziom A – gdy wymagania są wypełniane w bardzo wysokim stopniu,
- poziom B - gdy wymagania są wypełniane w wysokim stopniu,
- poziom C - gdy wymagania są wypełniane w średnim stopniu,
- poziom D - gdy wymagania są wypełniane w podstawowy stopniu,
- poziom E - gdy wymagania są wypełniane w niskim stopniu.

W rozporządzeniu skonkretyzowano jedynie wymogi na poziomie B i D. Wymogi te stanowią także punkt odniesienia dla pozostałych poziomów, gdyż poziom A ustala się, jeżeli szkoła lub placówka spełnia dane wymaganie na poziomie wyższym niż poziom B, zaś poziom C ustala się, jeżeli szkoła lub placówka spełnia dane wymaganie na poziomie wyższym niż poziom D, ale niższym niż poziom B. Poziom E natomiast ustala się, jeżeli szkoła lub placówka nie spełnia danego wymagania na poziomie D.

Wspomniane wyżej procesy indywidualizacji edukacji charakterystyczne są dla poziomu B. Oznacza to, że w przypadku stwierdzenia ich braku w działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej dyrektor szkoły

¹⁸ Dz. U. 2009, nr 168, poz. 1324 z późn. zm.

bądź placówki nie otrzyma polecenia poprawy efektywności kształcenia lub wychowania, gdyż z takiego środka prawnego organ sprawujący nadzór pedagogiczny może skorzystać dopiero wtedy, gdy stwierdzi realizację wymagań na poziomie E. Brak indywidualizacji procesu nauczania przy realizacji wymagań z poziomu C i D nie stanowi zatem żadnego uchybienia.

Wracając do kwestii indywidualizacji procesu nauczania w rozporządzeniu (realizacja wymogów na poziomie B), należy stwierdzić, iż zaskakujące jest różnicowanie ogólnej koncepcji indywidualizacji procesu nauczania w zależności od rodzaju szkoły i etapu kształcenia. Antycypując wyniki rozważań dotyczących definicji pojęć użytych przez ustawodawcę, można dojść do wniosku, że proces ten wszędzie powinien być wdrażany w podobny sposób.

Aby zrozumieć istotę indywidualizacji procesu wspomagania rozwoju i edukacji¹⁹ należy przypomnieć, że słowo proces wywodzi się od łacińskiego słowa „procedere” oznaczającego „postępowanie naprzód”. Proces jest zatem pewnym określonym, zaplanowanym ciągiem działań. Działania te powinny być uporządkowane i wynikać jedno z drugich. Cechą charakterystyczną procesu jest jego długofalowość. Indywidualizacja procesu wspomagania rozwoju i edukacji zakłada zatem dokonanie kompleksowej analizy możliwości rozwojowych i edukacyjnych, a następnie zaplanowanie i przeprowadzenie zindywidualizowanych działań dopasowanych do potrzeb każdego ucznia. Można zatem stwierdzić, że indywidualizacja procesu wspomagania rozwoju i edukacji wychowanka to suma zaplanowanych, zindywidualizowanych działań podejmowanych wobec określonego ucznia, których celem jest wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju ucznia w jego własnym tempie, by osiągał on sukcesy edukacyjne na miarę własnych możliwości, które będą go motywowały do dalszej pracy.

Warto zauważyć, że w odniesieniu do przedszkoli ustawodawca dokonał rozróżnienia pomiędzy „rozwojem” i „edukacją”. Rozróżnienia takiego nie ma w odniesieniu do szkół²⁰, gdyż w tym przypadku uwzględniona została jedynie indywidualizacja procesu edukacji. Pominięcie konieczności indywidualizacji procesu wspomagania rozwoju uczniów w przypadku procesów zachodzących w szkole zdaje się być niczym nieuzasadnione. Obecne brzmienie zapisu ustawy sprawia wrażenie, że podstawowe zadanie szkół sprowadza się jedynie do zindywidualizowanego procesu przekazywania wie-

¹⁹ Celowo pomijam użyty przez ustawodawcę rzeczownik „dzieci”, gdyż proces ten powinien w równym stopniu dotyczyć wszystkich uczniów bez względu na etap kształcenia.

²⁰ Choć szkoły i placówki występują tutaj obok siebie, trzeba podkreślić, że w innym miejscu w przypadku placówek pojawia się zapis dotyczący indywidualizacji planu rozwoju wychowanków.

dzy, natomiast nie bierze się pod uwagę rozwoju ucznia, który wiąże się nie tylko z poszerzaniem horyzontów myślowych (a więc sferą intelektualną), lecz także, w zależności od etapu kształcenia w mniejszym lub większym stopniu, także ze sferą fizyczną i psychiczną. Pominiecie dwóch ostatnich sprawia, że uczeń jest nie tyle podmiotem kształcenia, co jego przedmiotem. Sama idea indywidualizacji procesu edukacji zdaje się być bowiem pojęciem czysto absakcyjnym, jeżeli w procesie tym pominięty zostanie rozwój ucznia obejmujący różne aspekty jego funkcjonowania w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej, a położony zostanie jedynie nacisk na przekazywanie wiedzy.

Na podstawie obowiązujących przepisów można dojść do wniosku, że najlepiej kształtuje się sytuacja wychowanków placówek. Na potrzeby omawianych zagadnień pod pojęciem „placówka” rozumieć należy:

- placówki kształcenia ustawicznego,
- placówki kształcenia praktycznego,
- ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego.

Jeżeli wymagania związane z efektami działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki wypełniane są w wysokim stopniu, wówczas wychowanek może liczyć na następujące formy indywidualizacji procesu kształcenia:

- indywidualizację procesu edukacji w celu zwiększenia swych szans edukacyjnych,
- indywidualizację planu rozwoju,
- indywidualizację działań podejmowanych wobec niego w odniesieniu do procesów zachodzących w placówce.

W kontekście indywidualizacji procesu nauczania warto się zastanowić, kto jest podmiotem odpowiedzialnym za opracowanie i wdrożenie tego procesu.

W przypadku przedszkola to nauczyciele powinni wspierać się nawzajem w organizowaniu i realizacji procesów wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci. Natomiast na przedszkolu jako instytucji spoczywa obowiązek proponowania takiej oferty zajęć, która umożliwi rozwój różnorodnych zainteresowań dzieci.

W szkołach i placówkach nauczyciele współpracują z uczniami nad doskonaleniem procesów edukacyjnych. Natomiast do obowiązków każdego nauczyciela należy wspieranie i motywowanie uczniów w procesie uczenia się. Niewątpliwie sposób wsparcia i motywacji powinien być dostosowany do każdego ucznia indywidualnie. Trzeba bowiem pamiętać, że to co dla jednego ucznia będzie nagrodą, przez innego będzie odczuwane jako coś nieprzyjemnego²¹. W organizowaniu i realizacji procesów edukacyjnych na-

²¹ Np. odebranie nagrody podczas apelu wiąże się z koniecznością wystąpienia przed całą szkołą, co dla osób nieśmiałych jest przykrym doświadczeniem. Indywidualna motywacja oznacza

uczyciele powinni się wzajemnie wspomagać. Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych wymaga wspólnych ustaleń między nauczycielami.

W obecnym kształcie rozporządzenie w odniesieniu do procesu indywidualizacji kształcenia nie przewiduje konieczności współpracy nauczyciela z rodzicem, co należy ocenić negatywnie. To rodzice bowiem mogą być najbardziej pomocni w identyfikacji potencjalnych możliwości i mocnych stron uczniów, które nie zawsze muszą się ujawniać w środowisku szkolnym.

Jak wynika z powyższych analiz, w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, pojęcie „indywidualizacja” stosowane jest na określenie praktycznej umiejętności nauczyciela znajdującej wyraz w działaniach podejmowanych w stosunku do uczniów. Celem tych działań jest rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów (talentów w przypadku uczniów zdolnych, trudności w nauce w przypadku pozostałych uczniów), a następnie dopasowanie procesu kształcenia do indywidualnych potrzeb każdego wychowanka. Podmiotem działań są zatem uczniowie, natomiast przedmiotem, w zależności od etapu kształcenia i typu placówki oświatowej, są:

- rozwój i edukacja dzieci w przedszkolu,
- edukacja w szkole lub placówce,
- plan rozwoju wychowanków oraz działań podejmowanych w stosunku do wychowanków w placówce.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników²² program wychowania przedszkolnego, program nauczania ogólnego oraz program nauczania dla zawodu mogą być dopuszczone do użytku m.in. wtedy, gdy zawierają sposoby osiągania celów kształcenia i wychowania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów.

W tym przypadku zatem troska o indywidualizację procesu nauczania spoczywa na barkach autorów programów nauczania oraz autorów podręczników. Celem takiego rozwiązania jest bez wątpienia ułatwienie pracy nauczycielom, którzy decydując się na określony program i podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego otrzymują gotowy zestaw rozwiązań służących

między innymi, że tak chętnie przyznawane w szkole nagrody książkowe powinny być dopasowane do zainteresowań ucznia. Niestety z reguły o nagrodzie decydują względy kosztowe, a książki przeznaczone na nagrodę, choć ładne, często lądują na półce jako bibelot).

²² Dz. U. 2012, poz. 752 z późn. zm.

indywidualizacji procesu nauczania. Wziąwszy pod uwagę ogromny nakład czasu niezbędny w celu przygotowania lekcji odpowiadającej wymogom idei indywidualizacji procesu kształcenia takie rozwiązanie należy ocenić pozytywnie.

W powyższym rozporządzeniu indywidualizacja postrzegana jest dwojako:

- po pierwsze stanowi ona warunek dopuszczenia do użytku podręcznika szkolnego bądź programu nauczania,
- po drugie stanowi jedną z metod osiągania celów kształcenia i wychowania, której wdrożenie uzależnione jest od posiadanych kompetencji i umiejętności nauczyciela.

Kolejna regulacja prawna dotyczy obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia prowadzonych przez samorząd województwa, powiat lub gminę. Zgodnie bowiem z § 15 ust. 1 pkt 4 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli²³, do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia prowadzonych przez samorząd województwa, powiat lub gminę należy organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie diagnozowania potrzeb uczniów i indywidualizacji procesu nauczania i wychowania. Tak jak w przypadku wcześniejszych aktów prawnych, tak i tutaj ustawodawca nie wyjaśnił, co należy rozumieć poprzez „indywidualizację procesu nauczania”, co oznacza, iż placówki doskonalenia nauczycieli same muszą zdecydować, co pod tym pojęciem rozumieją.

Opierając się na wykładni językowej należy przyjąć, że w omawianym rozporządzeniu indywidualizacja procesu nauczania oznacza dynamiczną kompetencję nauczyciela, która powinna być wciąż rozwijana i doskonalona przy pomocy różnych metod.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela²⁴ jako jeden ze szczegółowych efektów kształcenia nauczycieli wymienia umiejętność indywidualizowania zadań i dostosowywania metod i treści do potrzeb i możliwości uczniów.

Indywidualizacja procesu nauczania została zatem rozbita na trzy komponenty, którymi są:

- umiejętność indywidualizowania zadań,
- umiejętność dostosowywania metod, za pomocą których prowadzone są lekcje,
- umiejętność dostosowywania przekazywanych treści.

²³ Dz. U. 2009, nr 200, poz. 1537 z późn. zm.

²⁴ Dz. U. 2012, poz. 131 z późn. zm.

Punktem wyjścia tak rozumianej indywidualizacji procesu nauczania powinny być potrzeby i możliwości uczniów. Podkreślić należy, iż ustawodawca w tym przypadku nie wskazuje, których uczniów proces ten ma dotyczyć, co oznacza, iż odnosi się on do wszystkich uczniów.

Ponadto zgodnie ze wspomnianym rozporządzeniem do kompetencji społecznych nauczyciela powinna należeć świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych, w tym dydaktycznych, w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wziąwszy pod uwagę fakt, że w literaturze pedagogicznej dokonuje się rozróżnienia na specjalne potrzeby edukacyjne, specjalne trudności w uczeniu się oraz specyficzne trudności w uczeniu się²⁵ fakt ograniczenia rozwoju świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych i dydaktycznych jedynie do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest niezrozumiały. Treści nauczania związane z indywidualizacją procesu nauczania stanowią w myśl analizowanego aktu prawnego materię podstaw dydaktyki oraz dydaktyki przedmiotu.

W rozporządzeniu tym pojęcie „indywidualizacja procesu nauczania” rozumiane jest dwojako i oznacza:

- kompetencję, którą w toku kształcenia powinien nabyć przyszły nauczyciel, by następnie móc ją wykorzystywać w praktyce szkolnej w odniesieniu do wszystkich uczniów,
- świadomość konieczności prowadzenia odpowiednich działań o charakterze pedagogicznym i dydaktycznym w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

²⁵ Specjalne potrzeby edukacyjne wiążą się ze zindywidualizowanym sposobem zdobywania wiedzy oraz umiejętności w procesie uczenia się, który stanowi pochodną funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego uczniów. Potrzeby te dotyczą w równym stopniu osób mających trudności w uczeniu się oraz uczniów uzdolnionych. Specjalne trudności w uczeniu się odnoszą się do uczniów, którzy z powodu zaburzeń i odchyłeń rozwojowych o zróżnicowanej etiologii wymagają zorganizowania specjalnego procesu edukacyjnego. Zaburzenia te odnoszą się m. in. do uczniów niewidomych, słabosłyszących, niesłyszących. Specyficzne trudności w uczeniu się dotyczą uczniów w normie intelektualnej, których trudności z przyswajaniem treści dydaktycznych wiążą się z ich funkcjonowaniem poznawczo-percepcyjnym. Kategoria tych trudności obejmuje różnego rodzaju dysfunkcje, jak np.. dysleksja, dysgrafia, dysortografia. (J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część I*, Warszawa 2010, s. 47).

Indywidualizacja procesu nauczania jako materia uchwał w sprawie określenia regulaminu wynagradzania nauczycieli

Do interesujących wniosków dotyczących podejścia do zagadnienia procesu indywidualizacji nauczania prowadzi wgląd w uchwały rady gmin bądź miast w sprawie określenia regulaminu wynagradzania nauczycieli.

Na przykładzie analizy dostępnych na stronie internetowej www.lex.pl aktów prawnych można stwierdzić, iż wielokrotnie umiejętność indywidualizacji procesu nauczania przez radnych jest postrzegana nie jako jedna z podstawowych umiejętności nauczyciela, lecz wręcz jako innowacja pedagogiczna, która daje efekty w procesie kształcenia i wychowania, za którą przysługuje dodatek motywacyjny²⁶.

Tak samo jak nie ma zgodności co do rozumienia pojęcia „indywidualizacja procesu nauczania” w rozporządzeniach, tak i w aktach prawa miejscowego pojęcie to jest różnorodnie rozumiane i używane.

W większości uchwał indywidualizacja procesu nauczania odnosi się do uczniów mających trudności w nauce i uczniów uzdolnionych (Rada Gminy Żmudź, Rada Miasta w Nowogrodzie Bobrzańskim, Rada Miejska w Sianowie, Rada Gminy Lipnica Murowana). Niektórzy radni doszegają konieczność indywidualizacji procesu nauczania w odniesieniu do ucznia słabego i wybitnie zdolnego (Rada Miasta Sopot)²⁷. Rada Miasta Władysławowa odnosi indywidualizację procesu nauczania jedynie do pracy z uczniem słabym. W przypadku uczniów szczególnie zdolnych mowa jest o skutecznym kierowaniu ich rozwojem, natomiast w przypadku uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych mowa jest jedynie o pracy z takim uczniem²⁸. Jednym z lepszych rozwiązań jest zapis zaproponowany przez Radę Miejską Wrocławia

²⁶ Uchwała Nr XXV/132/2009 Rady Gminy Żmudź z dnia 12 lutego 2009 r. w sprawie określenia regulaminu wynagradzania nauczycieli oraz przyznawania i wypłacania nauczycielskiego dodatku mieszkaniowego (Lublin, dnia 31 marca 2009 r.); Uchwała Nr XXXV/216/09 Rady Miasta w Nowogrodzie Bobrzańskim z dnia 26 marca 2009 r. w sprawie ustalenia regulaminu przyznawania dodatków i innych składników wynagrodzenia oraz szczegółowych warunków ich przyznawania nauczycielom zatrudnionym w placówkach oświatowych prowadzonych przez gminę Nowogród Bobrzański (Gorzów Wielkopolski, dnia 12 maja 2009 r.);

²⁷ Uchwała Nr XXIV/305/2009 Rady Miasta Sopotu z dnia 6 marca 2009 r. w sprawie regulaminu określającego niektóre zasady wynagradzania nauczycieli zatrudnionych w szkołach i placówkach oświatowych oraz opiekuńczo-wychowawczych prowadzonych przez Miasto Sopot (Gdańsk, dnia 27 kwietnia 2009 r.)

²⁸ Uchwała Nr XXXI/314/2009 Rady Miejskiej Władysławowa z dnia 18 marca 2009 r. w sprawie regulaminu określającego wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagrodzenia za pracę w dniu wolnym od pracy dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach dla których Gmina–Miasto Władysławowo jest organem prowadzącym (Gdańsk, dnia 22 maja 2009 r.)

wia, która uchwaliła dodatek motywacyjny za indywidualizację procesu nauczania z uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjno-wychowawczych, rezygnując tym samym z podziału na uczniów słabych i zdolnych, co należy ocenić pozytywnie, gdyż pojęcie „specyficznych potrzeb edukacyjnych” obejmuje szersze grono uczniów, niż tylko tych z dwóch przeciwstawnych biegunów, czyli słabszych i uzdolnionych.

Warto zauważyć, iż nie brak również uchwał, w których pojęcie „indywidualizacji procesu nauczania” nie odnosi się do podmiotów procesu edukacyjnego. Przykładowo w uchwale Rady Gminy Radomsko wspomina się jedynie o indywidualizacji procesu dydaktycznego, która postrzegana jest jako jeden z elementów skuteczności stosowanych metod nauczania (§ 7)²⁹. Podobnie uczyniła też Rada Gminy Sztutowo³⁰.

Jak już wyżej wspomniano, pojęcie „indywidualizacja procesu nauczania” przyjmuje różną formę. I tak dla przykładu w uchwale Rady Miejskiej w Skórczu pojawia się dwukrotnie „indywidualizacja w nauczaniu”, która zaliczona została do szczególnych osiągnięć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Pojęcie to raz odnosi się do pracy z uczniem zdolnym (§ 8 pkt 1 lit. A, ppkt 1), raz do pracy z uczniem mającym trudności w nauce (§ 8 pkt 1 lit. A, ppkt 1). Co ciekawe, w kolejnym podpunkcie stwierdzono, że do osiągnięć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zalicza się także osiągane wyniki nauczania, z uwzględnieniem przede wszystkim postępu i progresji wyników, a także warunków nauczania takich jak np. możliwości intelektualne uczniów, liczebność uczniów w klasie, dostępność pomocy dydaktycznych – a zatem wyliczono te elementy, które powinny zostać uwzględnione w indywidualizacji procesu nauczania³¹. Ze względu na treść dwóch wcześniejszych podpunktów, podpunkt 3 wydaje się bezprzedmiotowy. Wziąwszy pod uwagę fakt, iż indywidualizacja procesu nauczania oznacza m.in. odpowiednią organizację procesu lekcyjnego, która z kolei zakłada właściwy dobór form i metod nauczania, również bezprzedmiotowy (w czę-

²⁹ Uchwała Nr XXIV/151/2009 Rady Gminy Radomsko z dnia 22 kwietnia 2009 r. w sprawie uchwalenia regulaminu określającego wysokość oraz szczegółowe warunki wypłacania nauczycielom dodatków do wynagrodzenia zasadniczego, wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe i godziny doraźnych zastępstw, a także wysokość oraz szczegółowe zasady przyznawania i wypłacania dodatku mieszkaniowego Łódź, dnia 22 czerwca 2009 r.).

³⁰ Uchwała Nr XXIV/231/09 Rady Gminy Sztutowo z dnia 21 kwietnia 2009 r. w sprawie regulaminu wynagradzania nauczycieli na terenie Gminy Sztutowo (Gdańsk, dnia 11 sierpnia 2009 r.).

³¹ Uchwała Nr XXVII/157/2009 Rady Miejskiej w Skórczu z dnia 26 marca 2009 r. w sprawie uchwalenia regulaminu ustalania i wypłacania oraz wysokości stawek dodatków do wynagrodzenia za pracę pracowników pedagogicznych szkół i przedszkoli, dla których organem prowadzącym jest Gmina Miejska Skórcz (Gdańsk, dnia 26 maja 2009 r.).

ści odnoszącej się do sposobu nauczania i środków dydaktycznych) zdaje się zapis pod lit. B ppkt 2.

Powyższy przegląd wybranych rozporządzeń i regulaminów wynagradzania nauczycieli każe dojść do wniosku, iż przynajmniej w odniesieniu do kwestii „indywidualizacji procesu nauczania” zarówno przedstawiciele władzy ustawodawczej, jak i radni z reguły posiadają bardzo potoczną wiedzę dotyczącą metod nauczania. W przypadku rozporządzeń pojęcie „indywidualizacja procesu nauczania” pojawia się w bardzo różnych kontekstach. W żadnym dotychczasowym rozporządzeniu ustawodawca nie podał definicji legalnej omawianego zagadnienia, dlatego jakiegokolwiek analizy nie mogą odbywać się bez uwzględnienia literatury pedagogicznej.

Także radni z różnych miejscowości wydają się traktować indywidualizację procesu nauczania jedynie jako modne hasło, które warto zamieścić w regulaminie wynagradzania nauczycieli. Świadczy o tym przede wszystkim fakt, że raz indywidualizacja odnoszona jest do uczniów słabych, mających trudności z nauką albo do uczniów zdolnych lub wręcz wybitnie zdolnych, co w gruncie rzeczy stanowi naruszenie § 6. ust. 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Zgodnie bowiem z tym rozporządzeniem indywidualizacja procesu nauczania musi odnosić się do wszystkich uczniów, nie tylko do wybranych.

Pedagogika wobec indywidualizacji procesu nauczania

Ze względu na ograniczone ramy niniejszego opracowania kwestia indywidualizacji procesu nauczania z perspektywy pedagogicznej ograniczona zostanie jedynie do udzielenia odpowiedzi na pytanie postawione na początku pracy, a więc czym właściwie jest umiejętność indywidualizacji procesu kształcenia i jakie ma ona znaczenie dla praktyki szkolnej.

Wziąwszy pod uwagę fakt, iż każdy uczeń ma własny, swoisty sposób uczenia się, „indywidualny typ doświadczenia intelektualnego, społecznego”³² umiejętność indywidualizacji procesu nauczania to nic innego jak tylko przeprowadzenie lekcji w taki sposób, aby w procesie nauczania zostały uwzględnione indywidualne różnice każdego ucznia. Można stwierdzić, że indywidualizacja procesu nauczania stanowi przeciwieństwo jednolitego, masowego sposobu nauczania, w którym nie uwzględnia się różnic indywidualnych faworyzując jeden sposób nauczania w odniesieniu do wszystkich

³² R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, s. 235.

uczniów. I choć już w roku 1962 H.C. Lindgren pisał, że „jeżeli mamy zaspokoić potrzeby nauczania wszystkich dzieci, to metody masowego nauczania należy uzupełnić środkami przewidującymi pomoc zindywidualizowaną”³³, to niestety na przestrzeni ostatnich pięćdziesięciu lat w tej kwestii w polskim systemie edukacji niewiele się zmieniło. Dlatego też warto zastanowić się nad sposobami indywidualizacji kształcenia. W tym celu należy odpowiedzieć na dwa pytania:

- co indywidualizować?
- jak indywidualizować?

Jednym z najważniejszych elementów podlegających indywidualizacji są cele kształcenia, które stanowią warunek „możliwości zaistnienia pozostałych rozwiązań indywidualizacji kształcenia”³⁴. Indywidualizując cele kształcenia nauczyciel powinien uwzględnić stopień rozwoju ucznia oraz konieczność realizacji jego potrzeb, które związane są z celami życiowymi ucznia. Jak podkreśla K. Kupiszewski, „cele dostatecznie trudne, ale osiągalne oraz ważne dla danego ucznia będą motywować do nauki lepiej niż cele bez tych właściwości”³⁵.

Indywidualizacja treści polega na dopasowaniu nauczanych treści do uzdolnień i zainteresowań ucznia. A. Sajdak proponuje różnicowanie treści pod kątem:

- zakresu materiału nauczania,
- doboru przedmiotów nauczania,
- organizacji materiału nauczania³⁶.

Zdaniem tej autorki od indywidualizacji treści należy odróżnić indywidualizację tempa nauczania. Rozróżnienie takie budzi jednak pewne wątpliwości wzięwszy pod uwagę fakt, że np. podwójna promocja nie stanowi w gruncie rzeczy niczego innego, jak tylko sposobu indywidualizacji treści wyrażającego się w tym, że treści te są przekazywane w wyższej klasie³⁷.

Indywidualizacja kontroli nauczania odgrywa istotną rolę w przypadku uczniów mających problemy w opanowaniu przekazywanych treści. Zwłaszcza w przypadku uczniów słabych nauczyciel powinien przeprowadzać kontrolę częściej, za to mniejszych partii materiału. Nie bez znaczenia jest również dobór metod kontroli. Niektórzy uczniowie przeżywają ogromny stres,

³³ H.C. Lindgren, *Psychologia wychowawcza w szkole*, Warszawa 1962, s. 463.

³⁴ A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008, s. 239.

³⁵ K. Kupiszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2004, s. 137.

³⁶ A. Sajdak, *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 239.

³⁷ Na temat przyspieszenia tempa opracowania treści kształcenia zob. R. Więckowski, *Pedagogika...*, *op. cit.*, s. 237.

gdy muszą odpowiadać przed całą klasą, innym trudno napisać odpowiedź na pytanie otwarte bez pomocniczych pytań, które z reguły stanowią integralną część tradycyjnego odpytywania.

Indywidualizacja środków nauczania oznacza wykorzystywanie różnorodnych materiałów dydaktycznych. W dobie Internetu kreatywny nauczyciel może sprawić, że jego przedmiot stanie się prawdziwą przygodą. Angażując różne zmysły uczniów można wykorzystywać na lekcjach filmy, piosenki, programy komputerowe, ilustracje, plakaty, grafiki, tablice interaktywne, płyty CD. Warto też pamiętać o tradycyjnych środkach nauczania, takich jak podręcznik i ćwiczenia, które stanowią „bazę”.

Indywidualizacja metod oznacza dobór takich metod, które najlepiej przemawiają do ucznia i pozwalają mu zapamiętać w trakcie lekcji jak największą część materiału. Tylko i wyłącznie od pomysłowości i kreatywności nauczyciela zależy, w jaki sposób przedstawi zagadnienie tak, aby zostało ono zapamiętane na jak najdłużej. Ważne jest przy tym stosowanie metody angażujących uczniów emocjonalnie i zachęcających do samodzielnego myślenia. Warto w tym miejscu przypomnieć, iż w dydaktyce przedmiotowej wyróżnia się następujące metody nauczania:

- praktyczne (np. pokaz z objaśnieniem, metoda projektów),
- eksponujące (np. film, ekspozycja),
- programowe (np. z użyciem komputera),
- problemowe, (np. wykład konwersatoryjny), wśród których wyróżnia się aktywizujące (np. seminarium),
- podające (np. odczyt, wykład)³⁸.

Warto też podkreślić, iż dzięki umiejętnemu stosowaniu odpowiednich metod indywidualizacja procesu nauczania może szybko i niepostrzeżenie wykroczyć poza mury szkoły (tak się z pewnością stanie np. w przypadku metody projektów).

Jako że rozwijanie umiejętności indywidualizacji procesu nauczania nie jest sprawą łatwą, warto wskazać autorów, którzy mogą stanowić inspirację do doskonalenia własnego warsztatu dydaktycznego. Są to m.in.:

- M. Montessori,
- C. Freinet,
- A. Sutherland Neill,
- R. Steiner,
- O. Decroly,
- W. H. Kilpatrick,
- C. W. Washburne,

³⁸ <http://www.technika.up.krakow.pl/dydaktyka/Metody%20nauczania.pdf> [1.06.2013 r.].

- P. Geheeb,
- P. Petersen³⁹.

Bibliografia

- Głódowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część I*, Warszawa 2010.
- Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2004.
- Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1977.
- Lindgren H. C., *Psychologia wychowawcza w szkole*, Warszawa 1962.
- Skrzydło W., *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz. Komentarz do art. 87*. Lex/el, 2013.
- Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008.
- Skwara B., *Rozporządzenie jako akt wykonawczy do ustawy w polskim prawie konstytucyjnym*. Warszawa 2010 (publikacja na stronie www.lex.pl).
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993.
- Wronkowska S., Zieliński M., *Zasady techniki prawodawczej. Komentarz*. Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 1997.

Summary

Individualization of the teaching process as a requirement of 21st century education in the light of the law – pedagogy analysis

One of the most important challenges facing teachers at the beginning of the twenty-first century is individualized teaching. This concept appears in different legal acts. In this article the theme of individualized teaching is analysed and described. The article provides an overview of law as a means to influence the process of teachers education for individualized teaching, explains how the term is used in a legal sense, and discusses the most important issues of skills of individualized teaching in school practice.

³⁹ Z podstawami teorii wymienionych pedagogów można zapoznać się w pracy A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*. Kraków 2008, s. 241–256.

Maria Kuc

Politechnika Wroclawska, Fundacja illimites

Problematyka i znaczenie budynku szkoły w kontekście percepcyjnego odbioru przestrzeni

Znaczenie i zakres tematyczny zagadnienia

Podczas udziału w licznych krajowych i międzynarodowych konferencjach pedagogicznych autorka zauważyła, że dominujące jest skupianie się teoretyków pedagogiki przede wszystkim na poszukiwaniu rozwiązań dotyczących bieżących i ogólnych problemów szeroko rozumianego sektora edukacji i pedagogiki. Teoretycy ci prowadzą liczne dysputy dotyczące tworzenia nowych, rozbudowywaniu i interpretowaniu istniejących teorii pedagogicznych oraz podejmują się opracowywania czy kategoryzowania poszczególnych zagadnień. Tym samym namnażany i jednocześnie powielany jest stan wiedzy i zbiór literaturowy z zakresu pedagogiki. Nie są to oczywiście jedyne poruszane tematy, i nie jest to obserwacja odosobniona na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat. Zauważa się skupienie na programach szkolnych, badaniu ról, kształceniu nauczycieli czy postawach rodziców wobec systemu szkolnictwa w Polsce i procesów dydaktycznych¹. Popularny jest też ogólny dyskurs na temat pedagogiki, edukacji i powrotu do podmiotowego ujęcia dziecka i ucznia w kontekście edukacji „na przełomie wieków”, „początku XXI wieku” czy „na przełomie trzeciego tysiąclecia”. Znamienne jest, że tą dyskusją zajmują się przede wszystkim teoretycy w odniesieniu do praktyki pedagogicznej na poziomie edukacji niższych szczebli, czyli wykładowcy i dydaktycy szkół wyższych: uczelni, uniwersytetów i kierunków pedagogicznych. Wykładowcy

¹ A. Nalaskowski, *Przestrzeń i miejsca szkoły*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2002.

uczą i współpracują z przyszłymi pedagogami, ale nie pracują z docelowym podmiotem wszelkich działań pedagogiczno-dydaktyczno-wychowawczych czyli z samym uczniem. Pośredni kontakt z uczniami mają ci z wykładowców, którzy prowadzą i wizytują praktyczne zajęcia dla studentów w placówkach szkolnych. Jednak nie występuje tu bezpośredni stały kontakt z dzieckiem czy nastolatkiem w relacji nauczyciel-uczeń (mistrz, wzór moralny a dziecko-uczeń), możliwe są jedynie obserwacje i wysuwanie wniosków na ich podstawie bądź na podstawie relacji nauczycieli na stałe pracujących w danych szkołach czy placówkach szkolno-wychowawczych.

Czyż nie należałoby w takim ciągu logicznego rozumowania przytoczyć tutaj jednego z czołowych hasel polskiego pozytywizmu czyli nawoływać do powrotu do „pracy u podstaw”? Jeśli dziecko ma być podmiotem wszystkich procesów i działań pedagogicznych, jeśli ma być postawione w centrum nowej szkoły skoncentrowanej na nim, czyż nie należałoby ponownie przemyśleć podstaw i założeń edukacji w Polsce, włączając w to rzeczywiste obecne potrzeby i oczekiwania uczniów? Nie oznacza to konieczności przewartościowywania i wywracania do góry nogami obecnych podstaw programowych i opracowań, ale może warto powrócić do podstawowych pytań i kwintesencji różnych nurtów i teorii pedagogicznych?² Jeśli stawiamy dziecko w centrum wszelkich działań i zainteresowań pedagogiczno-wychowawczych wypadałoby pomyśleć również o materialnej przestrzeni, w której to dziecko umieszczamy i w ramach której kształcimy i kształtujemy tego każdego i konkretnego młodego człowieka.

Stwierdzenie, że przestrzeń budynków szkolnych jest zaniedbywana w badaniach pedagogicznych i brak opracowań zagadnieniem pod tym kątem nie jest ani nową, ani pierwszą obserwacją. Takie obserwacje i uwagi były i są³. Jakkolwiek pojawiają się zagraniczne opracowania w tym zakresie czy pojedyncze stopniowo popularyzowane inicjatywy, tak nadal brak zainteresowania i opracowywania tego zagadnienie przez polskich pedagogów. Na szczęście w ciągu ostatnich kilkunastu lat pojawiło się kilka opracowań z zakresu budynku szkolnego, ale są to przede wszystkim opracowania przygotowane przez architektów nie zgłębiające wielowarstwowych aspektów

² W centrum swoich zainteresowań i działań wielu pedagogów stawiało właśnie dziecko, ale nieliczni zwracali uwagę na znaczenie przestrzeni (szkoły), w jakiej uczy się dziecko. O dostosowanie architektury budynku szkolnego do skali i potrzeb ucznia i autorskiego programu nauczania zwracali uwagę m.in. Rudolf Steiner, John Dewey czy J. Lloyd Trump. W wyniku działań każdego z nich powstał co najmniej jeden specjalnie zaprojektowany budynek szkolny.

³ A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2002, s. 9. za: H. Kwiatkowska, *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie w pedagogice*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001, s. 56–67.

budynku szkolnego poza stricte podejściem architektonicznym⁴. Można zaobserwować fascynacje przestrzenią szkół jako przedmiotem badań, jednak zarówno te fascynacje, jak i same badania pozostają nieuporządkowane i nie są zgłębione w satysfakcjonujący sposób ze względu na problemy z definicją przestrzeni, metodologią badań i prowadzenia obserwacji relacji człowieka i przestrzeni, interakcji w ramach przestrzeni, wpływu przestrzeni na samopoczucie człowieka, wpływu przestrzeni na społeczne zachowania itp. Zagadnienie jeszcze bardziej wydaje się komplikować, gdy zagłębia się w analizowanie chociażby tych pojedynczych wątków w ramach przestrzeni urbanistycznej czy już w ramach architektury jednego budynku. Zatem do poszukiwań nie tylko metodologii analizy jakości przestrzeni budynków szkolnych w Polsce w kontekście potrzeb współczesnego ucznia i obecnych programów dydaktycznych niezbędne jest zapoznanie się:

- ze sposobami myślenia o samym zagadnieniu przestrzeni,
- ze sposobami myślenia o przestrzeni architektonicznej – o niej samej i o relacji człowieka z nią,
- z behawioralnymi podstawami projektowania architektonicznego, a w szczególności z behawioralnymi podstawami projektowania budynków szkolnych⁵,
- z zagranicznymi publikacjami tematycznymi dotyczącymi przeprowadzonych badań, obserwacji,
- z istniejącymi opracowaniami projektowania przestrzeni dydaktycznych ukierunkowanych na zwiększanie efektywności uczenia się (przede wszystkim wdrożenia i rozwiązane stosowane na uniwersytetach głównie w USA)⁶.

Istotne jest również ponowne przeanalizowanie istniejących teorii pedagogicznych w kontekście przełożenia ich na architektoniczno-przestrzenny wymiar placówki oświatowej. Dotyczy to zarówno już istniejących placówek wybudowanych w duchu tych teorii, weryfikacji słuszności, praktyczności

⁴ Takim przykładem jest: M. Balcer-Zgraja, *Architektura budynku szkolnego lat najnowszych*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2008. Ciekawszą, aczkolwiek również nie satysfakcjonującą ze względu na zakres i opracowanie tematu pod kątem pedagogicznym jest: A. Bać, *Wybrane zagadnienia projektowania szkół na przykładzie realizacji wiedeńskich lat 90. XX wieku*, Wydział Architektury Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2003 (rozprawa doktorska).

⁵ Można to zagadnienie utożsamiać z badaniami z zakresu psychologii środowiskowej zajmującej się analizowaniem różnych form przestrzeni i formy architektonicznej z punktu widzenia oddziaływania na ludzkie indywidualne i społeczne zachowania.

⁶ Istotny wpływ w szerzeniu wiedzy związanej z różnymi aspektami projektowania przestrzeni szkolnych mają organizacje, takie jak *Inform Design*, *Educause*, *New Vision for Public Schools*, *JISC* czy *AECOM* i *Strategy+*; M. Kuc, *Rola mediów cyfrowych w upowszechnianiu najnowszych rozwiązań projektowych przestrzeni edukacyjnych*, [w:] Publikacja pokonferencyjna *Wpływ młodych naukowców na osiągnięcia polskiej nauki*, Kraków 15.12.2013.

i efektywności tych rozwiązań, jak i przetransponowanie założeń z teorii na współczesne realia i możliwości technologiczne i budowlane. Oczywiście nie można zapominać o lokalnej tradycji czy lokalnym charakterze i oddziaływaniu zarówno budynku, jak i instytucji jaką jest szkoła.

Każdy z zasugerowanych wątków w ramach wybiórczo przedstawionego metodologicznego podziału całego zagadnienia jest bardzo obszerny, złożony i wielowątkowy w swym interdyscyplinarnym charakterze.

Szkoła jako przestrzeń

Mówiąc o uczniu i tworzeniu nowej szkoły skoncentrowanej na nim nie można mówić o tym w oderwaniu od budynku i przestrzeni, gdzie działanie „szkoły” będzie miało miejsce noszące nazwę „szkoła”. Bo szkoła to coś więcej niż gmach, ściany, ławki, krzesła i tablica, podręczniki, programy itp. Szkoła to coś więcej niż nauczyciel i uczeń, to więcej niż relacja między nimi. Szkoła to ogromna część życia każdego dziecka, niezależnie od godzinowego czasu w niej spędzanego. Szkoła jest miejscem tak istotnym, wielowarstwowym i złożonym, że pomijanie jej budynku w rozważaniach nad losami edukacji jest karygodne.

Próbując zrozumieć przestrzenne konotacje budynku szkoły warto odnieść się do kilku publikacji z zakresu postrzegania i funkcjonowania w architekturze. Niech za pierwszy przykład posłuży *Odczuwanie architektury*⁷ Steena Eilera Rasmussena. Książka ta przybliży i tłumaczy w prosty sposób czytelnikowi podstawowe wrażenia i odczucia wywoływane i przeżywane w związku z istnieniem w ramach przestrzeni architektonicznej. Jest to szczególnie ciekawa publikacja dla czytelnika, którego wykształcenie dalekie jest od wykształcenia architektonicznego; czytelnika, który nie jest zaznajomiony i z tą materią obeznany w tradycji projektowania architektonicznego, ani w historii architektury. Po takim lekkim wprowadzeniu do zagadnienia warto sięgnąć już po bardziej ukierunkowane publikacje z zakresu percepcji i odczuwania architektury. Edward T. Hall w swych publikacjach⁸ stara się sprecyzować i wytłumaczyć mechanizmy postrzegania przestrzeni przez zmysłowy jej odbiór czyli przede wszystkim poprzez wzrok, słuch i węch⁹. Dokonał

⁷ S.E. Rasmussen, *Odczuwanie architektury*, Wydawnictwo Murator, Warszawa 1999.

⁸ E.T. Hall, *Ukryty wymiar*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976; E.T. Hall, M. Reed Hall, *Czwarty wymiar w architekturze. Studium o wpływie budynku na zachowanie człowieka*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2001.

⁹ E.T. Hall, *Ukryty wymiar*, PIW, Warszawa 1976, s. 76.

on podziału receptorów na te, które badają przedmioty odległe – oczy, uszy, nos i receptory bezpośrednio, badające świat przyległy, świat dotyku, odczuć, których doznajemy skórą, błonami i mięśniami. W kontekście rozwoju dziecka i wyglądu budynku szkolnego istotne jest, że przestrzeń wizualna ma innych charakter niż przestrzeń słuchowa – widzimy ściany i bariery, i na nich kończy się zakres działania wzroku, słuchem można ogarnąć to, co dzieje się za barierą. Ponadto, to jak odbieramy daną przestrzeń zdeterminowane jest tym, co można w jej ramach zrobić¹⁰. Im więcej elementów w ramach przestrzeni i im więcej miejsc, które mogą dowolnie być aranżowane przez dzieci jako scenografie gier, zabaw i fantazji, tym większy, ciekawszy i rozbudowany nie tylko kontekst miejsca, emocjonalny związek, ale i większy rozwój przestrzennego funkcjonowania dziecka. Oczywisty jest tutaj fakt wpływu na rozwój niewerbalnych elementów schematów pojęciowych dzieci, wyobraźni i abstrakcyjnego myślenia. Warto zwrócić również uwagę na to, że Edward T. Hall w swej publikacji zauważył, że zmysł przestrzeni człowieka jest ściśle związany z poczuciem własnego ja, które stanowi wynik osobistych relacji z otoczeniem¹¹. Przy takim argumentie bezpodstawne są wszelkie dyskusje próbujące umniejszyć znaczenia jakości budynku i przestrzeni szkolnych dla rozwoju ucznia. Wręcz przeciwnie, powinno ono być motywem przewodnim rewitalizacji przestrzeni szkół i oddawania uczniom miejsc do nauki nie tylko na miarę ich potrzeb, ale również takich, które będą pozytywnie wpływały na ich psychospołeczny rozwój.

Podążając tropem kontekstu i tożsamości miejsca do ciekawych wniosków dochodzi Yi-Fu Tuan¹² twierdząc, że przestrzeń jest bezosobowa, jest neutralnym zespołem zdarzeń, przedmiotów i wymiarów. Nadanie im znaczenia przez człowieka zamienia przestrzeń w *miejsce*, w wypełniony treścią wymiar ludzkiego istnienia¹³. Autor podobnie jak Edward T. Hall analizuje znaczenie zmysłów w poruszaniu się i odczuwaniu miejsc i przestrzeni, jednak rozbudowuje swoje analizy dodatkowo o ruch człowieka w przestrzeni oraz o upływający czas w doświadczaniu przestrzeni i orientowaniu się w niej. Z punktu widzenia pedagoga i omawiania zagadnienia przestrzeni w kontekście budynków szkolnych istotne są fragmenty, w których autor odnosi się do nabywania przez dzieci zdolności do samodzielnego poznawania i funk-

¹⁰ *Ibidem*, s. 95.

¹¹ *Ibidem*, s. 103.

¹² Tuan Yi-Fu, *Przestrzeń i miejsce*, PIW, Warszawa 1987.

¹³ Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2002, s. 11 za: Tuan Yi-Fu, *Przestrzeń i miejsce*, PIW, Warszawa 1987, s. 154 i n.

cjonowania w przestrzeni¹⁴. Zatem budynek szkolny tym bardziej świadomie powinien być projektowany, jeśli wiemy, że światy umysłowe wynikają z przetwarzania doświadczeń zmysłowych i ruchowych, zaś wiedza przestrzenna przekracza sprawność przestrzenną. Istotne jest również to, że sprawność przestrzenna w wąskim rozumieniu jest tym, czego potrafimy dokonać własnym ciałem. Jest mniej więcej tym samym, co zręczność. W szerokim sensie – przejawem naszej sprawności przestrzennej jest swoboda oderwania się od miejsca, zakres szybkości i zręczność¹⁵. Wszystkie te zdolności dziecko powinno móc swobodnie rozwijać w miejscu programowo przygotowanym dla niego czyli w przedszkolu i szkole. Yi-Fu Tuan jest kolejnym autorytetem zwracającym uwagę na to, że przestrzeń stworzona przez człowieka może doskonalić uczucia i ludzką percepcję¹⁶.

Ostatnią proponowaną przez autorkę w tym krótkim artykule publikacja jest książka *Życie między budynkami. Użytkowanie przestrzeni publicznej*, której autorem jest Jan Gehl. Autor zgodnie z tytułem książki opisuje funkcjonowanie człowieka w ramach architektury i zespołów urbanistycznych przez interakcje społeczne. Dzieli, kategoryzuje i tłumaczy, czym są przestrzenie społecznie publiczne, półpubliczne, prywatne. Tworzy charakterystykę przestrzeni „dospołecznych” i „aspołecznych”. Zwraca również uwagę na to, że przestrzenne ukształtowanie ludzkiego środowiska ma poważny wpływ na zdrowie, rozwój osobowości, stosunki społeczne w małych grupach i na wydajność pracy.¹⁷ Jest to kolejne potwierdzenie, że nie tylko budynek szkolny jest istotny dla rozwoju dziecka, ale całe społeczno-przestrzenne usytuowanie szkoły. Tym bardziej, że szkoła jest miejscem obowiązkowej i „koniecznej” aktywności pozadomowej¹⁸.

Zakończenie

Zapoznanie się z tymi kilkoma przytoczonymi publikacjami pozwoli każdemu na łatwiejsze, już samodzielne zgłębianie tematu z zakresu funkcjonowania ucznia w murach szkoły i znaczenia budynku dla wszechstronnego rozwoju ucznia. Wykazana została ogromna złożoność podejmowanego tematu i tylko wybiórczy aspekt mógł zostać bliżej nakreślony.

¹⁴ *Ibidem*, s. 46–51.

¹⁵ *Ibidem*, s.101–102.

¹⁶ *Ibidem*, s. 133.

¹⁷ J. Gehl, *Życie między budynkami*, Wydawnictwo RAM, Kraków 2009, s. 55.

¹⁸ *Ibidem*, s. 9.

Niepodważalne jest znaczenie budynku szkolnego nie tylko w procesie intelektualnego kształcenia, ale i w szeroko rozumianym psychospołecznym rozwoju dziecka. Wielu problemów w poszukiwaniu najlepszych jakościowo rozwiązań poprzez odwołanie się do badań podstawowych z zakresu percepcji przestrzeni i psychologicznych aspektów funkcjonowania w układach i strukturach architektonicznych i urbanistycznych nastercza brak literatury bezpośrednio omawiającej zagadnienie. Tylko pogłębione interdyscyplinarne studia literaturowe dają nadzieję na przygotowanie jakościowo satysfakcjonujących podstaw budowania przyszłej nowoczesnej szkoły skoncentrowanej na uczniu.

Bibliografia

- Bać A., *Wybrane zagadnienia projektowania szkół na przykładzie realizacji wiedeńskich lat 90. XX wieku*, Wydział Architektury Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2003 (rozprawa doktorska).
- Balcer-Zgraja M., *Architektura budynku szkolnego lat najnowszych*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2008.
- Bańka A., *Behawioralne podstawy projektowania architektonicznego*, Politechnika Poznańska, Poznań, 1984.
- Bańka A., *Psychologiczna struktura projektowania środowiska. Studium przestrzeni architektonicznej*, Politechnika Poznańska, Rozprawy nr 155, Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, Poznań 1985.
- Bańka A., *Spoleczna psychologia środowiskowa*, Seria: *Wykłady z psychologii*, t. 9, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Dudek M., *Architecture of Schools: The New Learning Environments*, Architectural Press, New York 2009.
- Gehl J., *Życie między budynkami. Użytkowanie przestrzeni publicznej*, Wydawnictwo RAM, Kraków 2009.
- Gutowski M., *Architektura szkół średnich w Polsce w okresie zaborów*, Wydawnictwo Politechniki Białostockiej 1991.
- Hall E.T., *Ukryty wymiar*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.
- Hall E.T., Reed Hall M., *Czwarty wymiar w architekturze. Studium o wpływie budynku na zachowanie człowieka*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2001.

Kuc M., *Rola mediów cyfrowych w upowszechnianiu najnowszych rozwiązań projektowych przestrzeni edukacyjnych*, [w]: Publikacja pokonferencyjna *Wpływ młodych naukowców na osiągnięcia polskiej nauki*, Kraków 15.12.2013.

Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2002.

Rasmussen S.E., *Odczuwanie architektury*, Wydawnictwo Murator, Warszawa 1999.

Tuan Yi-Fu, *Przestrzeń i miejsce*, PIW, Warszawa 1987.

Włodarczyk J., *Architektura szkoły*, Arkady, Warszawa 1992.

Włodarczyk J., *Projektowanie szkoły podstawowej i przedszkola*, Wydawnictwo Politechniki Białostockiej, Białystok 1992.

Summary

The issues and role of a school building in the context of perceptual space reception

This article concerns complex subject of quality of architecture and school spaces in terms of perceptual understanding of space. Impact of building quality on psychosocial development of pupils has been presented as well. It's not authorised to speak about „new school” focused on a pupil with no reference to school building and learning environment pupils are put into. Some publications considering importance and reception of school building have been therefore provided.

Alina Szwarc

Uniwersytet w Białymstoku

Współczesna szkoła w perspektywie ontodydaktycznej – kontrowersje wokół nowej podstawy programowej

Wstęp

Podstawa programowa to w ostatnich latach jeden z najbardziej kontrowersyjnych dokumentów określających treści kształcenia. Treści to – obok celów kształcenia, metod, środków dydaktycznych czy form organizacyjnych – bardzo ważny element procesu dydaktyczno-wychowawczego, który stanowi przedmiot zainteresowania zarówno teoretyków, jak i praktyków edukacji, niezależnie do jej szerokości i rodzaju. Stąd też treści są przedmiotem ustawicznych badań oraz dyskusji naukowych prowadzonych wśród osób odpowiedzialnych za ich dobór i realizację. Dotyczą one na ogół zakresu, doboru czy warunków realizacji treści, związków z celami kształcenia i efektywnością nauczania. Treści łączą ponadto nauczanie powszechne z edukacją pozalekcyjną i pozaszkolną¹.

Najpoważniejsze zmiany w podstawie programowej nastąpiły wraz z założeniami reformy systemu oświaty z 1999 roku. Wynikały one między innymi z podziału treści kształcenia i utworzenia gimnazjum. Obowiązujące od tego czasu treści wielokrotnie były poddawane krytyce, co w konsekwencji powodowało m.in. tworzenie wielu projektów nowych podstaw programowych. Ostatecznie, w roku 2009/2010 w prawie wszystkich typach szkół zaczęły obowiązywać nowe zasady nauczanych treści. Wprowadzone ostatnie

¹ Por. K. Denek, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*. Poznań 2009, s. 161; K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna: wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005, s. 88.

zmiany są bardzo poważne, a realizowane treści zostały przede wszystkim uszczegółowione i doprecyzowane.

Ustalenia terminologiczne

Treści kształcenia w klasycznym ujęciu dydaktycznym to *odpowiednio uporządkowany zasób informacji i czynności, których opanowanie ma umożliwić bądź ułatwić człowiekowi ukształtowanie jego stosunków ze światem go otaczającym. Treść ta stanowi materiał nauczania i uczenia się, podporządkowany celom kształcenia i regulowanym przez władze oświatowe wymaganiom programowym*². Treści obejmują więc podstawowe wiadomości i umiejętności z dziedziny nauki, techniki, kultury, sztuki i praktyki społecznej, jakie przewidziane są do realizacji i opanowania przez uczniów podczas ich pobytu w szkole³. Ważne jest, by stanowiąc zbiór planowanych czynności ucznia, wyznaczone były przez materiał nauczania, ale i dokładnie zaplanowaną zmianę psychiczną⁴. Treści stanowią główne czynniki zarówno dydaktycznego, jak i wychowawczego oddziaływania na uczniów, dlatego odzwierciedlać powinny aktualne, jak i przyszłe potrzeby społeczne, zawodowe i kulturalne. Jednocześnie powinny być dobrane w taki sposób, aby rozwijały siły i zdolności ucznia, wytwarzały i rozwijały jego zainteresowania dające bodźce do samokształcenia, sprzyjały kształtowaniu światopoglądu, do którego podstawa wy stanowić będzie uzyskana w szkole usystematyzowana wiedza⁵.

W zasadzie dopiero na początku lat 90. nadano treściom kształcenia centralne miejsce w przedmiocie dydaktyki ogólnej. Jak zauważa K. Kruszewski, treści łączą *kwesie celów kształcenia i pomiaru dydaktycznego, procesów psychicznych, które zachodzą u osób uczących się, i sterowania tymi procesami (...), metod oraz organizowania całej sytuacji dydaktycznej, w której znajduje się i działa uczeń. Treść kształcenia komponuje dydaktykę w nieprzypadkową całość*⁶. Jedną z subdyscyplin dydaktycznych, zajmującą się teorią i doбором treści kształcenia jest **ontodydaktyka**. Kazimierz Denek traktuje tę dyscyplinę naukową jako *kierunek poszukiwań, który zapewni taki kształt treści kształcenia (przedmiotu nauczania), (...) który pozostaje w zgodzie ze strukturalnym, hierarchicznym i zinte-*

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 428.

³ C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 75.

⁴ K. Kruszewski, *Program szkolny*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 1991, s. 190.

⁵ A. Siemak-Tylikowska, *Treści nauczania – teorie doboru treści kształcenia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1996, s. 854.

⁶ Cyt. za: B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa 2007, s. 134–135.

*growanym charakterem wiedzy. Dzięki ontodydaktyce możemy przekazać uczniowi większe zasoby wiedzy w skondensowanej, ale przyswajalnej formie*⁷.

Głównym dokumentem określającym zakres treści nauczania, umiejętności oraz wymagań jest **podstawa programowa**. Na jej bazie tworzone są programy nauczania, przygotowywane zewnętrzne egzaminy, a także podręczniki. Zgodnie z najnowszymi regulacjami podstawa programowa to *obowiązkowe zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawcze szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego i programach nauczania oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych*⁸.

W nowej podstawie programowej przede wszystkim zastąpiono deklaratywnie określone treści kształcenia ściśle zdefiniowanymi standardami wiedzy i umiejętności, które będą wymagane na koniec każdego etapu edukacyjnego. Celem tych zmian jest umożliwienie realizacji procesu kształcenia opartego na dobrych fundamentach, które stanowić mają kolejne etapy edukacyjne. Istotna zmiana dotyczy również relacji pomiędzy treściami kształcenia obecnymi na kolejnych poziomach edukacyjnych. Materiał nauczania obecny np. w liceum opiera się na treściach realizowanych w gimnazjum, bowiem poszczególne działy programowe zostały podzielone na gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne. Poza tym, gimnazjum ma być dobrym fundamentem dla dalszej edukacji przedmiotowej, a jednocześnie ma pozwolić uczniowi na rozbudzenie swoich zainteresowań i na pokonanie dalszej drogi edukacyjnej. Nowe rozwiązania nie wykluczają możliwości poszerzania zakresu nauczanych treści, gdyż podstawa zobowiązuje nauczyciela do ich wzbogacania i pogłębiania – stosownie do uzdolnień uczniów. Jak podkreślano w momencie wprowadzania podstawy – zmiany programowe mają dotyczyć również nowych rozwiązań dotyczących edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, kształcenia zawodowego oraz m. in. nauczania za granicą⁹. I tak, nową podstawę programową określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia

⁷ K. Denek, *Edukacja dziś – jutro*, Leszno–Poznań–Żary 2006, s. 85; *idem*, *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998, s. 68.

⁸ Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. nr 56, poz. 458).

⁹ Na podstawie wystąpienia K. Hall na III Kongresie Zarządzania Oświatą: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=146:jak-organizowa-edukacj-na-poszczegolnych-etapach-kształcenia-wystpienie-katarzyny-hall-na-iii-kongresie-zarządzania-owiat-&catid=25:wydarzenia-z-udziaem-ministrow&Itemid=34 [23.06.2011 r.].

2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, gdzie zawarto nowe podstawy podstawowe:

1. Wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (załącznik nr 1)
2. Kształcenia ogólnego dla:
 - szkół podstawowych (załącznik nr 2),
 - uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach (załącznik nr 3),
 - gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego (załącznik nr 4),
 - zasadniczych szkół zawodowych (załącznik nr 5),
 - szkół policealnych (załącznik nr 6),
 - szkół specjalnych (załącznik nr 7)¹⁰.

Ponadto w rozporządzeniu określono ramy czasowe dla wprowadzanych zmian w realizacji nowej podstawy programowej. Przedszkola, szkoły podstawowe (od klasy I), gimnazja, szkoły policealne oraz szkolnictwo specjalne na podstawie nowych przepisów rozpoczęły pracę w roku szkolnym 2009/2010, natomiast szkoły ponadgimnazjalne – w roku 2012/2013¹¹.

Kilka wątków z badań własnych¹²

Badania, których jednym z celów było poznanie opinii nauczycieli na temat ostatnich zmian w treściach kształcenia, zostały przeprowadzone w latach 2009–2010 na terenie województwa podlaskiego, w szesnastu gimnazjach. Wzięło w nich udział 241 nauczycieli. Zdecydowaną większość badanych stanowią kobiety (71,37%), mniejszą natomiast mężczyźni (28,63%). Większa liczba pedagogów podejmuje pracę w mieście, niż na wsi – odpowiednio 66,39% i 33,61% (szczegółowe dane prezentuje tabela 1).

¹⁰ Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17).

¹¹ Szerzej nt. temat piszę w: *Realizacja podstawy programowej gimnazjum w warunkach wielokulturowości w kontekście podniesienia efektywności kształcenia*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, red. J. Grzesiak, Kalisz–Konin 2012, s. 240–241.

¹² Praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2009–2011 jako projekt badawczy.

Tabela 1. Charakterystyka badanych nauczycieli

Badane cechy		Białostocki		Bielski		Hajnowski		Siemiatycki		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
płeć	kobieta	47	19,50	45	18,67	39	16,18	41	17,01	172	71,37
	mężczyzna	23	9,54	16	6,64	14	5,81	16	6,64	69	28,63
razem		70	29,05	61	25,31	53	21,99	57	23,65	241	100
miejsce	miasto	45	18,67	40	16,60	35	14,52	40	16,60	160	66,39
	wieś	25	10,37	21	8,71	18	7,47	17	7,05	81	33,61
razem		70	29,05	61	25,31	53	21,99	57	23,65	241	100

Źródło: badania własne, 2010.

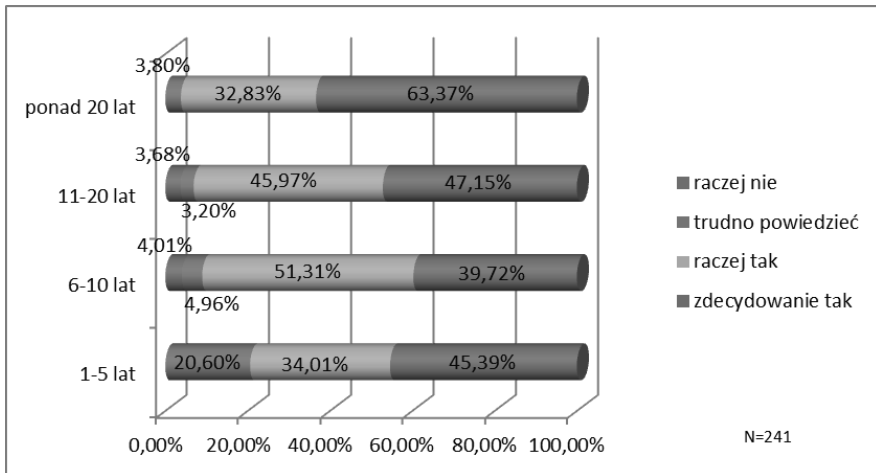
Respondenci to w większości nauczyciele gruntownie wykształceni, z dużym stażem pedagogicznym i doświadczeniem w pracy. Zdecydowana większość posiada stopień nauczyciela dyplomowanego (48,16%). Dość zbliżona jest liczba nauczycieli mianowanych i kontraktowych (odpowiednio: 27,12% i 22,20%), natomiast najmniejszą grupę badanych stanowią nauczyciele stażysty (2,52%). Podobnie jest w przypadku stażu pracy – największy odsetek to nauczyciele wykonujący zawód od ponad 20 lat (38,39%), mniej jest osób ze stażem w przedziale 11–20 lat (23,88%), natomiast liczba osób wykonująca zawód w przedziałach 6–10 lat i 1–5 lat jest zbliżona (odpowiednio: 19,32% i 18,41%).

Największy odsetek badanych – 26,97% prowadzi przedmioty humanistyczne (język polski, historia) i ścisłe (matematyka, fizyka) – 21,86%. 18,26% badanej grupy stanowią nauczyciele języków obcych, 12,86% zajęć sportowych, 12,03% przedmiotów przyrodniczych (biologia, geografia). 5,39% to nauczyciele religii, 2,90% przedmiotów artystycznych (muzyka, plastyka). W zdecydowanej większości (77,92%) nauczyciele deklarują, iż prowadzą jeden przedmiot szkolny. Blisko 20% badanych posiada uprawnienia i prowadzi dwa przedmioty, są jednak osoby, które prowadzą trzy i cztery rodzaje zajęć.

Przeprowadzone badania dowodzą, iż blisko 83% ankietowanych deklaruje dobrą orientację w zakresie zmian programowych, jakie wiążą się z wprowadzeniem od roku 2009 nowej podstawy programowej. Znajomość nowej podstawy programowej deklaruje ponad 90% nauczycieli. Bardzo dobrą znajomość podstawy programowej stwierdza ponad 52% badanych; częściej odpowiedzi takiej udzielają nauczyciele o najdłuższym stażu pracy w zawodzie (ponad 20 lat). Odpowiedzi negatywnych natomiast udziela 7,69% pedago-

gów – nie ma wśród nich tych, którzy pracują w szkole najkrócej i najdłużej. Zebrane dane pozwoliły ponadto ustalić, że najtrudniej ustosunkować się do tego pytania osobom z najmniejszym stażem pracy (20,60% odpowiedzi *trudno powiedzieć*). Szczegółowe dane prezentuje diagram 1.

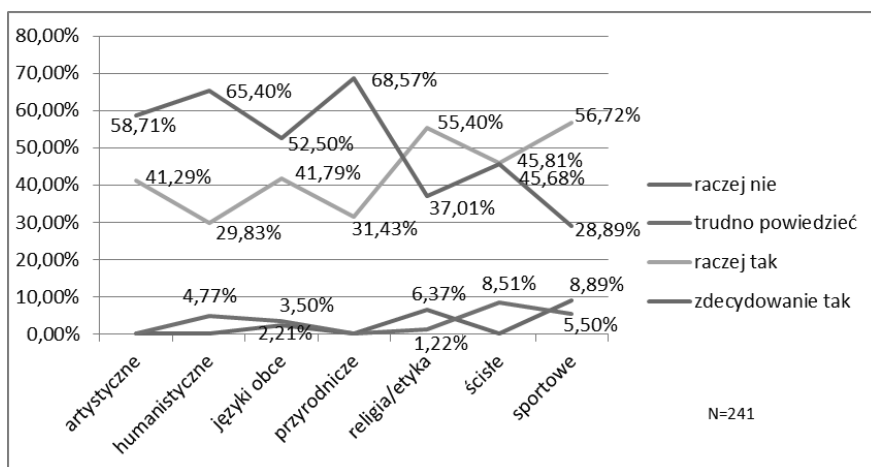
Diagram 1. Deklaracja znajomości podstawy programowej a staż pracy



Źródło: badania własne, 2010.

Bardzo dobrą znajomość podstawy programowej deklarują częściej nauczyciele przedmiotów przyrodniczych (68,57%), humanistycznych (65,40%) oraz artystycznych (58,71%). Badania dowodzą, iż najmniej znana jest podstawa programowa osobom prowadzącym zajęcia sportowe (8,89%) oraz religię (6,37%). Jak się okazuje, w tej kwestii odpowiedź *trudno powiedzieć* bliższa jest nauczycielom przedmiotów ścisłych (8,51%) – diagram 2.

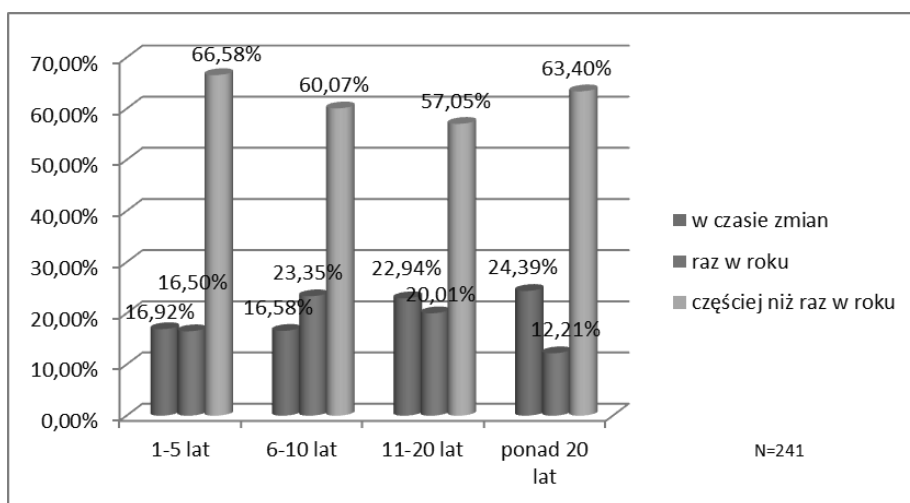
Diagram 2. Deklaracja znajomości podstawy programowej a realizowany przedmiot



Źródło: badania własne, 2010.

Na pytanie: *Jak często korzysta Pan/i z podstawy programowej?* najczęściej osób (61,83%) odpowiada: *częściej niż raz w roku*. 21,11% twierdzi, iż korzysta z podstawy tylko *w momencie wprowadzania zmian*, a 17,06% deklaruje, iż takie sytuacje mają miejsce *raz w roku*. Okazuje się, iż odpowiedź *częściej niż raz w roku* nieco bliższa jest nauczycielom z najkrótszym i najdłuższym stażem pracy (diagram 3).

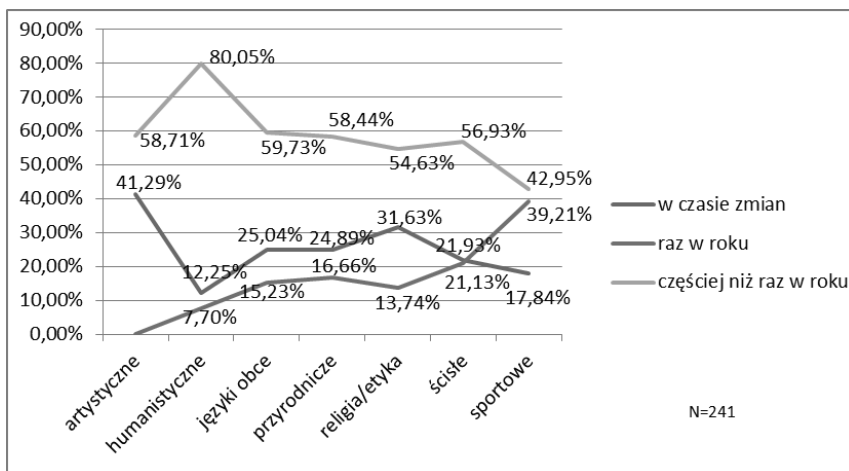
Diagram 3. Częstotliwość korzystania z podstawy programowej a staż pracy



Źródło: badania własne, 2010.

Badania dowodzą, iż najczęściej z podstawy programowej korzystają nauczyciele przedmiotów humanistycznych (80,05%). Kategorię *raz w roku* najczęściej wybierają osoby prowadzące zajęcia sportowe (39,21%), natomiast odpowiedź *w momencie wprowadzania zmian* – nauczyciele przedmiotów artystycznych (41,29%). Szczegółowe dane prezentuje diagram 4.

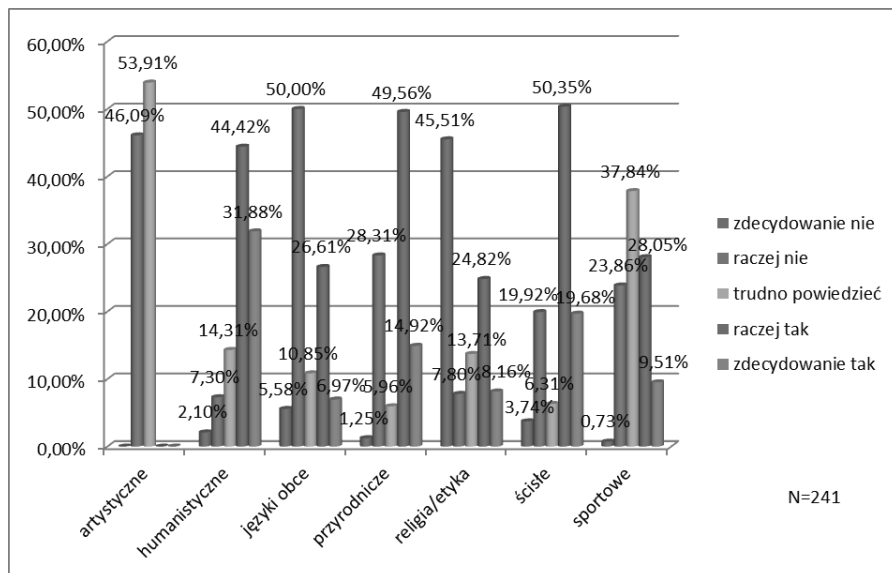
Diagram 4. Częstotliwość korzystania z podstawy programowej a prowadzony przedmiot



Źródło: badania własne, 2010.

Nauczyciele, zapytani, czy realizowane przez nich treści uległy zmianie w związku z wprowadzeniem nowej podstawy programowej, w większości udzielają twierdzących odpowiedzi. 17,92% wybiera odpowiedź *zdecydowanie tak*, 23,92% *raczej tak*, 4,12% – *raczej nie*, natomiast 14,31% trudno ustosunkować się do pytania. Przeprowadzone analizy pozwoliły ustalić, iż według nauczycieli zmianie uległy przede wszystkim treści z przedmiotów humanistycznych (76,30% odpowiedzi *zdecydowanie tak* i *raczej tak*), ścisłych (70,03%) i przyrodniczych (64,48%). Zmian w treściach nie zauważają natomiast pedagodzy prowadzący języki obce (55,58% odpowiedzi *zdecydowanie nie* i *raczej nie*), religię (53,31%) oraz przedmioty artystyczne (46,09%). Tej ostatniej grupie jednocześnie trudno ocenić, czy realizowane treści w ramach przedmiotów artystycznych uległy zmianie (53,91% odpowiedzi *trudno powiedzieć*). Podobna sytuacja dotyczy nauczycieli zajęć sportowych (37,84% odpowiedzi trudno powiedzieć). Poszczególne odpowiedzi respondentów prezentuje diagram 5.

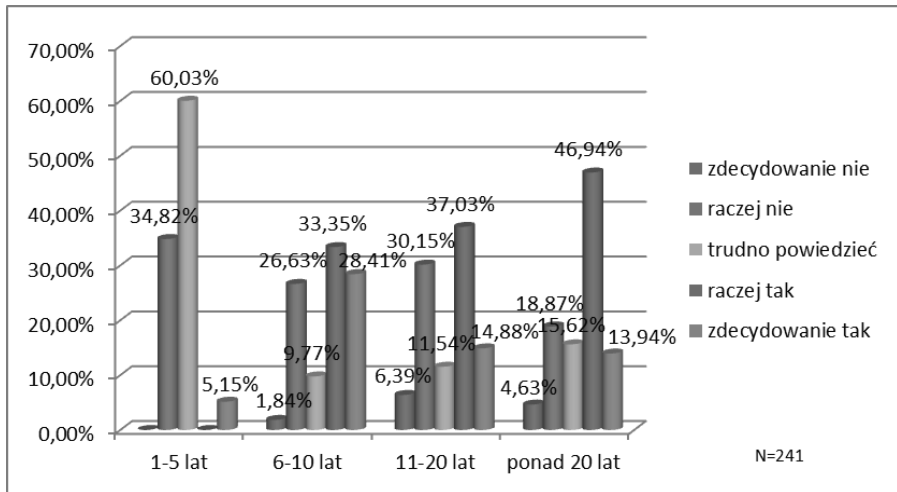
Diagram 5. Zmiany w treściach określone w nowej podstawie programowej a prowadzony przedmiot



Źródło: badania własne, 2010.

Analiza odpowiedzi na pytanie dotyczące zmian w treściach kształcenia w nowej podstawie programowej w kontekście stażu pracy badanych, pozwala stwierdzić, iż zdecydowanie częściej owe zmiany zauważają nauczyciele pracujący w zawodzie w przedziale 6–10 lat (28,41% odpowiedzi *zdecydowanie tak*, ale 61,76% odpowiedzi *zdecydowanie tak* i *raczej tak*) oraz pedagodzy wykonujący zawód od ponad 20 lat (60,88% odpowiedzi *zdecydowanie tak* i *raczej tak*). Zmian takich nie dostrzega natomiast 36,54% badanych z przedziału 11–20 lat, jak i 34,82% pracujących w szkole do 5 lat (odpowiedzi *raczej nie*). Ta ostatnia grupa młodych nauczycieli jednocześnie w odpowiedzi na to pytanie najczęściej wybiera kategorię *trudno powiedzieć* (60,03%). Szczegółowe dane prezentuje diagram 6.

Diagram 6. Zmiany w treściach określone w nowej podstawie programowej a staż pracy



Źródło: badania własne, 2010.

Przeprowadzone badania pozwoliły ustalić, że opinie nauczycieli i odczucia, co do słuszności i sensowności wprowadzenia nowej podstawy, są podzielone. Część z nich (co prawda nieliczna) twierdzi, iż nowa podstawa jest zdecydowanie bardziej realna, nowoczesna, i chociaż są w niej dokładniej określone treści, dają nauczycielowi większą swobodę w ich realizacji. Badani chwalą możliwość wyboru dyscyplin naukowych i zajęć (np. ruchowych). Jednak większość praktyków zauważa, że nowa podstawa nie jest dobrze przemyślana, podkreślając, iż niektóre zaproponowane treści wymagają skorygowania i przede wszystkim dostosowania do potrzeb uczniów. Badani również zauważają, że dokument jest zbyt schematyczny, obniża poziom nauczania, wciąż dotyczy wiedzy encyklopedycznej, choć innowacyjnej. Wielu nauczycieli twierdzi, iż w nowej podstawie jest zbyt wiele treści do realizacji przy wciąż małej liczbie godzin. Duży odsetek badanych jest zdania, iż nowe rozwiązania niewiele zmieniają w procesie kształcenia gimnazjalistów.

Nową podstawę programową pod względem treści krytykują przede wszystkim nauczyciele języka polskiego, matematyki i historii. Ci pierwsi wyraźnie podkreślają bardzo ograniczoną listę lektur szkolnych. Matematycy zwracają uwagę na to, iż w gimnazjum z tego przedmiotu za bardzo ograniczono treści – przeniesiono ich część do szkół ponadgimnazjalnych. Zdaniem badanych nauczycieli, taka sytuacja może spowodować, iż w przyszłości uczniowie będą posiadać coraz mniejszą wiedzę matematyczną. Podobnie twierdzą nauczyciele historii, krytykując przede wszystkim pomysł ograniczenia treści z tego przedmiotu wyłącznie do wydarzeń z roku 1918.

Wnioski i uogólnienia

Przeprowadzone badania upoważniają do sformułowania wielu wniosków, ważnych dla teorii i praktyki oświaty. Poczynione analizy potwierdzają, że podstawa programowa jest bardzo ważnym elementem w pracy współczesnego nauczyciela – blisko 83% ankietowanych przyznaje, iż posiada bardzo dobrą orientację w zakresie ostatnich zmian programowych. Ponad 90% z nich potwierdza dobrą znajomość nowej podstawy programowej – najczęściej dotyczy to nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, humanistycznych i artystycznych. Badania dowodzą również, iż najczęściej nauczycieli korzysta z podstawy częściej niż raz w roku, co większym stopniu potwierdzają nauczyciele przedmiotów humanistycznych niż ścisłych. Okazuje się również, iż opinie nauczycieli na temat zmian w realizowanych treściach w związku z nową podstawą programową są podzielone – choć prawie 40% z nich je zauważa. Zastanawiający może być tylko fakt, iż 15% pedagogów nie potrafi w tej kwestii zająć stanowiska i oszacować, czy zmiany te dotyczą prowadzonych przez nich przedmiotów. Zdaniem nauczycieli potwierdzających ten fakt, przemianom uległy treści z przedmiotów humanistycznych, ścisłych i przyrodniczych. Nie zauważają ich natomiast pedagodzy prowadzący zajęcia z języków obcych, religii czy nauczyciele przedmiotów artystycznych. Ustalone dane pozwalają jednocześnie zauważyć, iż stanowiska pedagogów w sprawie ostatnich zmian w treściach są również niejednoznaczne i wiążą się z rodzajem prowadzonych zajęć. Wiele osób zauważa, iż nowa podstawa jest nowoczesna, zawiera szczegółowo określone treści, pozwala na różnorodność w ich realizacji. Jednak znaczna część krytykuje nowe treści, zarzucając im przede wszystkim niedostosowanie do potrzeb gimnazjalistów, niższy poziom nauczania, encyklopedyzm. Takiego zdania są głównie nauczyciele języka polskiego, matematyki i historii.

Zebrane opinie są bardzo ważnym argumentem przemawiającym za koniecznością monitorowania zmian w treściach kształcenia. To prawda, iż treści stanowią najmniej mobilną część systemu dydaktycznego. Jednak ostatnie zmiany są w wielu kwestiach radykalne – chociażby pomysł zlikwidowania ścieżek międzyprzedmiotowych.

Może budzić wątpliwość pytanie: czy wszystkie treści, które były realizowane w ich ramach zostały umieszczone w nowej podstawie? Czy obecnie realizowane treści są elastyczne, czy pomagają stworzyć drożny system szkolny, o którym pisze B. Śliwerski – by w każdym okresie rozwojowym uczeń miał szansę na zmianę typu szkoły, profilu kształcenia, klasy¹³?

¹³ B. Śliwerski, *Precz z gimnazjami?* „Polityka” 2013, nr 35 (2922), s. 32–33.

Czy dzięki poczynionym zmianom dążymy ku szkole *ustawicznie doskonalonej*¹⁴? Z pewnością prowadzenie badań z obszaru ontodydaktyki przyczyni się do formułowania odpowiedzi na pytania tego typu.

Bibliografia

- Denek K., *Edukacja dziś – jutro*. Leszno–Poznań–Żary 2006.
- Denek K., *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Poznań 2009.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Kruszewski K., *Program szkolny*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 1991.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
- Kupisiewicz C., *Kilka informacji i refleksji o „Szkiecach z dziejów dydaktyki”*, [w:] *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Warszawa 2011.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Siemak- Tylikowska A., *Treści nauczania – teorie doboru treści kształcenia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1996.
- Szwarc A., *Realizacja podstawy programowej gimnazjum w warunkach wielokulturowości w kontekście podniesienia efektywności kształcenia*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, red. J. Grzesiak, Kalisz–Konin 2012.
- Śliwowski B, *Precz z gimnazjami?* „Polityka” 2013, nr 35 (2922).
- Żegnalek K., *Dydaktyka ogólna: wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005.
- http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=146:jak-organizowa-edukacj-na-poszczegolnych-etapach-ksztacenia-wystpienie-katarzynyh-hall-na-iii-kongresie-zarzadzania-owiat-&catid=25:wydarzenia-z-udziaem-ministrow&Itemid=34 (dostęp: 23.06.2010 r.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17).
- Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. nr 56, poz. 458).

¹⁴ C. Kupisiewicz, *Kilka informacji i refleksji o „Szkiecach z dziejów dydaktyki”*, [w:] *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie* red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Warszawa 2011, s. 35.

Summary

**Contemporary school in ontodidactic perspective –
controversy around the new national**

Article is about the implementation of the content of education in today's schools. This includes changes in school documents defining the content and analyzes in detail the new core curriculum for pre-school education and the general education. I concentrate mainly on middle school education. Here are the results of my research.

Michał Adamowicz

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Formy podziału uczniów i budowa lekcji

Wstęp

W dzisiejszych czasach podejście indywidualne do ucznia jest wręcz koniecznością, szkoły cechuje innowacyjność technologiczna, ale co ważniejsze nowoczesne podejście do edukacji. W przypadku zajęć aktywizujących nie tylko intelekt ucznia, ale i jego ciało jest ważne. Warunkiem koniecznym w pracy z uczniami staje się dobry podział zajęć (jego tok) oraz odpowiednia budowa lekcji. Błędna selekcja na etapie edukacji wczesnoszkolnej deklasuje dzieci w wieku późniejszym. Okazuje się, że lekcje wychowania fizycznego są przykrym obowiązkiem a nie przyjemnością, (bo tym powinny być), ilość zwolnień z wf-u rośnie w sposób zatrważający. Jednak nie jest to tylko problem jednostek, lecz problem całego społeczeństwa. Dzieci czujące awersję do aktywności fizycznej wyrastają na młodzież, a w końcu na dorosłych obywateli z problemami zdrowotnymi, takimi jak:

- nadwaga,
- wady postawy,
- cukrzyca,
- depresja,
- problemy krążeniowe.

„Chore” społeczeństwo nigdy nie będzie społeczeństwem „efektywnym”. Im większe nakłady finansowe na propagowanie sportu amatorskiego, tym większe szanse również na pozyskanie jednostek wyspecjalizowanych (wyczynowych sportowców). Jednak cały mechanizm „pozyskiwania” specjalistów zaczyna się już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej a nawet

wcześniej poprzez przykład rodziców. Dzieci dorastające w przekonaniu, że potrafią wykonywać określone czynności w sposób poprawny są pewniejsze siebie a finalnie bardziej sprawne fizycznie. Począwszy od najprostszych ćwiczeń koordynacyjnych wprowadzanych systematycznie w okresie wczesnego rozwoju wpływa na poprawę motoryki i „lepszą” budowę ciała. Niestety często się zdarza, że dzieci w wieku lat 9–10 mają problem ze sznurowaniem butów, co jest dowodem na brak „pracy” z dzieckiem.

Nauczyciel w edukacji wczesnoszkolnej, jako osoba odpowiedzialna nie tylko za rozwój umysłowy dziecka, ale i fizyczny, wykorzystując odpowiednie techniki prowadzenia lekcji może zaktywizować całą klasę do wykonywania poszczególnych ćwiczeń i to pomimo różnic, jakie występują między poszczególnymi dziećmi. Nie należy tu zapominać o istotnym zróżnicowaniu w tym wieku w rozwoju chłopców i dziewcząt, co jest w szczególności zauważalne w przypadku zajęć z wychowania fizycznego.

Budowa lekcji

Zakładając, że podstawowa jednostka lekcyjna wynosi 45 minut lekcję wychowania fizycznego należy przeprowadzać według określonego schematu.

Najważniejszym jest przygotowanie sali lekcyjnej do zajęć jeszcze przed rozpoczęciem lekcji, mowa tu oczywiście o sprawdzeniu sprzętu sportowego wykorzystywanego na sali, zabezpieczenie potencjalnych niebezpieczeństw (niezabezpieczone grzejniki, otwarte okna, niestabilne bramki itp.). Pomoce dydaktyczne wykorzystywane przez nauczyciela należy zabezpieczyć i przygotować jeszcze przed rozpoczęciem zajęć. Wychodzenie z sali lekcyjnej lub posyłanie ucznia do „kantorka” w czasie lekcji nie powinno mieć miejsca, gdyż zostawiamy w obu przypadkach całą lub część grupy bez opieki.

Kolejnym etapem przeprowadzania zajęć jest przygotowanie samych uczniów do lekcji wf. Odpowiednia odzież sportowa, „sprawne” obuwie gwarantują wygodę podczas wykonywania ćwiczeń fizycznych, również sam nauczyciel ze względów bezpieczeństwa, jak i higienicznych, powinien być przebrany w strój sportowy. Nie zapominajmy tutaj o tak niezwykle istotnym czynnikiem jak „dobry przykład”, który jest najlepszą formą edukacji. Największym problemem, z jakim może się spotkać nauczyciel jest pozostawienie dzieci w szatni bez opieki. Jak podają statystyki najczęściej wypadków ma miejsce właśnie podczas przebierania się dzieci w szatniach. Najlepszym rozwiązaniem jest tutaj pozostawienie otwartych drzwi od pomieszczeń, w których dzieci przebierają się w strój sportowy, aby cały czas słyszeć, że uczniowie przebierają się sprawnie, bez „komplikacji”. Przebywanie wraz z klasą

w przebieralni nie jest najlepszą praktyką w szczególności, gdy nauczycielem jest mężczyzna a ma pod opieką grupę dziewcząt. Pomimo iż jest to praktyka powszechnie stosowana i nawet narzucana przez dyrekcję (ze względów bezpieczeństwa) nie do końca jest akceptowana przez rodziców. Kolejnym niebezpieczeństwem, jakie mogą napotkać młodzi uczniowie w szatni są starsi koledzy, którzy niejednokrotnie nie zwracają uwagi na młodsze dzieci i często „hegemonizują” najmłodszych zajmując całą przestrzeń potrzebną do zmiany odzieży. Optymalnym rozwiązaniem jest brak kontaktu starszych uczniów z młodszymi, ewentualnie dopilnowanie grupy stojąc na korytarzu.

Samo dojście na salę gimnastyczną bądź salę zastępczą powinno również przebiegać pod nadzorem nauczyciela, dzieci nie mają wstępu na sale gimnastyczną, gdy nie ma na niej osoby upoważnionej do prowadzenia lekcji.

Część wstępna

Pierwsza część lekcji poświęcona jest na organizację klasy, sprawdzenie obecności, kontrolę gotowości do lekcji i rozgrzewkę. Dobrze jest, gdy grupa po wejściu na salę gimnastyczną będzie miała chwilę czasu na wyciszenie się. Można w tym celu rozsadzić dzieci w pozycji siedzącej z zamkniętymi oczami i zadać proste ćwiczenie wymagające koncentracji np. liczenie uderzeń serca czy wsłuchanie się we własny oddech. Daje nam to czas, aby sprawdzić, czy grupa jest należycie przygotowana do lekcji. Ćwiczenia tego typu uczą koncentracji i pomagają w późniejszym etapie dzięki dobremu dotlenieniu mózgu zwiększyć koordynację ciała. Kolejnym krokiem będą już ćwiczenia fizyczne, począwszy od prostych aż po najbardziej złożone.

Rozgrzewka jest jedną z najważniejszych części treningu sportowego dzięki dobremu przygotowaniu organizmu do wysiłku fizycznego unikniemy większości kontuzji spowodowanych właśnie „niedograniem się”. Sam czas, jaki musimy poświęcić na rozgrzewkę, uzależniony jest przede wszystkim od warunków, w jakich prowadzimy lekcję. Takie czynniki, jak duża wilgotność czy chłód, mają duży wpływ na szybkość przygotowania mięśni do wysiłku. Nie zapominajmy, że im chłodniej, tym trudniej „dogrzać” mięśnie. Ćwiczenia należy w taki sposób przygotować, aby zaktywizować w możliwie jak najobszerniejszym stopniu partie mięśniowe biorące udział w części głównej, również rodzaj i intensywność ćwiczeń, jakie będziemy wprowadzać w części głównej ma wpływ na długość rozgrzewki. Najbardziej optymalną formą przygotowywania dzieci do wysiłku jest wprowadzanie po kolei, zaczynając od głowy lub od stóp, ćwiczeń od prostych do bardziej złożonych. Dużym błędem jest rozciąganie mięśni w tej części lekcji, rozciąganie może mieć

miejsce tylko i wyłącznie, gdy mięsień jest „ciepły”. Oczywiście można wprowadzić proste ćwiczenia przygotowujące ciało do rozciągania, ale nie mogą być to ćwiczenia stricte rozciągające typu szpagat, mostek, czy wykonywanie np. wysokich wymachów. Wprowadzenie nadmiernego naciągania mięśni może doprowadzić w skrajnych przypadkach do naderwań lub nawet zerwań przyczepów mięśni, również efekt zamierzony jest zgoła odwrotny gdyż mikrourazy mięśni powodują nadlewanie się tanki „bliznowacenie” a finalnie prowadzą do skracania, nie rozciągania mięśnia. Takie ścięgnię jest wówczas znacznie trudniej „wydłużyć”.

Część główna

Jest to najdłuższa część lekcji, w której realizujemy zakładane cele zgodnie z planem. Ta część lekcji poświęcona jest nauce nowych elementów, weryfikacji poznanych treści czy w końcu ocenie pracy ucznia. Trwa najdłużej ze wszystkich etapów budowy lekcji, ale i wymaga największego doświadczenia i zaangażowania ze strony nauczyciela. Największym problemem każdego prowadzącego jest zminimalizowanie tak zwanych martwych punktów, czyli momentów w czasie zajęć, podczas których nic się nie dzieje. Jest to o tyle niebezpieczne, że w tym czasie dzieci mogą wykonywać pewne „zadania” samodzielnie niezaplanowane przez nauczyciela, może w tym czasie dojść do konfliktów między uczniami czy po prostu uczniowie będą się nudzić. Aby ograniczyć martwe punkty korzysta się z różnych technik budowy lekcji z wykorzystaniem podziału uczniów.

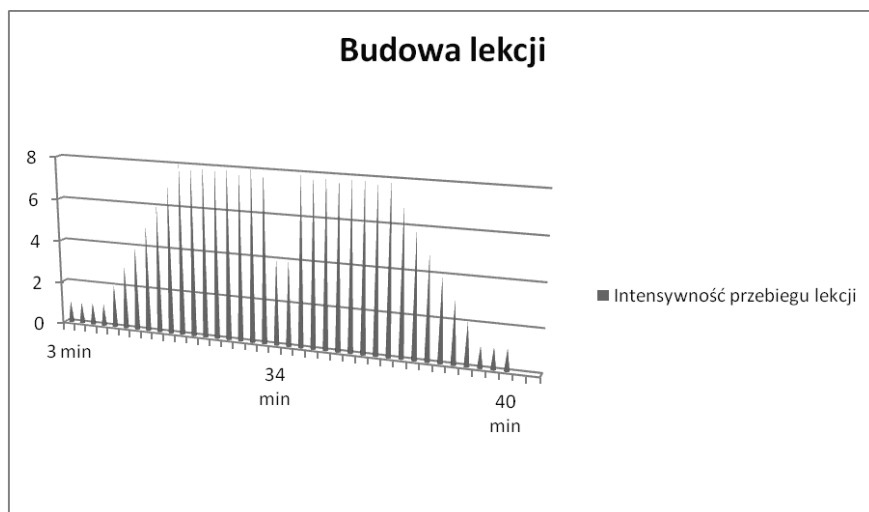
Aby ta część lekcji przebiegała sprawnie i dzieci w sposób efektywny współpracowały z nauczycielem powinno się wprowadzić krótką przerwę. Jak wiadomo organizm ludzki jest przystosowany tylko do krótkoterminowego intensywnego wysiłku i mowa tu zarówno o wysiłku fizycznym, jak i psychicznym? Dzieci nie są w stanie skupić się na jednym zadaniu dłużej, jak przez kilka minut. W zależności od rodzaju zadania, w jakie aktualnie są zaangażowane, ten czas będzie zmienny od kilku do kilkunastu minut. W przypadku ćwiczeń fizycznych czas ten jest znacznie krótszy i obejmuje około 4–8 minut i tylko dzięki ciągłej obserwacji uczniów jesteśmy w stanie określić, jak długo dzieci są zaangażowane w dane ćwiczenia. Przerwa nie zawsze oznacza „czas na picie”, mimo iż nawodnienie organizmu podczas ćwiczeń jest niezwykle ważne, ale może wiązać się z krótką zabawą rozluźniającą atmosferę w grupie.

Część końcowa

Ostatni z etapów budowy lekcji służy przede wszystkim wyciszeniu dzieci, podsumowaniu zajęć, wyróżnieniu uczniów zasługujących na pochwałę. Nie wyróżniałbym tu tylko osoby, które odznaczyły się największą sprawnością, ale przede wszystkim te dzieci, które włożyły najwięcej pracy w osiągnięcie danego rezultatu. Nic tak nie motywuje do dalszej cięższej pracy jak pochwała przez nauczyciela-trenera. Ta część lekcji obejmuje również uprzątnięcie wykorzystywanych w czasie zajęć pomocy dydaktycznych, zaangażowanie dzieci w tę czynność ma bardzo duże znaczenie wychowawcze – uczy pracy w grupie i szacunku do pracy innych ludzi.

Jednak mimo zakończenia lekcji nauczyciel nadal powinien kontrolować grupę w szczególności podczas przebierania się w szatni.

Tabela 1. Opracowanie własne



Formy prowadzenia zajęć

W metodyce nauczania wychowania fizycznego przyjęto kilka podstawowych technik pracy z dziećmi podczas lekcji. Jak już zostało wspomniane wcześniej łatwość budowy lekcji jest podstawową umiejętnością każdego nauczyciela niezależnie od specjalności. Lekcja wychowania fizycznego ze względu na swój charakter wymaga szczególnej zręczności w budowie, aby cały czas zaplanowany na przeprowadzenie zajęć został maksymalnie wykorzystany, a dzieci poprzez zabawę uczyły się nowych elementów. W tym celu

opracowano formy prowadzenia zajęć, z których każdy z nauczycieli powinien korzystać, takie jak:

- frontalna,
- indywidualna,
- ćwiczenia w zastępach,
- ćwiczenia w zastępach z zadaniami dodatkowymi,
- obwód stacyjny,
- tory przeszkód,
- małe obwody,
- strumieniowa,
- pary.

Forma frontalna

Technika ta opiera się na jednej podstawowej zasadzie, wszystkie dzieci wykonują takie samo ćwiczenie, o takim samym natężeniu. Nauczyciel najczęściej jest ustawiony przodem do uczniów i demonstruje ćwiczenia. Nauczyciel powinien zawsze „mieć oko na wszystkich uczniów”, dlatego stanie tyłem jest niewskazane (wyjątkiem będzie sytuacja, gdy mamy do dyspozycji lustro). Aby dzieci powtarzały ćwiczenia za nauczycielem w sposób poprawny, trener powinien demonstrować dany ruch w sposób lustrzany – unosząc do góry lewą rękę wydaje polecenie podniesienia ręki prawej itd.

Kolejnym problemem, z jakim może się spotkać prowadzący wf to intensywność ćwiczeń. Jak wiadomo stopień rozwoju motorycznego u różnych osób może być skrajnie odmienny, takie cechy jak budowa morfologiczna, płeć czy sposób wychowania będą miały wpływ na „wysportowanie” dziecka, dlatego jedno przy stosunkowo niskim natężeniu ruchu będzie wyczerpane, a drugie, nieznacznie lepiej przygotowane fizycznie, nie będzie miało problemu z odtwarzaniem ruchu. Gdy poziom intensywności ćwiczeń dostosujemy do osób najmniej sprawnych ruchowo, dzieci bardziej wysportowane będą się po prostu nudzić, natomiast gdy nałożymy zbyt „duże tempo” podczas wykonywania ćwiczeń, to osoby mniej sprawne będą miały problem i nie będą w stanie efektywnie ćwiczyć, co może doprowadzić finalnie do zniechęcenia lekcjami wychowania fizycznego. Najlepszym rozwiązaniem będzie oczywiście wypośrodkowanie intensywności treningu oraz natężenie ćwiczeń do osób ze średniej grupy. Forma frontalna cechuje się łatwością stosowania, występuje minimum martwych punktów, jesteśmy w stanie w sposób ciągły kontrolować całą grupę. Doskonałym przykładem wykorzystania tej techniki będzie roz-

grzewka, która występuje w pierwszej części lekcji lub ćwiczenia taneczne, czy aerobik.

W jaki sposób możemy wykorzystać tę technikę?

Podczas zbiorki rozstawiamy dzieci w szeregu, cechą wspólną dla wszystkich grup wiekowych będzie grupowanie się całej klasy w jednej części sali, dlatego należy rozstawić uczniów na całej długości klasy. Następnym etapem będzie rozmieszczenie uczestników lekcji na szerokość klasy, ustawienie tzw. szachownicy. Najłatwiejszym sposobem będzie odliczanie w zależności od ilości rzędów – dwóch, trzech itd. Czynność tę należy powtórzyć, aby dzieci zapamiętały „przydzielony numer”, wówczas możemy wydać polecenie: „do przodu wystąp” lub „trzy kroki w tył”. Jednak mimo prawidłowego ustawienia dzieci możemy napotkać na kolejne „przeszkody”, dzieci nadpobudliwe ruchowo, niegrzeczne czy dzieci nad wyraz spokojne i wycofane, takie jak np. z zespołem Aspergera. Ustawienie dziecka nadpobudliwego naprzeciw nauczyciela będzie doskonałym rozwiązaniem, lecz dziecka z „problemem” już niezupełnie. Dziecko chore na zespół Aspergera będzie się cechowało przede wszystkim wycofaniem i brakiem chęci nawiązywania kontaktów z drugą osobą, dlatego nie powinno się ustawiać w centrum grupy, nie zapominajmy, iż dzieci z zespołem Aspergera cechuje również trudność w nawiązaniu kontaktu wzrokowego zarówno z nauczycielem, jak i z rówieśnikami. Z kolei postawienie takiego dziecka całkiem z boku spowoduje dalsze „odsuwanie” się od reszty grupy. Najlepszym miejsce dla takiej osoby będzie np. pierwszy lub drugi rząd, ale bardziej z boku, (lecz raczej nie na końcu). Gdy mamy rozstawioną grupę, a każdy z uczestników ma niezbędną przestrzeń do ćwiczenia możemy przejść do zamierzonych zadań.

Forma indywidualna

Jest to przeciwieństwo formy frontальной, każdy z ćwiczących wykonuje samodzielnie ćwiczenia i powierzone zadania takie jak np. rozgrzewka. Jednak, aby móc korzystać z tej techniki nauczyciel powinien wypracować w uczniach umiejętność wykonywania danych ćwiczeń. Jest to doskonale ćwiczenie w szczególności dla osób przygotowujących się do startów np. na zawodach sportowych gdzie umiejętności samodzielnego przygotowania do wysiłku fizycznego, intensywnego wysiłku fizycznego, jest umiejętnością konieczną. Również o formie indywidualnej będziemy mówić, gdy nauczyciel pracuje w pojedynkę z dzieckiem np. przy nauce elementów nowych potencjalnie niebezpiecznych wymagających asekuracji nauczyciela. O ćwiczeniu potencjalnie niebezpiecznym będziemy mówić wówczas, gdy jest to ćwiczenie na przyrzą-

dach lub jest to element złożony motorycznie. I tak np. przerzut bokiem dla jednego dziecka będzie ćwiczeniem złożonym, a dla innego dziecka lepiej przygotowanego koordynacyjnie i motorycznie ćwiczeniem prostym. Największą zaletą tej techniki prowadzenia lekcji będzie możliwość wprowadzenia nowych trudnych elementów, jak i wypracowanie u dzieci umiejętności samodzielnego ćwiczenia. Wadą z kolei będzie brak możliwości kontrolowania całej grupy ze względu na poświęcenie uwagi jednostkom. Metoda ta powinna być wprowadzana i wykorzystywana tylko w grupach nam już znanych i zdyscyplinowanych, aby uniknąć zamieszania związanego z dużą ilością martwych punktów.

Forma ćwiczeń w zastępach

Jest to rozwiązanie polegające na tym, że ćwiczenia odbywają się w kilku zespołach jednocześnie, a każde z nich realizuje takie same lub różne zadania. Jeżeli zadania są takie same, to nauczyciel decyduje o czasie ich trwania i zmienia je w odpowiednim momencie. Gdy grupy realizują różne zadania (np. ćwiczenia na przyrządach), to najczęściej na sygnał prowadzącego dokonywana jest zmiana zastępów. W każdym zespole nad całością czuwa zastępowy. Miejsce prowadzącego jest przy zespole, który uczony jest nowego elementu albo jest korygowany. Podziału na zastępy możemy dokonać na danej lekcji tworząc tzw. zastępy czasowe lub też można stworzyć zastępy stałe, wytypowane na cały cykl treningowy. W obu przypadkach należy wytypować liderów, zastępowych, którzy będą opiekować się grupą, dyscyplinować ją czy prezentować poszczególne ćwiczenia. Pierwsza myśl, jaka się nasuwa przy doborze zastępowego to dobór odpowiedniej osoby, a zatem musi być to osoba spełniająca wymogi lidera, musi cieszyć się sympatią i musi być sprawna fizycznie – przygotowana do prezentacji. W przypadku tworzenia zastępów czasowych podział dzieci nie ma większego znaczenia. Jednak zdecydowanie łatwiejsze będzie stosowanie tej metody wówczas, gdy uwzględnimy takie czynniki, jak:

- wzrost (przy dużych wahaniami wzrostu pewnych ćwiczeń nie da się efektywnie wykonać);
- wagę (podobnie jak w poprzednim przykładzie różnice w wadze mogą utrudnić wykonywanie w zespole pewnych ćwiczeń);
- rozwój fizyczny (mimo iż dzieci są w tym samym wieku, ich rozwój przebiega inaczej i jest uwarunkowany indywidualnymi czynnikami);
- płeć (pomijając różnice w rozwoju czy budowie, chłopcy nie lubią ćwiczyć z dziewczętami);
- sympatie;
- antypatie.

Wszystkie te uwarunkowania decydują o tym, czy zespół będzie „zgrany”, czy będzie w sposób efektywny współpracował z nauczycielem.

Forma ćwiczeń w zastępach z zadaniami dodatkowymi

Jest to identyczna technika prowadzenia lekcji z poprzednią, z tym wyjątkiem, że po wykonaniu ćwiczeń zadanych przez nauczyciela grupa wykonuje zadanie dodatkowe. Jednak należy zwrócić uwagę, aby ćwiczenie dodatkowe podane przez nauczyciela było ćwiczeniem stosunkowo prostym i przede wszystkim doskonale znanym uczniom, aby nie odciągać uwagi od najważniejszego celu, jaki chcemy osiągnąć podczas lekcji. W przypadku zadań dodatkowych należy również pamiętać, aby ćwiczenia nie były zbyt męczące fizycznie, aby dziecko mogło po wykonaniu ich kontynuować kolejne zadania. Tak samo jak w poprzedniej metodzie nie można połączyć w jednej grupie dzieci nadpobudliwych z osobami z zespołem Aspergera. Jeżeli chcemy wykorzystać pomoce dydaktyczne w zadaniu dodatkowym, należy w taki sposób rozmieścić grupy i wykorzystywać takie pomoce, aby unikać rozpraszania pozostałych grup; ćwiczenia z piłką są doskonałym rozwiązaniem, jednak tylko wtedy, gdy są one doskonale znane dzieciom i co najważniejsze, opanowanie przyboru nie sprawia dzieciom większych problemów. Największą zaletą prowadzenia lekcji tą metodą jest zminimalizowanie martwych punktów powstałych w zespole bardziej sprawnym fizycznie i wykonującym ćwiczenia szybciej.

Forma obwodów stacyjnych

Jest to metoda (podobnie jak poprzednia) na zwiększenie intensywności zajęć. Służy ona usprawnieniu uczniów, rzadziej doskonaleniu umiejętności ruchowych. W celu jej realizacji wyznacza się odpowiednią liczbę stanowisk-stacji, na których umieszcza się przybory i przyrządy. Przy każdym stanowisku znajduje się 2–3 uczniów, na sygnał prowadzącego zajęcia grupy zaczynają ćwiczenia i na kolejny sygnał kończą, aby następnie zmienić stację. Najprościej jest, gdy dzieci przemieszczają się zgodnie z ruchem wskazówek zegara na kolejną pozycję. Układ kolejnych stacji powinien zapewniać zmienność pracy mięśniowej, aby nie obciążać nadto tych samych grup mięśni. Nie przewiduje się przy takiej formie prowadzenia zajęć nauki nowych elementów. Ta technika wymaga od nauczyciela największej kreatywności i umiejętności panowania nad grupą, gdyż zmiany między stacjami są wykonywane w stosunkowo krótkim czasie, również sama „budowa” stacji wymaga do-

świadczenia w pracy z dziećmi, jednak dobrze skonstruowana w ten sposób lekcja gwarantuje dzieciom doskonałą zabawę a nauczycielowi znaczne zwiększenie rozwoju fizycznego dzieci.

Forma torów przeszkód

Nauczyciel tworzy tory przeszkód, które uczniowie mają za zadanie pokonać bądź w jak najkrótszym czasie, bądź jak najdokładniej. Nie należy zapominać, iż wprowadzenie zbyt dużej ilości przeszkód może spowodować zamieszanie, spowolnienie całej grupy i brak możliwości wykonania przez dzieci poszczególnych elementów w sposób efektywny. Zbyt duża ilość elementów składowych wydłuża również czas oczekiwania kolejnej osoby na wykonanie ćwiczenia, co nie jest dobrą praktyką. Wprowadzanie elementu rywalizacji w tej formie prowadzenia lekcji oczywiście może mieć miejsce, ale pod warunkiem, że ćwiczenia wykonywane w czasie pokonywania toru przeszkód są doskonale znane uczestnikom i są bezpieczne. Nie zapominajmy, że w momencie, gdy wprowadzamy rywalizację, dzieci nie są w stanie wykonywać danych ćwiczeń z należytą ostrożnością i prawdopodobieństwo urazu jest znacznie wyższe. Osobą, która demonstruje ćwiczenie – wykonuje jako pierwsza, powinien być uczeń stosunkowo sprawny ruchowo i koordynacyjnie, co gwarantuje poprawność pokonywania toru przeszkód, a tym samym służy zapamiętaniu ćwiczenia przez pozostałych uczestników. Można również w formie próby przejść każdy tor przeszkód całą grupą, wykonując poszczególne ćwiczenia oczywiście pojedynczo, jednak tempo i intensywność ćwiczenia powinna być o niskim natężeniu, co pomaga utrwalić kolejność i sposób wykonywania ćwiczeń.

Forma małych obwodów

Forma małych obwodów wykorzystywana jest, tak naprawdę, podczas wszystkich lekcji, w szkole i nie tylko. Aby móc napisać wypracowanie dziecko musi poznać najpierw alfabet, podobnie jest z ćwiczeniami – aby móc wykonać jakieś złożone ćwiczenie gimnastyczne uczymy dziecko najpierw prostych ćwiczeń wprowadzających, aby kolejno przejść do bardziej złożonych. Chcąc – na przykład – nauczyć dziecko przerzutu bokiem „gwiazdy”, dziecko musi opanować najpierw umiejętność stania na rękach nawet przez krótką chwilę. Gwarantuje nam to, iż dziecko nie spadnie na głowę – co może stanowić nawet zagrożenie życia. Finalnym ćwiczeniem jest oczywiście sam przerzut, niemniej jednak zanim wprowadziliśmy ten element, dzieci

wykonały szereg ćwiczeń przygotowujących. Podczas lekcji nie ma potrzeby wykonywania całego cyklu ćwiczeń od najprostszych do bardziej złożonych, w przypadku dzieci o dużym zaawansowaniu treningowym takie zadania, jak podany wyżej przerzut bokiem będzie elementem podstawowym przygotowującym do choćby salta machowego z obrotem. Jednak zanim dziecko wykona bardziej złożone ćwiczenie, powinno wcześniej wykonywać zadania przygotowujące ciało i pomagające zachować pamięć mięśniową ciała, co zminimalizuje utrwalanie błędów w wykonaniu.

Forma strumieniowa

Jak sama nazwa wskazuje jest to technika wykorzystywana przede wszystkim podczas organizowania wszelkiego rodzaju sztafet czy wyścigów. Mówimy o niej wtedy, gdy następuje szybkie przemieszczanie się ćwiczących, biorących udział w uporządkowanym ruchu, odbywającym się w określonym kierunku (niczym strumień). Jest to forma pozwalająca w sposób stosunkowo prosty sprawdzić stopień rozwoju fizycznego uczniów, wykorzystywana między innymi przy ocenie.

Pary

Należą do tego sposobu organizacji zajęć, który ma na celu urozmaicenie i intensyfikację zajęć. Można je stosować w każdych warunkach, nawet trudnych. Odpowiednio dobrane ćwiczenia znajdują miejsce nie tylko w rozgrzewce, ale można nimi zastąpić ćwiczenia na przyrządach. Zadania dla partnerów mogą być jednakowe lub różne. Należy pamiętać, aby przy doborze par uwzględnić wzrost, wagę, poziom rozwoju motorycznego, antypatie czy sympatie. Jest to niezwykle atrakcyjna metoda prowadzenia lekcji w szczególności dla dzieci, gdyż nawet ćwiczenia doskonale znane dzieciom, takie jak: rozciąganie czy ćwiczenia siłowe, wykonywane w parach nabierają zupełnie innego znaczenia. Dzieci uczą się współpracy a ich poziom motywacji znacznie wzrasta gdyż muszą dzielić się wysiłkiem z partnerem. Jednak i ta metoda ma pewne wady, pary nie zawsze są zgrane, często dzieci chcą ćwiczyć tylko z wybranymi osobami, co może powodować odrzucenie osób o niższym stopniu rozwoju fizycznego. Również podczas wykonywania niektórych ćwiczeń jak np. rozciąganie, dzieci niemające doświadczenia w takiej formie treningu mogą zrobić partnerowi krzywdę, dociągając zbyt mocno czy intensywnie kolegę. Dlatego należy w taki sposób dobrać ćwiczenie, aby zminimalizować niebezpieczeństwo kontuzji, jednocześnie uczulając dzieci

na możliwe niebezpieczeństwa i korygując na bieżąco wykonywane ćwiczenie.

Formy podziału uczniów

Nauczyciel, który traktowałby klasę, jako całość nie będzie mógł w sposób efektywny przeprowadzić lekcji, nie pozwalaloby mu na to szereg czynników takich jak:

- różnice w rozwoju fizycznym;
- różnice w przygotowaniu technicznym;
- brak wymaganego miejsca;
- niedobór sprzętu sportowego.

Doskonałym sposobem będzie stworzenie zastępów, czyli mniejszych grup dzieci, które będą wykonywały poszczególne ćwiczenia. Technikę podziału uczniów na zastępy możemy wykorzystać i stosować również w celu zwiększenia wyszkolenia specjalistycznego uczniów-zawodników i wzajemnym dopingowaniu się grupy. W szczególności mowa tu o zajęciach adresowanych do zawodników biorących udział w rywalizacji sportowej. Możemy wyróżnić dwie podstawowe formy podziału uczniów, czyli tzw.:

1. zastępy;
2. zastępy stale.

Jedna z technik prowadzenia lekcji oparta jest na tej formie podziałów uczniów i nazywa się właśnie formą pracy w zastępach.

Zastępy

Wykorzystywane bardzo często na lekcjach wychowania fizycznego, ale również na innych lekcjach, w których wykorzystywana jest umiejętność pracy w grupie. Najważniejszą rzeczą, jaką nauczyciel powinien zrobić dzieląc grupy to wybór zastępowego, czyli osoby, która będzie przewodniczyć grupie. Tak jak zostało już wspomniane wcześniej zastępowy-lider powinien być osobą, która będzie demonstrowała ćwiczenia, wprowadzającą dyscyplinę w grupie i pilnującą przebieg ćwiczeń w swoim zastępie. Najważniejszą jednak cechą tej formy podziału uczniów będzie możliwość doboru zastępowego na każdej lekcji, gdyż zastępy takie powinny być tworzone w sposób jak najbardziej urozmaicony (mieszanie dzieci mniej sprawnych fizycznie z tymi najbardziej wysportowanymi). Forma ta daje nauczycielowi, a przede wszystkim uczniom szansę wykazania się w roli liderów, nie tylko faktycznych przywódców grupy, ale i tych dzieci, które zazwyczaj zachowują się w sposób

pasywny i same dostosowują się do reszty grupy. Zatem zastępowym powinien być za każdym razem ktoś inny, by każde dziecko nabrało umiejętności „panowania” nad zespołem.

Zastępy stale

Zastępy stale w odróżnieniu od zastępów „czasowych” tworzonych osobno na każdej lekcji mają na celu stworzenie i wyłonienie najlepszych jednostek z grupy i utworzenie elitarnego zespołu dzieci-zawodników. Głównym celem takiej formy podziału uczniów będzie maksymalizacja wyniku sportowego, uzyskiwanego podczas rywalizacji sportowej. W szczególności w klubach sportowych nastawionych na wynik czy też klasach sportowych specjalistycznych. Doskonałym przykładem będzie tutaj klasa sportowa w szkole o specjalności np. piłka siatkowa. Zastępy stale stworzone podczas zajęć wychowania fizycznego pracują razem nie tylko na lekcjach, ale i podczas treningów dodatkowych w klubach działających bardzo często w szkole. Drużyna taka wraz z kapitanem reprezentują potem szkołę na rozgrywkach sportowych. Zastępowy-kapitan takiego zespołu musi być osobą faktycznie nadającą się do pełnienia tak odpowiedzialnej funkcji i nauczyciel powinien wnikliwie obserwować uczniów, aby wyłonić lidera. Tylko zespół z naprawdę dobrym zastępowym będzie w stanie efektywnie ze sobą pracować i osiągać wyniki sportowe.

Zakończenie

Wszystkie wyżej wymienione formy podziału uczniów, jak i formy prowadzenia lekcji mają na celu poprawę, jakości prowadzenia lekcji, jednak stosowanie tylko jednej techniki nie do końca będzie efektywne i ciekawe dla uczniów. Każdy nauczyciel wykorzystuje podczas prowadzenia zajęć wychowania fizycznego przynajmniej kilka technik prowadzenia lekcji niejednokrotnie nie zastanawiając się nawet nad tym. Jednak pewne techniki, takie jak np. obwody stacyjne wymagają wcześniejszego przygotowania i wnikliwego przemyślenia, aby stacje były prawidłowo zbudowane i prowadziły finalnie do zamierzonego celu. Gdy nauczyciel nauczy się płynnie przechodzić z jednej formy prowadzenia lekcji do drugiej zajęcia wychowania fizycznego będą znacznie ciekawsze dla dzieci i pozwolą na faktyczną zabawę w ruchu, a nie tylko przykry obowiązek ćwiczenia na zajęciach. Dobry nauczyciel dostosuje odpowiednią technikę do danej grupy, nie będzie dobierał ćwiczeń do uśrednionego poziomu całej klasy, tylko dostosuje intensywność zajęć do wszyst-

kich w sposób zindywidualizowany. Czasem wystarczy, że instruktor stanie przy dziecku korygując go nawet w niewielkim stopniu, aby zmotywować zawodnika do cięższej pracy.

Bibliografia

Bielski J., *Kultura fizyczna z metodyką*, IKN, Warszawa 1986.

Cybulski K., *Ćwiczenia gimnastyczne ze współwiczającym*, Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa 1969.

Gniewkowski W., Właźnik K., *Wychowanie fizyczne*, WSiP, Warszawa 1990.

Summary

Forms of the division of pupils and a lesson structure

In the modern school students and their corrected division of physical education lessons ensure continuous development and above all safety while exercising. In this article author presents the structure of lesson, the impact of intensity during the lesson and the different forms of exercising. Without a good knowledge of the practice and the construction of lessons the teacher is able to encourage children to exercise and instill in them the „love of sport”.

Marian Piekarski

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Doradztwo zawodowe jako inwestycja w ucznia – nowa strategia Gminy Miejskiej Kraków

Wprowadzenie

We współczesnym świecie młodzież wciąż staje przed wyzwaniami dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Wobec zawrotnego tempa tych zmian nie zawsze sprawdzają się strategie i sposoby radzenia sobie z własnym życiem. Jak radzi sobie młodzież w poszukiwaniu dróg życiowych? Jak projektuje kolejne etapy swej edukacyjnej i zawodowej przyszłości? Jaki jest poziom świadomości procesu kształtowania swojej przyszłości? Kto może pomóc młodym ludziom we właściwym kreowaniu planów edukacyjnych i zawodowych? Jak zauważa Alicja Kargulowa dziś pomoc w postaci porady czy konsultacji uzyskać musi prawie każdy członek społeczeństwa. Czasem o pomoc taką zabiega w instytucjach doradczych, kiedy indziej znajduje ją u osób bliskich lub w innych dostępnych źródłach. Żyjemy w erze koniunktury na doradztwo¹. Współczesne doradztwo zawodowe powinno być oparte o spójny system profesjonalnie przygotowanych działań skierowanych do wszystkich ludzi, w każdym okresie ich życia. Jest ono rozumiane jako pomoc w rozwoju edukacyjnym i zawodowym jednostek lub grup społecznych. Osobami udzielającymi pomocy są doradcy zawodowi, którzy pomagają w prawidłowym wyborze edukacyjnym, a później w skutecznym funkcjonowaniu w wybranych zawodach.

¹ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2006, s. 9.

Orientacja, poradnictwo i doradztwo zawodowe: trzy pojęcia – jeden cel

Wnikliwa analiza literatury przedmiotu wskazuje na sporą liczbę określeń odnoszących się do orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego. Pojęcia te są nie tylko różnie rozumiane i interpretowane, ale część autorów traktuje je zamiennie.

Zygmunt Wiatrowski wyróżnia aż osiem pojęć i zarazem etapów charakteryzujących pomoc doradczą, a tym samym procesy występujące w różnych okresach życia:

1. Preorientacja zawodowa – to układ celowych i przypadkowych oddziaływań, umożliwiających jednostce lub grupie zdobycie wiedzy o zawodach. Oddziaływania takie mają miejsce w domu rodzinnym, przedszkolu i w nauczaniu początkowym w szkole podstawowej,
2. Orientacja szkolna i zawodowa – to działania celowe i zorganizowane wśród uczniów szkół gimnazjalnych i ogólnokształcących, którzy stają przed wyborem kolejnego etapu kształcenia oraz przed wyborem odpowiedniego zawodu,
3. Orientacja zawodowa – odnosi się do uczniów szkół ogólnokształcących, będących jeszcze przed podjęciem decyzji zawodowej,
4. Orientacja i poradnictwo zawodowe – prowadzone jest wśród młodzieży szkół zawodowych, która dokonała już wyboru zawodu, ale jej wiedza i przekonanie dotyczące wybranych zawodów jest niewystarczające,
5. Poradnictwo zawodowe – dotyczy osób czynnych zawodowo, które albo dążą do mistrzostwa w zawodzie i oczekują w tym pomocy o charakterze doradczym, albo też stoją przed koniecznością zmiany zawodu i wyboru zawodu w pełni odpowiadającego nowym okolicznościom i nowym potrzebom,
6. Doradztwo zawodowe – odnosi się głównie do osób bezrobotnych i poszukujących pracy,
7. Reorientacja zawodowa – stosowana z jednej strony wobec pracujących, ale pragnących zmienić zawód, a drugiej wobec niepracujących zmuszonych do zmiany wcześniej wyuczonego i wykonywanego zawodu,
8. Selekcja zawodowa – ma swoje zastosowanie zarówno przy wyborze zawodu, jak i przy weryfikacji przydatności zawodowej osób czynnych zawodowo².

² Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 196–197.

W psychologii i pedagogice rozróżnić można trzy kierunki definiowania terminu „orientacja zawodowa”:

- zawodoznawczy – orientacja zawodowa w znaczeniu węższym, utożsamiana z informacją zawodową w ujęciu „orientacja w czymś”,
- pedagogiczno-psychologiczny – znaczenie szersze, orientacja na określony cel, „orientacja na coś”. Kierunek utożsamia się z procesem wychowawczym do zawodu jako celową, systematyczną i długotrwałą działalnością prowadzącą do trafnego wyboru zawodu,
- socjologiczny – orientacja zawodowa w ujęciu systemowym jako zjawisko o zasięgu społecznym³.

Szeroką i rozbudowaną definicję orientacji zawodowej przedstawił S. Szajek, który uważa, że są to „wszystkie działania szkoły, rodziców i innych osób, grup i instytucji uczestniczących w przygotowaniu młodzieży do wyboru zawodu mające na celu: 1) możliwie wszechstronne zapoznanie dzieci i młodzieży z różnego rodzaju grupami zawodów i przygotowującymi do pracy w tych zawodach szkołami i uczelniami, z wymaganiami stawianymi kandydatom do tych zawodów, 2) kształtowanie społecznie pożądanego motywacji i postawy zawodowej, 3) zapoznanie z zapotrzebowaniem rynku na kadry kwalifikowane, 4) umożliwienie optantom konfrontowania zainteresowań, skłonności, uzdolnień i aspiracji zawodowych z tendencjami rozwojowymi zawodów i przemian w samej strukturze pracy, 5) konfrontowanie warunków psychofizycznych i zdrowotnych optantów z wymaganiami zawodowymi, 6) pomaganie optantom w realnej ocenie ich przydatności zawodowej i uświadamianie im konieczności racjonalnego planowania swojej przyszłej drogi zawodowej oraz własnych planów z potrzebami społecznymi”⁴.

Z kolei Wanda Rachalska traktuje orientację zawodową jako całokształt zabiegów wychowawczych, których celem jest pomoc młodzieży w samodzielnym, przemyślanym i właściwym wyborze zawodu. Orientacja zawodowa ma sprecyzowane i jasne zadania: wyposażyc człowieka w wiedzę o zawodach, kształtować umiejętność samooceny oraz kształtować właściwy stosunek do pracy zawodowej. Autorka traktuje orientację zawodową jako proces wielostronny i złożony odnoszący się do strony poznawczej, motywacyjnej i sprawczej człowieka⁵. Zaprezentowane stanowiska są najbardziej reprezentatywne i zarazem są związane z określeniem orientacji zawodowej

³ Za: I. Andrzejewska-Smól, *Edukacyjno-zawodowe wybory młodzieży gimnazjalnej*, Bydgoszcz 2010, s. 87.

⁴ *Ibidem*.

⁵ W. Rachalska, *Orientacja i reorientacja zawodowa w okresie reformy gospodarczej*, [w:] *Problemy pedagogiki pracy w okresie reformy gospodarczej*, red. Z. Wiatrowski, Bydgoszcz 1984, s. 136–137.

jako celowego i systematycznego procesu prowadzącego do trafnych wyborów edukacyjno-zawodowych. W skład tego procesu wchodzi poszukiwanie informacji o sobie samym i poznanie własnych zasobów, predyspozycji zawodowych, zdobycie wiedzy o zawodach i kierunkach dalszego kształcenia, o rynku pracy oraz próby racjonalnego planowania własnej drogi zawodowej.

Podobnie jak „orientacja zawodowa”, tak i „poradnictwo zawodowe” jest różnie określane i definiowane. Analogicznie w literaturze zauważamy trzy kierunki definiowania:

- psychologiczny – w znaczeniu węższym jako udzielanie pomocy w wyborze zawodu poprzez poradę zawodową. Poradnictwo traktowane jako „indywidualne” w interakcji: doradca – radzący się,
- pedagogiczno-psychologiczny – w znaczeniu szerszym jako celowa i systematyczna działalność wychowawcza pomagająca w wyborze zawodu,
- socjologiczny – poradnictwo zawodowe jako zjawisko społeczne⁶.

Bożena Wojtasik wskazuje, że poradnictwo zawodowe można rozpatrywać również w innych trzech aspektach:

- jako system instytucji, zbiorowości społecznych, urzędów organizacji wyposażenia materialnego, a także idei i systemów wartości,
- jako zestaw bardzo zróżnicowanych i złożonych działań, mających na celu w ramach różnych instytucji i organizacji przekazywać określone treści i wartości,
- jako stan poinformowania społeczeństwa, przygotowania do wyboru zawodu, zasób wiedzy i poziom zainteresowania tą problematyką⁷.

Autorka pojęcie: „poradnictwo” definiuje w dwóch znaczeniach: w węższym, gdzie poradnictwo to „interakcja doradcy i radzącego się powstała w celu rozwiązywania problemów, realizowana w postaci udzielania porad, wskazówek, informacji, instrukcji” oraz w znaczeniu szerszym, jako „działanie optymalizujące, wychowawcze, naprawcze, korekcyjne i inne, związane z niesieniem pomocy przez udzielanie porad, wskazówek, informacji, instrukcji”⁸. Na bazie analizy pojęcia „poradnictwo” dokonuje rozróżnienia pomiędzy „poradnictwem” a „doradztwem”. Różnica dotyczy podkreślenia i wypuklenia roli doradcy w procesie doradzania. W poradnictwie problem „powstaje” w świadomości radzącego się, a radzący się i doradca są partnerami w konwencji dobrowolności. W doradztwie problem „powstaje” bardziej w świadomo-

⁶ I. Andrzejewska-Smól, *Edukacyjno-zawodowe wybory młodzieży gimnazjalnej*, Bydgoszcz 2010, s. 90.

⁷ B. Wojtasik, *Doradca zawodu Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa*, Wrocław 1993, s. 6.

⁸ *Ibidem*, s. 13.

ści doradcy, który jest aktywny poprzez przekonywanie, wpływanie czy nawet naklanianie⁹. Podsumowując możemy stwierdzić, że poradnictwo zawodowe staje się systemem długofalowych, zaplanowanych, wieloetapowych oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych towarzyszących jednostce w trakcie jej rozwoju zawodowego. Skierowane jest na tworzenie, planowanie i rozwój kariery zawodowej przynoszącej satysfakcję i sukces zawodowy.

Barbara Baraniak w swoich publikacjach wyraźnie wskazuje na to, że szkoły powinny podjąć problem orientacji i poradnictwa zawodowego organizując je w formie profesjonalnego doradztwa prowadzonego przez doradcę zawodowego. Autorka mówi o triadzie porady zawodowej, na którą składają się doradztwo, poradnictwo zawodowe i orientacja zawodowa. Doradztwo zawodowe definiuje jako pomoc polegającą na udzielaniu indywidualnej porady zawodowej na kolejnych etapach dokonywania wyboru typu szkoły, kierunku kształcenia czy zatrudnienia. Doradztwo zawodowe to świadczenie pomocy przy dokonywaniu kolejnych wyborów. Poradnictwo zawodowe traktuje jako system długofalowych i wieloetapowych działań wychowawczych towarzyszących jednostce w jej rozwoju zawodowym. Obejmuje całokształt zadań związanych z udzielaniem pomocy uczniom i dorosłym w planowaniu, tworzeniu i rozwoju kariery zawodowej. Ostatni element triady, orientację zawodową, autorka określa jako wstępny etap poradnictwa zawodowego, której celem jest działalność poprzedzająca udzielenie jednostce pomocy w podejmowaniu kolejnych decyzji edukacyjno – zawodowych w formie porady zawodowej. Orientacja zawodowa obejmuje długofalowe działania wychowawcze. Doradztwo, poradnictwo i orientacja zawodowa sprowadzają się do porady zawodowej świadczonej przez doradcę zawodowego. Stanowi ona element integrujący całą triadę poradoznawstwa zawodowego. Porada zawodowa jest również podstawą interakcji zachodzącej pomiędzy radzącym się uczniem, a udzielającym porady doradcą zawodowym¹⁰.

Orientacja, poradnictwo i doradztwo zawodowe są procesami, które powinny towarzyszyć całościowemu rozwojowi zawodowemu człowieka, a do jego realizacji potrzebny jest określony system instytucji, działań i osób. Nowe regulacje prawne, dopasowywanie polskich rozwiązań do standardów Unii Europejskiej oraz doświadczenia związane z realizacją wielu projektów o tematyce doradztwa zawodowego pozwalają żywić nadzieję, że ten system będzie działał coraz sprawniej i skuteczniej.

⁹ *Ibidem*, s. 14.

¹⁰ B. Baraniak, J. Figurski, *Praca doradcy zawodowego w placówkach oświatowych*, [w:] *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Warszawa–Radom 2004, s. 201–203.

Działalność doradcy zawodowego w edukacji

W *Nowym słowniku pedagogiki pracy* doradca zawodowy określony jest jako „osoba zajmująca się poradnictwem zawodowym. Zakres jej wiedzy tworzą informacje o poszczególnych zawodach, zawarte w opisach zawodów, teczках zawodowych, charakterystykach klasyfikacyjnych. Doradca powinien znać status zawodowy pracowników w poszczególnych zawodach, możliwości awansu, przeciętne wysokości zarobków, a także aktualną sytuację zawodów na rynku pracy. Doradca świadczy usługi w stosunku do klientów biur pracy, a jego miejscem zatrudnienia są: centra informacji zawodowej i poradnie psychologiczno-pedagogiczne, a także szkoły wszelkich typów”¹¹. Dla autorów tej definicji doradca zawodowy może pracować także w resorcie oświaty, w ramach orientacji i poradnictwa zawodowego, rozumianego jako zorganizowany system, którego celem jest przygotowanie uczniów do dalszej drogi edukacyjno-zawodowej¹².

Na uwagę zasługują prace A. Kargulowej, która rozróżnia pojęcia „doradca” i „doradztwo”. Doradca rozumiany szeroko to osoba, która udziela porad i może nią być profesjonalnie przygotowany specjalista, czasem pracownik instytucji, np. poradni. Może nią zostać ktoś, kto przewiduje zagrożenie dla innej osoby i śpieszy z poradą, choć nie jest o nią proszony, a kieruje się altruizmem, odruchem serca i ludzką solidarnością. Doradcą można zostać także z racji wykonywanego zawodu lub społecznego poczucia obowiązku. Autorka nazywa doradcę konsultantem, radzącym, ekspertem i jest nim ten, kto, podejmując rolę zawodową, wypełnia zadania przypisane danemu stanowisku pracy. Zadania te najczęściej polegają na udzielaniu porad, rad i informacji¹³. Ze względu na istotną rolę doradcy A. Kargulowa mówi o doradztwie jako o doradzaniu, które jest zdarzeniem społecznym skupionym na działaniu udoskonalającym zachowania jednostek lub grup przez udział doradzającego, który sam dostrzega problemy radzących się. W dobrze rozumianym doradztwie niekwestionowaną przewagę kompetencyjną posiada osoba doradzającego¹⁴. Wyjaśniając terminologię, autorka posługuje się terminem „*doradca zawodu*”, którym jest doradca, wchodzący w interakcję z osobą radzącą się, udzielając pomocy w rozwiązywaniu problemów dotyczących wyboru kierunku dalszego kształcenia zawodowego lub wyboru zawodu¹⁵.

¹¹ T. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 1999, s. 53–54.

¹² *Ibidem*, s. 191–192.

¹³ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2006, s. 39.

¹⁴ *Ibidem*, s. 197–198.

¹⁵ *Ibidem*.

Augustyn Bańka z kolei charakteryzuje osobę doradcy zawodowego poprzez wyjaśnienie istoty doradztwa zawodowego, które jest dla niego procesem pomagania i wspierania ludzi w lepszym i pełniejszym zrozumieniu samych siebie w stosunku do rodzaju i środowiska pracy, we właściwym wyborze lub zmianie zawodu¹⁶. Doradca zawodowy to ten, kto zapoznaje osobę radzącą się z jej możliwościami i zainteresowaniami zawodowymi, z sytuacją na rynku pracy, z warunkami ekonomicznymi interesujących osobę zawodów, ze sposobami poszukiwania pracy i kontaktu z pracodawcą oraz ze wszelkiego rodzaju przeciwwskazaniach do wykonywania określonych zawodów. Działalność doradcy zawodowego nie jest ograniczona do jednej grupy wiekowej czy zawodowej, ale obejmuje praktycznie każdą osobę w perspektywie jej sytuacji zawodowej i życiowej. Są to najczęściej: młodzi ludzie poszukujący swoich dróg edukacyjnych, zawodowych i życiowych, dorośli pracownicy, którzy muszą zmienić lub dostosować się do nowych zawodów i zajęć, kobiety powracające na rynek pracy po dłuższej nieobecności czy bezrobotni w różnym wieku poszukujący zatrudnienia¹⁷.

Realizacji zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego w świetle najnowszych rozporządzeń Ministerstwa Edukacji Narodowej

W Polsce doradztwo zawodowe oparte jest o doktrynę, która mówi, że planowanie i rozwój zawodowy człowieka nie jest jednorazowym aktem decyzyjnym, ale procesem trwającym niemal całe życie. Rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie i trwa aż do zakończenia aktywności zawodowej. Życie człowieka w okresie edukacji i pracy zawodowej jest ciągiem osobistych, cząstkowych decyzji, które warunkowane są wieloma czynnikami. Są to czynniki wewnętrzne, związane z indywidualnym wyposażeniem jednostki i czynniki zewnętrzne, bardziej niezależne, dyktowane uwarunkowaniami społecznymi, gospodarczymi czy kulturowymi. Wykonanie zadań poradnictwa zawodowego należy do doradcy zawodowego, który towarzyszy i akompaniuje jednostce w kluczowych momentach procesu edukacyjno-zawodowego. Już w roku 1990 Elżbieta Podoska-Filipowicz jasno określiła środowiska realizacji zadań orientacji i poradnictwa zawodowego w systemie oświaty. Zaliczyła do nich: rodzinę, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące, szkoły zawodowe, uczelnie wyższe i instytuty naukowo-badawcze, poradnie wychowawczo-zawodowe, organizacje dziecięce i młodzieżowe oraz różne-

¹⁶ A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Poznań 1995, s. 23.

¹⁷ *Ibidem*, s. 24.

go rodzaju koła zainteresowań dla dzieci i młodzieży¹⁸. Potwierdza to także Z. Wiatrowski, który definiując „działalność zawodoznawczą” jako „wszelkie działania w obszarze kształcenia przedzawodowego i prozawodowego, do których w szczególności można zaliczyć: wychowanie przez pracę, kształcenie ogólnotechniczne, preorientację, orientację szkolną i zawodową oraz poradnictwo zawodowe, a także edukację prozawodową”¹⁹. Działalność zawodoznawczą autor traktuje jako długotrwały i ukierunkowany pedagogicznie proces, realizowany w odpowiednich środowiskach wychowania, takich jak: dom rodzinny, przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum, technikum oraz inne placówki oświatowo-wychowawcze i organizacje młodzieżowe²⁰.

Obecnie za realizację poradnictwa zawodowego odpowiadają dwa ministerstwa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej i Ministerstwo Edukacji Narodowej. Minister Pracy i Polityki Społecznej realizuje zadania doradztwa zawodowego dla osób dorosłych poprzez instytucje rynku pracy²¹. Minister Edukacji Narodowej odpowiada za zadania orientacji i poradnictwa zawodowego w edukacji, w stosunku do dzieci i młodzieży. Zadania te realizuje przy pomocy szkół i poradni psychologiczno-pedagogicznych²². Na takim gruncie teoretyczno-prawnym przygotowanie uczniów do podejmowania właściwych decyzji edukacyjnych i zawodowych w sektorze edukacji jest zadaniem statutowym szkoły. Wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego zawarty nie tylko w aktach prawnych, ale rozwijany na terenie szkoły, jest systemem doradczym, który stwarza realne możliwości i pomaga młodzieży, zarówno gimnazjalnej, jak i ponadgimnazjalnej w rozwiązywaniu głównych problemów, związanych z planowaniem własnej przyszłości. Pierwsze decyzje edukacyjne i zawodowe, wizje kariery zawodowej czy formułowanie planów życiowych przypadają na lata szkolne. Szkoła w naturalny sposób jest środowiskiem, które ma bezpośredni wpływ na te decyzje i powinna pomagać i wspierać uczniów oraz rodziców w wyborze przyszłych dróg życiowych. W celu pełnej realizacji tych zadań, w systemie oświaty zostały stworzone podstawy prawne, dotyczące udzielania pomocy uczniom w wyborze zawodu

¹⁸ E. Podoska-Filipowicz, *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Bydgoszcz 1990, s. 63.

¹⁹ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 202.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. Nr 99, poz. 1001).

²² Na podstawie aktów prawnych dotyczących udzielania pomocy uczniom w wyborze zawodu i kierunku kształcenia oraz stanowiących umocowanie prawne doradcy zawodowego w resorcie edukacji.

i kierunku kształcenia oraz stanowiące status prawny i zawodowy doradcy zawodowego. Ostatnie regulacje prawne, w szczególności Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 17 listopada 2010 roku nakłada na szkoły obowiązek realizacji zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego, polegające na wspieraniu uczniów w planowaniu własnej ścieżki kształcenia i kariery zawodowej. Wprowadzane przez MEN zmiany związane ze zwiększaniem szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, wynikające z wymienionych przepisów winny obowiązywać w gimnazjach od 1 września 2011 roku, a w szkołach ponadgimnazjalnych od 1 września 2012 roku. Rozporządzenie MEN w § 31.

1. wyznacza następujące zadania doradcy zawodowego:

- systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania poszczególnych uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej,
- gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia,
- prowadzenie zajęć przygotowujących uczniów do świadomego planowania kariery i podjęcia roli zawodowej,
- koordynowanie działalności informacyjno-doradczej prowadzonej przez szkołę i placówkę,
- współpraca z innymi nauczycielami w tworzeniu i zapewnieniu ciągłości działań w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego.

W przypadku braku doradcy zawodowego w szkole lub placówce Rozporządzenie wskazuje, że dyrektor szkoły lub placówki powinien wyznaczyć nauczyciela, który zajmie się planowaniem i realizacją zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego²³. W świetle tych przepisów szkoły mają obowiązek zwiększać szanse swoich uczniów na trafne wybory edukacyjno-zawodowe, a tym samym na realizację autentycznej kariery zawodowej. Zmiany na rynku pracy i w edukacji powodują, że uczeń jest wręcz zmuszony jest funkcjonować i planować swoją przyszłość w sytuacji ciągłej i dynamicznej zmiany. To sprawia, że rzeczywistość wokół jest mało stabilna i powoduje dezorientację czy zagubienie. Bezsprzeczną wydaje się zgodnie z rozporządzeniem MEN potrzeba usytuowania usług doradztwa zawodowego w szkole, blisko ucznia. Poradnictwo zawodowe realizowane w edukacji wymaga jednak uwzględniana specyficznych współczesnych uwarunkowań z uwagi na to, że:

²³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 17 listopada 2010 roku (Dz.U. Nr 228, poz. 1487).

- dotyczy przyszłości, czyli stanów dotychczas niedoświadczonych,
- przyszłość zawodowa jest nieprzewidywalna i zmienna,
- pomoc doradcy zawodowego wielokrotnie wymaga profesjonalnej diagnostyki,
- kompetencje własne ludzi dotyczące pokierowania swoim losem zawodowym są coraz częściej niewystarczające,
- układ edukacyjny umożliwia indywidualne realizowanie kariery, ale wymaga samodzielnego dokonywania trafnych wyborów kształcenia²⁴.

O jakości i profesjonalizmie świadczonych usług w dużej mierze decyduje warsztat pracy doradcy zawodowego. Na szczególną uwagę zasługują materiały metodyczne, programy i narzędzia diagnostyczne, którymi się posługuje i z których korzysta w swej pracy. One są jednym z gwarantów dobrej jakości usług doradczych, ponieważ zapewnią uczniom:

- możliwość poznania siebie i własnych preferencji zawodowych,
- zwiększenie świadomości i trafność podejmowanych decyzji edukacyjnych i zawodowych,
- zminimalizowanie kosztów psychicznych i materialnych wynikających z niewłaściwych wyborów,
- optymalne planowanie przyszłości,
- wzrost odpowiedzialności za własną przyszłość na kolejnych etapach kształcenia,
- pozytywne zmiany w mentalności młodzieży pozwalające na realizację kariery zawodowej już w okresie edukacji.

Projekt „Krakowska szkoła doradztwa zawodowego”

Jest to nowa inicjatywa władz Gminy Miejskiej Kraków, której celem jest stworzenie lub dopełnienie w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych warunków sprzyjających kształtowaniu się i osiąganiu realnych planów edukacyjno-zawodowych przez młodzież oraz uczenie i wychowywanie do dojrzałości wyboru zawodu. Dojrzałość do wyboru zawodu osiąga się m.in. przez:

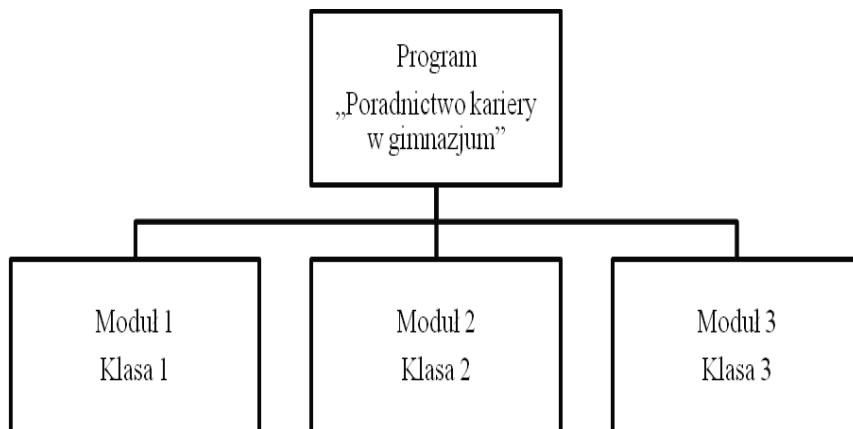
- zdobywanie umiejętności samooceny,
- poznanie własnych zasobów,
- kształtowanie umiejętności podejmowania decyzji,
- zdobywanie wiedzy o zawodach,
- znajomość lokalnego rynku edukacyjnego i rynku pracy.

²⁴ Z. Wolk, *Całozyciowe poradnictwo zawodowe*, Zielona Góra 2007, s. 161.

Realizatorem i operatorem projektu jest Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 2 w Krakowie. Projekt, zapoczątkowuje w szkołach krakowskich proces zmian systemowych dotyczących doradztwa zawodowego i zawiera kilka etapów:

1. Przygotowanie merytoryczne kadry doradców zawodowych. Od września 2012 do czerwca 2013 doradcy zawodowi, pedagodzy szkolni i nauczyciele zainteresowani problematyką doradztwa zawodowego odbyli cykl szkoleń merytorycznych wspomagających w pracy z uczniami, a zwłaszcza dotyczących zajęć warsztatowych. Od kwietnia 2013 roku pierwsza grupa pedagogów i nauczycieli z krakowskich gimnazjów rozpoczęła kwalifikacyjne studia podyplomowe „Doradztwo zawodowe” prowadzone przez Centrum Pedagogiki i Psychologii Politechniki Krakowskiej. Druga edycja studiów planowana jest na październik 2013 roku;
2. Opracowanie i wdrożenie autorskiego modułowego programu **„Poradnictwo kariery w gimnazjum”**. Grupa doradców zawodowych skupiona wokół Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 2 napisała program dla gimnazjum, który składa się z trzech modułów realizowanych w poszczególnych klasach,

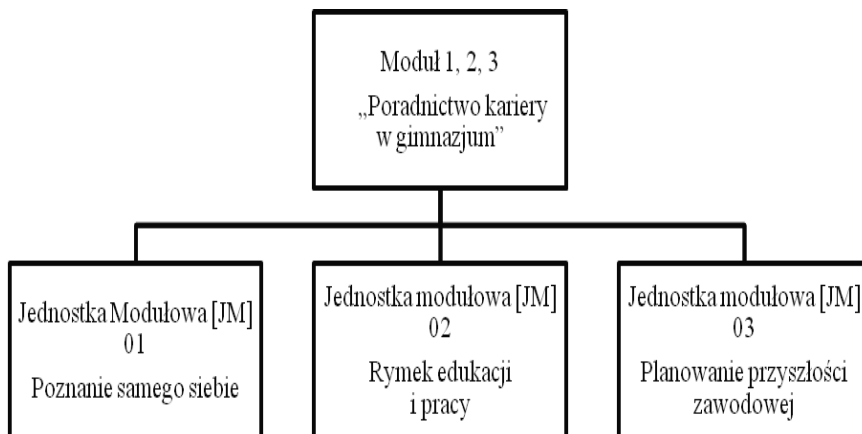
Schemat 1. „Układ modułowy programu”



Źródło: opracowanie własne.

Schemat 2 „Jednostki modułowe”

Każdy moduł składa się z trzech jednostek modułowych:



Źródło: opracowanie własne.

Modułowy układ treści programu zakłada realizację wszystkich trzech jednostek modułowych (w każdym module), w każdej klasie gimnazjum, ale w inny, pogłębiony sposób. Podczas nauki w szkole gimnazjalnej zmieniają się zasoby ucznia, jego sposób myślenia o sobie, jego wiedza, umiejętności, zainteresowania i własna refleksyjność zawodowa. Dynamicznym zmianom podlega nie tylko rynek pracy, ale także samo zawodoznawstwo. Program „Poradnictwo kariery w gimnazjum” zakłada i komponuje treści w taki sposób, aby w kolejnych latach kształcenia (klasa 1, 2, 3) uczeń miał możliwość pogłębiania wiedzy i rozwinięcia umiejętności, z którymi zapoznał się już wcześniej, w poprzednich klasach. Zwiększa to możliwość konfrontowania zdobytej wiedzy i umiejętności z coraz bardziej rozbudowanym doświadczeniem edukacyjnym i zawodowym oraz uwzględnia dynamikę rozwojową ucznia.

1. Opracowanie „Standardu usług poradnictwa kariery dla szkół prowadzonych przez Gminę Miejską Kraków”, który będzie ujednocnieniem jakości oddziaływań podejmowanych przez doradców zawodowych wobec uczniów, rodziców i nauczycieli. Wypracowanie standardu dla edukacji krakowskiej stanie się częścią standardów na rzecz całonocowego poradnictwa zawodowego dla mieszkańców Małopolski planowanego do realizacji w ramach programu strategicznego „Kapitał intelektualny i rynek pracy”;
2. Uruchomienie platformy e-learningowej jako uzupełnienie zajęć doradztwa zawodowego dla młodzieży w szkołach oraz forum integrujące środowisko doradców zawodowych Miasta Krakowa.

W roku szkolnym 2012/2013 we wszystkich gimnazjach Krakowa pilotażowo rozpoczęto realizację dodatkowo 60 godz. doradztwa zawodowego. Od stycznia 2014 roku w szkołach ponadgimnazjalnych (licea ogólnokształcące, technika i zasadnicze szkoły zawodowe) rozpocznie się również realizacja zajęć w wymiarze 2 godzin tygodniowo z zakresu doradztwa zawodowego. Do współpracy przy realizacji przedsięwzięcia zostali zaproszeni partnerzy: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie, Centrum Pedagogiki i Psychologii Politechniki Krakowskiej oraz Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP.

Zakończenie

Człowiekowi niemal od zawsze towarzyszyło planowanie, projektowanie i konstruowanie planów na przyszłość. Dotyczy to wszystkich wymiarów życia – od spraw powszednich aż po sprawy wielkie i odległe. Na plan pierwszy wysuwają się uczniowie, którzy potrzebują pomocy w rozpoznawaniu i realizacji drogi życiowej w coraz bardziej skomplikowanym i przyspieszającym świecie. Dla współczesnej edukacji staje się to prawdziwym wyzwaniem. Modelowym rozwiązaniem jest doradca zawodowy pracujący w szkole, aby uczniowie i ich rodzice mieli zapewniony dostęp do usług doradczych. Doradztwo zawodowe blisko ucznia to pierwszy i podstawowy element długofalowego procesu edukacyjnego, który w przyszłości może stać się podstawą do satysfakcjonującego rozwoju zawodowego.

Bibliografia

- Andrzejewska-Smól I., *Edukacyjno-zawodowe wybory młodzieży gimnazjalnej*, Bydgoszcz 2010.
- Bańka A., *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Poznań 1995.
- Baraniak B., Figurski J., *Praca doradcy zawodowego w placówkach oświatowych*, [w:] *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Warszawa–Radom 2004.
- Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2006.
- Podoska-Filipowicz E., *Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Bydgoszcz 1990.
- Nowacki T., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B., *Nowy słownik pedagogiki pracy* Warszawa 1999.

Rachalska W., *Orientacja i reorientacja zawodowa w okresie reformy gospodarczej*, [w:] *Problemy pedagogiki pracy w okresie reformy gospodarczej*, red. Z. Wiatrowski, Bydgoszcz 1984.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 17 listopada 2010 roku, (Dz.U. Nr 228, poz. 1487).

Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 kwietnia 2004 r. (Dz. U. Nr 99, poz. 1001).

Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.

Wolk Z., *Całościowe poradnictwo zawodowe*, Zielona Góra 2007.

Summary

Career counseling as an investment in a student – a new strategy of the Municipal District of Krakow

Modern professional counseling is the process of helping and supporting individuals in a better and deeper understanding of themselves. It is based on the doctrine that says that planning and professional development of men is not a single act of decision-making, but an ongoing process.

It starts in early childhood and lasts until the end of their working life. The tasks of vocational guidance belongs to counselor who is to accompany an individual at crucial stages of education and training. Recent regulations of Ministry of Education impose an obligation on school of performing tasks in the field of educational and vocational guidance, involving helping students in planning their own learning and career path. „Cracow School of Vocational Guidance” is an innovative project from the initiative of the Municipality of Krakow. The aim of the project is to create favorable conditions in junior high schools in order to shape and achieve realistic educational and career plans and educating the youth in terms of maturity in choosing profession. It is achieved, among others, through the self-assessment skills, knowledge of their own resources, developing decision-making skills, learning about occupations and knowledge of the local educational and the labor market.

The CSVG project will initiate the process of systemic change, concerning the career guidance in city’s junior high schools. It includes several steps:

- Substantive preparation of a group of counselors,
- Creating and implementing a proprietary modular program „career counseling junior high school”,

- Creating „Standards of career counseling services for schools in charge of the Municipality of Krakow”, which will harmonize the quality of interactions between guidance counselors and students, parents and teachers.

The launch of e-learning services as an addition to vocational guidance in schools and a forum integrating the counselors of Krakow.

In the school year 2012/2013 in all junior high schools in Krakow a pilot project of 60 additional hours of career counseling was launched. The following partners were invited to cooperate in the implementation of the project: Regional Office of Employment in Krakow and the Centre for Education and Psychology within the University of Technology in Krakow.

Angelika Hejmej, Kamil Perończyk

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Problemy i wyzwania edukacji seksualnej w polskich szkołach

Edukacja seksualna podejmowana dziś w szkole w ramach zajęć dydaktycznych zaczęła być wprowadzana dopiero w latach 2000/2001. Wychowanie do życia w rodzinie – bo taką nazwę przybrał ten przedmiot – jest realizacją Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej wydanego w kwietniu 1998 r. (jako wynik zobowiązań wynikających z Konwencji o Prawach Dziecka – dokumentu ONZ). Dokumentem nakazującym wprowadzenie przedmiotu do polskich szkół jest „Ustawa o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży”¹. Założeniem tego dokumentu było prowadzenie zajęć wychowania seksualnego w wymiarze 14 godzin w roku szkolnym we wszystkich klasach szkół średnich i gimnazjalnych, a także w dwóch ostatnich klasach szkół podstawowych.

Po niespełna roku obowiązywania przepisu konwencji polskie szkoły zaczęły napotykać pierwsze problemy. Przeprowadzone w 2001 roku badania zlecone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu wykazały znaczący problem związany z brakiem finansów na pokrycie kosztów przeprowadzanych zajęć, doбором wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej chętnej do prowadzenia zajęć wychowania seksualnego, czy też z oporem rodziców, a w konsekwencji samych dzieci do uczestnictwa w zajęciach nieobowiązkowych. Szkoły nie posiadały również dostępu do specjalnie w tym celu przygotowanych podręczników i literatury zakorzenionej w naszej kulturze.

¹ Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży, Dz. U. Nr 17, poz. 78 i z 1995 r. Nr 66, poz. 334.

Założenia i cele edukacji seksualnej zostały opracowane przez specjalistów z dziedziny seksuologii, psychologii i pedagogiki, jednak program nauczania oraz podręczniki wybierane były indywidualnie przez prowadzącego zajęcia, co niejednokrotnie zniekształcało fundamentalne założenia programu. Wpływ na to miały przede wszystkim poglądy osoby prowadzącej zajęcia, jej wiek, wyznanie, czy też sytuacja życiowa oraz własne podejście do seksualności człowieka. Dyrekcje szkół chcąc uniknąć dodatkowych kosztów zmuszane były wskazywać z zatrudnionej już kadry naukowo-dydaktycznej osoby do prowadzenia zajęć dodatkowych z wychowania seksualnego. Osoby te często przeciążone nałożonymi na nie już wcześniejszymi obowiązkami, starsze o dość radykalnych poglądach nie były do tego w żaden sposób przygotowane, a przede wszystkim nie miały motywacji i predyspozycji do rzetelnego przekazania wiedzy. Wykwalifikowani i przygotowani nauczyciele wiedzą bowiem, że wychowanie i edukacja seksualna nie są łatwym czy jednorazowym zabiegiem pedagogicznym, ale długim i skomplikowanym procesem.

W ciągu ostatniej dekady zaobserwować możemy poprawę i wzrost znaczenia istotnych czynników mających wpływ na ten proces. Należą do nich: autorytet nauczyciela, zaufanie, metody prowadzenia zajęć, a także umiejętności i cechy osobowości dojrzałego pedagoga². Taki dojrzały i wykwalifikowany prowadzący zajęcia z wychowania do życia w rodzinie cechuje się klarownością, czyli życiem zgodnie z własną płcią (płeć, sex – zgodnie w WHO rozumiemy jako biologiczną charakterystykę definiującą człowieka jako kobietę lub mężczyznę, a także w języku polskim i angielskim oznacza aktywność seksualną)³, która pozwalałaby w sposób swobodny i wolny rozmawiać z młodzieżą i dziećmi na temat problemów seksualnych, zdrowia seksualnego, wolności wewnętrznej wyrażanej brakiem lęków, chorego poczucia winy czy też obaw związanych z życiem płciowym⁴. Prowadzący zajęcia nie może okazywać zbyt fascynacji seksualnością oraz zbyt infantylnych zachowań z uwagi na to, że dzieci i młodzi ludzie są wyjątkowo dobrymi obserwatorami i szybko wylapują fałsz.

Przeprowadzone przez nas badania, w maju 2013 roku na 30-osobowej grupie młodzieży, uczniów I klasy jednego z krakowskich liceów potwierdziły, że młodzież zwraca uwagę na „sztywność”, zakłopotanie, czerwienienie się nauczyciela odpowiadającego na zadane przez nich pytania o tematyce

² K. Sieja, *Wiedza o życiu seksualnym człowieka – wybrane zagadnienia*, Wyd. Uczelniane Bałtyckiej Szkoły Humanistycznej, Koszalin 1999.

³ *Standardy Edukacji Seksualnej w Europie*, Federalne Biuro Regionalne Światowej Organizacji Zdrowia dla Europy i Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej (BZgA).

⁴ Z. Izdebski, *Wychowawcze etyczne i społeczne problemy zachowań seksualnych młodzieży*, Towarzystwo Rozwoju Rodziny, Warszawa–Zielona Góra 1992.

seksualnej, brak klarowności wypowiedzi oraz jak to określiły „psychologię” (młodzież tym zwrotem określiła przerwanie lub uniknięcie tematu i zrzucenie odpowiedzi na rodzinę, rodziców lub „doczytacie sobie”). Badania wykazały również inny niepokojący fakt negatywnego prowadzenia zajęć wychowania do życia w rodzinie jakim jest nadmiernie biologiczne podejście do seksualności człowieka, polegające na przedstawieniu budowy i funkcji genitaliów oraz samego aktu płciowego z wyłączeniem psychologicznego aspektu zdrowia seksualnego. Klarowność wychowawcy zatem polegać będzie na umiejętności radzenia sobie z nieoczekiwanymi pytaniami uczniów, bez skrzępowania odpowiedzią siebie ani ich, pełną otwartością, lecz nie w opowieściach o swoich lękach czy kłopotach, ale daniem im pozytywnych rozwiązań i świadectwa poprawnej seksualności⁵.

Podsumowując i interpretując przeprowadzone przez nas badania możemy jednoznacznie stwierdzić, że kompetentny nauczyciel to nauczyciel odpowiednio zmotywowany do pracy z młodzieżą i do niej przygotowany. Posiadający wiedzę oraz talent pedagogiczny, znający zagadnienia ludzkiej płciowości fizjologii i psychologii, znający potrzeby pragnienia i popędy, a także potrafiący wzbudzić zaufanie młodych ludzi, nawiązać z nimi kontakt i stworzyć bezpieczną atmosferę w klasie w oparciu o swoje wycucie, subtelność i delikatność. Odpowiednio przygotowany nauczyciel musi być świadomy tego, że skuteczna edukacja i wychowanie musi uwzględniać wszystkie aspekty życia człowieka i łączyć w sobie dobór treści i sposób przekazu. Prawdziwe zrozumienie sfery seksualnej może dać wielowymiarowe postrzeganie filozoficzne, moralne, duchowe, emocjonalne i psychiczne. Należy jednak pamiętać, iż treści a także język dostosowane muszą być do poziomu i wieku uczniów.

W tym miejscu należy zaznaczyć, że pierwszym i naturalnym środowiskiem powinna być rodzina podejmująca wychowanie i uświadamianie swoich dzieci w każdej sferze życia, w tym sferze życia seksualnego. Rodzina wychowuje zawsze, niekoniecznie wartości ukazywane dzieciom są zawsze wartościami pozytywnymi. Jeżeli w wychowaniu występują zaburzenia, najczęściej spowodowane są one dostarczeniem przez rodziców fałszywego wzorca miłości i relacji kobiety z mężczyzną, a także podstawowych wzorów kobiecości i męskości⁶. Bez wątpienia obecnie największym wyzwaniem dla seksuologów i edukatorów jest dotarcie i edukacja rodziny jako podstawowej komórki społecznej, gdyż to dom jest miejscem, w którym

⁵ W. Wróblewska, P. Strzelecki, A. Matysiak, *Kodeks obyczajowości seksualnej wśród młodzieży*, Kraków 2003.

⁶ Z. Lew-Starowicz, *Edukacja seksualna*, Świat Książki, Warszawa 2006.

swobodna rozmowa z rodzicem powinna wyjaśniać wątpliwości i dawać odpowiedzi na nurtujące młodzież pytania.

W Europie do XVIII w. uświadczenie i wychowanie seksualne odnośnie własnej płci zawsze przekazywane było w domu. Podobnie w rodzinnym gronie prymitywne plemiona i kultury radziły sobie z tymi zagadnieniami jasno nakreślając rolę i formy zdrowia seksualnego, przeprowadzając młodzież w świat dorosłych przez specyficzne rytuały inicjacji seksualnej. W latach powojennych w Polsce sytuacja społeczna i kulturowa doprowadziła do znacznego zawężenia swobód obywatelskich i wywołała w społeczeństwie potrzebę konspiracji, czego skutkiem było zniewolenie ludzkiej seksualności w granicach tabu, postrzeganie seksu jako tematyki wstydlivej i zamknięcie w czterech ścianach małżeńskiej sypialni⁷.

W tym miejscu warto przytoczyć wyniki badań dotyczące wpływu poziomu wykształcenia rodzica na ilość przekazywanych informacji dotyczących zdrowia seksualnego życia w zgodzie z własną płcią oraz podstawową wiedzę na temat własnej seksualności. Badania wykazały, że osoby posiadające wyższe wykształcenie zdecydowanie częściej podejmowały tematy edukacyjne ze swoimi dziećmi. W większości rodzice ci przedstawiali pełen zakres zagadnień edukacyjnych rozumiejąc proces takiej edukacji jako zagadnienie kompleksowe. Natomiast rodzice posiadający wykształcenie podstawowe znacznie częściej unikają tematu lub przekazują szczątkowe informacje dotyczące antykoncepcji jako metody uniknięcia chorób i niechcianej ciąży lub błędne stereotypy („mama powiedziała, że najlepszym sposobem antykoncepcji jest wykąpanie się po stosunku w wannie z octem”).

Najczęstszą odpowiedzią pojawiającą się w ankietach na pytanie, skąd czerpiasz wiedzę na ten temat były: od koleżanek/kolegów lub z internetu. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na wielki wpływ grupy rówieśniczej i jej roli jako pseudoedukatorów na wychowanie młodzieży. Dzieci, które poszukują informacji na tematy seksualne u swoich rówieśników, czy też nieznacznie starszych kolegów, uczą się wulgarnego słownictwa dotyczącego sfery seksualnej i często uzyskują nieprawdziwe informacje, wynikające z braku pełnego uświadczenia oraz młodzieńczej niekompetencji połączonej z chęcią zaimponowania młodszemu kołegom. Inrowertycy odpowiedzi poszukują w niewiadomej grupie zasiadającej po drugiej stronie szklanego monitora. Internet, który pełen jest wątplivej klasy specjalistów z wszelkich możliwych zagadnień oferuje bardzo szeroką gamę łatwo dostępných stron oraz forów, na których dowiedzieć się można wszystkiego, co związane jest z seksualnością o niewielkiej wartości naukowo-dydaktycznej. Zdarza się

⁷ Z. Lew-Starowicz, *Seks w kulturach świata*, Ossolineum, Wrocław 1988.

również, że przy okazji poszukiwań tego typu wiedzy, młoda osoba natrafia na niemoralne propozycje ze strony forowiczów, filmy, materiały i zdjęcia o tematyce pornograficznej, które nie wyjaśniają nic, wprowadzają więcej wątpliwości w życie młodego człowieka.

Wychowanie i edukacja seksualne powinny być przeprowadzone stopniowo, zgodnie z rozwojem dziecka. Wyróżnić można trzy etapy tego procesu. Etap pierwszy to czas od narodzenia się dziecka do momentu pójścia przez niego do szkoły. Jest to okres kiedy rodzina, a w szczególności matka, pełni najważniejszą rolę. Małe, zwykle dociekliwe, dziecko zadaje wtedy szereg pytań dotyczących jego pojawienia się na świecie, jego ciała, budowy i różnic między jego ciałem, a ciałem rodziców i innymi dziećmi. Pytania te pojawiają się w umyśle małego dziecka w związku z zainteresowaniem otaczającym go światem, nie łączy tego jeszcze ze sferą seksualną. To w jak mądry sposób będzie reagować i odpowiadać na te pytania rodzic warunkowało będzie jego późniejszy stosunek do swojej płci i jej akceptacji. Rodzic powinien wykazać się dużą dojrzałością, delikatnością, otwartością i spokojem podczas udzielania odpowiedzi, które będą w najbardziej zrozumiałym sposobie obrazowały dziecku nurtujące go kwestie. Na tym etapie pojawić się mogą różne sytuacje i zachowania dziecka, na które młody rodzic może nie być przygotowany i bez odpowiedniej lektury zareaguje nieświadomie niewłaściwie, hamując prawidłowy rozwój psychoseksualny dziecka.

Etap drugi, to czas kiedy dziecko nawiązując relacje społeczne ze swoimi rówieśnikami znajduje się w przedszkolu. Rozpoczyna się wtedy zainteresowanie osobami płci przeciwnej. W interakcjach między dziećmi pojawić się mogą incydenty tj. obnażanie się w obecności osoby dorosłej, bądź tylko rówieśników, podglądanie. Wielką rolę edukacyjną przejmują w tym czasie przedszkolanki, które odpowiednio przeszkolone potrafią przedstawić zaistniałą sytuację rodzicom, oraz poprzez odpowiednie filmy dydaktyczne lub pogadanki z przedszkolakami obrazują te zachowania jako niekarygodne, a wychowawcze i edukacyjne. Niestosowne jest ze strony przedszkolank, czy pracowników przedszkola zgorszenie i krytyka małych ludzi, gdyż może to prowadzić do niepożądanych zachowań rozwojowych.

Bardzo ważnym i zarazem kolejnym etapem jest wejście młodego człowieka w etap szkolny. Dojrzały pedagog, z którego charakterystyką mogliśmy zapoznać się we wcześniejszej części naszej pracy, inspirował swoich uczniów w inteligentny sposób, mobilizując ich do zadawania szeregu pytań, oraz odpowiadał na nie w sposób zrozumiały, przejrzysty. Przed edukatorem postawione jest teraz niezwykle trudne, wymagające chirurgicznej precyzji, zadanie przedstawienia w odpowiedni, dojrzały już sposób, problematyki zmian,

jakie następują w chłopcach i dziewczynkach. Zmiany te źle lub nieopatrznie przedstawione mogą wywołać w przyszłości kompleksy, na które młodzież w wieku zmian jest bardzo wrażliwa. Jedno nieprecyzyjnie dobrane stwierdzenie, np. odnośnie wielkości i kształtu prącia, może wywołać lęk lub obawę u chłopców. Dziewczęta poprzez promowane przez media masowe kryteria piękna są narażone na nieprawidłowe postrzeganie i akceptację zmieniającego się ciała. Ich piersi nie wyglądają tak jak na filmach o amerykańskiej młodzieży, ich cera nie jest tak idealna, włosy nie układają się jak modelkom, nie budzą się też codziennie z pełnym makijażem wstając do szkoły. Tylko przedstawienie przez edukatora mądrze wszystkich zagadnień związanych z dorastaniem pozwoli młodym ludziom na pełną akceptację tego procesu. Istnieje wiele poglądów na temat prowadzenia zajęć w grupach, jedni jak Zbigniew Lew-Starowicz proponują grupy koedukacyjne, inni opowiadają się za grupami niekoedukacyjnymi⁸. W tychże grupach pedagog miałby przedstawiać znaczenie i role pełnione w dojrzałym życiu. Obrazowanie, dlaczego chłopcy bywają agresywni, a dziewczynki są uległe i często płaczą, powinno naszym zdaniem odbywać się w grupie mieszanej. Pozwala to na interakcję między dziećmi i nakreślenie ról, a nie szerzenie stereotypów. Zmniejsza też ryzyko prowadzenia dwóch grup przez różnych pedagogów, mających prawdopodobnie tą samą wiedzę, ale różnie ją interpretujących.

Edukacja seksualna ma bardzo ważną misję propagowania seksu mądrego, bezpiecznego, odpowiedzialnego.

Bibliografia

Sieja K., *Wiedza o życiu seksualnym człowieka – wybrane zagadnienia*, Wyd. Uczelniane Bałtyckiej Szkoły Humanistycznej, Koszalin 1999.

Komorowska-Pudło M., *Seksualność młodzieży przelomu XX i XXI wieku*, Wyd. WAM, 2013.

Pawłowska R., *Miłość i seks w percepcji uczniów*, Wydawnictwo Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Koszalin 1999.

Standardy Edukacji Seksualnej w Europie, Federalne Biuro Regionalne Światowej Organizacji Zdrowia dla Europy i Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej (BZgA).

Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży, Dz. U. Nr 17, poz. 78 i z 1995 r. Nr 66, poz. 334.

⁸ Z. Lew-Starowicz, *Edukacja seksualna*, Świat Książki, Warszawa 2006.

Wróblewska W., Strzelecki P., Matysiak A., *Kodeks obyczajowości seksualnej wśród młodzieży*, Kraków 2003.

Izdebski Z., *Wychowawcze etyczne i społeczne problemy zachowań seksualnych młodzieży*, Towarzystwo Rozwoju Rodziny, Warszawa–Zielona Góra 1992.

Lew-Starowicz Z., *Przysposobienie do życia w rodzinie*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1987.

Lew-Starowicz Z., Długolecka A., *Edukacja seksualna*, Świat Książki – Bertelsmann Media, Warszawa 2006.

Lew-Starowicz Z., *Nowoczesne wychowanie seksualne; podręcznik dla młodzieży szkolnej*, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1995.

Lew-Starowicz Z., Skrzypulec V., *Podstawy seksuologii*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2010.

Lew-Starowicz Z., *Edukacja seksualna*, Świat Książki, Warszawa 2006.

Lew-Starowicz Z., *Seks w kulturach świata*, Ossolineum, Wrocław 1988.

Summary

Problems and challenges of sex education in Polish schools

The main problem of this article based on sexual education in Polish schools. The Authors present the characteristic of learning the subject: Upbringing to family life. They present the most typical problems in a good way of school learning: economical/ financial problems, not enough specialists of sexual education, which may work with young people, the parents attitudes.

Zbigniew Rusnak

Zespół Szkół Podstawowo-Gimnazjalnych im. Jana Pawła II w Łososinie Dolnej

Nowoczesna szkoła wiejska skoncentrowana na uczniach

Prawie 500-letnia historia szkoły wiejskiej w Łososinie Dolnej może być przyczynkiem do rozwoju szkolnictwa, oświaty i wychowania w Małopolsce od średniowiecza do końca XX wieku. Szkoła ta na przestrzeni wieków przeżywała różne koleje losu i jej historia jest typową historią setek niewielkich szkółek wiejskich, których działalność, począwszy od wieków średnich, kształtowała w większym lub mniejszym stopniu poziom umysłowy społeczności, w której przyszło jej funkcjonować.

Początek szkoły we wsi Jakubkowice, bo taką nazwę nosiła Łososina Dolna do połowy XX wieku, wiąże się z XIV-wieczną fundacją parafii dokonaną przez królową Jadwigę, żonę Władysława Łokietka. Ponieważ szkoły parafialne w środowisku wiejskim były zjawiskiem stosunkowo rzadkim, szkoła w Jakubkowicach była więc chlubnym wyjątkiem na terenie południowej Polski. Najwcześniejszą informację o istnieniu szkoły w Jakubkowicach podaje Księga Dochodów Beneficjów diecezji krakowskiej z 1527 roku. Zamieszczona tam notatka potwierdza fakt, że parafia jakubkowiicka posiadała szkołę, w której nauczycielem był klecha¹.

Potwierdzeniem istnienia szkoły wcześniej niż w wieku XVI może być „Album Studiosorum” i „Acta Rectoralia” Uniwersytetu Krakowskiego z XV wieku i obecność na uczelni dwóch żaków z Jakubkowic / 1470 r. i 1474 r.² Pierwszą pełną listę szkół parafialnych na wsi mamy dopiero z roku

¹ *Archiwa, biblioteki i muzea kościelne*, Kraków 1968, s. 303.

² B. Kumor, *Szkolnictwo w Sądeckim w okresie przedrozbiorowym*, „Rocznik Sądecki” 1967, t. 8, s. 341.

1596. Wśród 25 szkół wymienione są Jakubkowice³. Załamanie szkolnictwa parafialnego następuje na przełomie XVII i XVIII stulecia. Przeprowadzona w latach 1723–1728 wizytacja dekanatu sądeckiego i bobowskiego wymienia zaledwie 12 szkół przy parafiach wiejskich, niestety, wśród nich nie ma szkoły w Jakubkowicach⁴. Jakie były warunki nauczania w tej niewielkiej szkółce? Nauka odbywała się w jednej salce organistówki, o czym wspomina Kronika Parafialna kościoła w Jakubkowicach. Brak natomiast danych, jak wyglądało wyposażenie klasy. Jaki był program nauczania? Przypuszczalnie, poza praktykami pobożności chrześcijańskiej zawierał na pewno naukę katechizmu. Całe wykształcenie prawdopodobnie kończyło się na nauce czytania, pisania i śpiewu kościelnego oraz nauce służenia do mszy.

Należy pamiętać, że ziarno oświaty w tej maleńkiej szkółce siane było wśród dzieci z rodzin chłopskich, gdzie świadomość zdominowana była biedą i walką o utrzymanie licznej rodziny. Dzieje szkoły w okresie zaboru austriackiego (1772–1918) to okres, kiedy zmienia się charakter szkoły – staje się szkołą świecką, gdyż absolutyzm oświecony Habsburgów poprzez szkołę widzi możliwość oddziaływania i podporządkowania sobie społeczeństw wielonarodowej monarchii.

W 1772 r. po I rozbiorze Sądecczyzna znalazła się w granicach monarchii austriackiej, a szkolnictwo parafialne od roku 1774 „zostało odtąd po wszystkie czasy sprawą państwa”⁵. Niemniej proboszcz parafii jakubkowieckiej w zasadzie kształtował jej oblicze, od roku 1816, kiedy szkoły parafialne dostały się pod kuratelę konsystorza biskupiego. Doskonałym materiałem źródłowym dla tego okresu jest Kronika Parafialna kościoła w Jakubkowicach, która drobiazgowo opisuje trudności, z jakimi boryka się niewielka szkółka wiejska, przeżywająca duże kłopoty związane z jednej strony z brakiem pieniędzy na jej funkcjonowanie, z drugiej, z trudnościami związanymi z szerzeniem oświaty wśród dzieci chłopskich. Brakowało również odpowiednich warunków kwaterunkowych dla szkoły, co było ważne, ponieważ do szkółki uczęszczały dzieci z pobliskich wiosek, należących do parafii w Jakubkowicach: Roćmirowej, Łososiny, Sadowej, Łącznego, Wronowic, Witowic, Żbikowic, Michalczowej, Grabiów i Łęk. Z kart kroniki wylania się postać nietuzinkowego duchownego-społecznika ks. Franciszka Gabryjelskiego, który obok obowiązków duszpasterskich pełnił funkcję Inspektora Szkół Ludowych powiatu sądeckiego przez ponad 30 lat. Proboszcz Gabryjelski zachęcał dzieci do nauki, rozdając im i rodzicom książeczki zwane

³ S. Kot, *Szkolnictwo parafialne*, „Rocznik Sądecki” 1967, t. 8, s. 342.

⁴ *Ibidem*, s. 356.

⁵ *Ibidem*, s. 361.

„Groszówka, czyli praktyczna nauka czytania dla niechodzących do szkoły” z myślą o konieczności podniesienia stopnia alfabetyzacji społeczności jakubkowickiej. Obok tygodniowego nauczania było również prowadzone tzw. nauczanie powtarzające dla młodzieży w wieku od 13 do 15 roku życia, zwane również szkółką niedzielną.

Nauka odbywała się w organistówe, w jednej izbie, którą proboszcz z własnych funduszy wyposażył w dwie ławki, stół i elementarze dla rozpoczynających naukę czytania i pisania⁶.

Epoka autonomiczna przyniosła zmiany w galicyjskim szkolnictwie wszystkich szczebli. Najbardziej widoczną oznaką tych przemian było wprowadzenie w 1866 roku języka polskiego jako języka nauczania⁷. Ustawa państwowa z 1869 roku wprowadzała obowiązek szkolny dla młodzieży od 6 do 14 roku życia i wyznaczała szkole ludowej charakter ogólnokształcący. W nawiązaniu do niej ustawa galicyjska z 1872 roku wprowadzała przymus szkolny dla uczniów od 6 do 12 roku życia⁸. Najważniejszym wydarzeniem dla oświaty jakubkowickiej było rozpoczęcie budowy szkoły. Było to ze wszech miar konieczne, ponieważ liczba dzieci pobierających naukę ciągle wzrastała. W 1882 roku na placu dworskim obok gruntu plebańskiego zaczęła się budowa szkoły. W roku następnym przeniesiono się z organistówki do nowego budynku szkolnego. Po raz pierwszy w Kronice parafialnej zanotowano nazwiska nauczycieli: Antoni Pędracki, pochodził z Tarnowa, zamieszkiwał u organisty a stołował się u plebana; Stanisław Rudnicki – nauczyciel i organista i Jan Pawłowski, który uzyskał stały etat w szkole .

Z fragmentarycznych dokumentów szkolnych, które przetrwały do naszych czasów w archiwum szkolnym znamy również nazwisko kobiety uczącej w szkole w Jakubkowicach w 1918 roku. Była nią Gisela Vessely. Nielatwo odpowiedzieć na pytanie, jak uczono i jakie były rezultaty nauczania z powodu braku kompletnych archiwów szkolnych. Zachowane fragmentaryczne akta szkolne wykazują, że uczniowie otrzymywali najbardziej rudymenarne wiadomości z rachunków, przyrody czy języka polskiego. Rezultaty nauczania uzależnione były nie tylko od przygotowania nauczycieli, zdolności i pracy uczniów, lecz także od warunków w jakich edukowano. Zimna, słabo ogrzewana szkoła, brak pomocy dydaktycznych nie sprzyjały nauczaniu. Różnego rodzaju epidemie (szkarlatyna, ospa, płonica, odra) powodowały zamykanie szkół nieraz na kilka tygodni. Również niski poziom świadomości rodziców

⁶ Kronika Parafialna kościoła w Jakubkowicach.

⁷ C. Majorek, *Projekty reformy szkolnictwa w Galicji u progu autonomii (1860–1873)*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980.

⁸ M. Bobrzyński, *Statut Rady Szkolnej Krajowej*, Studium Prawno-Polityczne, Kraków 1903.

nie sprzyjał popularyzacji oświaty i, mimo kar nakładanych na rodziców dzieci w wieku szkolnym, którzy nie posyłali ich do szkoły, w miernym stopniu wpływał na wzrost frekwencji⁹.

Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku oświata i szkolnictwo stanęła wobec zadania znalezienia własnej tożsamości po 123 latach życia w niewoli. Do tej pracy włączyła się również szkoła w Jakubkowicach z jej kadrami nauczycielską. Szkoła pracowała w tym samym budynku, a kadrami nauczycielską tworzył zespół nauczycieli z kierownikiem szkoły Stanisławem Lisiewiczem. W 1922 roku zgodnie z ustawą sejmową o zakładaniu i utrzymaniu publicznych szkół powszechnych szkoła w Jakubkowicach stała się szkołą powszechną III stopnia, w której statystycznie na jednego nauczyciela przypadało około 100 dzieci. Rezultaty nauczania uzależnione były nie tylko od przygotowania nauczycieli, lecz także od warunków, w jakich edukowano. Szkoła w Jakubkowicach w najniższym stopniu mogła zaspokajać te potrzeby. Istniała konieczność wybudowania nowego budynku szkolnego, o który zabiegano przez całe dziesięciolecie niepodległego państwa. Udało się to dopiero w latach trzydziestych XX wieku.

Podczas okupacji hitlerowskiej Szkoła Powszechna w Jakubkowicach nadal funkcjonowała, ale w szczególnie trudnych warunkach bytowych i politycznych. Nauka była często przerywana na krótszy lub dłuższy okres z powodu zajęcia części pomieszczeń lekcyjnych przez posterunek policji niemieckiej.

Program nauczania był zredukowany do absolutnego minimum, nauki czytania i pisania, częściowo przyrody.

Dzięki wielkiemu poświęceniu nauczycieli, głównie absolwentów Seminarium Nauczycielskiego w Nowym Sączu i zaangażowaniu dyrektora szkoły Józefa Myczkowskiego oraz bezgranicznej pomocy wielu rodziców, szkoła ta między innymi dzięki ukrytym programom i wyjątkowej atmosferze wychowawczej wychowała wielu otwartych na dalsze kształcenie i głodnych wiedzy absolwentów, gorących patriotów i dobrych obywateli.

Objęcie władzy przez komunistów po II wojnie światowej zmusiło do przewartościowania świadomości Polaków i wpłynęło na oblicze szkoły i wychowanie. Reformy w szkolnictwie PRL miały na celu wychowanie i kształcenie dzieci i młodzieży w duchu ideologii komunizmu.

Jak w tych nowych warunkach funkcjonowała i radziła sobie szkoła w Łososinie Dolnej? (zmiana nazwy wsi). Zgromadzone materiały są niekompletne. Po wielokrotnych reorganizacjach organów administracji szkolnej i państwowej, z powodu braku nadzoru nad przechowywaniem akt, zaginęły od-

⁹ C. Majorek, *Projekty reformy szkolnictwa w Galicji...*, *op. cit.*

powiednie dokumenty. Wiadomo na pewno, że szczególnie dotkliwy był brak sprzętu i pomocy naukowych. Brakowało ławek. Budynki szkolne były w fatalnym stanie technicznym, sale lekcyjne były przeladowane, nauka odbywała się na dwóch a nawet na trzech zmianach (po elektryfikacji wsi w 1958 r.).

Ta sytuacja zmusiła kierownictwo szkoły do wynajmowania pomieszczeń u gospodarzy we wsi¹⁰. Dlatego najważniejszą sprawą była budowa nowej szkoły, o co zabiegali wszyscy – ludzie związani z oświatą oraz mieszkańcy wsi. Było to o tyle trudne, że władze PRL zaplanowały budowę na rzece Łososina zbiornika wodnego i wstrzymano wszelkie inwestycje na tym terenie.

Mimo tak ciężkich warunków, młodzież chciała się uczyć, chciała uczestniczyć w zajęciach pozalekcyjnych. Ten głód oświaty był charakterystyczny dla lat 50. i 60. W tym miejscu możemy poszczycić się naszymi wychowankami, którzy szkołę podstawową w Łososinie Dolnej ukończyli w latach czterdziestych i pięćdziesiątych, i rozpoczęli swoją karierę naukową trwającą do dzisiaj:

Prof. zw. dr hab. Józef Kuźma – tytuł profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych otrzymał w 1984 r., a profesora zwyczajnego w 1996 r. Autor książek, artykułów i rozpraw o tematyce andragogicznej, pedeutologicznej oraz pedagogiki społecznej. Twórca nauki o szkole – scholiologii. Honorowy obywatel Gminy Łososina Dolna, wielki propagator gminy i szkoły w Łososinie Dolnej, którą ukończył w 1948 roku.

Prof. Jerzy Stosur w 1964 r. wyemigrował do USA. Tam pracował jako doradca dwóch prezydentów USA: Ronalda Reagana oraz Billa Clintona, zajmując się sprawami ropy naftowej. Obecnie pracuje na uniwersytecie waszyngtońskim. Kilka lat temu uczestniczył w konferencji na temat problemów energetycznych organizowanej przez AGH, czyli uczelnię, którą ukończył.

Prof. dr hab. płk Tadeusz Kmieciak – absolwent szkoły oficerskiej we Wrocławiu, studiował również w Akademii Wojskowej na wydziale historycznym. W 2002 roku powołany na stanowisko kierownika Zakładu Historii Wojskowej w Instytucie Historii na Wydziale Filologiczno-Historycznym Pomorskiej Akademii Pedagogicznej. W 2007 roku Prezydent RP Lech Kaczyński nadał płk. Tadeuszowi Kmieciakowi tytuł naukowy profesora nauk humanistycznych. Autor książek o lotnictwie polskim, szkiców kartograficznych przeznaczonych do atlasu o II wojnie światowej.

W latach 70. XX wieku (1976–1980) nastąpiła częściowa rozbudowa i modernizacja budynku szkoły. Zaplanowano dobudowanie do istniejącego już budynku dwóch sal lekcyjnych, a na poddaszu – jednego mieszkania służbowego.

¹⁰ *Kronika Szkoły Podstawowej w Łososinie Dolnej z lat 1946–1986.*

Poprawa warunków lokalowych nie oznaczała jednak, że zostały zlikwidowane wszystkie trudności. Nauka odbywała się na dwie zmiany. Niektóre zajęcia dodatkowe musiały być przeniesione na tzw. „godziny zerowe”, rozpoczynające się o godz. 7.10. Umożliwiło to dodatkowe wykorzystanie sal lekcyjnych na przeprowadzenie zajęć nadobowiązkowych. Następne dziesięciolecie w historii szkoły to w dalszym ciągu borykanie się z trudną sytuacją lokalową. Niewystarczająca liczba sal lekcyjnych zmuszała w dalszym ciągu do wynajmowania pomieszczeń od mieszkających w sąsiedztwie osób prywatnych.

Brak sali gimnastycznej zmuszał do prowadzenia lekcji wychowania fizycznego na boisku i podwórku szkolnym, a przy niesprzyjających warunkach atmosferycznych na ciasnych korytarzach lub w salach lekcyjnych. Ważnym problemem szkoły było słabe wyposażenie w sprzęt i pomoce naukowe. Brakowało gabinetów przedmiotowych, wydzielono jedynie sale do nauczania uczniów klas I–III, które można nazwać klasopracowniami nauczania początkowego. Słabe było wyposażenie w środki dydaktyczne klas IV–VIII. Dlatego największym sukcesem ostatniego dwudziestolecia XX wieku było podjęcie w roku 1987 decyzji o budowie nowej szkoły. Mimo wielu trudności, po 12 latach 1 września 1999 roku odbyła się wielka uroczystość otwarcia i poświęcenia nowego budynku szkolnego w Łososinie Dolnej.

Ta data oraz wprowadzenie w tym samym roku reformy oświatowej, wprowadzającej 6-letnią szkołę podstawową oraz 3-letnie gimnazjum rozpoczęły nowy etap kształtowania oświaty w Łososinie Dolnej. Tak więc 1 września 1999 roku w szkole rozpoczęły naukę uczniowie ośmioletniej jeszcze szkoły podstawowej oraz pierwsi uczniowie nowego typu szkoły, jaką było gimnazjum.

W 2002 roku decyzją organu prowadzącego, czyli Gminy Łososina Dolna, utworzony został w Łososieńskiej szkole Zespół Szkół Podstawowo-Gimnazjalnych, do którego uczęszczali uczniowie sześcioletniej szkoły podstawowej i trzyletniego gimnazjum. Łącznie w placówce uczy się prawie sześciuset uczniów w 12 oddziałach szkoły podstawowej i 12 oddziałach gimnazjum. Stan taki utrzymuje się przez cały czas, mimo zauważalnego niżu geograficznego.

Drugim czynnikiem wpływającym na liczebność uczniów staje się także bardzo powszechna emigracja zarobkowa młodych rodzin do krajów Unii Europejskiej i nie tylko. W szkole pracuje 55 nauczycieli, z których zdecydowana większość posiada kwalifikacje do nauczania kilku przedmiotów. Dnia 6 maja 2005 roku placówka w Łososinie Dolnej otrzymała imię Jana Pawła II, co znacząco wpłynęło na prestiż i pracę szkoły, szczególnie w zakresie działalności wychowawczej.

Budynek szkoły składa się z czterech segmentów, w tym sali gimnastycznej. Ponadto obiekt dysponuje stolówką, gabinetem lekarskim, biblioteką szkolną oraz pracowniami przedmiotowymi i salami lekcyjnymi wyposażonymi w sprzęt multimedialny. Na terenie szkoły funkcjonuje także bezprzewodowy internet.

Działalność szkoły w Łososinie Dolnej koncentruje się na dwóch zasadniczych kierunkach.

Pierwszy, dotyczy realizacji podstawy programowej i przygotowaniu ucznia do dalszej edukacji w gimnazjum czy w szkole ponadgimnazjalnej. Podsumowaniem tej pracy są egzaminy zewnętrzne: sprawdzian uczniów klas szóstych szkoły podstawowej oraz egzamin gimnazjalny, którego wynik jest jednocześnie przepustką do następnego etapu kształcenia. Uczeń w tym czasie powinien opanować wiadomości i umiejętności określone podstawą, które dadzą mu możliwość kontynuowania nauki. Ważne jest tutaj prawidłowe organizowanie procesu dydaktycznego z szerokim wykorzystaniem technologii multimedialnych. Większość sal lekcyjnych wyposażona jest w tablice interaktywne. Ponadto nauczyciele mają do dyspozycji kilkanaście noteboków. Bardzo ważnym elementem wspierającym jest dobrze funkcjonująca biblioteka szkolna, która jest jednocześnie centrum multimedialnym, składającym się z ośmiu stanowisk przeznaczonych do dyspozycji uczniów.

Dużym wsparciem dla szkoły w zakresie doposażenia w pomoce dydaktyczne był udział w wielu programach edukacyjnych realizowanych w ramach środków Unii Europejskiej W ramach projektu współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej z Europejskiego Funduszu Społecznego, Priorytet IX rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach. Szkoła uczestniczyła w trzech programach.

Drugim obszarem działalności jest praca pozalekcyjna, której głównym celem jest rozwijanie i poszerzanie zainteresowań. Oferta ta cieszy się szczególnym zainteresowaniem wśród uczniów. Warto podkreślić, że to atrakcyjność oferty w tym zakresie w głównej mierze decyduje o zainteresowaniu uczniów tymi zajęciami. Propozycja przygotowana dla uczniów obejmuje wiele różnorodnych przedsięwzięć, wśród których uczeń zawsze znajdzie jakąś interesującą propozycję dla siebie. Zajęcia te realizowane są w ramach wspomnianych już wyżej programów unijnych, godzin, o których mowa w art. 42 ust. 2 Karty Nauczyciela, a także wykonywane są przez nauczycieli społecznie. I tak, analizując ofertę na poszczególnych etapach kształcenia, można przytoczyć wiele przykładów.

W celu promocji czytelnictwa wśród uczniów biblioteka szkolna corocznie organizuje apele o książce (23 kwietnia – Międzynarodowy Dzień

Książki i Praw Autorskich), liczne konkursy czytelnicze ze znajomości lektur szkolnych: „Mój ulubiony bohater literacki”, „Jestem poetą dla miłośników fotografii”, „Moja najbliższa okolica”; różne wystawy tematyczne i okolicznościowe: Nasz Patron Jan Paweł II, Moja mała Ojczyzna, Nowości czytelnicze. Uczniowie korzystają z Centrum Multimedialnego w bibliotece szkolnej, biorą udział w lekcjach bibliotecznych z edukacji czytelniczej, uczestniczą w zajęciach koła czytelniczego lub przeglądają prasę młodzieżową. Poprzez te działania uczniowie rozwijają zainteresowania, rozbudzają motywację do czytania, poszerzają wiadomości z zakresu edukacji czytelniczej, korzystają z nowoczesnej technologii informatycznej. To umożliwia im wszechstronny rozwój w oparciu o kontakty z grupą rówieśniczą, pogłębianie wiary we własne siły oraz podejmowanie nowych wyzwań.

Jedną z najpiękniejszych i najbardziej ambitnych idei edukacyjnych jest wszechstronne rozwijanie osobowości dzieci i młodzieży, w tym rozwijanie twórczości, dyspozycji twórczych, twórczej aktywności. Przyjmując jako motto pracy słowa Jerzego Szaniawskiego: „Żadna sztuka nie działa tak silnie, bezpośrednio. Teatr to potęga” – od ponad 10 lat istnieje i działa w naszej szkole teatrzyk szkolny „BAJ”, który rozwija twórczą aktywność dzieci. Program pozalekcyjnych zajęć teatralnych zakłada wychowanie twórczego człowieka, który potrafi podejmować wiele działań z własnej inicjatywy. Dzieci są pomysłowe, ciekawe świata, często dają upust swej fantazji. Wcielając się w główne postacie i przeżywając ukazywane zdarzenia, zaspokajają często dzisiaj mocno nadszarpnięte poczucie bezpieczeństwa, potrzebę miłości, ciepła rodzinnego i potrzebę kontaktu z rówieśnikami. Sztuka przenosi go w inny świat, gdzie często dobro góruje nad złem. Zamknięty w sobie uczeń, stojący niejednokrotnie na uboczu życia klasy i szkoły, odnajduje w granych sytuacjach prawdy moralne. Porządkuje skłócone uczucia i sądy. W działaniach uczy się podejmowania trudnych decyzji.

W zajęciach teatrzyku szkolnego uczestniczą uczniowie szkoły podstawowej klas I–VI. W programie zajęć przyjęto przygotowanie spektakli, inscenizacji, etiud teatralnych i ich prezentację przed społecznością szkolną, rodzicami i środowiskiem lokalnym.

Konfrontowanie własnych umiejętności realizowane jest poprzez udział w przeglądach teatralnych i konkursach na terenie gminy, powiatu i województwa: Wiosenny Przegląd Teatralny w Żbikowicach, Sądecka Wiosna Teatralna „Bajdurek” w Nowym Sączu, Starosądecki Przegląd Grup i Teatrów Dziecięcych w Starym Sączu. Rokrocznie teatrzyk szkolny „BAJ” uczestniczy w tych przeglądach, niejednokrotnie przywożąc dyplomy i nagrody za pierwsze miejsca oraz podziękowania dla opiekunów. Wyróżnienia, słowa

pochwał młodzi aktorzy słyszeli niejednokrotnie – dawały one wiarę w to co robią, zachęcały do dalszej pracy do „tworzenia” samego siebie. Teatrzyk szkolny „BAJ” nawiązał również kontakty z innymi grupami teatralnymi na terenie gminy dzięki udziałowi w projekcie „Dzieci przyszłości”- finansowanym z funduszy UE. Dzieci poznały pracę zespołów teatralnych z innych szkół, mogły podpatrzeć sposób ich pracy, wykorzystać niektóre pomysły na własnym gruncie.

W latach 2011–2012 w ramach realizowanego projektu dzieci odwiedzały znane teatry w Krakowie, Rabce, Nowym Sączu, gdzie oprócz spektakli teatralnych mogły poznać trudną pracę aktorów zawodowych, kulisy teatralne, pracownie kostiumów i dekoracji. Wzięły tam udział w zajęciach teatralnych prowadzonych przez profesjonalistów. W pracę teatrzyku włączyli się również rodzice, którzy uczestniczyli wraz ze swymi dziećmi we wspólnym przedsięwzięciu, a mianowicie w grudniu 2012 r. odbył się pierwszy wspólny koncert śpiewania kolęd – „Łososińskie kolędowanie” .

Zajęcia teatralne, które odbywają się raz w tygodniu pobudzają wielostronną aktywność dzieci: emocjonalną, praktyczną i intelektualną. Wszelkstronnie kształcą, są źródłem różnorodnych przeżyć emocjonalnych związanych nie tylko z odbiorem treści, ale głównie z procesem przygotowania i wystawienia spektaklu. Dają dzieciom możliwość poznania nowych środków ekspresji, rozwijają wyobraźnię, spostrzegawczość, inwencję twórczą, kształcą umiejętność podejmowania decyzji.

Współczesna szkoła stwarza uczniowi warunki do pełnego rozwoju zainteresowań, zdolności, do kształcenia samodzielnego, twórczego myślenia, wytrwałości, a także pracowitości. Kształcenie umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy dają zajęcia dodatkowe, jak kółko historyczne nazwane kółkiem „Młodego historyka” Na tych zajęciach, kierowanych do uczniów klas IV i V, zdobywanie wiedzy odbywa się poprzez wiele zróżnicowanych form pracy. Uczniów zachęca się do tworzenia w sposób oryginalny, często nowatorski, motywuje się ich do podejmowania samodzielnej inicjatywy. Na zajęciach kółka historycznego następuje korelacja wiedzy z różnych przedmiotów, wykorzystuje się umiejętności już wypracowane. Program kółka tak skonstruowano, aby rozbudzić zainteresowania najmłodszych członków kółka historią, tą bliższą (regionu), jak i historią dalszą i stworzyć im możliwości pokazania swoich osiągnięć (portfolio).

Praca na zajęciach zachęca również do konfrontacji wiedzy w konkursach historycznych oraz stwarza atmosferę zadowolenia z sukcesów, jak również uczy przyjmowania uwag i radzenia sobie z niepowodzeniami. Wspólne spotkania na zajęciach kształtują postawy otwartości w wyrażaniu swoich opinii

i sądów, umożliwiając zrozumienie systemów wartości przyjmowanych w przeszłości i współcześnie oraz budowanie na nich własnej postawy i postępowania. Uczniowie biorą udział w konkursach wiedzy historycznej m.in. w konkursie międzygminnym „Moja gmina – historia i środowisko” w Tęgoborzy, konkursie „Ziemia Sądecka: – od przeszłości do teraźniejszości” w Nowym Sączu, oraz w ogólnopolskim konkursie pod patronatem MEN pod nazwą „Losy dalekich, losy bliskich – losy Polaków 1914–1989”, które dają uczniom możliwość rozwoju zainteresowania przeszłością, a zwłaszcza dziejami „małej ojczyzny”, kształtują postawę patriotyczną, szacunek i dumę z dziedzictwa przodków, a jednocześnie wzbogacają świat doznań i przeżyć duchowych. Dają zadowolenie z sukcesów, ale i uczą radzenia sobie z niepowodzeniami.

Chór szkolny „Camerata” działa w ZSP-G od 13 lat. Motywacją do założenia chóru było wyjście naprzeciw uzdolnionej młodzieży z rejonu gminy Łososiny Dolnej. Dzieci od najmłodszych lat mają kontakt z muzyką dzięki działalności zespołu regionalnego „Jakubkowianie” oraz orkiestry gminno-parafialnej, stąd tak duże zainteresowanie muzyką.

Liczba uczniów chętnych do chóru przekracza 80 osób.

Głównym celem kształcenia muzycznego w ramach zajęć jest przede wszystkim rozbudzanie zainteresowań, potrzeby kontaktu z muzyką i chęci jej aktywnego uprawiania oraz promowanie szkoły na zewnątrz. Corocznie chór szkolny bierze udział w konkursach międzygminnych, powiatowych, wojewódzkich, zajmując czołowe miejsca.

Najważniejsze osiągnięcia to:

- I miejsca na Międzygminnym Konkursie Kolęd i Pastoralek „Spotkania z kolędą”;
- I miejsca na Powiatowym Konkursie Zespołów Wokalnych i Chórów w Starym Sączu;
- Nagroda Grand Prix w XI Powiatowym Konkursie Zespołów Wokalnych i Chórów w Starym Sączu;
- III miejsce i kilkakrotne wyróżnienia na Małopolskim Przeglądzie Kolęd i Pastoralek w Krakowie;
- udział w Ogólnopolskim Festiwalu Kolęd i Pastoralek.

W ramach zajęć pozalekcyjnych uczniowie poznają tradycję i kulturę regionu oraz przygotowują się do przeglądów grup kolędniczych, odnosząc sukcesy na szczeblu międzygminnym, powiatowym i ogólnopolskim. Kilkakrotnie grupy zajęły pierwsze miejsca na przeglądach międzygminnych oraz drugie miejsca na konkursach powiatowych i ogólnopolskich.

Oprócz pozalekcyjnych zajęć muzycznych w naszej szkole prowadzone są również zajęcia plastyczne. Uczęszczają na nie uczniowie, którzy chcą

rozwijać i poznawać główne dziedziny sztuki: malarstwo, rysunek, rzeźbę, grafikę; doświadczać nowych, eksperymentalnych technik prac malarskich; rozwijać ogólną wrażliwość na otaczający świat. Podczas zajęć uczniowie przygotowują również prace na różnorodne konkursy plastyczne, odnosząc w nich sukcesy na szczeblu międzygminnym, powiatowym i wojewódzkim, a między innymi:

- Wyróżnienia w Wojewódzkim Wiosennym Konkursie Plastycznym „Ogród dobra, piękna i radości”;
- Nagrody i wyróżnienia w Wojewódzkim Konkursie Plastycznym „Świat wokół nas”;
- Wyróżnienia w Regionalnym Przeglądzie Działań Artystycznych „Pod Skrzydłami Anioła”;
- Wyróżnienia w Powiatowym Konkursie Plastycznym „Odkrywamy to, co najpiękniejsze”;
- Nagrody i wyróżnienia w Powiatowym Konkursie Plastycznym „Tajemnice Ziemi Sądeckiej”;
- Nagrody w Międzygminnych Konkursach Plastycznych „Moja gmina”.

W edukacji wczesnoszkolnej oprócz obowiązkowych zajęć, których celem jest realizacja programu nauczania, podejmowane są różnorodne działania zmierzające do podniesienia efektywności nauczania, rozwijania zainteresowań uczniów, wyrabiania motywacji oraz promocji szkoły. W tym celu szkoła organizuje szereg zajęć, a także akcje, różnorodne konkursy i imprezy okolicznościowe.

W ramach zajęć realizowanych ze środków unijnych szkoła przystąpiła do kilku projektów. Są to:

- „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”;
- „Muza” – zajęcia teatralne;
- „Poliglota” – zajęcia z języka angielskiego;
- zajęcia rozwijające uczniów wybitnie uzdolnionych, ze szczególnym uwzględnieniem nauk matematyczno-przyrodniczych;
- zajęcia dla dzieci z trudnościami w zdobywaniu umiejętności matematycznych;
- zajęcia z edukacji matematycznej;
- zajęcia logopedyczne dla dzieci z zaburzeniami mowy;
- zajęcia gimnastyki korekcyjnej dla dzieci z wadami postawy;
- zajęcia sportowe;
- zajęcia czytelniczo-filmowe.

Celem tych zajęć było wsparcie oraz dostosowanie tych zajęć do zdiagnozowanych potrzeb edukacyjnych, oraz możliwości psychofizycznych uczniów pobierających naukę w szkole. Każdemu uczniowi objętemu wsparciem w ramach projektów udostępniono ofertę zajęć zgodnie z indywidualnymi potrzebami a także możliwościami edukacyjnymi i rozwojowymi. Ponadto prowadzone były zajęcia wyrównawcze oraz szereg kół zainteresowań, którym przyświecały podobne założenia, takich jak: koła plastyczne, matematyczne oraz zespoły wyrównawcze z języka polskiego i matematyki.

Zajęcia pozalekcyjne ujawniają i rozwijają zainteresowania i uzdolnienia uczniów, kształtują umiejętności interpersonalne oraz propagują alternatywne sposoby spędzania wolnego czasu. Zaspokajają twórczą aktywność dziecka, wyzwalają w dzieciach możliwości kreatywne, rozwijają zdolności matematyczne i polonistyczne. Zajęcia te umożliwiają pomoc uczniom zagrożonym niepowodzeniami szkolnymi, aby umożliwić im osiąganie sukcesów na miarę ich możliwości. Zajęcia te zmuszają dziecko do kreatywnego i twórczego myślenia, eliminują stres związany ze szkolnym ocenianiem, a także zapobiegają nudzie i wspomagają osobisty ich rozwój.

Nasza szkoła brała udział w wielu akcjach promujących zdrowy tryb życia, takich jak „Szkłanka mleka” i „Owoce w szkole”, mających na celu wspieranie szkoły promującej zdrowie.

Oprócz akcji zdrowotnych prowadzono szereg akcji charytatywnych, np. „Góra grosza”, „Bank żywności”, zbiórka pieniężna dla niepełnosprawnej uczennicy oraz chorego ucznia z gimnazjum. W ramach współpracy z Caritasem dofinansowano wycieczki dla uczniów najbardziej potrzebujących oraz zakup podręczników i paczek mikołajkowych. Celem zajęć charytatywnych było zaangażowanie uczniów i rodziców w akcje oraz uwrażliwienie na potrzeby innych, tolerancja oraz nabywanie nawyku dzielenia się z potrzebującymi.

W ramach integracji klasowej i międzyklasowej organizowano szereg imprez i uroczystości szkolnych i środowiskowych, A były to: ślubowanie klas pierwszych, święto szkoły, zabawa karnawałowa, Mikołajki, wigilie klasowe, Dzień Dziadka i Dzień Babci, Dzień Rodziny, jasełka bożonarodzeniowe, „Mam talent”. Uroczystości te mają na celu promowanie szkoły w środowisku lokalnym oraz możliwość zaprezentowania się uczniów podczas różnych uroczystości, a także wychwycenia ukrytych talentów.

Uczniowie brali także udział w wielu konkursach wewnątrz i zewnątrzszkolnych. Były to: „Mój las” – organizowany przez Ligę Ochrony Przyrody, konkurs recytatorski, konkurs ortograficzny, konkurs plastyczny, konkurs matematyczny, przegląd plastyczny.

Uczniowie, którzy brali udział w tych konkursach promowali szkołę w środowisku szkolnym i pozaszkolnym oraz rozwijali swoje zainteresowania, zdolności i umiejętności.

W ramach kultywowania tradycji regionalnych uczniowie klas młodszych tańczą i śpiewają w zespole regionalnym „Mali Jakubkowanie”. Celem tych zajęć jest uświadomienie uczniów na folklor naszego regionu.

W naszej szkole jest też realizowany program „Praca z uczniem zdolnym”.

W zajęciach uczestniczy uczeń klasy drugiej szkoły podstawowej, który wykazuje ponadprzeciętne zdolności intelektualne. Zajęcia te mają na celu rozwijanie twórczego myślenia i działania dziecka.

W ramach współpracy rodziców, uczniów i nauczycieli przygotowano spektakl teatralny pt. „Kopciuszek” i „I Łososińskie kołędowanie”. Imprezy te cieszyły się dużym zainteresowaniem i znalazły uznanie w środowisku lokalnym.

Uczniowie klas młodszych brali też udział w wyjazdach nad morze w ramach zielonej szkoły. Oprócz walorów turystyczno- rekreacyjnych wyjazdy te służyły integracji zespołów klasowych, a także sprzyjały rozwojowi społecznemu uczniów.

W Szkole Podstawowej i Gimnazjum organizowane są liczne wycieczki edukacyjne. Często są to sztuki teatralne wystawiane przez Teatr Edukacyjny w okolicznych miastach. Po takich spektaklach uczniowie mają możliwość udziału w warsztatach teatralnych prowadzonych przez specjalistów. Poznają wtedy pracę aktorów. Wyjeżdżają również na seanse filmowe, po których uczestniczą w warsztatach filmowych. Mogą na nich poszerzyć swoją wiedzę o realizacji filmu, kostiumach, muzyce czy adaptacji filmowej.

W dniach 27 i 28 maja 2013 r. 22 uczniów z naszej szkoły wraz z opiekunami uczestniczyło w wycieczce do Warszawy. Zwiedzili Stadion Narodowy oraz wzięli udział w nagraniu programu „X Factor”. Siedząc na widowni w studio, mogli zobaczyć, jak wygląda produkcja programu „od wewnątrz”. Kolejny dzień spędzili w Warszawskiej Szkole Filmowej, gdzie uczestniczyli w warsztatach filmowych. Możliwość pracy na profesjonalnym sprzęcie dała im dużo radości i była wspaniałą zabawą, a zdobyta wiedza otworzyła nowe perspektywy.

Uczniowie na lekcjach języka polskiego mają możliwość korzystania z platformy internetowej. Mogą samodzielnie pracować, przygotowując się do każdej lekcji. Prace domowe często zadawane są w formie elektronicznej, gdyż uczniowie dysponują elektronicznymi zeszytami ćwiczeń. Nauczyciel może za-

dawać poszczególnym uczniom dodatkowe zestawy ćwiczeń w celu utrwalenia wiadomości, co sprzyja indywidualizacji procesu nauczania.

Przygotowują również prezentacje multimedialne na temat przydzielonych wcześniej zagadnień z literatury. Następnie prezentują je przed całą klasą w salach multimedialnych, korzystając z tablic interaktywnych. W ten sposób sami utrwalają materiał, ćwiczą wystąpienia oraz pomagają swoim koleżankom i kolegom powtórzyć główne zagadnienia przed egzaminem gimnazjalnym.

W szkole wydawana jest gazetka, która jest redagowana przez uczniów gimnazjum. Doskonali oni pod okiem nauczycieli swój warsztat dziennikarski nie tylko w trakcie zajęć koła dziennikarskiego. Również uczestniczyli w warsztatach multimedialnych, gdzie mieli okazję podglądać pracę zawodowych dziennikarzy, przeprowadzać wywiady i opracowywać je.

Nasza szkoła bierze również udział w zagranicznej wymianie młodzieży. Celem tego projektu jest przede wszystkim poznawanie nowych kultur, zwiedzanie zabytków i miejsc, a także doskonalenie znajomości języka angielskiego poprzez bezpośredni kontakt z młodzieżą oraz korespondencję elektroniczną.

W tym roku nasza szkoła kolejny raz gościła uczniów oraz nauczycieli z Crescentino we Włoszech. Nasi goście zwiedzali Warszawę, Kraków, Oświęcim oraz Wieliczkę. Wraz z uczniami z naszej szkoły, dzięki przychylności pana dyrektora, uczestniczyli w wycieczce do Zakopanego, w trakcie której główną atrakcją był pobyt na basenach termalnych w Białce Tatrzańskiej. Uczniowie z Crescentino zostali również zaproszeni na spotkanie folklorystyczne w Michalczowej oraz uczestniczyli w jubileuszowych obchodach Święta Kwitnących Sadów. Jak wiadomo, głównym celem wymiany naszej młodzieży jest integracja z uczniami z naszej szkoły, dlatego też nasi nauczyciele dołożyli wszelkich starań, aby sprostać temu zadaniu, organizując obchody Święta Szkoły oraz wyjazd do Hotelu Litwiński w Tęgorozy, gdzie grom i zabawom nie było końca. Nasi uczniowie zostali również zaproszeni do Crescentino. Wyjazd ten będzie miał miejsce w październiku tego roku.

Od dwóch lat w naszej szkole organizowany jest „Dzień niemiecki”. Uczniowie prezentują swoją wiedzę o krajach niemieckojęzycznych. Wykonują projekty, prezentacje multimedialne, plakaty, oglądają filmy w wersji niemieckojęzycznej. Pierwsza edycja dnia niemieckiego poświęcona była znanym osobowościom obszaru niemieckojęzycznego a ostatnia – tradycjom świąt Bożego Narodzenia. Zorganizowany został także konkurs kolęd niemieckich, który spotkał się z ogromnym uznaniem jury, rodziców i uczniów.

Rodzice wzięli czynny udział w tym projekcie, wystąpili i zaprezentowali zgromadzonym uczniom i gościom tradycje świąteczne w regionach Niemiec, w których przebywali.

Przytaczając wcześniej kilka przykładów spośród wielu realizowanych na terenie szkoły, należy zadać pytania, które powinny być najważniejsze przy podsumowaniu pracy szkoły, szczególnie jeśli będziemy mieli na uwadze ocenę jej działalności w zakresie rozwijania i doskonalenia umiejętności ucznia. Kiedy szkoła będzie mogła mówić, że jej misja w powyższym zakresie powiodła się? Czy jest to możliwe do sprawdzenia i oceny?

Zanim przejdziemy do podsumowania, powinniśmy zwrócić uwagę na jeszcze jeden najważniejszy element bardzo wzbogacający pracę szkoły. Chodzi o aktywność i zaangażowanie rodziców, szczególnie potrzebną w czasach, w jakich żyjemy. Trudności życia codziennego, pogoń za pracą prowadzą do sytuacji, w której rodzina coraz bardziej zabiegana zapomina niejednokrotnie o sobie. Rodzice starają się przesunąć odpowiedzialność za wychowanie na szkołę, niejednokrotnie tłumacząc to swoją sytuacją ekonomiczną. Tym bardziej należy docenić bardzo duże zaangażowanie wielu rodziców w takie przedsięwzięcia jak: przedstawienia teatralne, wspólne kołędowania, podczas których występując przed publicznością razem możemy zaprezentować i dowartościować wszystkie podmioty zaangażowane w działalność naszej szkoły. Można stwierdzić, że tak. Nasza szkoła jest skoncentrowana na uczniach i angażuje w tym celu wszystkich, którzy chcą, aby była jeszcze lepsza i bardziej nowoczesna.

Bibliografia

- Archiwa, biblioteki i muzea kościelne, Kraków 1968.
- Bobrzyński M., *Statut Rady Szkolnej Krajowej*, Studium Prawno-Polityczne, Kraków 1903.
- Kot S., *Szkolnictwo parafialne*, „Rocznik Sądecki” 1967, t. 8.
- Kronika parafialna kościoła w Jakubkowicach.
- Kronika Szkoły Podstawowej w Łososinie Dolnej z lat 1946–1986*, Archiwum Szkoły, Łososina Dolna.
- Kumor B., *Szkolnictwo w Sądecczyźnie w okresie przedrozbiorowym*, „Rocznik Sądecki” 1967, t. 8.
- Majorek C., *Projekty reformy szkolnictwa w Galicji u progu autonomii (1860–1873)*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980.

Summary

Modern rural student-centred school

Łososina Dolna – the small village in Malopolska province can be proud of almost 500 years history of education. During the years our school experienced different conditions and had a typical story of the same as many small rural schools . Its activity was created more or less by the local society way of thinking.

Parochial school ,which existing from XVI century changed its face in XIX century, becoming the public school, which implemented the curriculum applicable to the Australian rules.

Getting independence of Poland in 1918 allowed for treating it as a Polish school.

Lots of difficulties on the way didn't discourage teachers, who tried to liberate the social initiative in order to raise the intellectual level of education of children from these areas.

The modern school was built as the initiative of people dreaming of a modern school, which is concerned on pupils and improved the local condition and work with young people.

After World War II mentioned building was used by the communist authorities who implementing its own program of educating a young man.

The situation was changed completely after 1989. The victory of democratic forces gave a chance for young people to raise their development as a modern human being.

In 1999 a new school building was ready to use through the efforts and commitment of the rural community.

Introducing the new educational reform gave a chance to develop modern school corresponding to the standards of XXI century.

Today the school existing in the modern building, is a place where the teaching activities in relation to educational activities are conducted, in order to create a young broad-minded man, who is ready to cope with difficult life conditions. Children and teenagers are exposed to wide educational offer. They are able to take advantages of educational resources from European Union, moreover they participate in variety range of extracurricular activities, which purpose is comprehensive development of the students connected with advancement in their creativity .

It's becoming visible that parents with children support the teachers efforts, by taking part in many projects organized by the school.

Our school is focused on students and try to incorporate many people who want to make its better and modern place to live and work.

Jolanta Gajęcka

Szkoła Podstawowa Nr 2 im. św. Wojciecha w Krakowie

Dziecko w szponach systemu – dylematy dyrektora szkoły

Od kilku lat wokół edukacji kłębią się czarne chmury: nieprzemyślana reforma programowa, decyzje podporządkowane bieżącej polityce, niedofinansowanie oświaty, wynikające z oszczędności zmiany organizacyjne wprowadzane przez samorzady, chaos, brak stabilności, itd. To wszystko sprawia, że dyrektor w swojej codziennej pracy często musi dokonywać wyboru między tym, co dobre dla konkretnego dziecka a wymaganiami dość mocno sformalizowanego systemu istniejącego obok rzeczywistości, którą w założeniach powinien porządkować. Wybór dla większości powinien być dość oczywisty – mimo reguł dyktowanych przez system – wybieram dziecko. Niestety nie każdy dyrektor ma odwagę walczyć z systemem.

Edukacja, procesy w niej zachodzące i nią rządzące są przedmiotem wielu badań i dociekań naukowych. Powstają diagnozy i raporty, które w bardziej bądź mniej trafny sposób opisują rzeczywistość. Często stają się podstawą nowych teorii lub propozycji rozwiązań praktycznych w przyszłości. Niestety częściej pozostają w sferze teorii naukowej, a rzadziej wpływają na doskonalenie systemu.

W edukacyjnej rzeczywistości, szczególnie w ciągu ostatnich kilku lat, obserwowana jest ogromna aktywność środowisk naukowych na polu przygotowywania reform merytorycznych i organizacyjnych w polskiej oświacie oraz w realizacji projektów, które z założenia mają służyć dobru polskiego Ucznia. Niestety brakuje odpowiedzialności i wyraźnego sprzeciwu w momencie, gdy idee zostają wypaczone, wyniki badań są interpretowane w zależności od potrzeb politycznych, a dziecko staje się jedynie generującym koszt elementem systemu.

W takiej sytuacji, kiedy autorytety naukowe przestają stać na straży obiektywnej prawdy pedagogicznej i interesu narodu, system oświaty traci stabilność, a kolejni reformatorzy bawią się losem dzieci.

W związku z powyższym niepokojące staje się sformułowanie problemu, któremu poświęcone jest obecne sympozjum: „Od tradycyjnej do przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach”. W czasie, kiedy polska edukacja potrzebuje natychmiastowego mądrego działania, rozważania na temat „współczesnej” i „przyszłej” szkoły, która bardziej niż teraz miałaby być skupiona na uczniu, stają się działaniem pozytywnym, jeżeli w efekcie spotkania głos mądrości wyrażający troskę o każde polskie dziecko zostanie nie tylko sformułowany, ale zostanie upowszechniony, jako element upominania się o narodowe dobro, jakim powinna być edukacja obywateli. W przeciwnym przypadku będzie dowodem na brak skuteczności nauki w zderzeniu z bieżącą polityką, a w najgorszym – stanie się wyrazem bierności środowiska, które pozostaje w sferze teoretycznych rozważań.

Jeżeli przyjąć, że „tradycyjną” szkołą nazwiemy każdą, która funkcjonuje tu i teraz, a „przyszła” jest jedynie w sferze projektowania i marzeń, to mówienie o „skoncentrowaniu na uczniach” w przyszłości jest niepokojące, a wręcz niedopuszczalne, ponieważ każde dziecko, również to uczące się „tu i teraz” ma prawo do tego, aby lata spędzone w szkole nie były dla niego czasem straconym. Każde dziecko ma tylko przez chwilę cztery, sześć, dziesięć, szesnaście lat, dlatego nie chce czekać na wcielenie w życie teorii, które mogłyby sprawić, że będzie ono w centrum, nie chce też być poddawane eksperymentom, które przy niepowodzeniu wykluczą je z możliwości osiągnięcia sukcesów i pełnowartościowego życia w społeczeństwie.

Odważę się na stwierdzenie, że „skoncentrowanie na uczniach” zawsze, bez względu na to, czy będzie dotyczyło współczesnej szkoły, czy też tej w przyszłości, jest powinnością zarówno każdego odpowiadającego za kształt i finansowanie systemu oświaty, jak i każdego pełniącego w systemie określone funkcje, natomiast bezpośrednim gwarantem wcielenia idei w życie będzie zawsze konkretny nauczyciel.

W obecnych warunkach dyrektor szkoły staje dość często w świetle ewangelicznej prawdy: „oddać Bogu, co boskie, co cesarskie – cesarzowi”. Ta dwoistość wcale nie ułatwia pracy, ale jest konieczna, jeżeli człowiek odpowiedzialnie realizuje zadania wynikające z funkcji. Dyrektor współczesnej szkoły każdego dnia musi dbać o to, by dziecko nie zostało przysłonięte przez pęczniejące zbiory dokumentów. Zdrowy rozsądek w zarządzaniu staje się cechą konieczną, aby zapewnić dziecku możliwie najbardziej optymalne warunki do przyswajania, przeżywania, odkrywania i działania, do wzrastania

w wiedzy i mądrości, do kształtowania osobowości i przygotowania do rozumienia i funkcjonowania w świecie, którego w tym momencie nie jesteśmy w stanie odpowiedzialnie opisać. Dla dyrektora współczesnej szkoły każdy dzień jest walką o dziecko z systemem, który zdaje się nie zauważać podmiotu, dla którego został stworzony. Podejmuje walkę na wielu polach. Po pierwsze: z reformatorami, po drugie: z politykami, po trzecie: z mediami, po czwarte: coraz częściej z rodzicami, po piąte: z niektórymi nauczycielami, itd.

Dziecko w szponach reformatorów

Teoretycy zarządzania w oświacie potwierdzają, że jedynym stałym elementem w edukacji jest „zmiana”. Trudno się z tym nie zgodzić tym bardziej, że „zmiany” chociażby w podejściu do ucznia, doborze metod i form kształcenia, nawet treści, wymaga każde nowe dziecko, przed którym staje nauczyciel dostrzegający jego indywidualność i szanujący prawo do wszechstronnego rozwoju w optymalnych warunkach. Zmiana wpisana jest w szkolną rzeczywistość, bo zmienia się świat. Problem ze „zmianą” pojawia się wówczas, gdy nauczyciel nie może zmieniać siebie i swojego warsztatu pracy z odpowiedzialności za powierzone mu zadanie, ponieważ cały jego potencjał konsumowany jest przez przesiąknięty zmianą system.

Historycy wychowania potwierdzają, że system oświaty na przestrzeni wieków podlegał zmianom ewolucyjnym i rewolucyjnym, reformom, których skutki, często trudne do przewidzenia, miały w ostateczności wpływ na los konkretnych ludzi i całych pokoleń. Trudno dyskutować z potrzebą, a wręcz koniecznością poszukiwania lepszych i skuteczniejszych rozwiązań w dziedzinie edukacji, nie można jednak zgodzić się na to, aby system oświaty tracił stabilność, a pragnienie spokoju w edukacji pozostawało w sferze marzeń.

Polska edukacja po roku 1989 jest w procesie ciągłej zmiany. To już dwadzieścia cztery lata swoistego eksperymentu, który wraz z odzyskaniem przez naród osobistej i wspólnotowej wolności przeprowadza kolejne pokolenia przez system oświaty z jednej strony narzekając na niewielkie wymierne osiągnięcia „absolwentów” systemu, z drugiej zachłystując się lepszą pozycją Polski w światowych rankingach mierzących umiejętność rozwiązywania przez dzieci i młodzież testów.

Reformy rozpoczęły zmiany organizacyjne polegające na przekazaniu placówek oświatowo-wychowawczych samorządom. Rodząca się demokracja, uczenie się samorządności miało wpływ na blisko dziesięć lat funkcjonowania szkół i placówek, których organami prowadzącymi stały się jednostki samorządu terytorialnego. W momencie, gdy gminy, powiaty, województwa

uporały się z organizacją oświaty na swoim terenie, musiały wdrożyć kolejną reformę, której sposób wprowadzania w różnych obszarach budzi wiele wątpliwości również dzisiaj.

Rok 1999 – ogromne zmiany organizacyjne: sześciolletnia szkoła podstawowa, trzyletnie gimnazjum, trzyletnie liceum ogólnokształcące, czteroletnie technikum, licea profilowanie, zepchnięcie na margines szkolnictwa zawodowego, itd. Z tym wiążące się zmiany programowe, awans zawodowy nauczycieli, mierzenie jakości, system egzaminów zewnętrznych i chaos, który temu towarzyszył. Z punktu widzenia dyrektora i nauczyciela – wszystko, co nie pozwalało skupić się na tym, który w szkole jest najważniejszy – na uczniu i codziennie podejmowana walka, aby mimo to zrobić wszystko, by w ostatecznym rozrachunku skorzystało dziecko.

Kolejne lata były poprawianiem reformy, z potrzebą której w sferze idei trudno się nie zgodzić, natomiast w realizacji pozostawiała wiele do życzenia. Wydawać by się mogło, że system oświaty w Polsce zacznie się stabilizować, a kolejni wizjonerzy – reformatorzy pojawią się wówczas, gdy zaistnieje potrzeba wprowadzania zmian w związku ze zmieniającą się rzeczywistością. Niestety każdy, kto tak myślał, okazał się głupcem: dobra edukacja obywateli stała się zabawką w rękach polityków.

Dziecko – zabawka polityków

Rok 2008 przyniósł zapowiedź obniżenia wieku rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego. Od września 2009 roku do szkoły miały pójść dzieci sześciolletnie. Taka zmiana pociągała za sobą konieczność wprowadzenia nowej podstawy programowej, a co za tym idzie rewolucję na rynku podręczników i w świadomości nauczycieli, którzy docelowo w szkole mieli pracować z dzieckiem o rok młodszym. Rozpoczęły się protesty osób zaniepokojonych nieprzygotowaniem reformy. W ich efekcie politycy pozostawili rodzicom na trzy lata możliwość decydowania, czy ich sześciolletnie dziecko rozpocznie naukę w szkole. Po kolejnych protestach, przed wyborami do parlamentu, ten czas wydłużono o kolejne dwa lata. Obecnie do konsultacji społecznych skierowana jest zmiana w Ustawie o systemie oświaty zakładająca m.in., że w 2014 roku do szkoły pójdą wraz z siedmiolatkami dzieci sześciolletnie urodzone między 1 stycznia a 30 czerwca.

Niepokojący jest fakt, że badania naukowe w kontekście ostatniej reformy w odbiorze społecznym tracą na wartości a środowiska naukowe autorytet. Wykorzystywane przez polityków jedynie te, które mogą potwierdzić słuszność podejmowanych decyzji, manipulowanie informacją i brak stanowczych

i słyszalnych w społeczeństwie reakcji uczonych utrwalają przekonanie, że „Dziecko” stało się jedynie sposobem na zgromadzenie przez konkretne grupy wymiernych dóbr, a jego „dobro” jest porównywalne z tym, o którym mówią producenci pampersów licząc na swój zysk.

Dyrektor szkoły w stworzonej atmosferze dźwiga na sobie ciężar zadbania o dobro konkretnego dziecka i uchronienia go przed głupotą reformatorów i często nieodpowiedzialnością rodziców. Musi stać się herosem, który walczy o dziecko min. z zaleceniami organu prowadzącego, dla którego sześciolatek w szkole to „zysk”, a w przedszkolu to „strata”. Takie same dylematy przeżywa dyrektor przedszkola, który najwięcej wie o konkretnym dziecku, a prawda, którą przekazuje, z pewnością postawi go pod pręgierzem albo reformatorów, albo przeciwników reformy.

W tym kontekście dyrektor stoi na straży prawdy o dziecku, warunkach i systemie:

- dziecko sześciolatnie jest innym dzieckiem niż siedmiolatek,
- rozwój intelektualny nie jest w stanie w pełni zrekompensować niedojrzałości fizycznej i emocjonalno-społecznej,
- warunki przedszkolne są inne niż warunki szkolne i problem nie tkwi jedynie w kolorowych mebelkach i odpowiedniej wielkości sedesach czy w placu zabaw,
- szkoła to nie przedszkole, to pierwszy obowiązek, który wraz z dzieckiem wypełniają rodzice,
- przy braku konsekwencji we wprowadzeniu obniżenia rozpoczęcia wieku szkolnego, dziecko sześciolatnie przez cały okres edukacji będzie musiało współistnieć ze swoimi starszymi kolegami, ponieważ na specjalne traktowanie może liczyć jedynie w szkole podstawowej, i jak z obserwacji rzeczywistości widać, najczęściej w I etapie edukacji.

Nie wszyscy są gotowi na przyjęcie tej prawdy, a rodzice szukając pomocy, kolejny rok zmuszani są do rozwiązywania dylematu: „posłać czy nie posłać naszego sześciolatka do szkoły”. Prawdopodobieństwo powodzenia jest równe prawdopodobieństwu niepowodzenia. System stworzył warunki, w których rodzice zamiast poświęcić realny czas swojemu dziecku, tracą go na poszukiwanie odpowiedzi i wysłuchiwanie rad. Odpowiedzialny dyrektor nigdy nie wskaże rodzicowi, jak ma postąpić. Zapewni jedynie, że gdy dziecko przyjdzie do szkoły, to zrobi wszystko, żeby czuło się w niej dobrze.

Niezdecydowanie polityków i rozgrywanie politycznych celów losem dzieci to również problemy organizacyjne w szkołach – nie można odpowiedzialnie planować liczby oddziałów klas pierwszych, często nawet do końca sierpnia nie wiadomo, czy zdoła się utworzyć klasę złożoną wyłącznie

z dzieci sześcioletnich czego częściej oczekują rodzice. Dyrektor szkoły przy pierwszych rozczarowaniach rodziców musi tłumaczyć się z politycznych obietnic malujących „szkołę” jako „przedszkole bis”.

Chaos organizacyjny, w jakim żyje kolejny rok polska szkoła, staje się równie szkodliwy jak chaos merytoryczny spowodowany zmianami ramowych planów nauczania, które w ciągu ostatnich lat dotykały polską szkołę¹ i podobnie zmianami podstawy programowej². W roku szkolnym

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 kwietnia 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 lutego 2005 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2004 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 czerwca 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 lutego 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 22 sierpnia 2002 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół; Rozporządzenie Ministra Edukacji narodowej z dnia 29 sierpnia 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 listopada 2006 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 stycznia 2005 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia

2011/2012 obowiązywały w szkole podstawowej trzy ramowe plany nauczania, w latach 2012/2013, 2013/2014 – dwa. Podobnie różne ramówki obowiązują na kolejnych etapach edukacji. Nowe rozporządzenia dotyczące ramowych planów nauczania wprowadziły nie tylko zmianę filozofii układania tygodniowych planów nauczania, ale równocześnie zmusiły nauczycieli do uprawiania swoistej buchalterii, której jedynym celem jest udokumentowanie zrealizowania określonej liczby godzin zajęć edukacyjnych w konkretnym etapie edukacji. Z jednej strony można przyjąć tę zmianę w sposób entuzjastyczny – szkoła zyskuje większą swobodę, ale z drugiej strony trudno sobie wyobrazić, że w systemie klasowo-lekcyjnym uda się zaplanować i zrealizować zajęcia w inny, niż utrwalony przez lata sposób. Swoboda jest tak naprawdę pozorna. Nowe ramowe plany nauczania znacznie ograniczyły możliwość rozszerzenia oferty edukacyjnej zgodnie z potrzebami konkretnego środowiska społecznego, w którym funkcjonuje szkoła, bez konieczności ubiegania się o dodatkowe środki od organu prowadzącego lub z innych źródeł.

Kolejnym elementem ostatniej reformy związanej z zamiarem obniżenia wieku rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego, najbardziej dotkliwym, z trudnymi do przewidzenia skutkami, dotyczącymi bezpośrednio dzieci włączonych w szpony systemu w niewłaściwym dla ich sukcesu edukacyjnego czasie, jest reforma programowa. Podstawa programowa tworzona z myślą o dzieciach o rok młodszych w systemie, realizowana jest w ogromnej większości przez dzieci rozpoczynające edukację w wieku siedmiu lat, co sprawia, że już na początku swojej edukacji dzieci siedmioletnie umieją mniej, potrafią mniej niż ich rówieśnicy kilka i kilkanaście lat temu.

Po wprowadzeniu w roku 2004 obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, a w związku z tym upowszechnieniu edukacji przedszkolnej sześciolatków, do klasy pierwszej szkoły podstawowej przychodziły dzieci, które znały podstawowe litery alfabetu, potrafiły czytać proste teksty, dodawały i odejmowały do 10. Edukacja w klasach I–III pozwalała na zdobycie wiedzy i ukształtowanie umiejętności, które na przykładzie treści matematycznych obejmowały m.in.:

- liczby i ich zapis, stopniowe rozszerzanie zakresu liczbowego do 10 000, zapis dziesiętkowy,
- działania arytmetyczne (dodawanie, odejmowanie, algorytmy dodawania i odejmowania pisemnego, mnożenie, algorytm mnożenia pi-

ogólnego w poszczególnych typach szkół; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

semnego przez liczby jednocyfrowe, dzielenie), kolejność wykonywania działań³,

Obecnie dziecko kończące klasę trzecią min.:

- zapisuje cyframi i odczytuje liczby w zakresie 1000,
- dodaje i odejmuje liczby w zakresie 100 (bez algorytmów działań pisemnych),
- podaje z pamięci iloczyny w zakresie tabliczki mnożenia⁴.

Na tym przykładzie widać, że kolejne roczniki dzieci siedmioletnich realizują podstawę programową nieuwzględniającą ich potencjału, a w związku z tym uwiklane w system uczą się w pierwszej klasie przez cały rok liter powtarzając schematy, które przewiduje metodologia uczenia czytania i pisania i kończąc rok nauki czytają z trudem.

Przy tak wyrażonym zaniepokojeniu pojawi się zapewne głos, że temu problemowi powinna zaradzić indywidualizacja, która zakłada dostosowanie treści, metod i form do indywidualnych możliwości każdego ucznia, również stawianie odpowiednich zadań. Założenie jest słuszne, ale tylko pod warunkiem mądrego uporządkowanego systemu. Jeżeli jednak uczeń wpłątany jest w niepoprawnie działający system, nauczyciel, tak jak dyrektor, musi codziennie oddawać „cesarzowi co cesarskie” przestrzegając obowiązującego prawa i dokładać „boski pierwiastek” po to, aby nie stracić żadnego dziecka. Jednak przy tak wadliwym systemie wymaganie heroicznych zachowań od nauczyciela, jest nieporozumieniem, a założenie, że każdy nauczyciel poradzi sobie w takich niesprzyjających uczeniu warunkach i dbając o dobro dziecka będzie codziennie walczył z systemem, może jedynie świadczyć o braku odpowiedzialności, tego kto tak myśli.

Dziecko – element wykresów i słupków

W reformowanej rzeczywistości polskiej szkoły dziecko staje się środkiem, dzięki któremu próbuje się oceniać efektywność nauczania w konkretnych szkołach. Wymyślony przed wielu laty wskaźnik EWD (Edukacyjna Wartość Dodana) w swojej idei był ciekawym narzędziem wskazującym na efektywność procesu. Niestety z „przedmiotu” stał się „podmiotem”, któremu reformatorzy podporządkowują sukcesywnie system egzaminów ze-

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

wewnętrznych, ponieważ w pewnym momencie twórcy EWD odkryli, że nie będą mogli z niego korzystać, bo nie ma porównywalnych danych: w szkole podstawowej – jeden sprawdzian, w gimnazjum – egzamin składający się z części humanistycznej i części matematyczno-przyrodniczej, matura złożona z wielu różnych egzaminów.

Po tym swoistym odkryciu zdecydowano się na zmodyfikowanie systemu egzaminów zewnętrznych, którego jedynym celem jest zaspokojenie ciekawości badawczej twórców EWD. Od roku 2012 gimnazjaliści zdają sześć egzaminów: język polski, historia i wiedza o społeczeństwie, matematyka, przedmioty przyrodnicze, język obcy na poziomie podstawowym, język obcy na poziomie rozszerzonym. Wszystko w ciągu trzech dni z niewielkimi przerwami między poszczególnymi częściami egzaminu. Od roku 2015 dzieci ze szkoły podstawowej będą zmuszone przystąpić do dwóch części sprawdzianu: część ogólna, której czas trwania wydłużono z 60 do 80 minut oraz z języka obcego. Wszystko w tym samym dniu z niewielką przerwą. W tym samym roku maturzyści, którzy byli królikami doświadczalnymi przystępując do egzaminu gimnazjalnego w nowej formule, przystąpią do egzaminu maturalnego na nowych zasadach. Na dwa lata przed nim uczniowie pierwszych klas liceów ogólnokształcących mogą się jedynie domyślać, jak będzie wyglądał, bo więcej jest spekulacji i domysłów niż faktów.

Można zapytać: Czy w związku z tymi zmianami będziemy mieli mądrzejsze społeczeństwo? Czy nowy system powie nam o konkretnym dziecku coś, czego nie wiedzielibyśmy dotychczas? Czy zmiana służy dziecku? Jestem przekonana, że są to pytania retoryczne... Wynik dziecka staje się jedynie pozycją, która porównana z inną pozycją zaspokoi ego badaczy.

Co wynika z tych zmian dla dyrektora? Spore rozterki, bo nie może zignorować zmiany, ale też nie wie, jak do tej zmiany przygotować nauczycieli, a ci z kolei dziecko, ponieważ na dwa lata przed egzaminem dostaje zmianę rozporządzenia (zmienianego wielokrotnie w ciągu ostatnich kilku lat⁵), w któ-

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 kwietnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 sierpnia 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lutego 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków

rej mowa jest jedynie o sprawach organizacyjnych. Nie zna szczegółów dotyczących tego, jak będzie skonstruowany arkusz egzaminacyjny, jakie obejmie treści. Nie ma żadnych przykładowych arkuszy. Nie może w związku z tym odpowiedzialnie zaplanować pracy z dzieckiem, dzięki której uczeń mógłby się skupić na treści egzaminu, a nie na jego formie. Może ktoś powie, że to żaden problem, bo dotyka jedynie dzieci, które w roku szkolnym 2012/2013 są uczniami czwartej klasy szkoły podstawowej lub pierwszej klasy liceum ogólnokształcącego, a każdy kolejny rocznik będzie wiedział już więcej. Nie można zgodzić się na bagatelizowanie problemu, ponieważ bez względu na to, ilu uczniów dotyczy, każdy z nich powinien mieć zagwarantowane równe prawa.

Dziecko – pępek świata i wyrzutek

Ostatnie lata coraz częściej ujawniają skrajne rodzicielskie postawy wobec dzieci. Z jednej strony zauważa się tendencję do stawiania w centrum zainteresowań dziecka i konieczności natychmiastowego zaspokojenia jego potrzeb, z drugiej obserwuje się odrzucenie i wyparcie – pozostawienie samemu sobie.

Ta swoista dwubiegunowość postaw wymusza na dyrektorze upomnienie się o dziecko u jego własnych rodziców. Szanując prawo rodziców do wychowania zgodnie z własną wolą, musi reagować z nadzieją, że jego troska zostanie przyjęta za zrozumieniem, a po weryfikacji przez rodziców przyjmowanych postaw, skorzysta dziecko.

i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 sierpnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 maja 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 września 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 stycznia 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych

Na tym polu dyrektor pozostaje zupełnie sam, ponieważ system zakłada, że rodzic jest partnerem szkoły podkreślając jego prawa, nakazując włączanie w procesy zachodzące w szkole, pomijając wynikające z tego obowiązki i nie wskazując ograniczeń. Często w związku z tym dochodzi do nadużyć - rodzice chętniej korzystają z przysługujących im praw i pomijają obowiązki.

Roszczeniowe postawy częściej przejawiają rodzice, którzy stawiają własne dziecko w centrum i chcą jego potrzebom podporządkować szkolną rzeczywistość. Dyrektor, czy nauczyciele posądzeni są o złą wolę czy niekompetencję zawsze wtedy, gdy nie mogą zaspokoić potrzeby dziecka lub rodzica natychmiast i zgodnie z jego wolą. Bardzo często muszą podjąć nierówną walkę o zapewnienie poprawnie przebiegającego procesu socjalizacji dziecka, dzięki któremu znacznie ono być jedyną i niepowtarzalną częścią wspólnoty: klasy, grupy rówieśniczej. Trudno pracuje się z rodzicem, który nie rozumie, że odpowiedzialności za dziecko nie mierzy się miarą zaspokojenia jego potrzeb, ale również miarą umiejętności akceptowania faktu, że inni też mają jakieś potrzeby, których dostrzeżenie jest elementem poprawnie przebiegającego procesu wychowania.

Inną postawą, która stawia dyrektora i nauczycieli do nierównej walki o dziecko, jest obojętność rodziców. System niestety i w tym obszarze działa wadliwie, dlatego los dziecka bardzo często zależy od mądrości i zaangażowania ludzi pracujących w szkole. Mimo teoretycznie słusznych rozwiązań dotyczących na przykład pomocy psychologiczno-pedagogicznej, praktyka pokazuje, że chaos w tym obszarze⁶ i niedofinansowanie zadań działa na

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach; u. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych; u. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych; u. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji

niekorzystać dziecka. Wystarczy wspomnieć chociażby ostatnie zmiany w organizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które zakładały tworzenie Indywidualnych kart dla dzieci potrzebujących wsparcia w niwelowaniu deficytów albo rozwijaniu uzdolnień, organizowania zespołów, tworzenia Planów działań wspierających lub Indywidualnych planów edukacyjno-terapeutycznych, a następnie realizowania wskazań zespołów na zajęciach edukacyjnych i podczas zajęć indywidualnych. Zapomniano jednak, że liczba papierów może skutecznie przykryć ideę, a brak środków finansowych na zatrudnianie specjalistów sprawi, że dziecko otrzyma jedynie pozorną pomoc. Niefrasobliwość reformatorów doprowadziła do tego, że np. szkoły podstawowe były zmuszone realizować założenia „nowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej” od 1.09.2012 r., a od 1.09.2013 r. powinny się z niej wycofywać, ponieważ reformatorzy zmienili zdanie stawiając dyrektora przed nauczycielami i rodzicami z informacją: „Pracowaliśmy tak, jak nam kazano, a teraz stwierdzono, że mamy pracować inaczej”.

Mimo wielu trudnych przypadków współpracy z rodzicami są też takie, które dyrektorowi i nauczycielom pozwalają ze spokojem myśleć o przyszłości dzieci – to wszystkie te, gdy dziecko wie, że pani w szkole, mama i tata mówią jednym głosem. Jedynie w takich warunkach można wydrzeć dziecko z uwięzienia w bezdusznym systemie.

Dziecko – pasja i obowiązek

Szkolną rzeczywistość tworzą codzienne relacje ucznia i nauczyciela – elementów systemu, z których raz jeden, raz drugi spełnia dominującą rolę. Nauczyciel jest elementem słabszym min. w sytuacji medialnej i wynikającej

pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży; u. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2003 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci

z nadzoru oceny zdarzeń konfliktowych, przegrywa w rzeczywistości podkreślania praw ucznia i rodziców, częściej musi upominać się o uznanie swojego profesjonalizmu. Dominuje natomiast zawsze wtedy, gdy stawia wymagania i dokonuje oceny.

I tu pojawia się kolejna przestrzeń dylematów dyrektora, który widzi dziecko, a nie element systemu. Z jednej strony autonomia nauczyciela, jego odpowiedzialność za realizację podstawy programowej, liczbę zrealizowanych godzin prowadzonych przez siebie zajęć edukacyjnych, efekty nauczania, które coraz częściej w odbiorze społecznym utożsamiane są z wynikiem egzaminów zewnętrznych, przestrzeganie przepisów wciąż zmieniającego się prawa. Z drugiej strony konkretne dziecko ze swoimi słabymi i mocnymi stronami, z różną wrażliwością na formy motywacji, błagające: „Popatrz na mnie i pomóż mi osiągnąć sukces na miarę moich możliwości”. Wkroczenie w tę wyjątkową relację wymaga ogromnej wrażliwości i taktu, a niekiedy dyplomacji. Zdarza się, że przekonanie nauczyciela do zmiany podejścia jest często niemożliwe, bo on sam jest naznaczony uwięzieniem w systemie, który uczynił z niego ten element, na który najprościej zrzucić winę za wszelkie niepowodzenia, natomiast bardzo rzadko podkreśla się jego zasługi.

Podsumowanie

Kiedy myślę o edukacji, staje mi przed oczami obraz przedstawiający stół o czworokątnym blacie, który opiera się na czterech solidnych nogach. Jedną z nich są uczniowie, drugą – nauczyciele i pozostali pracownicy szkół, trzecią – instytucje odpowiedzialne za kształt polskiej oświaty, takie jak parlament i rząd, organy prowadzące, organ nadzoru pedagogicznego, środowiska naukowo-badawcze, czwartą – rodzice. Zdaję sobie sprawę, że jedynie równe zaangażowanie wszystkich w podtrzymywanie tego blatu, którym jest dobra edukacja każdego polskiego dziecka, jest gwarantem powodzenia. Widzę też, jak wszystko się wali, gdy łamie się choć jedna „noga”.

Dzisiaj mamy do czynienia ze stanem, w którym trzy z obrazowych nóg zostały mocno obciążone, ponieważ czwarta – instytucjonalna, zapomniała o odpowiedzialności. Brak stabilności w czwartym elemencie spowodował znaczne nadwyrężenie pozostałych trzech. Stół się chwieje, dlatego ważne jest uzdrowienie relacji pomiędzy grupami odpowiedzialnymi za kształt polskiej szkoły.

Trudno mówić tylko o teorii edukacji bez konkretnych odniesień do szkolnej rzeczywistości, w której centrum od wieków jest uczeń. Pozwolę sobie, z ra-

cji okoliczności, które zainspirowały mnie do przygotowania tego wystąpienia, skupić się na „instytucjonalnej nodze” mojego wyobrazonego edukacyjnego stołu w jej małym fragmencie, który podkreśla odpowiedzialność środowisk naukowych za kształt polskiej szkoły. Niedobrze jest, gdy uczeń i nauczyciel stają się przedmiotem badań, załącznikiem następnej teorii, a zupełnie pomijana jest ich podmiotowość. Często badacze zdają się nie zauważać konkretnych ludzi, pomijają ich opinie akcentując swoje własne wizje i wyobrażenia. Pomijają środowisko nauczycieli, lekceważą uczniów w myśl zasady – my wiemy lepiej, bo mamy tytuł, nazwisko i listę publikacji. Andrzej Frycz Modrzewski w dziele „O poprawie Rzeczypospolitej” pisał tak: „Nigdy bez gniewu nie patrzę na przewrotność tych ludzi, którzy nauczycieli szkolnych mają niemal za nic, choć ich tak samo powinni szanować, jak lekarzy, prawników i innych dobrze zasłużonych wobec Rzeczypospolitej. Praca nauczycielska w szkole nie jest mniejsza od tamtych, użyteczność zaś równa albo i większa”⁷. Grzegorz Piramowicz wołał: „Tylko ten lekce sobie ważyć stan nauczycielski może, którego rozum jest pełny błędu, a serce nie ma prawdziwej miłości ku narodowi człowieczemu”⁸. Bronisław Trentowski dowodził: „Nauczyciel szkół wojewódzkich, a nawet bakalarz wiejski ma nieraz rzeczywistsze zasługi od profesora uniwersytetu, bo on jest naukowym wołem, pracuje nie dla własnej sławy, ale dla dobra kraju obrabia naród pod względem naukowym z wiórów”⁹.

Według mnie środowiska akademickie, ludzie nauki powinni zrewidować swoje podejście do nauczycieli niższych szczebli i nie użalać się z wyżyn katedry nad stanem polskiej edukacji, ale przyjąć pełną odpowiedzialność za stan polskiej szkoły, w przeciwnym wypadku nie mają moralnego prawa formułować opinii o nauczycielach. Często zauważa się niezwykłą amnezję i brak logicznego myślenia u ludzi, którzy podkreślają niedoskonałość nauczycieli, a sami tworzą system edukacyjny w Polsce. Można sparafrazować znane powiedzenie, które w tym przypadku zabrzmia następująco: Jakie uniwersytety, tacy nauczyciele. Jacy nauczyciele, taka szkoła. Jaka szkoła, tacy uczniowie. Jacy uczniowie, takie społeczeństwo. Jakie społeczeństwo, takie uniwersytety. Przecież środowisko nauczycieli akademickich, naukowców, to nie wyizolowana enklawa ludzi przybyłych z innego świata, ale częśćka społeczeństwa, to ludzie którzy korzystali z nauki w szkole i być może w niejednym przypadku o ich losie zdecydował tylko jeden mądry nauczyciel.

⁷ A. Smolalski, *Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1997, s. 20.

⁸ *Ibidem*, s. 20.

⁹ *Ibidem*, s. 21.

Nie wystarczy jednak postulować zmian w pojmowaniu odpowiedzialności za kształt polskiej szkoły. Należy jak najszybciej rozbudzić w ludziach tworzących system oświaty świadomość wagi niezwyklego zadania, jakim jest wychowanie młodego pokolenia i przygotowanie do realizowania swojego człowieczeństwa w zmieniającej się rzeczywistości i wyegzekwować odpowiedzialność.

W obecnym czasie szczególnie istotne jest nawiązanie współpracy ludzi nauki z praktykami i porzucenie własnych ambicji w imię wartości nadrzędnej jaką jest dziecko. Pozostawanie w obszarze czystej teorii, odrzucanie możliwości wykorzystania wiedzy w praktyce niesie ze sobą dla ludzi nauki niebezpieczeństwo pograżenia się w marazmie teorii, którą zrozumieją nieliczni i która będzie ukochanym dzieckiem niekochającego ojca.

„W wychowaniu chodzi o to, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej *był*, a nie tylko więcej *miał* – ażeby poprzez wszystko, co *ma*, *posiada*, umiał bardziej być człowiekiem – to znaczy, ażeby również umiał bardziej *być* nie tylko z *drugim*, ale także *dla drugich*”¹⁰. Przytoczone słowa ojca świętego Jana Pawła II w niezwykle sposób korespondują z tym, o czym pisałam wcześniej. Tak rozumiane wychowanie domaga się porzucenia własnego egoizmu bez względu na wiek, stan, czy profesję i uruchomienie indywidualnej dyspozycji do korzystania i przekazywania wartości podstawowych, takich jak wolność, odpowiedzialność, miłość. Uszanowanie wzajemnej godności, stworzenie atmosfery sprzyjającej współpracy, uznanie wzajemnych kompetencji, przyjmowanie zgłaszanych racji i pozbawiona egoizmu wymiana poglądów wśród wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za kształt systemu oświaty oraz realizujących zadanie kształcenia i wychowania młodych ludzi jest moim zdaniem jedyną drogą wyzwolenia umysłów od niebezpieczeństwa wciągnięcia w tryb systemu. Ewaryst Estkowski pisał: „Gdzie nauczyciel niedołęga, tam czężą machinierią wszelkie rządowe przepisy, zaprowadzone formuły i formułki, instrukcje, organizacje, reorganizacje...”¹¹. Polskie dziecko zasługuje na to, aby o jego miejsce w systemie zadbali odpowiedzialni uczeni i politycy, zasługuje na to, aby na każdym etapie edukacji spotykać nauczycieli świadomych i odważnych, którzy nie wpadną w wir statystyk, programów, numerów, kodów paskowych. Polski nauczyciel musi w uczniu widzieć człowieka, który poprzez kontakty z nim ma stawać się „bardziej człowiekiem”.

¹⁰ K. Wrońska, *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej koncepcji wychowania Karola Wojtyły Jana Pawła II*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000, s. 62.

¹¹ A. Smolański, *Wizje nauczyciela...*, s. 59.

Szkoły nie mogą być fabrykami produkującymi wystandaryzowany produkt. Szkoły to tworzący je konkretni ludzie, niepowtarzalni, o różnych możliwościach, z różnymi problemami. Nie można od szkoły i nauczycieli tylko wymagać i nie można się nad nimi użalać. Nauczycielom potrzebne jest żywe wsparcie całego społeczeństwa, które z edukacją miało, ma, albo będzie miało do czynienia, a w szczególności uszanowanie ich godności przez tworzących teorie i budowniczych systemu. Polskie szkoły to nie wirtualne symulacje, ale żywe organizmy, które oprócz ciała – systemu, mają także duszę – atmosferę, dlatego przy podejmowaniu decyzji dotyczących polskich szkół trzeba pamiętać, że mądrości nie zawsze należy szukać w zakurzonych księgach, ale w powiewie wiatru, zapachu łąki, śpiewie ptaków, a nade wszystko w zapatrzonych w świat oczach dziecka, bo „wyobraźnia jest mocniejsza niż wiedza”.

Szkoła „skoncentrowana na uczniach” to przede wszystkim szkoła funkcjonująca w stabilnym systemie prawnym i przychylniej edukacji atmosferze, odpowiednio finansowana, zatrudniająca kadrę rozumiejącą swoich uczniów, działająca w systemie, w którym dziecko nie jest „kosztem”, ale „inwestycja”. W takich warunkach każda szkoła dostanie szansę skoncentrowania się na tym, który stanowi istotę jej istnienia – na uczniu...

Bibliografia

Smolański A., *Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1997.

Wrońska K., *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej koncepcji wychowania Karola Wojtyły Jana Pawła II*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.

Summary

Child in the grip of the system – school principal's dilemmas

For a few years, the state of education has been unsettling: an ill-conceived curriculum reform, decisions subordinate to the current policy, underfunded education, organizational changes resulting from the governments' savings, lack of stability etc. It all forces a headmaster to make daily choices between what is good for an individual Child, and what is required by the heavily formalized system which exists beyond real conditions. The choice should be pretty obvious - in spite of the system's rules, I chose the Child. Unfortunately, not every headmaster has enough courage to oppose the system. Assuming that 'traditional' describes every school that runs here and now, and 'future'

is a term used for those existing only in designs and dreams, then speaking of 'focusing on pupils' in the future is worrying and even unacceptable, because every Child, including the one that learns 'here and now', has the right to spend his or her school years in a non-wasted way. Every Child has four, six or ten years for only a while, and thus doesn't want to wait for theoretical solutions to be implemented, solutions that would put the Child in the center but, in case of the theory's failure, would ultimately exclude them from a possibility of achieving successes in social life.

I'd venture to say that 'focusing on pupils' is always, regardless of whether it's related to the contemporary or future school, a duty of every individual responsible for both shaping and financing of the educational system, as well as those performing specific functions in the system, however, the enact warranty always lies on a particular teacher. Headmaster of a contemporary school has to fight on many fields: reformers, politicians, the media, more and more often with parents. and even with some of the teachers.

The school that 'focuses on pupils' is a school primarily running in a stable legal system with education-favorable environment, adequately funded, employing staff that understands their pupils, a school that works in a system where the Child is not 'a cost', but rather 'an investment'.

Noty o autorach

Janusz Morbitzer – dr hab. inż., prof. nadzw., Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, zainteresowania naukowe: wykorzystywanie mediów elektronicznych i nowych technologii w edukacji, rozwój społeczeństwa informacyjnego (sieciowego) w Polsce i świecie, konsekwencje pedagogiczne, społeczne, kulturowe i psychologiczne budowy społeczeństwa informacyjnego oraz rozwoju technologicznego, zagrożenia ze strony mediów i technologii informacyjnej.

Joanna Bierówka – dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, zainteresowania naukowe: społeczne aspekty użytkowanie nowych mediów (socjologia internetu), subkultury młodzieżowe.

Anna Sajdak – dr hab., Uniwersytet Jagielloński, zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się przede wszystkim wokół zagadnień związanych z teorią szkoły, dydaktyką ogólną oraz dydaktyką akademicką, a także metodyką zdalnego nauczania.

Emilia Musiał – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, zainteresowania naukowe: metodyczne aspekty edukacji wspieranej komputerowo, nowoczesne technologie informacyjne w edukacji.

Marta Darasz-Szuba – mgr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, zainteresowania naukowe: coaching rodzinny, metody pracy trenera.

Olena Bocharova – dr hab., prof. nadzw., Państwowa Pedagogiczna Szkoła Wyższa Języków Obcych w Gorliwce, zainteresowania naukowe: pedagogiczno-społeczne wpieranie dzieci zdolnych, programy i strategie rozwijania uzdolnień dzieci.

Teresa Giza – dr hab., prof. nadzw., Wszechnica Świętokrzyska, zainteresowania naukowe oscylują wokół pedagogiki zdolności i twórczości, metodologii badań, pedagogiki ogólnej.

Jolanta Pulka – dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, zainteresowania naukowe: społeczne funkcjonowanie dziecka w grupie rówieśniczej, edukacja i wychowanie, projektowanie działań profilaktycznych, metodologia badań pedagogicznych.

Mariusz Dobijański – dr, Mazowiecki Wicekurator Oświaty, zainteresowania naukowe: doskonalenie jakości pracy szkoły w kontekście zarządzania procesem i odpowiedzialnością za efektywność procesu. Pracuje nad modelem kompetencyjnym dyrektora szkoły i propozycją treści programowych niezbędnych przy kształceniu kadry zarządzającej szkołami i placówkami.

Zofia Brańka – dr hab., prof. MWSE, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie, zainteresowania naukowe: pedagogika społeczno-opiekuńcza, teoria i praktyka edukacji nauczycieli, pedagogika szkolna.

Beata Zinkiewicz – dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego; zainteresowania naukowe: funkcjonowanie współczesnej kurateli sądowej, rozwiązania innowacyjne w instytucjach profilaktyczno-resocjalizacyjnych dla nieletnich, rodzina w systemie profilaktyki społecznej.

Waldemar Jagodziński – dr, Uniwersytet Warszawski, zainteresowania naukowe koncentrują się na prawie oświaty, edukacji włączającej oraz na zagadnieniach związanych z indywidualizacją procesu nauczania (ze szczególnym uwzględnieniem metodyki nauczania języka niemieckiego).

Maria Kuc – mgr, Politechnika Wroclawska, Fundacja illimites, zainteresowania naukowe: problematyka i znaczenie przestrzeni w edukacji, rola architektury budynków w edukacji.

Alina Szwarc – dr, Uniwersytet w Białymstoku, zainteresowania naukowe: ontodydaktyka, analizy teoretyczne oraz badania empiryczne dotyczące problematyki doboru i realizacji treści kształcenia jako elementu procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Michał Adamowicz – mgr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, trener Polskiej Reprezentacji Wushu, zainteresowania naukowe: metodyka wychowania fizycznego, sport i turystyka w edukacji.

Marian Piekarski – dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, zainteresowania naukowe: poradnictwo i doradztwo zawodowe w systemie edukacji, kształcenie zawodowe na poziomie ponadgimnazjalnym i wyższym.

Angelika Hejmej – studentka psychologii, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Kamil Perończyk – student psychologii, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Zbigniew Rusnak – mgr inż., dyrektor Zespołu Szkół Podstawowo-Gimnazjalnych im. Jana Pawła II w Łososinie Dolnej, zainteresowania naukowe: zarządzanie oświatą, nowe technologie informacyjno-komunikacyjne, wychowanie muzyczne.

Jolanta Gajęcka – mgr, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 2 im. św. Wojciecha w Krakowie. zainteresowania naukowe skupiają się głównie wokół zagadnień pedeutologicznych i szeroko rozumianego zarządzania w oświacie.

Enumeryczny wykaz pojęć i haseł

- Neurodydaktyka, 13, 14
- Scholiologia, 14
- Kognitywistyka 14, 27, 28
- Pokolenie dzieci sieci 13, 16, 24, 39
- Pokolenie C 17
- Nowe media 20, 71, 72, 73, 74, 77, 78
- Konektywizm 20, 21, 22
- Szkoła Promująca Rozwój Dzieci (SPRD) 23
- Koncepcja tzw. odwróconej klasy (*flipped classroom*) 25
- Koncepcja S. Mitry „edukacja napędzana przez dziecko” (*the child driven education*) 26
- „Partnerstwo dla prawdziwego uczenia się” M. Prensky 26
- Nowa kultura uczenia się 26, 27
- Platforma zdalnego nauczania, e-learning 32, 47, 48, 50, 51, 52, 61, 66, 67
- Edukacja skoncentrowana na uczniach 48, 49, 53, 56
- Edukacja zdalna skoncentrowana na uczniach 48, 50, 51
- *Life long learning* 49
- Budujący cykl uczenia się według G. Petty’ ego 62
- Niszczący cykl uczenia się według G. Petty’ ego 64
- Modele uczenia się i nauczania 65
- Kompetencje społeczne 73, 74, 75
- Kompetencje kluczowe 74
- Superbelfer 78
- Coaching 81 i następne
- Styl komunikacji coachingowej 82, 95
- Programy wsparcia dzieci uzdolnionych 103, 104, 108
- Indywidualizacja nauczania 105, 106, 107, 118, 135, 211, 212, 215 i następne, 304, 305
- Akceleracja 108, 109, 111

- Wzbogacenie jako strategia nauczania 110, 113, 114, 115
- „Podwójna promocja” w ujęciu T. Lewowickiego 111
- Szkolnictwo w Bułgarii 121 i następne
- Optymalizacja sieci szkół 127
- Modernizacja kształcenia zawodowego 127, 259, 291
- Szkoła bez pozwolenia 127
- System standaryzowanej oceny zewnętrznej 128
- Zasada równości 133
- Wartości nordyckie 135
- Reformy szkolnictwa 136
- Holistyczne ujęcie programu kształcenia 137
- Jakość kształcenia nauczycieli 123, 144, 196
- Zrównoważony rozwój 146
- Gotowość do zmiany, zmiana 147
- Jakość edukacji 163, 170, 174
- Menatoja P. Senge’a 165
- Ewaluacja 166 i następne
- Przestrzeń architektoniczna szkoły 249 i następne
- Ontodydaktyka 258
- Doradztwo zawodowe 285, 286, 289, 291, 295, 297
- Plan działań wspierających, indywidualne plany edukacyjno-terapeutyczne 322