



Teresa Chmiel

# **Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela**



**Wizje i (re)wizje  
przygotowania  
do zawodu nauczyciela**



Teresa Bogusława Chmiel

**Wizje i (re)wizje  
przygotowania  
do zawodu nauczyciela**



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Dolnośląska Szkoła Wyższa



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



## **Recenzenci**

Dorota Klus-Stańska  
Zbigniew Kwieciński

## **Redakcja językowa**

Joanna Chmielewska

## **Redakcja techniczna**

Witold Gidel

## **Projekt okładki**

Bartłomiej Siwek

ISBN 978-83-62302-73-4



Publikacja stanowi własność Dolnośląskiej Szkoły Wyższej  
i jest udostępniana na licencji  
Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska  
<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>

Wrocław 2014

Dolnośląska Szkoła Wyższa  
ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław  
[www.dsw.edu.pl](http://www.dsw.edu.pl)

---

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej  
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja bezpłatna

## O serii

---

Seria „Praktyczność i Profesjonalizm” powstała jako rezultat aktywności naukowej badaczy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Jest ona zbiorem sześciu tomów publikacji, będących podsumowaniem realizacji czteroletniego projektu „Poprzez praktykę do profesjonalizmu - nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja”.

*Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*, autorstwa Teresy Chmiel, są próbą wielopłaszczyznowego spojrzenia na problematykę przygotowania kandydatów do profesji nauczycielskiej. Tytułowe przygotowanie paradoksalnie oznacza umiejętność stawania się nauczycielem poprzez doświadczanie codziennej rzeczywistości szkolnej, której podstawową kategorią są relacje interpersonalne, charakteryzujące się dużą dynamiką, zmiennością i nieoczywistością sytuacji. Dlatego współczesny nauczyciel powinien być osobą wszechstronnie przygotowaną do radzenia sobie z wyzwaniem współczesności, pełniąc różne funkcje, m.in. przewodnika, tutora, facylitatora, terapeuty, artysty, doradcy, diagnosty, organizatora, inicjatora zmian, itp. Jak kształcić kandydatów do profesji nauczycielskiej, aby sprostać wymienionym oczekiwaniom? - to podstawowe pytanie, na które Autorka próbuje znaleźć odpowiedź, sięgając do różnych koncepcji przygotowania do zawodu nauczyciela.

Tom *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie*, którego Autorami są Katarzyna Gawlicz i Marcin Starnawski, prezentuje ujęcia edukacji jako przestrzeni społecznej, w której dokonuje się zmiana skoncentrowana na urzeczywistnieniu i poszanowaniu takich wartości, jak wolność, różnorodność, równość oraz solidarność, stanowiących fundament myślenia o demokracji jako zasadzie

organizacji życia społecznego i sposobie ekspresji ludzkiego potencjału indywidualnego i wspólnotowego. Na przykładzie wybranych koncepcji oraz analiz socjopedagogicznych, Autorzy próbują odpowiedzieć na pytanie, kiedy edukacja może stać się narzędziem zmiany społecznej. Ich zdaniem, będzie to możliwe wówczas, gdy tradycyjnym pojęciom pedagogicznym, takim jak *edukacja*, *wychowanie*, *nauczanie*, *uczenie się* nada się sens emancypacyjno-podmiotowy, którego podstawową cechą jest refleksja nad demokracją, dialogiem i działaniem.

Tom *Oblicza edukacji. Między pozorami a rozwojową zmianą* adresowany jest do nauczycieli i do badaczy edukacji i szkoły, do rodziców zainteresowanych rozwojem swych dzieci, i do naukowców, zajmujących się tym rozwojem. Rozwojem rozumianym szeroko i wielokontekstowo, którego uwarunkowania zależą od wielu czynników. Ważną rolę odgrywa edukacja, która, zdaniem Autorki tomu - Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, „jest w świecie współczesnym prawdziwą (i chyba jedyną) szansę na emancypację, na świadomą, niepodatną (lub podatną dużo mniej) na manipulację pracę nad własną tożsamością. Edukacja, szkoła i nauczyciel/nauczycielka to dzisiaj najważniejsi pomocnicy biograficzni, opiekunowie na trajektorii budowania własnego miejsca w świecie, własnej odrębności opartej na rozpoznaniu własnych możliwości, potrzeb, dążeń, ale także poczuciu więzi z innymi”. Autorka stawia ważne pytania o to, czym jest i może być dzisiaj edukacja, wychowanie, w jaki sposób organizować te procesy, by służyły wspólnemu dobru?

*Profesjonalizm nauczycieli. Podejścia - praktyka przestrzeń rozwoju*, autorstwa Doroty Bogusławy Gołębniak i Beaty Zamorskiej, eksponuje problem relacji między teorią a praktyką w rozwoju kompetencji profesjonalnej nauczycieli. Pytanie, które stawiają sobie (i Czytelnikom) Autorki „dotyczy konieczności/możliwości pomyślenia na nowo relacji między podmiotami zaangażowanymi w procesy nabywania kompetencji do nauczania”. W centrum zainteresowania Auterek znalazła się zarówno wiedza, sankcjonująca praktykę oraz odpowiadające poszczególnym koncepcjom (oraz praktykom) sposoby jej konstruowania (na poziomie wstępnej wiedzy akademickiej i „całozyciowego” uczenia się), jak i praktyka opisywana na tle dynamicznych i wielowymiarowych zmian, zachodzących w rozumieniu rozwoju profesjonalnego.



**Przez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela**, autorstwa Barbary Kutrowskiej i Anetty Pereświat-Sołtan, to publikacja składająca się z dwóch części. Pierwsza z nich nawiązuje do koncepcji modelu kształcenia praktycznego wypracowanego podczas realizacji projektu (założenia teoretyczne, organizacyjne, metodyczne). Natomiast druga obejmuje teoretyczne rozważania, które koncentrują się wokół problematyki zawodu nauczyciela (profesjonalizm, rozwój zawodowy i osobowy, współpraca nauczycieli z rodzicami, profesja nauczyciela we współczesności, nowe zadania i funkcje). Prezentują nowe naukowe podstawy zarówno zasadniczych, by nie powiedzieć rewolucyjnych, zmian edukacyjnych, jak i rozumienia roli nauczyciela w uczeniu się oraz w jego kształceniu i samodoskonaleniu.

Tom **Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. Zapiski okazjonalne**, autorstwa Roberta Kwaśnicy, stawia przed Czytelnikiem ważne pytania, o współczesną edukację i zmiany, którym ona ulega. Rozum instrumentalny, który, zdaniem Autora, zawłaszczyl sobie przestrzeń edukacji, tak jak i inne przestrzenie życia społecznego, wymusza instrumentalne myślenie o procesach dziejących się w obszarze edukacji (nauczanie, uczenie się, wychowanie, kształcenie) oraz ich uczestnikach (nauczyciele, uczniowie, rodzice). Dokonujące się zmiany również mają charakter techniczno-przedmiotowy, pozbawiony głębszej refleksji i pytania o sens dokonujących się przeobrażeń.



# Spis treści

---

Wstęp . . . . .	11
1. Studia nauczycielskie, motywy wyboru, oczekiwania . . . . .	18
1.1. Motywy wyboru . . . . .	25
1.2. Kontekst osób znaczących . . . . .	30
1.3. Samoświadomość a wybór kierunku studiów. . . . .	35
2. Wartości, zainteresowania i kompetencje . . . . .	39
2.1. Aksjologia w służbie nauczania . . . . .	43
2.2. Przestrzeń a jakość nauczania. . . . .	47
2.3. Kompetencje nauczyciela. . . . .	51
3. Obraz i zadania nauczyciela w opinii kandydatów do zawodu . . . . .	62
3.1. Obraz idealnego nauczyciela . . . . .	66
3.2. Cechy osobowości. . . . .	69
3.3. Specyfika zawodu, oczekiwania. . . . .	72
4. Przygotowanie do zawodu . . . . .	77
4.1. Koncepcje kształcenia nauczycieli . . . . .	80
4.2. Kształcenie nauczycieli według standardów krajowych i europejskich . . . . .	87
4.3. Praktyka w kształceniu nauczycieli . . . . .	92
5. Konteksty profesjonalizmu nauczyciela . . . . .	95
5.1. Zawodowe (nie)przygotowanie . . . . .	98
5.2. Obszary braków i deficytów . . . . .	106
5.3. Ja jako nauczyciel - perspektywa teraźniejszości i przyszłości . 110	
6. Nauczyciel i jego rozwój zawodowy . . . . .	122
6.1. Warunki i wyznaczniki rozwoju nauczyciela . . . . .	126
6.2. Instytucja, która sprzyja rozwojowi . . . . .	131
6.3. Pytania, obszary dyskursu . . . . .	137
Zakończenie . . . . .	141
Bibliografia . . . . .	145
Indeks rzeczowy . . . . .	151



# Wstęp

---

Realia współczesnego świata, różnorodność zmian, ich dynamika i nieoczywistość obligują do zmiany podejścia w kształceniu kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Specyfika zawodu oraz przestrzeni, w której działa nauczyciel, rodzi szereg pytań, na które nie ma oczywistych i jednoznacznych odpowiedzi.

Pojęcie roli nauczyciela i jego przygotowania do zawodu również ulega przeobrażeniom, które znajdują swoje odzwierciedlenie w rozporządzeniach ministerialnych i wytycznych różnych organów nadzorujących pracę instytucji edukacyjnych. W wielu zaleceniach zwraca się uwagę na konieczność wszechstronnego przygotowania, którego podstawą ma być nie tylko wiedza akademicka, zdobyta podczas studiów, i solidne przygotowanie metodyczne, ale także kompetencje społeczne i umiejętności nabywane nie w murach uczelni, lecz podczas praktyki realizowanej w placówkach oświatowych. To nowe założenie, opierające się na dostrzeżeniu niebagatelnej roli w przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczyciela, odwołuje się do eksponowanej od dawna w literaturze pedeutologicznej wyjątkowości profesji. Uwzględnia też fakt, że nauczyciel działa w sytuacjach niepowtarzalnych, nie do końca zdefiniowanych i przewidywalnych. W sytuacjach, w których powinien umieć się odnaleźć, wykorzystując swoje cechy osobowościowe oraz umiejętności kształtowane m.in. podczas studiów. Ponadto, zawód nauczyciela jest zawodem relacyjnym. Nauczanie, wychowanie są realizowane w przestrzeni intra- i interpersonalnej, która poza kontekstem wiedzy o komunikacji wymaga odpowiednich kompetencji społecznych, predyspozycji umożliwiających skuteczne, choć niedyrektywne porozumiewanie się.

Pisząc o zawodzie nauczyciela, nie można pominąć kontekstu przemian społeczno-kulturowych oraz polityczno-gospodarczych, które miały miejsce w Polsce w ostatnim dziesięcioleciu XX wieku (zmiany ustrojowe, reforma szkolnictwa) oraz na początku XXI wieku (wejście Polski do Unii Europejskiej). Konsekwencje tych zmian są widoczne, między innymi, w pojawiających się coraz częściej nowych kontekstach myślenia o kształceniu, przygotowaniu do zawodu, zdobywaniu i poszerzaniu wiedzy, która w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości dezaktualizuje się w równie szybkim tempie. Stąd konieczność przygotowania do całościowego uczenia się, dokonywania wyborów adekwatnych do aktualnych potrzeb nie tylko w perspektywie jednostki, ale także wymogów rynku pracy. Stabilność zatrudnienia w szkolnictwie, charakterystyczna dla poprzedniego ładu społeczno-gospodarczego ustąpiła miejsca niepewności i konkurencyjności, wymuszając zrewidowanie dotychczasowego sposobu kształcenia na każdym poziomie edukacji. Charakteryzując szerzej przywołane zmiany, trzeba wziąć pod uwagę towarzyszące im procesy, związane między innymi z niżem demograficznym, migracją zarobkową Polaków do innych krajów Unii Europejskiej, obniżającym się standardem życia wielu polskich rodzin, bezrobociem i biedą, będącą ich następstwem. Zjawiska towarzyszące zmianom w skali makro przekładają się na indywidualne losy ludzi, pośrednio i bezpośrednio kształtowane także poprzez obowiązkową edukację.

Miejscem wykonywanego przez nauczyciela zawodu jest szkoła, przedszkole, które mają swoją strukturę organizacyjną, są umiejscowione w konkretnej przestrzeni geograficznej, działają w oparciu o przepisy wewnętrzne i zewnętrzne oraz utrwalone schematy funkcjonowania określane jako kultura szkoły.

Na wymienione uwarunkowania nakładają się kolejne czynniki związane z postrzeganiem roli nauczyciela w procesie nauczania i wychowania, oczekiwania kierowane pod jego adresem, zakres odpowiedzialności, będący odzwierciedleniem ukrytych założeń i sądów ogółu społeczeństwa, nabywanych w toku socjalizacji. Ponadto, trzeba pamiętać, że oczekiwania dotyczące zawodu nauczyciela różnią się w zależności od tego, z jaką grupą wiekową pracuje nauczyciel. Tak więc wizja nauczyciela pracującego z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym różni się od tego, który pracuje z młodzieżą gimnazjalną czy licealną. Z moich obserwacji oraz dyskusji podejmowanych

ze studentami podczas zajęć wynika, iż w pierwszym przypadku od nauczyciela oczekuje się zachowań opiekuńczych, empatii, cierpliwości, zrozumienia, łagodności, natomiast w drugim - stanowczości, kompetencji wychowawczych oraz umiejętności przekazywania rzetelnej wiedzy (przygotowanie do testów, matury, itp.).

Nie bez znaczenia dla społecznego wizerunku nauczyciela pozostaje fakt, że w Polsce studia przygotowujące do zawodu nauczyciela realizowane są przede wszystkim w ramach kierunku *pedagogika* na specjalności *edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne* oraz specjalnościach pokrewnych (w ofertach szkół wyższych można spotkać różne modyfikacje nazwy specjalności, np. *edukacja wczesnoszkolna z nauczaniem języka angielskiego*, *z opieką nad dzieckiem*, itp.). Natomiast kandydatom do zawodu, którzy chcieliby uzyskać profesjonalne przygotowanie do nauczania w klasach powyżej poziomu edukacji elementarnej, pozostaje uzupełnienie wykształcenia na macierzystym wydziale przedmiotowym o przygotowanie pedagogiczne, zazwyczaj realizowane w formie kursowej, umożliwiające poszerzenie wiedzy, umiejętności i kompetencji o aspekt pedagogiczny, psychologiczny i metodyczny, a także praktykę pedagogiczną. W tym krótkim czasie dokształcania możliwe jest jedynie zasygnalizowanie wybranych obszarów problemowych odnoszących się do pracy nauczyciela. Nieosiągalne jest uwzględnienie w toku nauczania podstawowych kategorii związanych z profesjonalizmem, refleksją czy etyką zawodu.

Konieczność dostosowania programów kształcenia do wymogów Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) spowodowała, że kolejny raz dokonano rewizji wytycznych dotyczących kształcenia, w tym przygotowania studentów, którzy wybrali studia nauczycielskie, do zawodu. W nowych programach uwzględniono trzy obszary, tj. wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, którym przyporządkowano określone efekty zgodne z obszarem kształcenia oraz specjalizacją. Ponadto, uczelnie zobligowano do określenia profilu studiów. Pojawiła się możliwość wyboru między profilem praktycznym a akademickim. Specjalności nauczycielskie w wielu uczelniach zawodowych zostały przypisane do profilu praktycznego, co zdefiniowało również przypisane im efekty oraz przywróciło wartość umiejętnościom i kompetencjom.

Wymuszona koniecznością wyboru profilu kształcenia praktyczność studiów nauczycielskich spowodowała, że praktyka realizowana przez studentów w instytucjach edukacyjnych odzyskała swoją rangę.

W nową ideę kształcenia kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela wpisuje się projekt „Poprzez praktykę do profesjonalizmu - nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja”, który swoimi założeniami wyprzedził proponowane w KRK zmiany. W projekcie położono szczególny nacisk na profesjonalizm, praktykę i refleksyjność. Uwzględniono konieczność przygotowania do praktyki nie tylko studenta (opracowano bardzo dokładnie zadania przypisane do każdej z czterech praktyk realizowanych w szkole i przedszkolu), ale także nauczyciela - opiekuna praktyk studenckich w placówce (konieczność uczestnictwa w warsztatach, seminariach oraz szkoleniach prowokujących do refleksji i autorefleksji, dzielenia się swoimi doświadczeniami, spostrzeżeniami, opiniami z innymi nauczycielami po to, aby lepiej przygotować się do pracy ze studentem w ramach realizowanej przez niego praktyki). Powołano również stanowisko tutora - uczelnianego opiekuna praktyk studenckich, którego zadaniem było przygotowanie studentów do praktyki, monitorowanie jej przebiegu oraz ocena praktyki na podstawie zrealizowanych zadań, kwestionariusza oceny i samooceny.

Działania podjęte w ramach projektu zostały wzmocnione przygotowaniem czterech filmów edukacyjnych oraz wprowadzeniem do programu studiów dwóch przedmiotów: „Zagadnień refleksyjnej praktyki” oraz „Refleksyjnej praktyki w kształceniu nauczycieli”.

Niniejsza publikacja jest próbą odpowiedzi na pytania postawione przyszłym nauczycielom, którzy, uczestnicząc w projekcie, mieli okazję niestandardowo, w moim przekonaniu, refleksyjnie i profesjonalnie przygotować się do zawodu. W projekcie uczestniczyło łącznie 501 studentów, w przeważającej większości były to kobiety (498). W prezentowanym opracowaniu będę odwoływała się do wypowiedzi trzydziestu losowo wybranych kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, których wypowiedzi posłużą mi za ilustrację poruszanych obszarów problemowych.

Badana grupa jest reprezentowana przez kobiety (tendencja ta znajduje odzwierciedlenie w praktyce, potwierdzając prawdziwość, że im niższy stopień edukacji, tym rzadziej zawód nauczyciela



uprawia męczyzna) w przedziale wiekowym od 21 do 35 lat, pochodzące z Dolnego Śląska, z przewagą respondentek, które rozpoczęły proces kształcenia w szkole wyższej zaraz po maturze. Wybrana grupa pod względem wiekowym, płciowym oraz miejsca zamieszkania jest reprezentatywna w stosunku do innych grup studenckich, podejmujących studia przygotowujące do zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w uczelni niepublicznej. Zazwyczaj, grupy te tworzą same kobiety, w większości podejmujące studia zaraz po uzyskaniu świadectwa dojrzałości, zamieszkujące małe miasta do 25 tysięcy mieszkańców lub wioski. Pojedyncze osoby z badanej przez mnie grupy mają powyżej 30 lat (7 osób). Natomiast warto podkreślić, że 18 osób biorących udział w badaniu posiada własną rodzinę z przynajmniej jednym dzieckiem.

W badaniach posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego, którą uznałam za najbardziej trafną w kontekście charakteryzowanej problematyki. Sondaż diagnostyczny, ze względu na niewielką liczbę badanych, ma charakter pilotażowy i może stanowić jedynie punkt wyjścia do dalszych poszerzonych badań zarówno jakościowych, jak i ilościowych. W związku z liczebnością badanej grupy interpretacja wypowiedzi respondentów będzie jedynie próbą nakreślenia pewnych tendencji możliwych do opisanego na podstawie udzielonych odpowiedzi, wymagających z pewnością pogłębionych i bardziej szczegółowych analiz umożliwiających weryfikację sformułowanych wstępnych hipotez. Opierając się na skonstruowanym kwestionariuszu wywiadu, zawierającym 22 pytania otwarte, każdej respondentce zadawałam te same pytania w ustalonej kolejności. Konstruując pytania do kwestionariusza wywiadu, korzystałam z literatury pedeutologicznej, opierając się przede wszystkim na publikacjach zawierających problematykę przygotowania do profesji nauczycielskiej. W formułowaniu pytań posiłkowałam się także wiedzą i doświadczeniem zgromadzonymi dzięki realizacji przedmiotu „Refleksyjna praktyka w kształceniu nauczycieli”. Zapisane wypowiedzi pogrupowałam zgodnie z obszarami problemowymi, które uznałam za istotne w perspektywie przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela. Jednocześnie, obszary te posłużyły mi do opracowania struktury publikacji. Przywołując w tekście poszczególne wypowiedzi, nie posługuję się zmiennymi, które w związku z liczebnością badanej grupy, a także w kontekście uzyskanych wyników

badania, okazały się statystycznie nieistotne. Pomijam zatem kategorię wieku, miejsca zamieszkania, płci. Jediną zmienną, która okazała się znacząca dla wyników badań w odniesieniu do zagadnienia związanego z wyborem studiów, jest fakt posiadania przez respondentów dzieci. Część osób, które można zaliczyć do tej kategorii, podejmując studia na kierunku pedagogika, specjalności nauczycielskiej została zmotywowana potrzebą poszerzenia swojej wiedzy z zakresu wychowania i edukacji małego dziecka oraz chęcią kształtowania kompetencji umożliwiających odnalezienie się w roli rodzica. Grupując wypowiedzi wszystkich respondentów biorących udział w badaniu, zgodnie z przyjętym podziałem na poszczególne obszary problemowe, podaję liczbę osób udzielających odpowiedzi określonego rodzaju. Mam nadzieję, że zabieg ten umożliwi ukazanie ogólnych tendencji charakterystycznych dla badanej grupy.

Niniejsza publikacja składa się z sześciu rozdziałów. W pierwszym, odwołując się do wypowiedzi respondentów, spróbuję odpowiedzieć na pytanie, dlaczego wybrali studia nauczycielskie, jakie motywy kryją się za ich decyzjami. Jak wynika z badań podejmowanych przez zespół E. Putkiewicz (1999) oraz A. Witkomirskiej (2005), zawód nauczyciela wybierany jest na zasadzie motywacji negatywnej (brak miejsc na innym, wymarzonej kierunku, łatwość studiowania, duża dostępność, najkrótsza droga awansu społecznego). Czy w przypadku moich rozmówców przywołana konkluzja znajdzie potwierdzenie?

W rozdziale drugim zrekonstruuję sylwetkę studenta pedagogiki przygotowującego się do zawodu nauczyciela. W zawodzie tym niezwykle istotne są osobiste doświadczenia budujące poczucie własnej wartości, zaufania do siebie i innych, otwartość na nowe sytuacje, a także poziom rozwoju moralnego, zainteresowania, świadomość własnych kompetencji.

W rozdziale trzecim odwołam się do opinii badanych na temat zawodu nauczyciela, a także do własnego postrzegania profesji, obrazu nauczyciela idealnego oraz doświadczeń budowanych w toku własnej edukacji i realizowanych praktyk. Na podstawie wypowiedzi respondentów spróbuję określić, na czym polega specyfika zawodu, jakich kategorii respondenci używają do jej opisu.

W rozdziale czwartym, odwołując się do koncepcji kształcenia praktycznego, w tym refleksyjnej praktyki, kształcenia poprzez

praktykę oraz badania własnej praktyki, scharakteryzują wypowiedzi kandydatów na nauczycieli dotyczące praktycznego przygotowania do zawodu. Kontekst podjętych rozważaniach poszerzę o standardy europejskie, wykorzystując przykłady z wybranych krajów.

Przedostatni rozdział jest próbą nakreślenia obrazu nauczyciela w dwóch porządkach czasowych oraz w oparciu o kategorię powinności. Składa się z odpowiedzi na następujące pytania: jakim nauczycielem chciałbyś być (perspektywa przyszłości), jakim nauczycielem jesteś (perspektywa terażniejszości) oraz jakim nauczycielem powinieneś być? Uzyskane odpowiedzi pośrednio pokazują związek osoby przygotowującej się do zawodu z rolą przypisaną profesji, wpisując się w indywidualną tożsamość jednostki.

Ostatni rozdział nawiązuje do problematyki rozwoju zawodowego nauczyciela. Jest próbą wskazania uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych procesu, który według niektórych badaczy zaczyna się w momencie wyboru studiów (według innych - już w okresie dzieciństwa) i nigdy się nie kończy. Stały rozwój zawodowy zazwyczaj nie daje się oddzielić od rozwoju osobistego, jest elementem profesjonalizmu nauczyciela, gwarantem jakości realizowanych obowiązków zawodowych rozumianych jako powinność, która staje się źródłem satysfakcji osobistej.

Kształcenie kandydatów na nauczycieli, szeroko rozumiane przygotowanie do zawodu rozpoczynają się już na etapie rekrutacji, w momencie wyboru studiów. Kolejny to kształcenie realizowane w trakcie studiów poprzez nabywanie określonej wiedzy, doskonalenie i kształtowanie umiejętności, a także rozwijanie kompetencji społecznych. Ten etap związany jest również z praktycznym wymiarem nabywania sprawności poprzez realizowane praktyki pedagogiczne. W formalnym systemie kształcenia jest to etap ostatni, w nieformalnym pierwszy, który można zaliczyć do startu zawodowego.

Prezentowana publikacja jest próbą odpowiedzi na pytanie, jak przebiega proces przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela z perspektywy studentów oraz jak oni sami oceniają wiedzę, umiejętności i kompetencje zdobyte w toku kształcenia.

# 1. Studia nauczycielskie, motywy wyboru, oczekiwania

---

Wybór kierunku studiów oraz specjalności w dzisiejszych czasach, w których nawet osoby posiadające wyższe wykształcenie mają problemy ze znalezieniem jakiegokolwiek pracy, nie tylko w zawodzie, jest niezmiernie trudną i odpowiedzialną decyzją. Zwłaszcza, że w przypadku studiów pedagogicznych, które przygotowują do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, na rynku edukacyjnym liczba ofert jest znacząco wyższa w stosunku do potrzeb (tego rodzaju studia proponują absolwentom szkół średnich zarówno uniwersytety, jak i uczelnie niepubliczne mające uprawnienia do prowadzenia kierunku pedagogika). Ta wielość możliwości jest jedną z przyczyn, jak twierdzą, m.in. Kędzierska (2012), Śliwerski (2008), obniżenia rangi pedagogiki oraz dyplomu potwierdzającego jej ukończenie. Zjawisko to pogłębia fakt, że pedagogikę (oraz specjalności nauczycielskie prowadzone w ramach kierunku) kończą głównie studenci uczący się w systemie studiów niestacjonarnych, zatem mający mniej godzin dydaktycznych z poszczególnych przedmiotów przewidzianych w programach studiów w stosunku do studentów kształcących się w systemie stacjonarnym.

Wątki problemowe przywołane w niniejszym rozdziale wydają się istotne z dwóch powodów. Po pierwsze, w moim przekonaniu istotna jest motywacja, którą kierują się potencjalni studenci wybierający specjalności nauczycielskie, ponieważ poziom motywacji ma znaczenie dla procesu samokształcenia i samorozwoju, wpisany jest także w profesjonalizm zawodu. Po drugie, znaczące wydają się również

oczekiwania, z którymi studenci pedagogiki rozpoczynają studia (w jakim stopniu są one bliskie wewnętrznym przekonaniom jednostki, kształtowanym między innymi pod wpływem środowiska społecznego, z którego pochodzi) oraz kończą pierwszy formalny etap kształcenia.

Wybór studiów i trybu studiowania jest z pewnością decyzją przemyślaną, zwłaszcza że dla wielu wiąże się z ogromnym nakładem finansowym, czasowym i pracy. „Cechą charakterystyczną dla rynku edukacyjnego jest to, że uzyskanie dyplomu wyższej uczelni wymaga poniesienia przez kandydatów na określony kierunek studiów nakładów występujących w postaci kapitału zdolności, inteligencji, zdyscyplinowania, ambicji, odwagi i innych cech, które są naturalnymi mechanizmami selekcji” (Śliwerski, 2008, s. 180).

Studenci, którzy są zaangażowani w proces kształcenia i samokształcenia, wyróżniają się na tle grupy nie tylko podczas zajęć dydaktycznych w uczelni, ale także realizując praktyki, co zauważają ich opiekunowie i potwierdzają formułowanymi ocenami opisowymi zamieszczanymi w dzienniczkach praktyk. Te osoby prawdopodobnie nie będą długo poszukiwały zatrudnienia na otwartym rynku pracy, gdyż ich zapał, determinacja w dążeniu do celu i przekonanie o słuszności podjętej decyzji będą potencjałem sprzyjającym sukcesom zawodowym. Są to zazwyczaj osoby, które, dokonując wyboru kierunku studiów, odwoływały się do wewnętrznej motywacji, osadzonej na spójnym systemie wartości, sprecyzowanych zainteresowaniach i szczegółowo zaplanowanej ścieżce kariery zawodowej.

Takich kandydatów łatwo rozpoznać, odznaczają się determinacją w dążeniu do celu, wysokim poziomem ambicji, docieklivością, otwartością na nowe obszary poznania i działania. Nie zniechęcają się porażkami, wręcz przeciwnie - wszelkie trudności traktują jak wyzwanie, które pozwala wzbogacić doświadczenie. W ich biografiach można zauważyć liczne epizody włączania się w różnego rodzaju działalność na rzecz innych ludzi (dzieci, dorosłych), aktywność wolontariacką, podejmowanie licznych inicjatyw związanych z organizowaniem społeczności lokalnego środowiska.

W niektórych krajach Unii Europejskiej odgórnie wyznaczone predyspozycje kandydata do zawodu nauczyciela (m.in. takie, jak te opisane) są warunkiem niezbędnym przyjęcia na studia nauczycielskie. Są kraje, które prowadzą nabór selektywny, przyjmując za kryterium

np. osiągnięcia w szkole średniej (Norwegia), znajomość języków obcych (Luksemburg). W Polsce nie ma ani limitu miejsc na studia przygotowujące do zawodu nauczyciela (jak np. w Szwecji), ani też specjalnych wymagań stawianych przyszłym nauczycielom. W zasadzie, przyjmowani są wszyscy, którzy pomyślnie zdali egzamin maturalny. W postępowaniu tym ukryte jest założenie, że o dobrych (czytaj: zmotywowanych i zdolnych absolwentów) upomni się sam rynek pracy w naturalny sposób, selekcjonując tych, którzy do zawodu się nie nadają. W praktyce, co podkreślają sami studenci, nie jest to podstawowy wyznacznik zatrudnienia, w większości pierwszeństwo dają znajomościom i „dobrym układom” (co widoczne jest szczególnie w małych miejscowościach, w których proces zamykania szkół wiejskich jest niemal powszechny, a zjawisko przenoszenia uczniów nagminne).

Taka polityka zatrudnienia nie sprzyja podnoszeniu jakości pracy szkół, zwłaszcza tych kształcących na poziomie elementarnym, który jest jednocześnie pierwszym znaczącym momentem w życiu dziecka, formując jego podejście do edukacji i instytucji, pośrednio - warunkując dalsze sukcesy. Nauczyciel na tym poziomie edukacji zajmuje centralne miejsce w życiu dziecka, dlatego powinien posiadać określone cechy osobowościowe, pozwalające mu nie tylko na rzetelną i zaangażowaną realizację zadań wyznaczonych przepisami roli, ale także motywujące do ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego. Ponadto, ze względu na charakter pracy i adresatów swoich działań powinien posiadać przygotowanie na najwyższym poziomie, a nie jedynie minimalnym (według przepisów ministerialnych, wystarczy ukończyć trzyletnie studia licencjackie), bo pracuje z małym dzieckiem. Niestety, w Polsce obowiązującą zasadą jest, że im młodsze dziecko, tym mniejszy zakres kompetencji, umiejętności i wiedzy potrzebny jest nauczycielowi. Tendencja ta jest sprzeczna nie tylko z prawidłowościami wskazującymi na dynamikę i wielopłaszczyznowość rozwoju małego dziecka, a także trwałość zdobytych na tym etapie doświadczeń, ale również z wytycznymi wielu krajów europejskich, które przywiązują ogromną wagę do edukacji małego dziecka. Nauczyciel musi być tu bardzo dobrze przygotowany, nie tylko merytorycznie czy metodycznie, ale także kompetencyjnie. Dlatego trudno nie zgodzić się z opinią, że studia nauczycielskie „winny być [...] elitarne, ukazujące możliwość rozwoju nauczyciela, który nie będzie mało docenianym urzędnikiem

wypełniającym dokumentację szkolną, a osobowością wprowadzającą nowe pokolenie w świat wartości, uniwersum sztuki, piękna i prawdziwego [...] przygotowania do swoistej gotowości na wyzwania, jakie niesie współczesność” (Krasoń, 2012, s. 177).

Pod adresem polskiego systemu kształcenia i przygotowania nauczycieli do zawodu formułuje się liczne zarzuty, dotyczące m.in. przeteoretyzowania przekazywanych treści, które nie przekładają się na praktykę szkolną, odstają od rzeczywistości, są nieadekwatne do oczekiwań uczących się, ich potrzeb i możliwości. Ponadto, niewielki nacisk kładzie się na kompetencje związane z rozwiązywaniem problemów, także wychowawczych, budowanie pozytywnych relacji z różnymi podmiotami edukacji, współpracę ze środowiskiem lokalnym, samorozwój, podejmowanie decyzji, pokonywanie trudności, stosowanie nowoczesnych metod nauczania, poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań, postrzeganie siebie nie w wąsko rozumianej roli, ale jako lidera inicjatyw powstających w danym środowisku, refleksyjnego praktyka.

Mimo to należy podkreślić, że studia z zakresu nauk humanistycznych i społecznych (w tych obszarach sytuuje się pedagogika), niezależnie od poziomu, jaki oferują poszczególne uczelnie, nie tylko poszerzają wiedzę, ale w sposób naturalny i niemalże nieintencjonalny kształtują osobowość, rozwijają zdolność patrzenia na świat z wielu perspektyw, uwrażliwiają na obecność Innego, zachęcają do zaangażowania społecznego, zabierania głosu w imieniu tych, którzy nie potrafią zatroszczyć się o swoje prawa. Powinny stwarzać warunki do szeroko rozumianego rozwoju kompetencji i umiejętności niezbędnych do świadomego oraz aktywnego uczestnictwa w kulturze, w życiu społeczności lokalnych, do podejmowania inicjatyw na rzecz szeroko rozumianej zmiany tego, co zagraża lub uniemożliwia rozwój jednostkom, grupom narażonym na wykluczenie społeczne i marginalizację.

„W marcu 2002r. Rada Europy na spotkaniu w Barcelonie uznała, że nauczyciele pełnią główne role we wszystkich strategiach istotnych dla rozwoju społecznego i gospodarczego” (Wiłkomirska, 2005, s. 41). Zgodnie z tym założeniem, należy sądzić, że świadomi swojej roli nauczyciele powinni, po pierwsze, rzetelnie przygotować się do wypełniania swoich zadań, po drugie - posiadać gotowość do ciągłego doskonalenia swoich umiejętności i kompetencji, po trzecie - wykazać się zdolnością do perspektywicznego i kontekstowego myślenia o skutkach

swoich działań lub braku aktywności. Tak więc, cały proces składający się na przygotowanie do zawodu nauczyciela nie może być przypadkowy, fragmentaryczny, jednowymiarowy. W jakości kształcenia kandydatów należy upatrywać dalszych sukcesów w obszarze samokształcenia, samodoskonalenia i samorozwoju dokonującego się poza edukacją formalną. Współcześni nauczyciele nie powinni być strażnikami systemu podtrzymującego zastany porządek społeczny, ale przede wszystkim inicjatorami zmian, orędownikami nowych rozwiązań sprzyjających jednostce i społeczeństwu, wpisując się w filozofię pedagogiki emancypacyjnej. Od postaw, zachowań, systemu wartości przekazywanego uczniom w gestach, słowach przez nauczycieli w procesie nauczania zależy kształt przyszłego społeczeństwa, postęp gospodarczy oraz kondycja moralna człowieka reprezentującego daną grupę. Tak więc pośrednio, nauczyciele są odpowiedzialni za przyszłe standardy funkcjonowania społeczeństw, działając „tu i teraz”, pracują na to, co będzie później, w przyszłości, odroczone w czasie.

Zawód nauczyciela w świadomości społecznej, myśleniu potocznym jest precyzyjnie zdefiniowany, co nie oznacza, że określenia przypisane tej profesji mają wydźwięk pozytywny, nobilitujący, korzystny dla wizerunku roli. Wręcz przeciwnie, jak twierdzi J. Prucha, „[w] społeczeństwie często panują mylne przeświadczenia o tym, że nauczyciele wiodą właściwie ‘bajeczny żywot’ gdyż ich czas pracy [...] jest o wiele krótszy niż większości grup zawodowych” (Prucha, 2006, s. 299). Cytowany fragment można uprościć, sprowadzając zawartą w nim tezę do stwierdzenia, że nauczyciele zarabiają na życie, robiąc niewiele (tj. pracują tylko kilkanaście godzin w tygodniu). Pogląd ten jest dość silnie utrwalony w świadomości społecznej, być może nie tylko z powodu obserwowanej praktyki, ale także dlatego, że pracy nauczyciela „nie widać” poza placówką (przygotowuje się do lekcji w domu, dokształca w weekendy, itp.). Z drugiej jednak strony, nie widać także dlatego, że niewielu nauczycieli angażuje się w życie społeczności lokalnej, staje się inicjatorami nowych rozwiązań, podejmuje działania wychodzące poza standardowe spotkania na terenie szkoły.

Na tle przywołanych spostrzeżeń, niezwykle trafna staje się diagnoza zawarta w twierdzeniu, że „Świat, w jakim pracują nauczyciele, nie czyni ich podatnymi na zmiany” (Ornstein, Hunkins, 1998, s. 287). Słuszność poglądu potwierdzają zwłaszcza ci nauczyciele, którzy



przywiązani są do racjonalności instrumentalnej, postrzegania swojej roli w kategoriach przekazu wiedzy encyklopedycznej i jej egzekwowania, zwolennicy „ukrzestwienia”, metody podającej, uznawania hierarchicznego porządku, autokratycznego stylu nauczania, wartościowania swojej pracy i zasług przez pryzmat wymiernych efektów, zamknięci na rozwój, zmianę, innowacje, współpracę, partnerstwo, indywidualizm i podmiotowość. Również sama instytucja szkoły nie sprzyja przeobrażeniom, nie rozwija krytycznego, emancypacyjnego myślenia. Jest systemem zamkniętym, z mocno sprecyzowanym zakresem zadań i obowiązków, narzuconym odgórnie programem nauczania, podstawą programową, kontrolą i nadzorem jakości nauczania, obowiązującym planem lekcji i systemem klasowo-lekcyjnym.

Przyczyną zarysowanego wyżej jednowymiarowego, stereotypowego postrzegania zawodu nauczyciela jest także obowiązujący przepis roli ustalony nie tylko formalnymi wymogami, znajdującymi odzwierciedlenie w szeregu aktów prawnych i rozporządzeń, ale także ukształtowany pod wpływem doświadczeń jednostkowych i zbiorowych danej społeczności, która na odgórne wymogi związane z pracą nauczyciela nakłada własne wyobrażenia, kalki, oczekiwania formułowane pod adresem tej grupy zawodowej. Te nieformalne, niepisane wzory profesji mogą znacząco różnić się w poszczególnych społecznościach, a owo zróżnicowanie będzie najczęściej konsekwencją uwarunkowań kulturowych, historycznych, politycznych regionu i żyjących tam ludzi.

Zwłaszcza dzisiaj, w czasach nieustannej zmiany, przeobrażeń, innowacji i osiągnięć technicznych, w społeczeństwach opartych na wiedzy oraz gospodarce wolnorynkowej od nauczycieli oczekuje się wysokich kwalifikacji. Mimo iż szkoła nie nadąża za zmianami dokonującymi się na oczach wszystkich jej uczestników (uczniowie, nauczyciele, rodzice), od nauczyciela wymaga się coraz więcej, przy czym to „więcej” obejmuje każdą sferę jego działalności, począwszy od umiejętności zawodowych związanych ze specyfiką przedmiotu, którego naucza, przez kompetencje wychowawcze, diagnostyczne, terapeutyczne, komunikacyjne, na organizowaniu, planowaniu i zarządzaniu skończywszy. Prościej byłoby odpowiedzieć na pytanie, czego nauczyciel nie musi umieć, niż czego się od niego wymaga i oczekuje. Przy czym, należy pamiętać, że oczekiwania, którym muszą sprostać nauczyciele w różnych gremiach, nie muszą przekładać się na praktyczną realizację

przyjętych założeń. Nawet najbardziej precyzyjny system ewaluacji (co w przypadku tzw. kompetencji miękkich jest trudne do zweryfikowania) nie pozwala na adekwatną ocenę stanu faktycznego.

Zachodzące zmiany i towarzyszące im zjawiska tworzą specyficzną sytuację, swoisty paradoks polegający na tym, że rosnące oczekiwania i wymagania kierowane pod adresem nauczycieli są wprost proporcjonalne do malejącego prestiżu tego zawodu w społeczeństwie oraz pogarszających się warunków pracy. Trudno oczekiwać, aby w takiej atmosferze nauczyciele czuli się dobrze, czerpali satysfakcję ze swojej pracy, chętnie współpracowali, angażowali się w działania wykraczające poza przyjęty zakres służbowych obowiązków. Nie zaskakuje także negatywna diagnoza kondycji moralnej polskich nauczycieli, narastający problem wypalenia zawodowego, będący udziałem coraz młodszej generacji przedstawicieli zawodu, stagnacja po osiągnięciu najwyższego stopnia awansu zawodowego - nauczyciela dyplomowanego. W sposób dosadny pisze o tym M. Dudzikowa, powołując się na badania J.M. Szymańskiego: „[p]onieważ (choć) nauczycielstwo jako grupa zawodowa jest społecznością mającą duże możliwości kształtowania ofert aksjologicznych [...], to zjawiskiem szczególnie niepokojącym ostatnich lat bywa stan duchowy wielkich rzesz nauczycielskich, bierność, zniecierpliwienie, wyrażające się głównie w zwątpieniu w doniosłą rolę działalności wychowawczej [...] oraz to, że przeciętny nauczyciel stał się bezradny wobec nieschematycznych sytuacji i obawia się utraty swojej dotychczasowej pozycji opartej na autorytyzmie” (Dudzikowa, 2001, s. 209).

Nie sposób zatem proponować kandydatowi na nauczyciela tylko przygotowania do zawodu w wąskim rozumieniu. Wydaje się, że poza odpowiednią wiedzą (kierunkową i specjalistyczną) powinno kłaść się nacisk na wyposażenie studentów w kompetencje, sprawności, umiejętności, które stanowić będą punkt wyjścia do całościowego rozwoju, szukania kompromisów do życia w zgodzie ze sobą oraz przepisami roli zawodowej. To, co warte podkreślenia, sprowadza się do zasady eksponowanej w pedagogice humanistycznej, że tylko ten nauczyciel, który sam się rozwija, może wspomóc proces rozwoju uczniów, z którymi na co dzień pracuje, rozumiejąc ich sytuację i będąc żywym przykładem praktycznej realizacji głoszonych teorii.

Dlatego przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne oraz szeroko rozumiane kompetencje społeczne, mieszczące się w obrębie tego przygotowania powinny znaleźć odpowiednie miejsce w procesie kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela. Nie jest, oczywiście, możliwe przygotowanie do zawodu bez podstaw wiedzy przedmiotowej i ogólnej, a także metodyki nauczania czy dydaktyki. Przy czym, należy pamiętać, że wiedzę oraz metody pracy można przyswoić na różne sposoby, tj. odtwórczo i bezrefleksyjnie, albo krytycznie, rozumiejąco, odnosząc się do pozyskiwanych informacji, samodzielnie sięgając do odpowiednich podręczników w celu poszerzenia interesujących zagadnień, podjęcia polemiki z innymi i z samym sobą. Wiedzę, bazującą na autorefleksji, podobnie jak umiejętności i kompetencje, nabywa się głównie w praktyce, w relacji z innymi, w codziennych sytuacjach wymagających korzystania z różnych zasobów i predyspozycji osobowościowych. Niezwykle istotny dla procesu kształcenia kandydatów na nauczycieli, w opisanej perspektywie, wydaje się sposób wytwarzania, przekazywania, gromadzenia wiedzy oraz jej wykorzystania. Dlatego nauczyciele nauczycieli powinni w swojej działalności dydaktycznej wykorzystywać różne metody i techniki pracy (np. dyskusję, krytyczną analizę tekstu, projekty badawcze, rozwiązywanie problemów), aby wspomagać rozwój opisanych wyżej obszarów, tj. wiedzy, umiejętności i kompetencji składających się na przygotowanie do zawodu.

## 1.1. Motywy wyboru

W tak nakreślonej specyfice studiów nauczycielskich wydaje się, że zawód ten powinny wybierać osoby, które swoją decyzję podjęły nie pod wpływem chwili, czy też kierując się motywacją negatywną („bo nie przyjęli mnie na psychologię”, „bo można łatwo i szybko zdobyć dyplom szkoły wyższej”, „bo będę miała ferie i wakacje”, „bo nie ma tam przedmiotów ścisłych”), lecz przekonane o potrzebie pracy z dziećmi, choć już niekoniecznie z ich rodzicami. Osoby te nie brały pod uwagę innej możliwości: studiowanie pedagogiki, zawód nauczyciela był ich marzeniem, stąd wybór kierunku.

Na pytanie, jakimi motywami kierowali się uczestnicy projektu przy wyborze specjalności nauczycielskiej, spróbuję odpowiedzieć, powołując się na wybrane do analizy wypowiedzi badanych.

Motywacja nierozzerwalnie związana jest z wartościami, które preferuje jednostka i które wyznaczają kierunek jej dążeń i działań. Pisz o tym W. Szewczuk, definiując motywację jako „zespół czynników uruchamiających celowe działanie” (Szewczuk, 1979, s. 151). Do czynników tych można zaliczyć aktywność ukierunkowaną na zaspokojenie potrzeb lub realizację zadań, co z kolei różnicuje rodzaje procesów motywacyjnych, dzieląc je na zewnętrzne, wymierne (ukierunkowane na osiągnięcie widocznych, często materialnych korzyści) i wewnętrzne, niewymierne (angażujące procesy umysłowe, predyspozycje psychiczne w postaci zainteresowania, zamiłowania do czegoś, pasji, marzeń, itp.). Nie trzeba przekonywać, że najbardziej trwałe skutki przynosi motywacja wewnętrzna, którą – za E. Aronsonem – można zdefiniować jako „angażowanie się w jakieś działanie, ponieważ sprawia nam ono przyjemność bądź wzbudza nasze zainteresowanie, a nie wskutek zewnętrznych nacisków lub dla wewnętrznych korzyści” (Aronson, Wilson, Akert, 1997, s. 235).

Motywacja wewnętrzna pozwala na autentyczne zaangażowanie, odkrywanie potencjału oraz samorealizację, która jest najwyższą sytuowaną potrzebą w hierarchii potrzeb A. Masłowa, możliwą do osiągnięcia w przypadku zrealizowania potrzeb niższego rzędu.

Pytania, na które będę szukała odpowiedzi, koncentrują się wokół problematyki motywacji, oczekiwań kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, ich zainteresowań zawodem, osób znaczących w kontekście wyboru kierunku studiów oraz perspektywy czasowej, pozwalającej na określenie wartości i postawy wobec wybranej profesji. Zostały one sformułowane w następujący sposób: Dlaczego wybrałaś/łeś studia przygotowujące do zawodu nauczyciela? Co lub kto ukierunkował Twoje zainteresowania? Kiedy po raz pierwszy pomyślałaś/łeś o takiej możliwości?

Pytania te traktuję całościowo jako łączące się z problematyką wyboru studiów i dojrzałością podjętej decyzji, ukierunkowaniem zainteresowań oraz motywacją do studiowania.

Odpowiedzi, których udzielili badani, można podzielić na kilka kategorii. Pierwsza z nich została wydzielona na podstawie określeń, pozwalających sądzić, iż wybór studiów nie był przypadkowy. Łączył się z realizacją marzeń, dawno podjętymi decyzjami, jasno sprecyzowanymi planami zawodowymi. Ta grupa wypowiedzi wskazuje, że jej

autorzy łączą zawód nauczyciela z pojęciami, takimi jak powołanie, misja, szczególnie rodzaj profesji, wymagający określonych postaw, predyspozycji osobowościowych. Przykładem wypowiedzi mieszczących się w charakteryzowanej kategorii są następujące stwierdzenia respondentów<sup>1</sup>:

*Zawsze, odkąd pamiętam, marzyłam, żeby zostać nauczycielką, dlatego postanowiłam zrealizować swoje marzenie; Był to kierunek studiów najbliższy mojej osobowości, a w dodatku, już od dziecka o tym marzyłam; Zawsze chciałam być nauczycielem, od pokoleń moja rodzina związana jest ze szkołą”; Moim marzeniem jest pracować w przedszkolu z dziećmi; Czuję w sobie powołanie, jest moim marzeniem być nauczycielem* Z jednej strony, przemyślana decyzja, gotowość do pracy w zawodzie, który indywidualnie wartościowany jest bardzo wysoko i mieści się w kategorii marzeń, pozwalają sądzić, że kandydaci z tej kategorii będą dobrymi nauczycielami, dążącymi do samorealizacji, podejmującymi wysiłek na rzecz doskonalenia zawodowego. Z drugiej jednak, obawy może budzić dość charakterystyczne dla tego etapu rozwoju człowieka wyidealizowane podejście do życia, utrwalone w toku socjalizacji pierwotnej, najczęściej sentymentalne i misyjne postrzeganie roli zawodowej nauczyciela małych dzieci. Scharakteryzowanej wizji wyboru może towarzyszyć zamknięcie na inne perspektywy opisu wybranej profesji, przekonanie o własnej doskonałości, niechęć do przyjmowania krytycznych informacji zwrotnych. Osób, które udzieliły odpowiedzi przypisanych do wyodrębnionej przez mnie pierwszej kategorii było najwięcej, bo aż 11.

Kolejną wyodrębnioną grupę wypowiedzi, drugą pod względem liczebności (8 osób posiadających własne dziecko/dzieci), stanowią te, które wskazują, iż pierwotna motywacja związana z wyborem studiów nauczycielskich wiązała się z chęcią pogłębienia wiedzy z zakresu wspierania rozwoju własnego dziecka. Taka potrzeba została dostrzeżona z chwilą wejścia w nową rolę, tj. matki, opiekuna/wychowawcy dziecka (własnego lub cudzego). Oto wypowiedzi potwierdzające opisaną motywację: *Mając własne dziecko, chciałam je wychować mądrze. Chciałam się sprawdzić w roli matki i popętnić jak najmniej*

<sup>1</sup> W prezentowanej publikacji cytowane wypowiedzi są spisane dosłownie, z zachowaniem oryginalnego stylu autorów narracji.

*błędów; Widzę, co dzieje się w obecnym czasie z dziećmi (złe rozrywki, komputer), chciałabym móc zmienić ich elektroniczne rozrywki na naturalne; Interesuje mnie rozwój dzieci i cieszą ich postępy w nauce; Chciałam pracować z dziećmi, uczyć je i sama się od nich uczyć; Chcę pomagać dzieciom w nauczaniu, wychowaniu i poznawaniu przez nie świata; Pracuję z dziećmi, chciałam podnieść swoje kwalifikacje.* Można sądzić, iż osoby, które w ten sposób argumentowały swój wybór, dostrzegają znaczenie profesjonalnej wiedzy oraz nabywanych w toku kształcenia kompetencji i umiejętności niezbędnych do mądrego towarzyszenia dziecku w rozwoju. Taka motywacja jest, moim zdaniem, równie cenna jak opisana wyżej, ponieważ wskazuje na refleksyjność i krytyczną analizę wiedzy potocznej, własnych doświadczeń związanych z obszarem wychowania, a także chęć zmiany siebie po to, aby służyć innym. Wymaga pewnego wysiłku, czasami odwagi podczas formułowania uzasadnień dla osób z najbliższego otoczenia, które zaskakuje decyzja o studiowaniu pedagogiki. Respondentów należących do tej grupy można uznać za pozytywnie zmotywowanych do wyboru kierunku studiów oraz dobrze rokujących w perspektywie wykonywanego zawodu, do którego są przygotowani w trakcie formalnego kształcenia.

Kolejną charakteryzowaną kategorię odpowiedzi (6 osób) można powiązać z motywacją badanych, odnoszącą się do zaobserwowanych predyspozycji, umiejętności pozwalających im sądzić, iż zawód nauczyciela wpisuje się w ich kompetencje, motywuje do działania, przynosi satysfakcję. Do tej grupy zaliczyłam odpowiedzi typu: *Wybrałam studia przygotowujące do zawodu nauczyciela, ponieważ mam dobry kontakt z dziećmi; Lubię dzieci; Uważam, że jest to zawód, w którym mogłabym się spełnić; Daje mi to wiele radości i motywacji; Jestem osobą, która ma predyspozycje do tej pracy.* Osoby, które dostrzegły u siebie określone umiejętności, cechy w toku podjętych działań są przekonane, że posiadają „to coś”, co jest niezbędne w zawodzie nauczyciela, czyli, przede wszystkim, dobry kontakt z dziećmi, przez co należy rozumieć umiejętność nawiązywania i podtrzymywania relacji. Jednak z przyjętego założenia nie wynika wprost, jak postrzegane jest dziecko, czy jest podmiotem czy przedmiotem oddziaływań, nad którym można mieć władzę. Ponadto, widoczna jest dość jednostronna wizja roli nauczyciela, który nie pracuje jedynie z dziećmi, ale

również z rodzicami, innymi nauczycielami i specjalistami, a także środowiskiem lokalnym. Uzyskane odpowiedzi nie pozwalają na dokonanie głębszej analizy motywacji osób, podejmujących studia nauczycielskie, zaliczonych przez mnie do charakteryzowanej grupy. Podjęte zagadnienie wymaga poszerzenia i uzupełnienia. Powołując się na wypowiedzi respondentów, mogę jedynie przypuszczać, że osoby udzielające odpowiedzi przypisanych do tej kategorii nie dostrzegają złożoności zawodu nauczyciela, podchodzą do studiowanej profesji idealistycznie i nieco naiwnie. W zderzeniu z rzeczywistymi wyzwaniami i trudnościami mogą się łatwo zniechęcić lub zatrzymać na etapie wejścia w rolę. Prawdopodobnie będą chętnie naśladować inne osoby w środowisku zawodowym, bezrefleksyjnie powielać utrwalone i powszechnie akceptowane wzory.

Jeszcze inną grupę stanowią 3 osoby, które dostrzegają korzyści będące konsekwencją studiowania pedagogiki oraz wyboru specjalności przygotowującej do zawodu nauczyciela. Korzyści te mają zarówno charakter wymierny (przywileje zawarte w Karcie Nauczyciela, niewielka liczba godzin pracy, niestandardowe dni wolne, których nie ma w innych zawodach), jak i walor trudno uchwytany w postaci wiedzy praktycznej i teoretycznej zdobytej podczas studiów, możliwości samorealizacji. Potwierdzeniem tego faktu są następujące wypowiedzi badanych: *Ukończone studia dają mi wiedzę zarówno teoretyczną, jak i praktyczną, co pozwoli mi w pełni realizować się w zawodzie; Są to studia, z którymi wiązę karierę zawodową; Podoba mi się system pracy nauczyciela w klasach I-III. Chciałabym tak pracować.* O jakości przygotowania do zawodu w tej grupie będzie decydowała proporcja między wymiernymi a niewymiernymi korzyściami dostrzeganymi przez kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Im więcej niewymiernych korzyści w indywidualnych planach zawodowych, tym większe prawdopodobieństwo realizacji potrzeby samorozwoju, wnikliwej analizy własnych możliwości w tym zakresie oraz chęci zaangażowania w proces nabywania nowych kompetencji.

Do ostatniej kategorii, najmniej licznej, bo reprezentowanej przez 2 osoby, można zaliczyć te wypowiedzi, które wskazują, że względy pragmatyczne stały się podstawą wyboru kierunku studiów i specjalności nauczycielskiej. Można tu wymienić czynniki wspierające podjęcie decyzji, takie jak: dostępność studiów (*są na miejscu, blisko miejsca*

zamieszkania), feminizację zawodu nauczyciela (większość studiujących to kobiety), powszechną opinię o dość łatwym zdobyciu dyplomu szkoły wyższej. W charakteryzowanej grupie wypowiedzi przeważają argumenty, zawarte w reprezentatywnych cytatach: *Ogólnie studia wybrałam ze względu na dostępność, zajęcia odbywają się na miejscu; Uczelnia znajdowała się blisko mojego miejsca zamieszkania, chciałam wybrać inną specjalizację, ale otworzono tylko tę*. Opisywana kategoria motywacji należy do negatywnie rokującej w kontekście studiowanej specjalności. Osoby z tej grupy przy wyborze studiów nie brały pod uwagę specyfiki profesji, własnych predyspozycji i kompetencji, nie kierowały się także marzeniami czy chęcią samorozwoju. Można przypuszczać, że są to studenci mniej zaangażowani w proces kształcenia i nabywania umiejętności praktycznych. Niekoniecznie widzą siebie w zawodzie nauczyciela, który jest dla nich jedną z wielu potencjalnych możliwości. Wpisują się w definiowaną w literaturze pedeutologicznej negatywną selekcję do zawodu, wybrali specjalność nauczycielską, ponieważ nie było innych ofert. Warto zauważyć, że odpowiedzi tego rodzaju było najmniej w grupie badanych przez mnie osób.

Analiza przywołanych odpowiedzi pozwala sądzić, iż spora część kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela wybrała studia, kierując się własnymi zainteresowaniami, marzeniami, zaobserwowanymi u siebie predyspozycjami, a także z powodu chęci zaangażowania się w proces wychowania, nauczania dzieci. Te osoby dostrzegają wartość profesjonalnego przygotowania do zawodu (w zakresie teorii i praktyki), złożoność i wielowymiarowość ról, jakie pełni nauczyciel. Bliska jest im koncepcja wspierania rozwoju wychowanka poprzez życzliwą obecność, wykorzystanie wiedzy i umiejętności tworzenia warunków sprzyjających uczeniu się.

Nieznaczna część respondentów wskazuje na wybór studiów ze względu na korzyści, jakie niesie zawód nauczyciela, lub odwołuje się do motywacji negatywnej, będącej konsekwencją braku dostępności innych kierunków w pobliżu miejsca zamieszkania.

## 1.2. Kontekst osób znaczących

W kontekście uzasadnionych wyborów, znaczące wydaje się pytanie dotyczące osób, sytuacji, które mogły mieć wpływ na decyzje w sprawie



wyboru kierunku studiów oraz studiowanej specjalności. Wypowiedzi respondentów wskazują na kilka możliwości.

Formalny autorytet nauczyciela jest znaczącym elementem myślenia o zawodzie, stąd część badanych wyraża opinię, że *Nauczyciel był zawsze dla mnie ogromnym wzorem, autorytetem; Moje zainteresowania zawdzięczam nauczycielom, którzy mnie uczyli; Moje zainteresowania ukierunkowała ciocia, która jest nauczycielką; Gdy sama uczęszczałam do klasy I-III, nauczycielka robiła na mnie wielkie wrażenie. Zawsze chciałam być taka jak ona; Już w szkole podstawowej mówiłam, że w przyszłości chcę być nauczycielem. Pamiętam, że jako kilkuletnia dziewczynka bawiłam się w szkołę. Rozkładałam miśki i lalki na krzesłach, ja byłam nauczycielem, a zabawki uczniami. Zabawa polegała na tym, że prowadziłam monolog i potem na niby przepytываłam uczniów i zapisywałam oceny w zeszytach. Poza tym, na początku swojej edukacji miałam bardzo wymagającą, świetnie przygotowaną i bardzo ciepłą wychowawczynię, dzięki której polubiłam szkołę i uwielbiałam do niej uczęszczać. Ta nauczycielka była dla mnie wzorem do naśladowania. Myślę, że to jest jedna z przyczyn, dla której wybrałam ten zawód.*

Wśród 30 respondentów znalazło się 7 osób, które na swojej drodze spotkały nauczycieli godnych naśladowania, stanowiących wzór, ideał dobrego nauczyciela. Nie jest to wynik napawający optymizmem, raczej zmusza do refleksji i zadawania kolejnych pytań, dlaczego tak niewielu nauczycieli, których uczniowie spotykają na swojej drodze, realizując obowiązek szkolny, może stać się dla nich nie tylko formalnym, ale przede wszystkim nieformalnym autorytetem osobowym? Powodów może być kilka. Po pierwsze, osoby pracujące w tym zawodzie znalazły się tam przypadkowo, nie jest to dla nich zawód wymarzony, przynoszący satysfakcję, dający radość. Po drugie, w rolę nauczyciela wcieliły się osoby, które nie dostrzegają złożoności profesji, uważają, że wykonując pracę rzemieślnika, rzetelnie wypełniają swoje obowiązki, a doświadczenie i staż pracy usprawiedliwia ich niemoc twórczą oraz stagnację.

Poza nauczycielami, osobami znaczącymi w kontekście podejmowanych decyzji, okazały się jednostki z najbliższego otoczenia respondentów, wśród nich często wskazywaną osobą była mama (4 badanych). Oto przykłady wypowiedzi potwierdzających ten fakt: *Moje*

*zainteresowania ukierunkowała mama; Mama zawsze zachęcała mnie do opieki nie tylko nad młodszym rodzeństwem, ale pozwalała abym opiekowała się dziećmi sąsiadów.* Inne osoby, które znalazły się na liście ukierunkowujących zainteresowania, to ciocia, koleżanka (4 wypowiedzi). Można zauważyć, że dorosłe kobiety, ocenione przez dziecko jako godne naśladowania, stały się wzorami osobowymi zachęcającymi do naśladownictwa. O tym, jak ważna dla socjalizacji nauczycielskiej jest relacja w rodzinie, której doświadcza dziecko, pisze J. Kędzierska. Jej zdaniem, „socjalizacja nauczycielska jest efektem jakości relacji pomiędzy dzieckiem a znaczącymi dorosłymi (nauczyciele, rodzice), jakich doświadcza ono we wczesnym okresie swojego życia. Stają się one prototypem późniejszych zachowań jednostki w relacjach z dziećmi, także tych w roli zawodowej nauczyciela, na terenie klasy szkolnej” (Kędzierska, 2012, s. 56-57).

Można przypuszczać, że charakter doświadczeń dziecka w zakresie komunikacji i relacji z najbliższymi, styl wychowania w rodzinie tworzy fundament przyszłych interakcji.

W pracy nauczyciela, która ma wymiar komunikacyjno-relacyjny, wydaje się, że ten aspekt doświadczeń ma podstawowe znaczenie. Ponadto, trzeba pamiętać, że w polskiej tradycji kulturowej pierwszą osobą znaczącą dla dziecka jest matka (wychowuje i opiekuje się dzieckiem, poświęcając mu znaczną część czasu), ojciec dorywczo włącza się w rolę rodzica. W moim przekonaniu, ma to niebagatelne znaczenie dla preferowanych w dorosłym życiu form komunikacji oraz jakości relacji (budowanych na różnych fundamentach w zależności od zasobów, jakie posiada człowiek w tym obszarze, ukształtowanych we wczesnym dzieciństwie). W tym kontekście, możliwe jest konstruowanie hipotetycznych zależności stylów komunikacji preferowanych przez nauczyciela (zakresu ich poprawności lub patologii), otwartości na uczniów, stopnia przejawianej opiekuńczości, troski i wrażliwości na potrzeby innych od relacji doświadczanych w środowisku rodzinnym we wczesnym dzieciństwie. I tak - nadopiekuńczość, postrzeganie dziecka jako niezaradnego, zagubionego, infantylnego może prowadzić do podobnych postaw przejawianych przez nauczyciela wobec uczniów, lub wręcz przeciwnie, rozwijać się w kierunku skrajnego liberalizmu i wolności. Doświadczenia wczesnego dzieciństwa, na które w większości składa się brak zainteresowania sprawami dziecka, może z kolei

prowadzić do nadmiernej koncentracji na uczniach, ograniczania możliwości samodzielnego wyboru i osłabienia poczucia odpowiedzialności. Posiadanie doświadczeń z dzieciństwa, które mieszczą się pomiędzy nadmierną opieką i koncentracją na dziecku a wolnością, rozumianą jako brak głębszego zainteresowania sprawami wychowanka, sprzyjałoby relacjom nauczyciela i uczniów. Ilu spośród pracujących nauczycieli posiada takie doświadczenia, trudno ocenić. Ponadto, możliwość badania opisanych zależności pociąga za sobą wiele trudności będących konsekwencją złożoności problematyki oraz konieczności odniesienia się do dłuższej perspektywy czasowej.

W kontekst przywołanych zależności wpisują się badania A. Roe (1956), dotyczące wpływu interakcji pomiędzy rodzicami a dziećmi na ich losy edukacyjne i zawodowe. „Wybór zawodu nauczyciela, w świetle tej koncepcji, wynika z zachowań rodziców sprzyjających kształtowaniu w dziecku nastawienia na ludzi, a nie na rzeczy, co skutkuje poszukiwaniem profesji łączących osobiste i interpersonalne aspekty życia” (Kędzierska, 2012, s. 57). Można sądzić, że postawa rodziców, charakteryzująca się otwartością i chęcią podtrzymywania bliskich relacji z innymi (w tym z osobami niebędącymi członkami najbliższej rodziny), sprzyja wyborom przyszłego zawodu zorientowanego na osoby, kształtuje określone predyspozycje niezbędne do efektywnego działania wśród ludzi, z ludźmi i dla ludzi. Pozytywne doświadczenia w tym obszarze są gwarantem budowania właściwych relacji z innymi w dorosłym życiu, w środowisku prywatnym i zawodowym.

Niebagatelne znaczenie dla sposobu pracy przyszłego nauczyciela z uczniami ma doświadczenie wyniesione z przeżytych sytuacji związanych z instytucją edukacyjną. Zdaniem M. Dudzikowej, „osoby podejmujące studia nauczycielskie mają już o różnej sile asercji przekonania dotyczące tzw. „prawdziwej rzeczywistości szkolnej”, skonstruowane z zapamiętanych sytuacji - przypadków odnoszących się zwykle do zdarzeń, w jakie byli osobiście uwikłani” (Dudzikowa, 2001, s. 52). Od charakteru, rodzaju i siły tych doświadczeń zależy sposób zachowania się nauczyciela wobec uczniów. Można sądzić, iż większość byłych uczniów „przywiązana” jest (z powodu siły i częstotliwości tego rodzaju sytuacji) do dyscyplinującego, hierarchicznego, oceniającego, narzucającego i przedmiotowego traktowania osób najniżej usytuowanych w szkolnej strukturze. W tej perspektywie ważne stają się pytania

o możliwość zmiany tego myślenia głęboko zakotwiczonego w osobistych doświadczeniach kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Odstanianie ukrytych, niejawnych, nieświadomych sądów powinno stać się jednym z podstawowych elementów pracy nad sobą podczas studiów. Jest to element refleksyjnego badania własnej praktyki zawodowej.

Wśród wypowiedzi (5 badanych) można znaleźć takie, które świadczą o wysokim poziomie samodzielności w myśleniu i podejmowaniu decyzji: *Moje zainteresowania ukierunkowałam samodzielnie; To był mój własny wybór*. Ten rodzaj komunikatów wskazuje na duży poziom świadomości uczestników badania, którzy znają siebie, mają pogłębiony wgląd we własne zainteresowania, predyspozycje. Tych kandydatów do zawodu można postrzegać jako dobrze rokujących w perspektywie nowych zadań i ról, które powinien podejmować współczesny nauczyciel, tj. refleksyjnego praktyka, profesjonalisty, badacza.

Część badanych (tj. 5 osób) nie dostrzega takich sytuacji, nie potrafi wskazać osób, które mogłyby zainspirować do wyboru studiów nauczycielskich. Do tego rodzaju argumentacji można przypisać wypowiedzi w rodzaju: *Nie było takiej osoby, sama tego chciałam; Nie potrafię wskazać takiego wydarzenia lub osoby; Nikt dorosły, obserwacja dzieci znajomych i obcych*. Takich sformułowań w prezentowanych badaniach znalazło się pięć, co świadczy o tym, że jednak większość respondentów została zainspirowana przez kogoś lub coś. Rzadko byli to nauczyciele, którzy stali się wzorami osobowymi dla swoich uczniów (choć etyka zawodu nauczyciela wyraźnie podkreśla ten element roli, a w literaturze pedeutologicznej moralny aspekt rozwoju znajduje się na pierwszym miejscu). W tej perspektywie, chyba najbardziej widoczny jest kryzys tego zawodu. W świecie „wolnym od autorytetów”, w którym wartości są redefiniowane w zależności od sytuacji, a posiadanie solidnego kręgosłupa moralnego postrzegane jest jako balast, nie ma przestrzeni do spotkania osób, którym nieobojętne byłoby to, kogo spotykają i co to spotkanie wnosi do ich życia.

Jeszcze inne możliwości ukierunkowania zainteresowań widoczne są w pięciu odpowiedziach, których analiza pozwala przypuszczać, że ukształtowały się one pod wpływem doświadczenia i zrealizowanej praktyki: *Podjęty staż w przedszkolu, jako pomoc nauczyciela, utwierdził mnie w przekonaniu, że się do tego nadaję; Moje zainteresowania*

*ukierunkowała organizacja imprez okolicznościowych dla dzieci i młodzieży w mojej miejscowości; Moje zainteresowania zaczęły się kształtować, kiedy pomagałam młodszemu bratu w nauce; Dużo czasu spędzałam z małymi dziećmi z mojej rodziny.* Charakter powyższych wypowiedzi wskazuje na uczenie się poprzez praktykę, która pozwoliła badanym odkryć w sobie potencjał możliwości, utwierdziła w przekonaniu, że „nadają się” do pracy z dziećmi. Odniesione sukcesy na tym polu, wsparte zapewne informacją zwrotną od uczestników podejmowanych działań, dały impuls do podjęcia decyzji o studiowaniu specjalności nauczycielskiej. Ta grupa respondentów wydaje się mieć pozytywny bagaż doświadczeń z zakresu działań pedagogicznych, potrzebuje natomiast wsparcia w obszarze wiedzy i umiejętności, pozwalających na kształtowanie postawy ukierunkowanej na rozwój. Warto mieć na uwadze fakt, że podstawowym źródłem wyboru była praktyka, która może ograniczać oczekiwania związane z profesją nauczyciela, sprowadzając ją jedynie do sprawnego opanowania metod nauczania, biegłości w posługiwaniu się narzędziami sprzyjającymi efektywności, bez głębszego namysłu nad jej szerokim i złożonym kontekstem.

Ponadto, trzeba pamiętać, że w cyklu życia człowieka okres wczesnej dorosłości, w którym znajdują się wszystkie badane przeze mnie osoby, to czas szczególny, wymagający umiejętności wejścia w świat rządzony przez dorosłych, którzy posiadają określoną pozycję społeczną, ustalone reguły i hierarchie. „Znalezienie sobie w nim miejsca jest zadaniem trudnym. Wymaga znoszenia stanów ambiwalencji na styku przystosowania się i przekroczenia *status quo*, szacunku dla autorytetu i konieczności przeciwstawienia się mu” (Rubacha, 2000, s. 35).

Podsumowując zebrane odpowiedzi, można stwierdzić, że kandydaci do zawodu nauczyciela rzadko byli inspirowani przez określone wzory osobowe, które mogli obserwować w swoim otoczeniu (rodzice, nauczyciele). Większość nie potrafiła wskazać ani takich osób, ani sytuacji, które stałyby się podstawą myślenia o wybranej profesji i ukierunkowały wybór zawodu.

### 1.3. Samoświadomość a wybór kierunku studiów

Perspektywa czasowa, w której dokonywał się wybór, wskazuje, że dla wielu badanych była to decyzja przemyślana, efekt głębszego namysłu

i refleksji. Dla tej grupy respondentów (22 osoby) wybór studiów był spełnieniem marzeń z dzieciństwa, o czym świadczy zdecydowana większość wypowiedzi: *Już jako mała dziewczynka, gdy bawiłam się w szkołę myślałam o tym, aby zostać nauczycielką; O możliwości zostania nauczycielem pomyślałam w trzeciej klasie szkoły podstawowej; Od pierwszej klasy szkoły podstawowej moje zabawy polegały na odgrywaniu roli nauczyciela; Pierwszy raz pomyślałam o tym w szkole średniej; Marzyłam już o tym jako małe dziecko; Od zawsze chciałam być nauczycielką; Ta myśl towarzyszyła mi od dziecka; O pracy w tym zawodzie myślałam, od kiedy pamiętam.* Tego rodzaju sformułowania przeważają w prezentowanych badaniach, różnice są dostrzegalne jedynie w odniesieniu do perspektywy czasowej, w której pojawiły się marzenia dotyczące wyboru zawodu nauczyciela. Dla niektórych badanych, wybór ten dokonał się już w dzieciństwie (pierwsze lata szkoły podstawowej), dla innych nieco później, w okresie młodości (szkoła średnia). Nie zmienia to jednak ogólnej charakterystyki opisywanego zagadnienia. Większość badanych lokuje swoje zainteresowania zawodem nauczyciela w odległej perspektywie czasowej, co pomyślnie wróży trwałości i pewności podjętej decyzji. Decyzji przemyślanej, nawiązującej do potrzeb i marzeń respondentów.

Druga grupa odpowiedzi (12 osób) wskazuje na naturalną konsekwencją doświadczeń nabytych w pracy z dziećmi jako sytuację pośrednio wymuszającą namysł nad możliwością podjęcia studiów w tym zakresie. Inspiracją stały się staże realizowane w placówkach edukacyjno-wychowawczych lub nieformalna aktywność pedagogiczna umożliwiająca pozytywną weryfikację własnych uzdolnień i predyspozycji. Świadczą o tym odpowiedzi: *Potrzebę studiowania na specjalności nauczycielskiej odkryłam podczas stażu; Po raz pierwszy pomyślałam o tym, gdy miałam roczny staż w przedszkolu; Gdy zauważyłam jak znajomi nie potrafią zająć zwykłą zabawą dzieci; Gdy opiekowałam się córką sąsiadki, którą powiedziała mi, że mam dobre podejście do dzieci; Już w dzieciństwie, ucząc siostry; Gdy w mojej rodzinie urodziło się dziecko niepełnosprawne.*

Zebrane dane pozwalają domniemywać, że większość badanych swoje zainteresowania związane z wyborem studiów nauczycielskich kształtowała już w okresie dzieciństwa, natomiast pozostała grupa respondentów potwierdziła, że podjęta decyzja była związana

bezpośrednio z doświadczeniami nabytymi w toku działalności praktycznej, w konkretnych sytuacjach edukacyjno- wychowawczych pozwalających sprawdzić się w trudnej profesji, jaką jest zawód nauczyciela. Jedynie dwie osoby udzielające odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu przyznały, że o wyborze studiów zdecydowały względy bezpośrednio niezwiązane z zainteresowaniami.

Odwołując się do kapitału społeczno-kulturowego badanych (miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, wykonywany zawód), można wyciągnąć wniosek, że zawód nauczyciela często wybierany jest przez osoby wywodzące się z rodzin o niższym statusie społecznym. Wśród 30 respondentów, 26 osób pochodzi z rodzin generacyjnych, które zamieszkują małe miejscowości, a rodzice posiadają przede wszystkim wykształcenie zawodowym (szczególnie ojcowie badanych, wśród matek przeważa wykształcenie średnie z maturą), sporadycznie średnim, dwie osoby wskazały, że jeden z rodziców posiada wykształcenie wyższe. Zebrane dane są zgodne z wynikami badań, prowadzonych przez zespół E. Putkiewicz (1999) oraz A. Wiłkomirskiej (2005), i potwierdzają zauważalną od wielu lat prawidłowość wskazującą na to, że „zawód nauczyciela wybierany był i nadal jest przez przede wszystkim przez osoby wywodzące się z rodzin o niższym statusie społecznym, a bycie nauczycielem było i nadal jest najkrótszą, a być może i najłatwiejszą drogą awansu społecznego poprzez edukację” (Kędzierska, 2012, s. 164).

Przywołana diagnoza stanu edukacji nauczycielskiej wskazuje, że studia pedagogiczne podejmują osoby zorientowane na osobisty sukces, który gwarantuje ukończenie edukacji na poziomie wyższym, oraz podjęcie pracy w placówce oświatowej. Z pewnością, takie założenie na poziomie świadomym jest rozpoznawane jako realizacja marzeń i zainteresowań (o czym świadczą przywołane wypowiedzi respondentów), natomiast w odniesieniu do wiedzy ukrytej, przedzałożeń i sądów nierozpoznanych lokuje się w utrwalonych w środowisku rodzinnym poglądów dotyczących opłacalności inwestowania w określony zawód. Znaczącą rolę odgrywa „odwoływanie się do gromadzonej przez rodzinę wiedzy o sposobach funkcjonowania rzeczywistości” (Sieńczuch, 2000, s. 116). O jakości wyboru (opłacalności) decyduje wiele czynników, m.in. prestiż zawodu w danym środowisku, możliwość awansu społecznego, charakter wykonywanej pracy, nakład środków

materialnych i niematerialnych w odniesieniu do inwestycji związanej z kształceniem w porównaniu do korzyści będących rezultatem podjętej decyzji. W tym kontekście, zawód nauczyciela, studia na kierunku pedagogika wydają się spełniać wszystkie wyeksponowane wymogi.

Ponadto, trzeba pamiętać, że „[w] rodzinach o niższych statusach wykształcenia zawód nauczyciela ceniony był znacznie wyżej niż w rodzinach, w których rodzice posiadali wykształcenie wyższe” (Kędzierska, 2012, s. 165). Ważne w kontekście przywołanych wyników badań staje się pytanie o refleksyjność, otwartość studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela na zmianę i możliwość negocjowania z innymi znaczeń współczesnej rzeczywistości. Na ile możliwe jest wyjście poza utrwalone schematy i społeczne wzory przypisane roli nauczyciela w danym środowisku? Czy awans społeczny, będący konsekwencją wybranej profesji, nie ogranicza perspektywy szerszego myślenia o uczniu, procesie nauczania i roli nauczyciela?



## 2. Wartości, zainteresowania i kompetencje

---

Zawód nauczyciela jest profesją, która u podstaw swojej działalności zakłada (współ)pracę z drugim człowiekiem. Rozgrywa się w przestrzeni międzyludzkiej i aksjologicznej. Tak więc, podstawą wszelkiej aktywności są zarówno określone wartości, jawnie bądź w sposób ukryty obecne w postępowaniu nauczyciela, zachowaniach uczniów, jak i systemie edukacji, procesach wychowawczych, formułowane w postaci celów, norm, obowiązujących zasad.

W kontekście zadań stawianych nauczycielom, wartości pełnią podstawową funkcję regulującą sposób wypełniania roli zawodowej, określają kierunek rozwoju oraz współdecydują o jakości realizowanych obowiązków.

Wartości, rozumiane jako coś, do czego się dąży, co jest cenne i ważne (z różnych perspektyw: indywidualnej, grupowej, społecznej), są także bazą do konstruowania modelu współczesnego nauczyciela. C. Plewka w swojej książce *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczyciela* przywołuje trzy wartości nauczyciela, tj. „1) zawodową - ukierunkowaną na działalność oświatową, ogólną orientację polityczną, system wartości i wiedzę pedagogiczną; 2) specjalność - obejmującą wiedzę, umiejętności i postawę; 3) cechy osobiste - temperament, aspiracje, aktywność, styl pracy, skłonność do innowacji i twórczą działalność” (Plewka, 2009, s. 19). Przywołane wartości obrazują szeroki kontekst myślenia o nauczycielu. Są to nie tylko różne obszary wiedzy, z których korzysta nauczyciel, ale także wachlarz różnorodnych umiejętności, kompetencji nabywanych w okresie dzieciństwa

i dorastania, w trakcie studiów oraz pracy zawodowej. Ponadto, niebagatelnie znacznie ma osobowość nauczyciela, na którą składa się nie tylko to, co potrafi, umie, rozumie, poddaje refleksji, z czym się utożsamia, ale także to, czego nie potrafi, nie umie, nie rozumie. Ważne jest to, kim jest nauczyciel dla uczniów, rodziców, personelu szkoły, jak go postrzegają i na czym budują swoje sądy. Osobowość jest w tym przypadku podstawowym narzędziem działania, które może wspomóc proces wychowania i nauczania lub zaprzepaścić szanse na rozwój tych, którzy znaleźli się w pobliżu, ulegli sile oddziaływania formalnego autorytetu nauczyciela.

Myślenie o nauczycielu, niemal od początku kształtowania się tej profesji, naznaczone było poszukiwaniem ideału, który łączyłby w sobie „rzetelne wykształcenie i moralną doskonałość” (Gucma, 2012, s. 98). Obie cechy pozostają w sferze marzeń, ponieważ - jak wskazują realia wyznaczone standardem kształcenia nauczycieli - wciąż jest dużo do zrobienia w obszarze rzetelnego wykształcenia, a być może jeszcze więcej w dążeniu do osiągnięcia moralnej doskonałości.

Kontekst wartości, tego, co pożądane u dzieci, m.in. w procesie wychowania i nauczania, łączy się w sposób bezpośredni z sytuacją społeczno-ekonomiczną i kulturową grup ludności zamieszkujących poszczególne regiony kraju, choć istnieje wspólna pula wartości niezależna od wymienionych czynników. Do tej kategorii możemy zaliczyć wartości uniwersalne (prawda, dobro, piękno), towarzyszące człowiekowi niemal od początku rozwoju cywilizacji.

W zawodzie nauczyciela, który jest profesją opartą na interakcji, znaczenia nabierają te wartości, które są kształtowane pod wpływem indywidualnych, specyficznych w tym wymiarze warunków życia, pracy, środowiska kulturowego, określając różne sposoby postrzegania świata, „różne ideały, aspiracje i wyobrażenia na temat tego, co w życiu jest cenne, godne uznania i wysiłku” (Kozłowski, 2000, s. 118). O powyższych zależnościach powinien pamiętać nauczyciel pracujący z dziećmi i młodzieżą, odnosząc się z szacunkiem, tolerancją, zrozumieniem do swoich uczniów. Myślenie poprzez wartości jest zatem częściowo zdeterminowane doświadczeniami jednostki. Przeszłe uwarunkowania oraz sądy, będące ich konsekwencją, nauczyciel powinien poddawać krytycznemu, szczegółowemu oglądowi, refleksji. Ten rodzaj kompetencji w przygotowaniu nauczycieli do zawodu można zaliczyć

do praktyczno-moralnych, kształtowanych w sytuacjach praktycznych, rzeczywistych oraz przede wszystkim problemowych pod opieką mentora posiadającego i ujawniającego te cechy, które chce ukształtować u swoich wychowanków.

Wartości wyznawane przez jednostkę są także podstawowym czynnikiem wpływającym na wybór zawodu. Stwierdzenie to prowadzi do wniosku, że zawód nauczyciela, będący zawodem społecznym, powinny wybierać osoby pozytywnie nastawione do drugiego człowieka, otwarte na relacje interpersonalne, empatyczne, wrażliwe, posiadające umiejętności komunikacyjne, kreatywne, z adekwatnym poczuciem własnej wartości.

Proces nauczania i wychowania rozgrywa się w przestrzeni aksjonormatywnej, którą tworzą indywidualne wartości nauczyciela i uczniów, weryfikowane w codziennej rzeczywistości szkolnej. Ich różnorodność i niejawność powoduje, że trudno nie zgodzić się ze słowami L. Witkowskiego, który twierdzi, że „świat ludzi dorosłych jest pełen przepaści dzielących ich między sobą, także jeśli chodzi o poziom wrażliwości moralnej, skalę wyobraźni i jakość potencjału twórczego” (Witkowski, 2007, s. 286). Bagaż doświadczeń, na który składa się również system moralny ukształtowany w okresie dzieciństwa, w dużej mierze wyznacza kierunek osobistego i zawodowego rozwoju.

Robert Kwaśnica uważa, że doświadczenie nauczyciela tworzy się w dwóch sferach znaczeń: w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej oraz w obszarze wiedzy technicznej. „Wiedza praktyczno-moralna, to ten rodzaj doświadczenia, które nabywamy w praktyce komunikacyjnej, w szeroko pojętym dialogu” (Kwaśnica, 1994, s. 16). Wiedza ta daje o sobie znać w trojaki sposób. Po pierwsze, z dialogu czerpiemy wizję świata, dzięki której rozumiemy świat, siebie, innych ludzi. „Po drugie, wiedza praktyczno-moralna określa reguły stanowienia sensu i dostarcza zasad moralnych ustalających nasz stosunek do siebie samych i do innych ludzi oraz normuje nasze postępowanie. Po trzecie, wiedza ta umożliwia dialogowe porozumiewanie się z innymi ludźmi” (tamże, s. 16-17).

Znacząca w perspektywie zawodu nauczyciela staje się kompetencja moralna. Zdaniem Kwaśnicy, jest to umiejętność stawiania sobie pytań o wartości, prawomocność i słuszność własnego postępowania. To taki poziom moralnego rozwoju nauczyciela, który staje

się podstawowym elementem samorefleksji, pozwala na dostrzeganie błędów, umożliwia przyznanie się do nich oraz ich niwelowanie, pracę nad sobą. Podstawową troską staje się myślenie o tym, co ja mogę zrobić, by pomóc innym wzrastać, rozwijać się, a nie ugiąć pod ciężarem własnych słabości i niedoskonałości. W tym kontekście, znaczenia nabiera indywidualny poziom rozwoju moralnego, który decyduje o jakości stawianych pytań, ich głębi i autentyczności.

Nauczyciel od dawna stawiany był za wzór cnót i doskonałości swoim uczniom, chociaż nie zawsze zasługiwał na taki zaszczyt. Dopiero w czasach współczesnych, w których dostępność wzorów do naśladowania jest nieograniczona, a różnorodność i nietrwałość systemów moralnych oczywista i bezdyskusyjna, nauczyciel utracił pozycję wzorca. Stał się jednym z wielu możliwych wzorów do naśladowania, niekoniecznie atrakcyjnym i jednoznacznym etycznie. Dla jednych taka sytuacja jest naturalną konsekwencją zachodzących zmian, dla innych natomiast jest źródłem niepokoju, prowadzącym do formułowania nowych oczekiwań, wymagań w odniesieniu do społecznej roli nauczyciela. W drugim podejściu, nauczyciel nadal powinien pełnić rolę przewodnika po świecie norm i wartości, sam będąc przykładem godnym naśladowania.

Prezentowane wzory osobowe nauczyciela są ściśle powiązane z aksjologią edukacyjną, w której na skutek przemian społeczno-ustrojowych i pojawienia się nowego ładu gospodarczo-politycznego, wyraźnie eksponowane są wartości, takie jak: „wolność, demokracja, podmiotowość, pluralizm i tolerancja [...], kojarzone z dobrem, prawdą i pięknem” (Lewowicki, 2007, s. 100). Są one także pośrednio wpisane w podstawę programową oraz treści kształcenia, jednak zdecydowanie najbardziej uwidaczniają się w postępowaniu nauczyciela względem uczniów, w różnych sytuacjach na terenie szkoły i podczas lekcji. W myśleniu o klasycznych wartościach przełożonych na język współczesności, warto zadać pytanie, czy nauczyciele uwzględniają je w swoim działaniu, aktywności zawodowej i włączają w proces edukacji? Czy są otwarci na różnorodność kulturową, płciową, wrażliwi na nierówności materialne, dyskryminację i marginalizację jednostek oraz grup, czy potrafią stanąć po stronie tych, którzy nie umieją mówić własnym głosem? Te i inne pytania powinni zadać sobie wszyscy, którzy

konstruuja programy kształcenia nauczycieli i uczestniczą w procesie przygotowania młodych ludzi do zawodu.

## 2.1. Aksjologia w służbie nauczania

Jak pokazuje praktyka, wymienione wartości są znane studentom specjalności nauczycielskich, jednak wiedza z tego zakresu, rozumienie takich pojęć, jak równość, podmiotowość, wolność, tolerancja, itp., nie oznaczają uwzględniania ich oraz stosowania w sytuacjach doświadczanych na terenie szkoły. Miałam wielokrotnie okazję przekonać się o tym podczas zaliczania praktyk zrealizowanych przez studentów w placówkach oświatowych oraz analizy przygotowanych przez nich konspektów, esejów, sprawozdań. Studenci chcą działać dla dobra ucznia/uczniów, ale bez uczniów. Niektórzy wprost definiują siebie w roli tego, który wie najlepiej - uprzedmiotawiając wychowanka. Równie trudna, nie tylko ze względu na opór mentalny, ideologiczny, napotykaną po stronie kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, ale także cechy instytucji, jaką jest szkoła i obowiązujące w niej kanony zachowań względem uczniów, wydaje się kwestia wolności i demokracji. Najczęściej pojęcia te utożsamiane są z chaosem, bezradnością, brakiem profesjonalizmu i nieprzygotowaniem nauczyciela. Opozycją do tych zachowań jest umiejętność dyscyplinowania klasy, sprawne wprowadzanie obowiązujących norm i przepisów, egzekwowanie posłuszeństwa.

Warto zauważyć, że zmiana myślenia o wartościach pociąga za sobą przeformułowanie celów nauczania, sposobu ich osiągnięcia oraz oceniania. O ile w tradycyjnym paradygmacie myślenia o szkole rolą nauczyciela było (jest) przekazywanie gotowej, jedynie słusznej i prawdziwej wiedzy oraz jej egzekwowanie, o tyle we współczesnym, krytycznym i emancypacyjnym podejściu do nauczania nacisk położony jest na kształtowanie takich postaw uczniów, które umożliwiają selekcję wiedzy pochodzącej z różnych źródeł, niestata, nieograniczoną, niegwarantującą prawdy, ponadto - istotne staje się rozumienie oraz brak przywiązywania do zastanych znaczeń.

Wizja roli nauczyciela jako wzoru czy ideału do naśladowania ma swoje historyczne uwarunkowania związane z charakterem i elitarnością tej profesji. Jednak, bez względu na percepcję tak zarysowanej

wizji, nie można zaprzeczyć, że nauczyciel (zwłaszcza w edukacji elementarnej, pierwszej dla dziecka) wraz ze swoim systemem wartości odgrywa znaczącą rolę. W tej perspektywie godne uwagi staje się zagadnienie wartości wyznawanych przez kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Pytanie z prośbą o uszczegółowienie, czy elementy znaczące i ważne dla nich uległy zmianie w ciągu ostatnich lat, pojawiło się w kwestionariuszu wywiadu skierowanego do studentów.

Wszyscy badani stwierdzili, że przywoływane przez nich wartości pozostają niezienne, nie podlegają chwilowym modom, preferencjom czy upodobaniom. W ich opinii, wartości są tylko wówczas czymś znacząco ważnym, jeśli pozostają niezienne w obliczu różnych okoliczności, sytuacji, zdarzeń.

We wszystkich wypowiedziach badanych pojawiła się wartość rodziny (pochodzenia bądź założonej), wskazując na obserwowaną od lat w społeczeństwie polskim tendencję do utrzymywania się tej wartości na jednym z pierwszych miejsc w hierarchii, i to bez względu na wiek, płeć czy pochodzenie społeczne badanych: *Najważniejsze jest dla mnie szczęście rodziny; Najważniejsza w życiu jest dla mnie rodzina i miłość; Najważniejsza jest dla mnie rodzina i zdrowie, bo zostałam tak wychowana; Coraz bardziej doceniam takie wartości, jak miłość oraz pełna rodzina; Najważniejsza jest dla mnie rodzina i zawsze tak było.* Można sądzić, że charakteryzowana wartość jest znacząca także dlatego, że studia nauczycielskie w zdecydowanej większości wybierają kobiety, które rodzinę lokują wysoko w swoim systemie znaczeń. Pytaniem otwartym pozostaje, dlaczego tak niewiele nauczycielek potrafi, chce, umie współpracować z rodzicami, ze środowiskiem rodzinnym dziecka, pomimo iż na poziomie deklaracji zdaje sobie sprawę z doniosłości tych wpływów na szeroko pojęty rozwój dziecka? Być może jest tak dlatego, że nauczyciele, zawężając perspektywę własnego rozwoju, ograniczają się do minimum w wypełnianiu zawodowych obowiązków, nie chcą angażować się w coś, co nie jest bezpośrednio związane z miejscem ich pracy. Nie dostrzegają takiej potrzeby, stawiając wyraźną granicę między tym, co publiczne, instytucjonalne, dziejące się w placówce, a tym, co domowe, prywatne, nieformalne.

Trzeba pamiętać, że bycie nauczycielem nie sprowadza się jedynie do rzetelnego, zgodnego z oczekiwaniami odgrywania wyznaczonej roli

w miejscu pracy. Jego zachowania, sposób bycia, relacje z uczniami determinują prywatne doświadczenia, zarówno pozytywne, jak i negatywne, które naznaczają także styl pracy z grupą, strategie oceniania i komunikacji. Nie jest zjawiskiem odosobnionym sytuacja, w której nauczyciel wykorzystuje pozycję zawodową w celu kompensacji własnych niepowodzeń doświadczanych w życiu prywatnym, przyjmując pozę dyktatora, moralizatora, boga, a niekiedy (choć zdarza się to zdecydowanie rzadziej) - ofiary czy męczennika.

Drugą wartością, najczęściej wymienianą przez respondentów, była miłość, która w wielu wypowiedziach pojawiała się jednocześnie z wartością rodziny. Inne wartości, towarzyszące wymienionym, to także przyjaźń i zdrowie. Sądzę, że takie zdefiniowanie hierarchii wartości ma związek z wiekiem i płcią badanych (w większości młode kobiety w przedziale wiekowym od 21 do 36 lat). Na tym etapie życia, tj. wczesnej dorosłości, którego podstawową cechą jest fascynacja światem oraz jego idealizowanie, miłość i przyjaźń mają szczególne znaczenie. Potwierdzają to następujące wypowiedzi: *Dzięki rodzinie i miłości czuję się szczęśliwa i mogę spełniać swoje marzenia; Przyjaźń jest dla mnie bardzo ważną wartością, bowiem powiększa szczęście i pomniejsza nieszczęście*. Miłość kojarzona jest ze szczęściem, spełnieniem marzeń, radością, satysfakcją. Osoba doświadczająca autentycznej miłości jest radosna, uduchowiona, pozytywnie nastawiona do świata i innych ludzi. Podążając za tym opisem, nauczyciel, stawiający miłość wysoko w hierarchii indywidualnego systemu wartości, powinien być człowiekiem pozytywnym, nastawionym, jak chciał J. W. Dawid (1927) na „miłość dusz ludzkich”, która motywuje do działania, wyzwala zasoby pozwalające na przekraczanie barier ograniczających rozwój.

W przywołanych wypowiedziach zaskakująco licznie pojawiło się zdrowie jako wartość, co może wskazywać na specyfikę doświadczeń badanej grupy w tym obszarze i uznanie charakteryzowanej wartości za niezwykle cenną np. ze względu na choroby, dolegliwości, trudności zdrowotne badanych lub ich bliskich. Ponadto, współcześnie zdrowie jest utożsamiane z dobrą kondycją nie tylko fizyczną, ale i psychiczną, to także młodość, witalność, siła, energia, przydatność do pracy, element kapitału jednostki wzmacniający jej wizerunek, zwiększający konkurencyjność wobec innych na rynku pracy.

W mniej licznych wypowiedziach dało się zauważyć zainteresowanie takimi wartościami, jak rozwój (*Związany ze zdobywaniem i poszerzaniem wiedzy, a także zmiana tytułów naukowych*), wiedza, szacunek (*Jeżeli czujemy się dobrze sami ze sobą oraz mamy do siebie szacunek, tak też traktujemy innych ludzi, a oni odwdzięczają się tym samym*), empatia, (*Najważniejsza jest dla mnie miłość i empatia. Wartości te są stałe i nie uległy zmianie od lat*), pieniądze (*Wkraczając w dorosłość, uświadomiłam sobie, jak ważne w polskich realiach są pieniądze*), praca (*Cenię sobie zadowolenie z pracy, która gwarantuje mi godne życie*).

Ustosunkowując się do wartości rzadziej przywoływanych w wypowiedziach badanych, można sądzić, że są one mniej znaczące dla kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, chociaż w perspektywie samej profesji podstawowe (w wielu miejscach publikacji poświęconych problematyce pedeutologicznej sporadycznie przywołane przez badanych wartości uznaje się za kluczowe w zawodzie nauczyciela). Współczesny nauczyciel, o czym pisałam, powinien być refleksyjny, empatyczny, autentyczny, kreatywny, innowacyjny, odważny, nastawiony na rozwój, nieustanne poszerzanie swojej wiedzy, doskonalenie umiejętności, nabywanie kompetencji. A zatem, zadaniem uczelni kształcących przyszłych nauczycieli byłoby rozbudzanie zainteresowania tymi właśnie wartościami poprzez odpowiednią tematykę zajęć, sposób ich realizacji oraz praktykę pedagogiczną. Rozbudzenie potrzeby ciągłego rozwoju, samokształcenia oraz doskonalenia zawodowego jest niezwykle trudne i indywidualne, wymaga przemyślanego, wielopłaszczyznowego wsparcia i działania w tych obszarach, z którymi wiąże się przygotowanie do zawodu.

W rozważaniach na temat wartości nie sposób pominąć ukrytego programu szkoły, szeroko opisywanego przez pedagogikę krytyczną i jej przedstawicieli (zob. m.in. Kwieciński, 1992; Bernstein, 1990), a definiowanego jako wszystko „to, co szkoła czyni (wpaja, uczy, daje) młodym ludziom do niej uczęszczającym, mimo że to ‘coś’ wcale nie zostało zaplanowane” (Janowski, za: Pilch, Lepalczyk, 1995, s. 98). Wartości przekazywane za pomocą nieoficjalnych i ponadprogramowych treści w postaci architektury szkoły, klasy, podręczników i ich zawartości, relacji pomiędzy uczestnikami procesu edukacji, atmosfery panującej w klasie, preferowanego przez nauczyciela stylu nauczania,



itp., są tymi, które najtrwalej, bo nieintencjonalnie, zapisują się w pamięci uczniów. Co komunikuje uczniom większość budynków szkolnych, nieprzystosowanych do edukacji dzieci z niepełnosprawnością, z „zimnym” wystrojem korytarzy, twardymi podłogami, klasami, w których ławki ułożone są w rzędach, a biurko nauczyciela niezmiennie od dziesiątków lat umiejscowione jest pod tablicą? Komunikuje, że w hierarchii szkolnej uczeń znajduje się najniżej, że jego zdanie (potrzeby, zainteresowania, indywidualność) się nie liczą, że uczenie się nie jest przyjemnością, ale przykrym obowiązkiem, że rację ma ten, kto ma władzę, że dialog i partnerstwo to nieosiągalny ideał. Jeżeli nauczyciel swoim zachowaniem potwierdza słuszność komunikowanych wartości, to, tym samym, przyczynia się do ich utrwalenia. Wpisując się w tak rozumianą kulturę szkoły, zgadza się na wejście w rolę nauczyciela bezrefleksyjnego, niezaangażowanego, zatrzymanego na konwencjonalnym poziomie rozwoju zawodowego urzędnika państwowego, wąsko rozumiejącego swoje zadania i obowiązki, sprowadzające się do przekazywania wiedzy, sprawnego metodyka i ewaluatora. W tej perspektywie uczniowie postrzegani są jako bierni uczestnicy procesu edukacji, podporządkowani hierarchicznie ustalonemu porządkowi, z odgórnie narzuconymi programami kształcenia. Zdefiniowane wyżej warunki sprzyjają uprzedmiotowieniu człowieka, instrumentalizacji nauczania, ograniczają możliwość dostrzegania szerokiej perspektywy rozwoju. Dominuje masowość, koncentracja na wymiernych wyznacznikach sukcesu edukacyjnego (testy, rankingi, olimpiady), dyscyplina, segregacja, etykietowanie i rywalizacja.

## 2.2. Przestrzeń a jakość nauczania

O znaczeniu organizacji przestrzeni w życiu człowieka, w tym przestrzeni edukacyjnej, pisali m.in. A. Bańka (2002), A. Nałaskowski (2002), E. Hall (1997), udowadniając, że niemal każdy materialny, fizyczny element architektury (przestrzeń trwała i półtrwała w ujęciu Halla) wywołuje określone doznania u ludzi (uczuciowe, mentalne, komunikacyjne), mające wpływ na ich samopoczucie, zachowania, relacje. Przykładem jest klasa szkolna, którą, zdaniem A. Nałaskowskiego, można uznać za minipaństwo, przestrzeń publiczną „w której wyraziście panuje podział na podporządkowanych i podporządkowujących [...]

jest to silnie scentralizowany teren kultu nauczyciela, któremu instytucjonalnie przypisano wiedzę i etyczność postępowania” (Nalaskowski, 2002, s. 55). Przestrzeń klasy jest więc z góry zdefiniowana, służy celom systemu (uczy podporządkowania, posłuszeństwa, dyscypliny), ułatwia kontrolę, wprowadza ład i przewidywalność w miejsce chaosu, swobody, wolnego wyboru. Nie sprzyja pielęgnowaniu przestrzeni prywatnej, którą uczeń wnosi ze sobą, mocno zindywidualizowanej, niepowtarzalnej, ponieważ także nieprzewidywalnej.

W kontekście rozważań na temat przestrzeni szkoły, zadałam przyszłym nauczycielom pytanie o to, co mogliby zrobić z architekturą szkoły, klasy, aby uczyło się lepiej tym wszystkim, którzy na co dzień doświadczają wpływu różnych wymiarów materialnego środowiska. W odpowiedzi pojawiły się stwierdzenia, które można podzielić na trzy grupy. Do pierwszej kategorii można zaliczyć te wypowiedzi, które definiują przestrzeń, odwołując się do jej percepcji, doświadczania (poprzez kolor, wielkość pomieszczenia, nasycenie światłem). Kategoria druga grupuje wypowiedzi dotyczące przestrzeni ujmowanej z perspektywy funkcji, jakie powinna pełnić (głównie wobec ucznia). Wyrazem holistycznego i podmiotowego myślenia o przestrzeni szkolnej jest wypowiedź studentki: *Chciałabym stworzyć takie warunki do nauki, aby dzieci czuły się pewnie, szybko zaadoptowały do nowych warunków, z radością i chęcią uczęszczały na zajęcia lekcyjne*. Kategoria trzecia opisuje przestrzeń jako miejsce wyposażone w określone przedmioty, sprzęty, pomoce dydaktyczne, które mają ułatwić, uatrakcyjnić, unowocześnić i zindywidualizować proces nauczania.

Studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela dostrzegają znaczenie trwałych i nietrwałych elementów środowiska materialnego definiującego miejsce, przestrzeń, w których realizowane jest kształcenie. Ponad połowa respondentów zdecydowanie zmieniłaby kolorystykę ścian, wprowadzając jasne, pastelowe, wyciszające, „wesole” kolory. W tej grupie znalazły się tylko (a może aż) trzy osoby, które kolorystykę ścian klasy szkolnej uzgodniłyby z uczniami, uznając ich zdanie za znaczące w tej kwestii. Do tej kategorii wypowiedzi można zaliczyć także postulaty studentów dotyczące wielkości klasy szkolnej (*duża, przestronna sala, przystosowana do aktywniejszej formy zajęć, wygoda, estetyka i komfort to podstawowe cechy przestrzeni klasy szkolnej*), okien (*duże okna z kolorowymi roletami*),

materiałów, z których powinny być wykonane meble (*lekkie, wygodne, łatwe do przenoszenia, na kółkach*), oświetlenia (*dbające o prawidłowy wzrok dzieci*), podłogi (*miękki, duży dywan, panele, które dają poczucie zadomowienia*).

W drugiej grupie wypowiedzi przeważały pomysły, odnoszące się do wprowadzenia w obręb klasy zmian w ustawieniu ławek, stolików (najczęściej w okrąg lub podkową) i biurka nauczyciela (cztery osoby pozbyłyby się biurka z przestrzeni klasy, twierdząc, że wprowadza ono element nadzoru i sugeruje wyższość nauczyciela, większość natomiast biurko umieściłaby z boku klasy, w miejscu nieeksploatowanym, dla tej grupy respondentów biurko pełniłoby funkcję stolika potrzebnego do wypełniania dokumentacji). Sugerowane zmiany miałyby sprzyjać indywidualizowaniu nauczania, budowaniu miłej atmosfery, sprzyjającej nawiązywaniu relacji, komunikacji, współpracy. Cel ten, zdaniem badanych, można osiągnąć, wprowadzając tzw. kąciki zainteresowań (np. kącik muzyczny, czytelniczy, techniczny, fotograficzny, plastyczny, tutaj znalazłyby się prace uczniów niezwiązane wprost z formalną edukacją). Wielu respondentów (18 osób) chętnie widziałyby w klasie kąciki badawcze, tematyczne, głównie przyrodnicze, niekiedy z podziałem na płeć (osobne dla chłopców i dziewczynek - trzy wypowiedzi), kąciki do wypoczynku i śniadaniowe. Istotne dla badanych jest także dzielenie przestrzeni, np. za pomocą lekkich mebli, parawanów w taki sposób, aby istniała możliwość zmiany przeznaczenia w zależności od aktywności i rodzaju zajęć podejmowanych przez uczniów. Dlatego dla 23 badanych w klasie powinien znaleźć się miękki dywan służący do odpoczynku oraz zabawy. W 10 wypowiedziach pojawiły się także sugestie dotyczące roślin, których pielęgnacją mieliby zajmować się uczniowie, ucząc się w ten sposób odpowiedzialności i obowiązkowości. Cztery osoby badane, w celu zindywidualizowania przestrzeni klasy szkolnej, umieściłyby w różnych miejscach niepozowane zdjęcia uczniów (np. na drzwiach wejściowych do klasy - strona zewnętrzna, na gazetce ściennej, na szafkach uczniów).

Optymizmem napawa fakt, że większość kandydatów, przygotowujących się do zawodu nauczyciela, projektując przestrzeń klasy szkolnej, kieruje się przede wszystkim zasadą korzyści dla ucznia, uwzględnia jego perspektywę, choć nie jest skłonna pytać o zdanie tych, dla których tworzy warunki do uczenia się, uznając, że wie lepiej. Tylko

w jednej wypowiedzi pojawiło się stwierdzenie, że *uczniowie powinni sami kreować swoją przestrzeń*. Mamy tutaj do czynienia z pewną sprzecznością, polegającą na tym, że nauczyciel, kierując się deklarowanym dobrem dziecka, wiedząc lepiej, co dla niego jest dobre, kreując otoczenie wspierające jego rozwój, niechętnie pyta, czy ta kreacja odpowiada perspektywie ucznia, na ile jest zgodna z uczniowską wizją przestrzeni. Projektowanie dla ucznia bez ucznia potwierdza tezę, że na poziomie deklaratywnym kandydaci do zawodu nauczyciela dostrzegają znaczenie podmiotowości, indywidualności ucznia w procesie nauczania, natomiast na etapie działania i praktyki szkolnej szybko wchodzi w rolę zarządzającego: zasobami ludzkimi (uczniami), czasem i przestrzenią. Jeszcze inną perspektywę decyzyjności przedstawia wypowiedź studentki, która podkreśla, kto tak naprawdę w szkole decyduje o tym, jak wygląda i w co jest wyposażona klasa szkolna. *Myszę, że dobra współpraca z Panią Dyrektorką szkoły, która jak wiadomo ma wpływ na aranżację sali, to ona decyduje, co ma się w niej zawierać, spowoduje, że będzie przychylnie nastawiona do zmian*.

W ostatniej grupie wypowiedzi znalazły się te, w których respondenci kładą nacisk na pomoce dydaktyczne, urządzenia umożliwiające nowoczesną edukację. Zaliczają do nich sprzęt multimedialny (telewizor, DVD, radiomagnetofon), tablice interaktywne, bliżej niesprecyzowane narzędzia, nazywane ogólnie pomocami. Tutaj umieściłam także wypowiedzi dotyczące wyposażenia klasy w szafki, schowki na książki, przybory uczniów. Do tej kategorii zaliczyłam również pomysły, które pojawiły się w trzech wypowiedziach, dotyczące obecności w klasie urn do gromadzenia postulatów uczniów, ich skarg, problemów, życzeń, pochwał, które powinny być analizowane i rozwiązywane w grupie. Ten rodzaj działań ma, zdaniem badanych, wspomóc proces integracji grupy, umożliwić lepsze samopoznanie, zapobiec gromadzeniu, nawarstwianiu się problemów i nieporozumień w klasie. Jest to jedna z metod wychowawczych, którą umieściłam w trzeciej kategorii postulatów odnoszących się do kreowania przestrzeni klasy szkolnej. W tej grupie wypowiedzi znalazły się pomysły na dodatkowe wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne, które pozwoliłyby, zdaniem respondentów, na uatrakcyjnienie zajęć, wykorzystanie przez nauczyciela niestandardowych metod pracy z uczniem, umożliwiając realizację wielu zadań, funkcji współczesnej szkoły, tj. nie tylko edukacyjnej, ale także

wychowawczej, opiekuńczej, wyrównawczej, profilaktycznej, wspierającej wszechstronny rozwój każdego ucznia adekwatnie do jego potrzeb i możliwości: *Pomoce powinny być innowacyjne i nowoczesne, dobrej jakości, aby nauczyciel mógł z nich korzystać podczas nauczania, dobierane tak, aby to uczeń, a nie nauczyciel, był w centrum uwagi.*

Wartości, choć istotne w procesie nauczania, nie są jedynym wyznacznikiem jakości pracy nauczyciela. Niebagatelną rolę odgrywają także indywidualne zainteresowania i kompetencje jednostki, które „decydują o jej sposobie myślenia, postrzegania powinności zawodowych oraz sposobie zachowania się w określonych sytuacjach zawodowych” (Plewka, 2009, s. 208). Kompetencjom przypisuje się znaczące miejsce, co znajduje odzwierciedlenie w standardach kształcenia nauczycieli. Oprócz wiedzy i umiejętności, pełnią one istotną rolę wspomagającą proces uczenia się i nauczania.

### 2.3. Kompetencje nauczyciela

W literaturze pedeutologicznej można odnaleźć wiele kryteriów podziału kompetencji nauczyciela. Najczęściej autorzy przyjętych koncepcji dzielią je na ogólne i szczegółowe, „miękkie” i „twarde”, poddające się ewaluacji i trudne w ocenie. W tym miejscu warto zadać sobie pytanie, czym są kompetencje i jak należy je rozumieć. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji określa kompetencje jako „transfer umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji w obrębie sytuacji zawodowej. Obejmuje [...] również organizację i planowanie pracy, gotowość do wprowadzenia innowacji i umiejętność radzenia sobie z niecodziennymi zadaniami [...] cechy osobowości niezbędne do efektywnej współpracy z kolegami, menadżerami i klientami” (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), 1997, s. 21).

Przykładem może być podział kompetencji nauczyciela-wychowawcy, autorstwa H. Hamer (1994), która wyodrębnia trzy grupy kompetencji, tj. kompetencje specjalistyczne (wiedza teoretyczna dotycząca problematyki wychowania, umiejętność korzystania z literatury fachowej, wykorzystywania własnych doświadczeń, itp.), kompetencje dydaktyczne (planowanie, kierowanie klasą, zachęcanie do aktywności, korzystanie z nowoczesnych technologii) oraz kompetencje

psychologiczne (umiejętności społeczne, komunikacyjne, terapeutyczne, aksjologiczne, emocjonalne, kreatywność, elastyczność). W prezentowanym podziale pojęcie kompetencji zawiera w sobie wiedzę oraz umiejętności, które w innych podziałach występują jako odrębne obszary, składające się na przygotowanie kandydatów do zawodu nauczyciela.

W kontekście kompetencji nauczycieli, warto odnieść się do typologii koncepcji edukacji nauczycielskiej, które sformułował W. Okoń (1991). Autor wymienia cztery koncepcje, tj. progresywną, personalistyczną, ogólnokształcącą oraz kompetencyjną. Pierwsza zakłada, że przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno sprzyjać wywoływaniu sytuacji problemowych i ich rozwiązywaniu, a podstawową kompetencją nauczyciela w tej perspektywie staje się umiejętność dostrzegania problemów teraźniejszości i przyszłości, ich nazywania, poszukiwania możliwych rozwiązań, gotowość do zmiany, podjęcia wyzwań. Dla pomyślnego przebiegu procesu mierzenia się z problemami znaczące stają się kompetencje psychologiczne, do których można zaliczyć określone cechy osobowości, takie jak: wrażliwość na sytuacje problemowe, otwartość na nowe informacje, elastyczność myślenia i działania, kreatywność. Nauczyciel przygotowany do zawodu będzie dążył do ukształtowania podobnych cech u swoich uczniów, utwierdzał w przekonaniu, że problemy są wyzwaniem, z którym warto się zmierzyć. Pomocne w nauczaniu mogą okazać się metody problemowe, projektu rozwijające myślenie i wspierające aktywność uczniów.

Punktem centralnym drugiej - personalistycznej koncepcji kształcenia, jest nauczyciel i jego rozwój. Od poziomu i jakości wszechstronnego rozwoju nauczyciela zależy rozwój uczniów. Jest on osobą, która powinna stać się wzorem dla swoich wychowanków, kimś, kto własnym przykładem pokazuje, że rozwój nie ma końca, dotyczy wszystkich sfer funkcjonowania człowieka, jest procesem holistycznym, cielesno-duchowym, wymaga takich kompetencji, jak: uważność, refleksyjność, gotowość do samodoskonalenia, samokształcenia, odwaga moralna, poczucie odpowiedzialności, szacunek do innych. Nauczyciel, odznaczający się tymi cechami, w naturalny sposób będzie autorytetem dla uczniów.

W koncepcji ogólnokształcącej nacisk położony został na wyposażenie kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela

w wiedzę. Prezentowany sposób myślenia idealnie wpisuje się w tradycyjne pojmowanie szkoły, jej funkcji i roli nauczyciela, który odpowiada za utrzymanie istniejącego, hierarchicznego porządku społecznego. Główną wartością jest tutaj wiedza encyklopedyczna, jedynie słuszna i niepodważalna. Nauczyciel powinien posiadać kompetencje umożliwiające sprawne przekazywanie oraz sprawdzanie tak rozumianej wiedzy. Cenne stają się umiejętności metodyczne (zwłaszcza tradycyjne metody nauczania, oparte na jednostronnej aktywności nauczyciela), związane z ocenianiem oraz sprawnym i efektywnym realizowaniem celów.

Uzupełnieniem prezentowanych poglądów jest ostania z wyróżnionych przez W. Okonia - koncepcja kompetencyjna, która akcentuje pragmatyczne i instrumentalne przygotowanie nauczycieli do zawodu. Podstawową cechą nauczycieli w tym obszarze myślenia jest umiejętność podawania wiedzy uczniom, metodyka nauczania i wszystkiego, co się wiąże z tym procesem w rozumieniu technicznej, narzędziowej, sprawnościowej działalności. Od sprawności w przekazywaniu informacji, sposobu realizacji tego zadania zależy sukces nauczania.

Wymienione koncepcje odzwierciedlają ideologiczne wątki związane z celami edukacji w ogóle, funkcjami szkoły i jej roli w społeczeństwie. Ścierają się w nich dwa nurty, tj. technicznego oraz psychopedagogicznego przygotowania do zawodu. Pierwszy kładzie nacisk na tradycyjne metody nauczania, nadrzędną pozycję nauczyciela, którego podstawowym zadaniem jest wyposażenie ucznia w wiedzę encyklopedyczną, dającą gwarancję efektywnego kształcenia i przygotowania do życia w społeczeństwie. Szkoła w tym nurcie pełni funkcje strażnika tradycji, funkcjonariusza państwa, selekcjonuje uczniów poprzez ocenianie, wyznaczając im określone miejsce w strukturze społecznej, dba o utrzymanie zastanego porządku. Natomiast w nurcie psychopedagogicznym, sukces edukacyjny ucznia opisywany jest z perspektywy ciągłego i wszechstronnego rozwoju nauczyciela, jego cech osobowości, predyspozycji, motywacji, ale także wiedzy, która pozwala na szeroki kontekst rozumienia swojej roli zawodowej. Sprzyja temu refleksyjność, umiejętność dostrzegania problemów i radzenia sobie z nimi, otwartość na różnorodność, inność, etyczność postępowania.

Oba nurty są ważne w kontekście przygotowania do zawodu nauczyciela. Nie można jednak zapominać, że dobrze byłoby, gdyby

między nimi istniał brak równowagi, polegający na tym, że kompetencje psychopedagogiczne miałyby przewagę nad technicznymi. Zawód nauczyciela jest związany z osobami, które znajdują się na różnych etapach indywidualnego rozwoju, dlatego nie może sprowadzać się jedynie do sprawnego, technicznego wypełniania roli, do metodyki nauczania. Takie przygotowanie rodzi bowiem wiele problemów, np. natury wychowawczej, z którymi nie radzą sobie metodycznie przygotowani do zawodu nauczyciele. Braki w zakresie komunikacji, budowania atmosfery sprzyjającej uczeniu się, kreowania warunków do rozwoju każdego ucznia, bez względu na kapitał wyjściowy (nabywany w procesie socjalizacji w środowisku rodzinnym, warunkowany przez takie czynniki, jak: wykształcenie rodziców, wykonywany zawód, miejsce zamieszkania, struktura rodziny, pozycja społeczna), dają o sobie znać niemal w każdej niestandardowej sytuacji rozgrywającej się na terenie klasy, szkoły, z którą nauczyciel-technik nie umie sobie poradzić. Powoduje to kolejne negatywne konsekwencje, prowadzące do wypalenia zawodowego, braku satysfakcji z wykonywanej pracy, niechęci do uczniów, ich rodziców, ograniczania swojej aktywności do wypełniania obowiązków, zatrzymania w rozwoju na etapie wypełniania przepisu roli przyjętej w środowisku, odtwarzania wzorów zachowań zapamiętanych z własnej edukacji, stagnacji po uzyskaniu stopnia nauczyciela dyplomowanego.

Kompetencje nauczyciela i jego przygotowanie do zawodu są znaczące w kontekście edukacji małego dziecka, którego rozwój jest dynamiczny i wszechstronny. W tej perspektywie nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, według S. Szumana, powinien posiadać podstawowe kompetencje niezbędne do pracy z dziećmi, na które składają się dwa elementy. „Pierwszym z nich jest bogactwo jego osobowości, drugi to sposób rozdawania, czyli umiejętność oddziaływania na innych” (Szuman, 1962, s. 99). W przywołanym cytacie nacisk został położony na osobowość i umiejętność dysponowania cechami gwarantującymi powodzenie w obszarze wspierania rozwoju dziecka. Pytanie, w jakim stopniu cechy te można ukształtować w procesie edukacji przyszłych nauczycieli oraz jak wyzwolić motywację do korzystania z indywidualnych zasobów osobowości kandydatów do zawodu pozostaje pytaniem, na które, jak sądzę, trudno znaleźć jednoznaczną odpowiedź.



Ostatni z podziałów kompetencji, który wart jest odnotowania, został skonstruowany przez W. Strykowskiego (2003). Według autora, kompetencje nauczycieli można podzielić na trzy grupy. Do pierwszej z nich zaliczyć można kompetencje merytoryczne, dotyczące treści nauczanego przedmiotu. Uznawane są one za znaczące dla praktyki nauczyciela, ponieważ definiują jego podstawowe zadanie, jakim jest nauczanie rozumiane jako przekaz, transmisja gotowej wiedzy przedmiotowej. W innym ujęciu (zob. Dylak, 1995), kompetencje te są określane jako konieczne w zawodzie, ponieważ bez nich niemożliwe byłoby efektywne nauczanie. Składają się na nie umiejętności interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne.

Do drugiej grupy można zaliczyć kompetencje dydaktyczno-metodyczne, przejawiające się w umiejętności korzystania przez nauczyciela z różnych metod nauczania. R. Kwaśnica (1997) określa je jako techniczne, tj. postulacyjne, metodyczne i realizacyjne. Odzwierciedleniem biegłości nauczyciela w korzystaniu z nich jest umiejętność stawiania celów, dobór odpowiednich metod oraz działań służących osiągnięciu zamierzonych efektów. Wydaje się, że w praktyce kształcenia przyszłych nauczycieli (zwłaszcza nauczycieli przedmiotowych realizujących program z przygotowaniem pedagogicznym, ale nie tylko) te kompetencje są uznawane za ważne i rozwijane najszerszej, ponieważ są oczekiwane od kandydatów do zawodu. Ponadto, istnieje możliwość ich bezpośredniej weryfikacji, bez odnoszenia się do indywidualnych cech studentów, ich samorefleksji, praktyki, systemu wartości, motywacji, itp.

Współcześnie, w kontekście definiowania nowej roli nauczyciela w procesie kształcenia, umiejętnościami oczekiwanymi w tym obszarze kompetencji są znajomość metod i właściwy ich dobór. Pozwalają one aktywizować uczniów, pobudzać do twórczego myślenia, przenosząc ciężar nauczania z nauczyciela na ucznia (metoda projektów, pracy grupowej). Nauczyciel jest nie tylko specjalistą od wiedzy, ale także doradcą, opiekunem, mentorem.

Ostatnia grupa to kompetencje wychowawcze, określane przez innych autorów podziału psychopedagogicznymi (Łobocki, 2005), praktyczno-moralnymi (Kwaśnica, 1997), które manifestują się w różnych sposobach oddziaływania nauczyciela na wychowanków. Należą do nich umiejętności nawiązywania kontaktów nauczyciela z uczniem

(rodzicami ucznia) i innymi podmiotami edukacji oraz szerszym, pozaszkolnym środowiskiem - społecznością lokalną, rozwiązywania problemów uczniów oraz udzielania wsparcia w różnych sytuacjach. Nauczyciela, który posiada opisywane kompetencje, cechuje przychyłność dla dziecka, cierpliwość oraz szacunek dla indywidualności. Ten rodzaj kompetencji S. Dylak nazywa bazowymi ze względu na charakter pracy nauczyciela opierający się przede wszystkim na komunikacji i relacji.

Stanisław Dylak wyodrębnił także kompetencje pożądane, na które składają się umiejętności oraz zainteresowania ponadprzeciętne, związane ze sportem, sztuką, muzyką, teatrem, etc. W związku z tym, postuluje, aby nauczyciel rozwijał swoje zainteresowania, nie tylko te odnoszące się wprost do wykonywanego zawodu, ale także te „prywatne”, indywidualne, ukształtowane pod wpływem jednostkowych doświadczeń.

Podsumowując teoretyczne rozważania, dotyczące kompetencji nauczyciela, warto odwołać się do książki *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce* autorstwa A. Wiłkomirskiej (2005), w której, odnosząc się do tytułowego kształcenia nauczycieli, autorka wymienia dodatkowo kompetencje nieuwzględnione w przywołanych podziałach. Zalicza do nich kompetencje w zakresie kreatywnym (zdolność do samokształcenia, innowacyjność, niestandardowość działania w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilność, elastyczność), informacyjno-medialnym (umiejętność korzystania z technologii informacyjnych) oraz językowym (znajomość co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym).

W kontekście rozważań nad kompetencjami współczesnych nauczycieli już pracujących w zawodzie oraz przygotowujących się do swojej roli, trudno nie zgodzić się ze stanowiskiem, że wobec własnych umiejętności i sprawności trzeba przyjąć postawę bycia nieprzygotowanym, bycia w drodze, ciąglego stawiania sobie pytań, co jeszcze mogą zrobić, by stan ten zmienić, jak utrzymać gotowość do rozwoju, dostrzegania nieoczywistości sytuacji których jest się uczestnikiem. Słusznie zauważa H. Kwiatkowska, że „nie da się przygotować nauczyciela na wszelką okoliczność zawodowego działania. Te niedoświadczone sytuacje, z którymi nauczyciel spotyka się coraz częściej, muszą być podjęte, mimo nieznaności ich rozwiązania. Za wypracowanie tych sposobów działania nauczyciel odpowiada sam” (Kwiatkowska, 2012, s. 179).

Analizując wypowiedzi badanych studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, warto podkreślić, że nie mają oni ukształtowanego pojęcia kompetencji. Stosują je zamiennie z umiejętnościami, nie różnicując obu pojęć. Zapytani w dyskusji grupowej o odmiennosc znaczeń stwierdzili, że kompetencje są *czymś, co zostało ukształtowane i utrwalone, stało się cechą jednostki. Jest sumą wiedzy, umiejętności i autorefleksji odnoszącej się do dwóch pierwszych składowych*. Natomiast umiejętności definiują jako *biegłość w sposobie postępowania się wiedzą w praktyce, adekwatnie do sytuacji, nabytą w toku wielu powtórzeń*. Z przywołanych charakterystyk można wnioskować, że umiejętność jest wyuczoną sprawnością, biegłością w działaniu, która nie zawsze zasługuje na głębszą analizę czy refleksję. Natomiast kompetencja jest rozumiana szerzej oraz wnikliwiej, jako rezultat refleksji nad wyspecjalizowanymi umiejętnościami reprezentowanymi przez jednostkę. Kompetencja staje się częścią osobowości, umiejętność natomiast elementem zachowania. W literaturze pedagogicznej umiejętności są opisywane jako element triady, na którą składają się również wiedza i postawy (por. np. Gurycka, 1990).

Badani studenci zostali poproszeni o scharakteryzowanie swoich kompetencji. Analiza wypowiedzi pozwala wyodrębnić kilka grup porządkujących zebrane dane. Do pierwszej grupy, zdecydowanie najliczniejszej (17 badanych), przyporządkowałam wypowiedzi określające kompetencje w kategoriach szczegółowo zdefiniowanych cech osobowości, predyspozycji, przez pryzmat których respondenci opisują siebie, mając na uwadze kontekst specyfiki zawodu, do którego się przygotowują. W drugiej grupie znalazły się wypowiedzi utożsamiające kompetencje z umiejętnościami wyrażanymi opisem efektywnie, sprawnie, biegle wykonywanych czynności. Natomiast trzecia wyróżniona grupa zawiera profesjonalny, bazujący na naukowo zdefiniowanych pojęciach opis kompetencji nauczyciela (odwołujący się przede wszystkim do podziału kompetencji R. Kwaśnicy). Sądzę, że ten wybór jest konsekwencją analizy treści tekstu autora, który znajduje się na liście literatury podstawowej z przedmiotu wprowadzonego w ramach projektu, tj. Zagadnienia refleksyjnej praktyki.

Do cech osobowości, z którymi badani utożsamiają kompetencje, można zaliczyć: empatię, wrażliwość, otwarty umysł, kreatywność, ambicję, pracowitość, łatwość nawiązywania kontaktów. Oto kilka

wypowiedzi potwierdzających taki sposób rozumienia własnych kompetencji: *Jestem osobą kreatywną, szybko się uczę, łatwo nawiązuję kontakty; Komunikatywność, swoboda wypowiedzi, asertywność, ambicja; Umiejętność słuchania, cierpliwość, empatia; Znam dwa języki obce, jestem spokojna, pozytywnie nastawiona do ludzi, otwarta, punktualna; Jestem asertywna i empatyczna; Do umiejętności mogę zaliczyć: kreatywność, twórczość, komunikacyjność, otwartość, odpowiedzialność; Moje kompetencje to pracowitość i zdrowy rozsądek; Jestem zaradna i konsekwentna; Moje umiejętności to wyrozumiałość, sumienność, pozytywne podejście do życia.* Wymieniona grupa kompetencji wpisuje się w przywołane wcześniej podziały, nawiązując wprost do kategorii kompetencji psychologicznych nauczyciela w ujęciu Hamer (1994) oraz W. Okonia (1991), a także kompetencji bazowych w ujęciu S. Dylaka (1995).

W swoich wypowiedziach badani zdecydowanie często podkreślali swoją wrażliwość i empatię, komunikatywność oraz inne cechy, ich zdaniem, niezbędne do profesjonalnego wypełniania ról. Czy rzeczywiście te cechy są im bliskie, czy też kandydaci na nauczycieli, będąc w zasadzie na końcu pierwszego etapu przygotowania do zawodu, definiują siebie zgodnie z oczekiwaniami, przepisem ról obecnym w świadomości ich oraz społeczeństwa? Ten wątek nie może być tutaj rozstrzygnięty bez pogłębionych, wieloetapowych badań potwierdzających, bądź obalających, sformułowane przypuszczenie. Optymistyczna byłaby odpowiedź pozwalająca na sformułowanie przekonania, że studenci specjalności nauczycielskich wyżej od kompetencji technicznych, metodycznych, wąsko rozumianych sprawności, odwołujących się do jednostronnego przekazu wiedzy, kontroli procesu nauczania oraz oceniania stawiają kompetencje praktyczno-moralne (wg R. Kwaśnicy), odnoszące się do umiejętności, które w centrum zainteresowania stawiają drugiego człowieka (wrażliwość, empatia, komunikacja, itd.). Czy jest to tylko wizja idealistycznego podejścia do zawodu niedoświadczonych w boju kandydatów do zawodu? Czy praktyka szkolna nie zniechęci przyszłych nauczycieli do zachowania wierności tak rozumianym kompetencjom stawianym przez badanych na pierwszym miejscu? To kolejne pytania, na które trudno odpowiedzieć bez dodatkowych, pogłębionych badań.

Do drugiej grupy wypowiedzi na temat kompetencji zaliczyłam te, które sprawności nauczyciela definiują z perspektywy wykonywanych czynności (9 osób). W tym rozumieniu, kompetencja jest powiązana z konkretnym działaniem, co ciekawe - również pomijającym te aspekty czynności, które w tradycyjnym rozumieniu przygotowania nauczycieli do zawodu wiązały się ze sprawnym realizowaniem procesu kształcenia (np. kompetencje realizacyjne, metodyczne). Przykładowe wypowiedzi z tej kategorii są następujące: *Przypisałabym sobie umiejętność współpracy z ludźmi; Posiadam umiejętność pracy w grupie; Posiadam umiejętność nawiązywania kontaktów; Posiadam umiejętność doradzania innym w różnego rodzaju sprawach, problemach, itp.; Potrafię słuchać innych i w odpowiedni sposób komunikować się z innymi; Posiadam umiejętność zrozumienia drugiego człowieka i intencji jego działań; Staram się robić to, co robię porządnie, dokładnie, z całego serca.*

W interpretacji cytowanych wypowiedzi na pierwsze miejsce wysuwają się te czynności, które są związane z procesem szeroko rozumianej komunikacji interpersonalnej i relacji z drugim człowiekiem (słuchanie, nawiązywanie kontaktu, rozumienie). W ujęciu R. Kwaśnicy, ten rodzaj kompetencji należy do obszaru racjonalności emancypacyjnej, w którym nie ma gotowych odpowiedzi na zadawane pytania, ponieważ nauczyciel działa w sytuacjach niepowtarzalnych i nigdy nie wie, przed jakim wyzwaniem, zadaniem postawi go uczeń. Dlatego kompetencje komunikacyjne, interpretacyjne oraz moralne są podstawowe w tej profesji. Charakteryzowana grupa odpowiedzi pozwala sądzić, że badani kandydaci do zawodu nauczyciela są świadomi relacyjnego i komunikacyjnego charakteru swojej pracy oraz znaczenia umiejętności pozwalających na efektywne nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktu. Zdają sobie sprawę, że wykształcenie pedagogiczne obliuguje w pewien sposób do dzielenia się swoimi kompetencjami w sytuacji kryzysu, trudności, jakie mogą przeżywać inni (stąd istotne dla niektórych rozmówców są umiejętności doradcze, czy rzetelność w wykonywaniu swoich obowiązków, wynikająca nie tylko z pełnionej roli zawodowej, ale także głębszego sensu budowania swojej tożsamości).

W ostatniej grupie znalazły się odpowiedzi, odwołujące się do profesjonalnego określenia kompetencji, nawiązujące do znanych teorii podziału i opisu zawartych w literaturze pedeutologicznej. Badani

najczęściej przypisywali sobie kompetencje moralne i komunikacyjne, interpretacyjne, interpersonalne (w tym umiejętność współpracy), opiekuńczo-wychowawcze, organizacyjne (do których zaliczali, m.in. umiejętność przewidywania, planowania), metodyczne, doradcze oraz informatyczno-medialne. Opisywana kategoria kompetencji jest powiązana z wymienionymi, zwłaszcza w obszarze cech osobowości, utożsamianych przez kandydatów do zawodu z kompetencjami, które dostrzegają u siebie oraz weryfikują w praktyce. Tego rodzaju odpowiedzi było najmniej w stosunku do pozostałych grup (4 osoby w ten sposób zdefiniowały swoje kompetencje), co może potwierdzać tezę, że studenci, realizujący program studiów nauczycielskich, pojęcie kompetencji łączą przede wszystkim z cechami charakteru (największa frekwencja tego znaczenia w wypowiedziach respondentów) oraz działaniem rozumianym jako sprawność, umiejętność. Przykładem wypowiedzi odnoszących się do trzeciej kategorii rozumienia pojęcia kompetencji są następujące stwierdzenia: *Posiadam kompetencje moralne i komunikacyjne; Posiadam takie kompetencje, jak: komunikacyjne (potrafię prowadzić dialog, mam zdolność do krytyki rozumianej jako poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań, zachowań, przedstawiania własnego punktu widzenia) oraz metodyczne (wiem, co i jak zrobić, żeby osiągnąć założony cel); Przypisałabym sobie kompetencje interpersonalne oraz opiekuńczo-wychowawcze; Dostrzegam błędy swoje i czasami innych.* Czy tak zdefiniowane kompetencje są faktycznie częścią tożsamości kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, czy też ich przywołanie ma na celu jedynie rzetelne wypełnienie polecenia odpowiedzi na pytanie badającego? Nie sposób rozstrzygnąć tej kwestii bez uszczegółowienia udzielonych odpowiedzi, co i tak nie daje gwarancji, że przywołane określenia są zinternalizowane (zazwyczaj weryfikuje to praktyka) oraz nie stanowią jedynie pustych deklaracji, nawiązujących do konwencji odpowiedzi na pytania zgodnie z oczekiwaniami badacza.

Podsumowując, kandydaci do zawodu nauczyciela przypisują sobie kompetencje utożsamiane najczęściej z umiejętnościami, cechami charakteru, które przez wielu autorów klasyfikacji kompetencji można zaliczyć do tzw. „miękkich” umiejętności, niezwykle ważnych i potrzebnych w profesji. Znajdują się wśród nich kompetencje komunikacyjne, organizacyjne, wychowawcze, interpersonalne, interpretacyjne.

Sporadycznie, badani wymieniają umiejętności metodyczne związane z techniczną realizacją procesu kształcenia (znajomość metod pracy, dyscyplinowania, utrzymania porządku w klasie, efektywnego osiągnięcia zamierzonych celów, oceniania). Zastanawiające jest, czy niska frekwencja przypisywania sobie tzw. „twardych” kompetencji świadczy o zmianie myślenia studentów przygotowujących się do zawodu i dostrzegania jego specyfiki, polegającej m.in. na tym, że przewagę powinny stanowić umiejętności pozwalające na wspieranie wychowanka w rozwoju, a nie wyćwiczenie w posłuszeństwie i odtwarzaniu przekazanej przez nauczyciela wiedzy, czy też jest efektem dostrzegania braku tych umiejętności w repertuarze własnych zachowań. Tak sformułowana teza wymagałaby pogłębionych badań jakościowych odnoszących się do szerokiego kontekstu przygotowania i praktyki zawodowej nauczyciela.

### 3. Obraz i zadania nauczyciela w opinii kandydatów do zawodu

---

Obraz nauczyciela, jaki kreują kandydaci do tego zawodu, ma swoje wielorakie uwarunkowania. Można zaliczyć do nich, m.in. społeczny przepis roli zdefiniowany dla tego zawodu (nauczyciel to osoba kompetentna, wykształcona, merytorycznie i metodycznie dobrze przygotowana do realizacji wyznaczonych zadań, głównie związanych z edukacją i kształceniem, przestrzegająca zasad etyki, o wysokim poziomie moralności, działająca dla dobra dziecka - interpretacji tego pojęcia jest tyle, ilu nauczycieli postępujących się tym określeniem).

Trzeba pamiętać, że postrzeganie roli zawodowej nauczyciela uległo zasadniczym zmianom na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci, ewoluując od postrzegania zawodu w kategoriach służby społecznej (nauczyciel zaangażowany w działalność społeczną na rzecz państwa, jego ideologii), poprzez obraz nauczyciela autonomicznego, niezależnego od systemu, po podkreślanie takich cech w zawodzie, jak podmiotowość, profesjonalizm, refleksyjność, w których zawiera się niezależność, samoświadomość i gotowość do ciągłego rozwoju, niezbędna w realiach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

Wyobrażenia dotyczące zawodu nauczyciela i jego zadań kształtują się także pod wpływem doświadczeń nabywanych w ciągu życia. Każdy nauczyciel był kiedyś uczniem, dlatego swoje wyobrażenia buduje, odwołując się do pozytywnych i negatywnych wspomnień odnoszących się do szkoły i relacji z nauczycielami. Niestety, w swoich wypowiedziach, nawiązujących do wspomnień z własnej edukacji, nauczyciele częściej przywołują negatywne, niekiedy obciążone dużą traumą



doświadczenia. Oto przykładowe odpowiedzi studentów specjalności nauczycielskich nawiązujące do ich doświadczeń ze szkołą i nauczycielami: *nauczycielka często krzyczała na nas, wywoływała do odpowiedzi żądając dosłownego przywołania podanych przez nią treści, poniżała niektórych uczniów i ośmieszała, zwłaszcza tych, którzy pochodzili z rodzin patologicznych, biednych, nie interesowała się indywidualnymi losami uczniów, za niepowodzenia dydaktyczne, wychowawcze obwiniała ucznia, nie dostrzegając swojej winy*. Przywołane świadectwa nie pozwalają na pozytywne kreowanie wizerunku nauczyciela, choć oczywiście nie jest to obraz jedyny. Studenci na pojedynczych przykładach są w stanie pokazać, że na swojej drodze edukacyjnej spotkali także nauczycieli godnych naśladowania.

Kolejnym źródłem wyobrażeń dotyczących roli, zadań nauczyciela są obowiązujące ideologie i formułowane ogólnie rozporządzenia definiujące kompetencje, przygotowanie do zawodu. Jak zauważa B. D. Gołębnik, „edukacja nauczycieli, wraz z leżącą u jej podstaw filozofią, ideologicznymi założeniami, strategią działań, stanowi jeden z czynników decydujących o jakości szkolnej edukacji, współdecyduje o jej przystosowawczym bądź innowacyjnym charakterze” (Gołębnik, 1998, s. 21).

Również potoczne opinie i sądy nie pozostają bez znaczenia dla formułowania obrazu nauczyciela, jego pozycji oraz prestiżu społecznego. Zawód nauczyciela na przestrzeni ostatniego stulecia utracił swoją wyjątkowość i charyzmę, na co złożyło się wiele czynników historycznych, kulturowych i społecznych. Przede wszystkim, zrezygnowano z selekcji kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Po drugiej wojnie światowej, w związku z niedoborem kadry nauczycielskiej w szkolnictwie, do zawodu przyjmowano niemal wszystkich chętnych, zezwalając na szybkie uzupełnienie wykształcenia i krótką ścieżkę przygotowania do nauczycielskiej profesji. Wzrost liczby nauczycieli, feminizacja zawodu, luki w kształceniu, niskie pensje spowodowały, że w świadomości społecznej zawód ten stracił na znaczeniu. Często nauczycielami zostawały osoby, które nie mogły znaleźć pracy w innym zawodzie. Zjawisko to, określane negatywną selekcją do zawodu, przetrwało do początku XXI wieku, gromadząc w szeregu kadry pedagogicznej osoby niekompetentne, sfrustrowane, nie lubiące ludzi, kompensujące własne niepowodzenia życiowe władzą nad uczniem. Na szczęście, sytuacja ta stopniowo ulega zmianie ze względu na trudną sytuację

na rynku pracy, w tym również w szkolnictwie (niż demograficzny skutkujący zamykaniem szkół, zwalnianiem nauczycieli), która wymusza na pracodawcach selekcjonowanie kandydatów do zawodu, a wśród absolwentów studiów nauczycielskich - konieczność ciągłego rozwoju, podnoszenia swoich kwalifikacji po to, by stać się konkurencyjnym, lepszym od innych.

Na pytanie, jak w tej specyficznej sytuacji społeczno-gospodarczej studenci specjalności nauczycielskich postrzegają zawód nauczyciela, spróbuję odpowiedzieć w kolejnych częściach prezentowanej publikacji.

Zawód nauczyciela z perspektywy osób, które nie mają doświadczenia w obszarze opisywanej profesji, można definiować, moim zdaniem, na trzy sposoby, tj. odwołując się do teorii zawartej w literaturze pedeutologicznej prezentowanej w trakcie studiów, sięgając do doświadczeń z własnej edukacji oraz odwołując się do zrealizowanej w trakcie studiów praktyki pedagogicznej. W pierwszej możliwej interpretacji, nauczyciel jest osobą, która odpowiada za proces nauczania, efekty podejmowanej działalności, za wszechstronny rozwój ucznia. Przy czym istotne jest, w oparciu o jaki paradygmat rozumienia roli zawodowej nauczyciela definiowane są jego zadania. I czy będzie to, przyjmując za R. Kwaśnicą, racjonalność instrumentalna czy emancypacyjna.

W technicznym podejściu do zawodu, rolą nauczyciela jest przekazywanie gotowej wiedzy, jej sprawdzanie oraz ocenianie. Mistrzostwo pedagogiczne opiera się na efektywnych metodach i narzędziach pomiaru służących tak zdefiniowanym celom. Profesjonalizm nauczyciela oznacza umiejętność radzenia sobie z wąsko pojętym nauczaniem, w którym nie ma miejsca na refleksję, podmiotowość ucznia, indywidualne podejście. Nauczyciel to sprawny technik wypełniający powierzone mu, odgórnie zdefiniowane zadania, nieuwzględniający odstępstwa od reguły, przywiązany do hierarchicznego porządku w klasie, wyższości swojej roli, przyjmujący odpowiedzialność za ucznia. Nieidentyfikujący potrzeby własnego rozwoju, niedostrzegający zmienności i różnorodności sytuacji, w których działa. Rutyna, rytuał, moralizowanie, socjalizacja to jedno z wielu strategii przetrwania w szkole, które umożliwiają oswojenie tego, co niestandardowe, nieprzewidywalne, wychodzące poza schemat. Opisujący nauczyciel w minimalnym

stopniu posiada i rozwija kompetencje psychopedagogiczne, uznając je za mniej znaczące w procesie nauczania w porównaniu do umiejętności metodycznych.

Taki obraz nauczyciela mają dwie osoby badane, które w swoich wypowiedziach podkreśliły instrumentalność roli, ograniczając jej rozumienie do funkcji przekazywania wiedzy, procesu dydaktycznego realizowanego w instytucji. Ich zdaniem, zawód nauczyciela jest *wykonywany przez uprawnione osoby do prowadzenia zajęć dydaktycznych w placówkach edukacyjnych oraz najważniejsze w zawodzie nauczyciela jest przekazywanie wiedzy uczniom i jej sprawdzanie.*

W innej perspektywie, lokowanej po stronie pedagogiki humanistycznej i racjonalności emancypacyjnej, zawód nauczyciela rozumiany jest jako misja, powołanie, złożona umiejętność bycia z innymi, wymagająca określonych predyspozycji osobowościowych i odpowiedniego przygotowania, także w zakresie profesjonalnej i pogłębionej wiedzy. W tym rozumieniu, rola nauczyciela nie sprowadza się tylko do przekazywania i egzekwowania przekazanych informacji, ale przede wszystkim do towarzyszenia uczniowi w jego rozwoju. Oznacza to, że nauczyciel powinien stwarzać odpowiednie warunki (nie tylko materialne, ale przede wszystkim społeczne, emocjonalne) pomagające w nawiązywaniu autentycznych, symetrycznych, opartych na dialogu i wzajemnym szacunku relacji sprzyjających uczeniu się. Dzięki szerokiemu spojrzeniu na proces nauczania, odpowiedzialność za osiągnięte efekty lokowana jest także po stronie ucznia.

Taki obraz nauczyciela przeważa u respondentów, czemu dają wyraz w następujących wypowiedziach: *Zawód nauczyciela jest pewnego rodzaju misją, powołaniem; Zawód wdzięczny, przynoszący wiele radości i spełnienia; jest dla mnie poświęceniem; wymaga zaangażowania oraz silnej psychiki; Zawód umożliwiający ciągły rozwój, nabywanie nowych umiejętności; Jest powołaniem do służenia drugiemu człowiekowi.*

Przywołane wypowiedzi wskazują na postrzeganie roli nauczyciela w kategoriach misji i powołania, co ma związek z wizją nauczyciela reprezentowaną przez ogół społeczeństwa. Misyjność zawodu, będąca jednym z paradygmatów myślenia o profesji nauczycielskiej, może prowadzić do przekonania, że kompetencje osobowościowe, sprawdzające się do nawiązywania pozytywnych relacji z dzieckiem, są gwarantem profesjonalnego funkcjonowania w roli.

Odnosząc się do zaprezentowanych wypowiedzi, nie sposób pominąć współczesnych naukowych rozważań związanych z zawodem nauczyciela i jego rolą. Obecnie od nauczyciela wymaga się nie tylko wiedzy o nauczonym przedmiocie i metodach nauczania, ale przede wszystkim kompetencji społecznych, do których zaliczyć można umiejętność rozwiązywania problemów, empatię i kreatywność, gotowość do zmiany, otwartość na różnorodność, tolerancję. Zdaniem M. Czerpaniak-Walczak, zawód nauczyciela „wiąże się z ustawicznym poznawaniem i intencjonalną zmianą, zarówno siebie, jak i otoczenia, a zwłaszcza osób, wobec których ma się określone zobowiązania” (Czerpaniak-Walczak, 1997, s. 86).

Współczesny nauczyciel jest postrzegany jako inicjator zmiany, dostrzegający źródła nierówności, dyskryminacji, wykluczenia i marginalizacji, wrażliwy na ich przejawy oraz kompetentny w obszarze podejmowania działań na rzecz ich niwelowania. Przyjmuje postawę zaangażowanego rzecznika zmian.

### 3.1. Obraz idealnego nauczyciela

Z powyższych rozważań wyłania się obraz nauczyciela idealnego, który jest przede wszystkim człowiekiem, o(sobą) przekraczającą konwencjonalny poziom rozwoju zawodowego, nieprzywiązaną do utartych standardów i ról. W wypowiedziach respondentów taki nauczyciel *nie może popadać w rutynę i myśleć stereotypowo; Jest drogowskazem dla uczniów, razem z nimi odkrywa świat; Jest ciepły, otwarty, potrafi wzbudzać w dzieciach ich pewność siebie, ciekawy świata; To osoba kreatywna, posiadająca wiedzę, którą w sposób ciekawy potrafi przekazać, miła, ambitna, odważna, przyjacielska, pomocna; Musi podejmować trudne decyzje, stawać wobec różnych sytuacji. To trudne, ale wdzięczne zajęcie; Powinien uczyć tak, jakby chciał, żeby jego dziecko było nauczone; To osoba wykwalifikowana, która wpływa na rozwój społeczności; Nie tylko daje coś dzieciom, ale również może coś od nich zyskać; Człowiek o czystym i dobrym sercu, otwartym umyśle, twórczej duszy. Wśród tłumu wyróżnia go pogoda ducha, wrażliwość na drugiego człowieka i jego potrzeby, kreatywność w działaniu, innowacyjność w myśleniu, chęć ciągłego rozwoju.*

Nauczyciel zbliżający się do ideału to ktoś, kto potrafi uczyć się od innych, to osoba twórcza, otwarta, kochająca dzieci, odpowiedzialna i pozwalająca innym brać odpowiedzialność za siebie, kreująca sytuacje sprzyjające samodzielności, wrażliwa i empatyczna, nastawiona pozytywnie do świata, ludzi i siebie. Można przyjąć, że taki nauczyciel osiągnął mistrzostwo pedagogiczne, gdyż posiadał „zespół właściwości osobowości, który zapewnia samoorganizowanie bardzo wysokiego poziomu działalności [...] na bazie refleksji” (Plewka, 2009, s. 98). Jak wynika z analizy przytoczonych wypowiedzi, wzorowy, godny naśladowania nauczyciel posiada odpowiednie kompetencje, umiejętności oraz niezbędny zasób wiedzy ogólnej, który pozwala orientować się w sytuacjach nie tylko natury dydaktycznej, ale także wychowawczej. W demokratycznym społeczeństwie charakteryzowany nauczyciel ma wspomagać indywidualny rozwój jednostki, uwrażliwiać na różnorodność, kształtować predyspozycje umożliwiające wybór tego, co sprzyja samorealizacji, pomagać w rozumieniu świata i przekształcaniu otaczającej rzeczywistości. Jeśli posiada odpowiednie predyspozycje osobowościowe, wówczas realizuje się w wykonywanym zawodzie, czerpiąc z niego satysfakcję i motywację do ciągłego, wszechstronnego rozwoju. Nie tracą na aktualności słowa J. Legowicza, który twierdził, że „[n]auczyciel, jego osobowość, wiedza, kultura, jego postawa i jego wzór, choć w zmieniających się warunkach i wymogach życia, zawsze będzie potrzebny jako rodziciel i sprawca tego, co człowiecze i ludzkie w młodym pokoleniu” (Legowicz, 1975, s. 36).

Ponadto, idealnego nauczyciela cechuje odpowiednie wykształcenie, ambicja, wszechstronne utalentowanie, schludność, zadbane, elegancki wygląd, zaangażowanie w pracę, refleksyjność, komunikatywność, wyrozumiałość, umiejętność wzbudzania ciekawości i zainteresowania dzieci. Powinien umieć przekazać wiedzę, dzielić się nią i przyjmować od innych, akceptując fakt nieoczywistości i nietrwałości uzyskanych informacji oraz różnorodność ich źródeł. Tak więc, na doskonały obraz nauczyciela składa się nie tylko to, co potrafi, umie, ale także jak wygląda, w jaki sposób się zachowuje. Holistyczne ujęcie ideału nauczyciela wskazuje na konieczność zrewidowania dotychczasowych praktyk w obszarze przygotowania do zawodu, które powinny zawierać także elementy nawiązujące do rozwoju indywidualnych zainteresowań, uzdolnień artystycznych, upodobań estetycznych i szeroko

pojętej kultury bycia. Nie jest to możliwe bez odwołania się w toku kształcenia studentów do osobistej refleksji nad własnym działaniem i doświadczeń związanych z edukacją.

Pytaniem nawiązującym do przywołanych wypowiedzi na temat idealnego nauczyciela, było pytanie odwołujące się do czynników, warunków pozwalających zbliżyć się do wzoru. Zdecydowana większość respondentów w swoich odpowiedziach postawiła na wiedzę i cechy osobowościowe. Nie trudno zauważyć, że wyrażane poglądy badanych bliskie są wypowiedziom takich klasyków polskiej pedagogiki, jak J. W. Dawid czy S. Baley. Uważali oni, że aby uprawiać zawód pedagoga (nauczyciela), trzeba posiadać określone predyspozycje, zdolności i skłonności, które mają charakter wrodzony. W toku edukacji, przygotowania zawodowego można je rozwijać i udoskonalać tak, by zrobić z nich użytek, stawać się lepszym człowiekiem (ponieważ, zgodnie ze słowami M. Grzegorzewskiej (1957), im lepszym człowiekiem jest nauczyciel, tym lepszym będzie nauczycielem) i odnosić sukcesy. Wśród ukształtowanych predyspozycji zdecydowanie można wyróżnić osobisty stosunek do dziecka jako podmiotu/przedmiotu oddziaływań wychowawczych, który implikuje rodzaj komunikacji, jakość relacji, styl nauczania, stosunek do wiedzy, stopień identyfikacji z rolą.

Studenci, przygotowujący się do zawodu nauczyciela, na temat osiągnięcia ideału wypowiadali się w dwojaki sposób, tj. pozytywnie, wskazując na cechy, uwarunkowania, czynniki sprzyjające, oraz negatywnie, określając utrudnienia, bariery, ograniczenia. Wśród czynników sprzyjających badani wyróżniają: *Chęć pracy z innymi ludźmi oraz dbanie o swój stały rozwój; Otwartość na ludzi, na wiedzę; Wsparcie i wyrozumiałość rodziny, przeszłość, droga edukacyjna, temperament; Wykonywanie zawodu z pasją i zaangażowaniem, świadomy wybór zawodu; Chęć do nauki, poszerzania wiedzy, wiara we własne możliwości; Pomaga wytrwałość; oraz Dużo zależy od charakteru nauczyciela, jego podejścia do życia i pracy.*

Natomiast do czynników stanowiących barierę w dążeniu do ideału, uczeniu się od mistrza, mentora respondenci zaliczyli *praktykę z nauczycielkami stereotypowymi, zmęczonymi, znudzonymi, niewystarczająco wyedukowanymi; Przekonanie, że jest się panteonem wiedzy; Zniechęcanie do przedmiotów, szeregowanie dzieci; Biurokracja w szkole.* Ponadto, badani wskazywali na przywiązanie nauczycieli

do programu i rytuału związanego z jego realizacją, zewnątrzsterowność, przejawiającą się w ocenie swoich kompetencji przez pryzmat osiaganych efektów dydaktycznych (oceny uczniów, udział w olimpiadach), przywiązanie do hierarchicznego porządku, w którym nauczyciel zawsze jest ponad uczniem, kultury szkoły deklaratorywnie działającej dla dobra ucznia, natomiast w praktyce nieumiejącej wyzwolić się ze skostniałych struktur, przyzwyczajzeń, nawyków niepozwalających na jakąkolwiek innowacyjność czy zmianę. Powyższe opinie studentów znajdują potwierdzenie w badaniach H. Kwiatkowskiej, która stwierdza, że nauczyciele „[z]le znoszą sytuacje, gdy czegoś nie wiedzą, dlatego stosują innowacje tylko w pewnych granicach. Najlepiej czują się, gdy mają precyzyjnie określone wymagania. Ze stawianymi wymaganiami i celami pracy nie dyskutują. Nie akceptują zmian, które naruszają ich dotychczasowe sposoby działania” (Kwiatkowska, 2008, s. 211). Trzeba przyznać, że „[ś]wiat, w jakim pracują nauczyciele nie czyni ich podatnymi na zmiany” (Ornstein, Hunkins, 1998, s. 287). Prezentowany sposób myślenia o zawodzie zaprzecza jego specyfice, polegającej m.in. na tym, że nauczyciel działa w sytuacjach niepowtarzalnych, do końca nieprzewidywalnych, nie dających się ująć w ramy czy standardy. „Pracę nauczyciela charakteryzuje niedookreślenie [...] dynamiczna zmienność zdarzeń, dlatego nie poddaje się ona łatwej formalizacji” (Plewka, 2009, s. 99), utrudniając konstruowanie gotowych wzorów postępowania sprawdzających się w każdej sytuacji.

### 3.2. Cechy osobowości

Nie ulega wątpliwości, że zawód nauczyciela należy do tej grupy zawodów, które wymagają nie tylko merytorycznego, metodycznego przygotowania, ale także określonych cech osobowości, których doskonalenie, kształtowanie, nabywanie dokonuje się w procesie całonocnego uczenia się i doświadczeń gromadzonych w różnych sytuacjach dnia codziennego. Kwestią sporną pozostaje pytanie, na ile potrzebne w zawodzie predyspozycje osobowościowe są elementem temperamentu i charakteru człowieka, a w jakim stopniu kształtują się pod wpływem zewnętrznych oddziaływań. Nie bez powodu, wychowanie definiuje się przez pryzmat stawianych celów, wśród których za nadrzędny efekt

oddziaływań wychowawczych uznaje się kształtowanie osobowości wychowanka za pośrednictwem zróżnicowanych metod i środków.

Ten sposób definiowania wychowania skazuje wychowanka na oddziaływania zewnętrzne, odbierając w jakiejś mierze możliwość wpływu na zdarzenia, pozbawiając go samodecydowania i podmiotowości. Z pewnością, margines swobody w tym obszarze poszerza się wraz z rozwojem podmiotu (dla niektórych przedmiotu) oddziaływań. Niemniej, nie można zapominać, że proces kształtowania jednostki, wychowania zawiera zarówno wpływy świadome, intencjonalne, jak i nieświadome, przebiegające mimowolnie, poza kontrolą tych, którzy na siebie oddziałują, wnosząc w relacje nową jakość.

Badani przez mnie studenci, przygotowujący się do zawodu nauczyciela, wielokrotnie w swoich wypowiedziach podkreślali niebagatelne znaczenie cech osobowości nauczyciela dla procesu edukacji i wychowania. Swoje postulaty ujmowali w kategoriach czynności, zachowań będących wyraźnym odzwierciedleniem opisywanych predyspozycji. Warto przypomnieć, że w naukach psychologicznych osobowość jest pojmowana jako złożona struktura cech psychofizycznych, pozostających w charakterystycznej współzależności i wzajemnych związkach, warunkujących względną stałość i odrębność jednostki, regulująca jej zachowania i przebieg procesów psychicznych (Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak, 2005). Osobowość ma charakter dynamiczny a nie statyczny, nie jest raz na zawsze ukształtowana, ulega przeobrażeniom w toku życia jednostki pod wpływem gromadzonych przez nią doświadczeń, aktywności własnej i oddziaływania środowiska zewnętrznego (głównie społecznego).

Takie rozumienie osobowości stało się źródłem definiowania celów wychowania w pedagogice, przy czym, stopień wpływu na jednostkę i jej osobowość jest pojmowany odmiennie w zależności od przyjętego paradygmatu myślenia o wychowanku. Tak więc, oddziaływania te mogą być ukierunkowane na określony, odgórnie narzucony, obowiązujący wzór (pedagogika autorytarna, tradycyjna, konserwatywna), służący zazwyczaj określonej ideologii, lub mniej rygorystycznie - modyfikować pewne cechy jednostki, pozostawiając duży margines swobody w precyzowaniu tego, co jest dobre dla człowieka w danym momencie (pedagogika humanistyczna, koncepcje wychowania antyautorytarne, antypedagogika).



W kontekście przywołanego rozumienia osobowości mieszczą się najczęściej sformułowane odpowiedzi badanych. Ich zdaniem, *nauczyciel, to ktoś odpowiedzialny, konsekwentny, zdolny, chętny do współpracy, wrażliwy, kochający swój zawód; Jest chłonny wiedzy, potrafi obserwować uczniów i czerpać z tego naukę, jest empatyczny, traktuje uczniów jak partnerów; Otwarty na doświadczenia, sumienny, wrażliwy, o wysokiej inteligencji, asertywny, życzliwy, ponadto nauczyciel powinien być kreatywny, miły, wyrozumiały, obiektywny, mądry, konsekwentny, odpowiedzialny; komunikatywny, cierpliwy w dążeniu do celu.*

Analiza przywołanych cech, demonstrowanych w konkretnych działaniach podejmowanych wobec ucznia w środowisku szkolnym wskazuje, że dominujące są te składowe charakteru, które pozwalają na kreatywne i twórcze podejście do roli zawodowej, zapewniają życzliwy i empatyczny stosunek do innych ludzi, zainteresowanie jednostkowymi losami, podmiotowe relacje interpersonalne. Wymienione cechy trafnie ujął T. Lewowicki, określając opisany charakter budowania więzi mianem heroizmu nauczycielskiego, który „polega m.in. na podjęciu trudu działania na rzecz innych ludzi - pomimo świadomości ograniczeń własnej siły sprawczej i świadomości problemów blokujących procesy edukacyjne” (Lewowicki, 2007, s. 88).

Badani wskazali także na cechy, które w charakteryzowanej profesji w sposób pośredni gwarantują efektywność działania, tj. ciągłe doskonalenie się, zdobywanie wiedzy, która w dzisiejszych czasach ulega szybkiej dezaktualizacji, konsekwencję w działaniu, obiektywizm rozumiany jako sprawiedliwe ocenianie, odpowiedzialność. Ostania z cech pojawiała się niezwykle często w wypowiedziach respondentów, co można tłumaczyć tym, iż badaną grupę reprezentują osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, którym w procesie kształcenia sygnalizuje się wielokrotnie, że ich działania mają bezpośrednie przełożenie na zachowania dzieci, znajdujące się w najbardziej dynamicznym okresie swojego rozwoju. Wychowankowie na tym etapie są szczególnie podatni na wpływy otoczenia, w tym osób znaczących w swoim środowisku, do których bez wątpienia można zaliczyć, poza rodzicami, również nauczycieli.

### 3.3. Specyfika zawodu, oczekiwania

Konsekwencją myślenia o nauczycielu w perspektywie osoby, posiadającej odpowiednie cechy temperamentu i osobowościowe, jest postrzeganie tego zawodu w określonych kategoriach. Jak zauważa L. Olszewski, „wszystkie zawody mają swoją specyfikę, organizację, nastawienie i oczekiwania, system wartościowania” (Olszewski, 2000, s. 283), pod ich wpływem kształtuje się osobowość zawodowa, która w przypadku profesji nauczyciela jest niezwykle znacząca.

Zawód nauczyciela wyodrębnił się na skutek profesjonalizacji wykonywanych czynności, dokonujących się zarówno pod wpływem nabywania określonych cech psychicznych, jak i umiejętności oraz kompetencji postrzeganych jako niezbędne w tym zawodzie. Proces profesjonalizacji nauczyciela dokonuje się najpierw poprzez kształcenie - studiowanie odpowiedniego kierunku studiów i specjalności oraz realizowane praktyki, a następnie poprzez samokształcenie i samodoskonalenie podejmowane z własnej inicjatywy, w związku z wyuczoną profesją i jej specyfiką wymagającą nieustannego doskonalenia siebie.

W potocznym wyobrażeniu, zdominowanym przez sądy ukształtowane na przestrzeni stuleci w polskiej tradycji i kulturze, zawód nauczyciela definiowany jest jako specyficzny ze względu na sposób jego realizacji. Na czym więc polega specyfika zawodu i co się na nią składa? Takie pytanie postawiłam badanym studentom specjalności nauczycielskiej. Zebrany materiał badawczy pozwala na wyróżnienie kilku kategorii odpowiedzi odnoszących się do podjętej problematyki.

Pierwsza kategoria zawiera wypowiedzi badanych (14 osób), pozwalające na lokowanie specyfiki zawodu nauczyciela w jego szczególnej odpowiedzialności za całościowy rozwój drugiego człowieka, jego postępowanie i wychowanie, postawy, poglądy, sposób myślenia i przeżywania świata. Sądzę, że osoby, które w ten sposób odnoszą się do zawodu nauczyciela mają silnie ugruntowane poczucie sprawstwa w odniesieniu do wykonywanych zadań oraz wagi formalnego autorytetu roli zawodowej. Raczej zawężają perspektywę rozumienia profesji do oddziaływań na wychowanka bez możliwości brania pod uwagę punktu widzenia tych, z którymi pracują. Jest to specyficzna rola ograniczająca się do nadzorowania i bezpiecznego kierowania rozwojem ucznia, co w tym przypadku oznacza prawdopodobnie „trzymanie się”

tradycyjnych sposobów postępowania, popadanie w rutynę, szybkie wypalenie zawodowe. Odpowiedzi potwierdzające ten fakt są następujące: *Specyfika to praca z ludźmi i odpowiedzialność; Specyfika polega na przekazywaniu wiedzy i oddziaływaniu na postępowanie i wychowanie człowieka; Osoba publiczna, która styka się z różnego rodzaju ludźmi, mająca poczucie odpowiedzialności za przyszłe pokolenia; Silnie oddziałuje na osobowość swoich uczniów i wychowanków, wpływa na kształtowanie ich postaw, poglądów, świadomości społecznej.*

Podstawą wyróżnienia drugiej kategorii wypowiedzi, odnoszących się do specyfiki zawodu nauczyciela, były wartości i rozwój moralny ucznia, który zdaniem badanych jest zależny od tego, kim jest nauczyciel, jakie wartości deklaruje i uobecnia w codziennych sytuacjach, szczególnie tych w środowisku szkolnym. Podkreślenie aspektu wartości napawa optymizmem, pozwala na szersze i głębsze, w porównaniu do pierwszej grupy wypowiedzi, rozumienie zawodu i podejmowanej roli. Podstawą takiego myślenia jest refleksja nad działaniem ukazująca różne konteksty pracy nauczyciela, w tym kontekst niezwykle trudny do zdefiniowania, oceny i korygowania, dotyczący najbardziej humanistycznego wymiaru egzystencji człowieka, tj. postawy moralnej, hierarchii wartości, etyki zawodu. Zdaniem M. Dudzikowej, „nauczycielstwo jako grupa zawodowa jest społecznością mającą duże możliwości kształtowania ofert aksjologicznych, współtworzenia światów wartości dzieci i młodzieży” (Dudzikowa, 2001, s. 209).

Aksjonormatywne wyznaczniki profesji nie są przedmiotem dociekań podejmowanych w trakcie studiów nauczycielskich, zazwyczaj nie ma na nie miejsca w programach kształcenia (o czym będę pisała dalej), trudno walidować efekty odnoszące się do tego obszaru rozwoju jednostki. Tak więc, zawód nauczyciela jest specyficzny dlatego, że nauczyciel swoim postępowaniem, zachowaniem w sytuacjach typowo edukacyjnych oraz wychowawczych zawsze (intencjonalnie bądź nieintencjonalnie) komunikuje swój system wartości, który jest odczytywany i interpretowany przez ucznia. Stanowisko to potwierdzają wybrane przykłady wypowiedzi: *Nauczyciel musi być pewny, że jego postępowanie kształtuje sylwetkę moralną ucznia; To nie tylko zawód, to rola społeczna, której wyznacznikiem powinno być dobro ucznia; Nauczyciel nie tylko uczy, ale przekazuje wartości, staje się wzorem do naśladowania.*

W tym szerszym spostrzeganiu specyfiki zawodu mieszczą się współczesne oczekiwania formułowane pod adresem nauczycieli. Nauczyciel dzisiaj to nie tylko ktoś, kto przekazuje wiedzę, ale raczej wskazuje na jej źródła, to osoba, która swój autorytet uprawomocnia jakością i autentycznością swoich relacji z uczniami, postępowaniem w sytuacjach konfliktowych i trudnych, posiadająca złożone kompetencje umożliwiające bycie doradcą, terapeutą, diagnostą, konkurującą z autorytetami-idolami dostępnymi w kulturze masowej, wszechobecnej, natarczywej, niewymagającej głębszej refleksji ani dojrzałości moralnej.

Studenci, z którymi przeprowadziłam wywiady, dostrzegają na nowo zdefiniowaną rolę nauczyciela, odwołując się przede wszystkim do zadań, jakie realizuje w szkole. Zdaniem 6 respondentów, współczesny nauczyciel powinien *pobudzać aktywność poznawczą dzieci; zaciekawić, zainteresować nauką poprzez dobór odpowiednich metod i technik pracy; korzystać z nowoczesnych technologii; pomóc w wychowaniu i edukacji; w rozwiązywaniu problemów, wspierać rodziców; przygotować dzieci do dalszej edukacji*” oraz *do życia w zmieniającym się świecie*.

Są to zadania nawiązujące do odgórnie zdefiniowanych funkcji, jakie szkoła powinna pełnić wobec społeczeństwa, a do których można zaliczyć m.in. dbałość o indywidualny i wszechstronny rozwój wychowanka. Ponadto, respondenci dostrzegają instrumentalne zadania nauczyciela realizowane w systemie szkolnym. Do takich powinności należy przejście przez *całą ścieżkę awansu zawodowego; transmitowanie wiedzy i własnego doświadczenia; sprawdzanie i ocenianie osiągnięć dydaktycznych; socjalizacja*.

Ostatnią wyróżnioną kategorią jest grupa 4 wypowiedzi, określających specyfikę zawodu w dwóch skrajnych poglądach. Pierwszy sprawdza profesję do karty nauczyciela i wynikających z niej przywilejów charakteryzowanej grupy zawodowej, wyróżnionej w ten sposób spośród innych zawodów. Drugi natomiast akcentuje ciągły rozwój konieczny do profesjonalnego rozwoju, na który składa się ciągłe poszerzanie wiedzy, doskonalenie i zdobywanie nowych umiejętności oraz kompetencji. *To ciągłe zadawanie sobie pytań i poszukiwanie na nie odpowiedzi; To kontakt z różnymi dziećmi i różnymi rodzicami, dlatego nie jest się w stanie wszystkiego przewidzieć*. Wypowiedzi jednego

i drugiego rodzaju jest zdecydowanie najmniej w przeanalizowanej dokumentacji wywiadów. Zatem, badani studenci, przygotowujący się do zawodu nauczyciela, rzadko specyfikę profesji wiążą z zewnętrznymi wyznacznikami uprzywilejowania tej grupy zawodowej, ale także w niewielkim stopniu dostrzegają jej związek ze swoistym „nieprzygotowaniem” jako cechą pożądaną, bo umożliwiającą nieustanny rozwój. Sądzę, że ten ostatni aspekt zasługuje na szczególne potraktowanie, znajdując swoje odzwierciedlenie w kształceniu przyszłych nauczycieli i realizacji przedmiotów umożliwiających refleksyjne odnoszenie się do własnych doświadczeń, wiedzy, zaobserwowanych sytuacji. Refleksyjność nauczyciela pozwala na przekraczanie barier własnego rozwoju, odślaniając horyzonty rozwoju dla uczniów. Natomiast „Refleksyjny praktyk-nauczyciel-wychowawca to osoba, która widzi, rozumie i świadomie zmienia układ elementów sytuacji wychowawczej w procesie jej trwania” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 15). Dzięki refleksji możliwa jest zmiana, która zazwyczaj staje się początkiem nowej jakości pracy nauczyciela z uczniami.

O specyfice, pewnej wyjątkowości zawodu może decydować także określony typ osobowości zawodowej, który w przypadku opisywanej profesji można przypisać do typu społecznego, jednego z sześciu wyodrębnionych przez amerykańskiego psychologa J. L. Hollanda (Kwiatkowski, 2013) (pozostałe to: typ realistyczny, badawczy, artystyczny, przedsiębiorczy oraz konwencjonalny). Typ społeczny osobowości zawodowej charakteryzuje osoby, które „nastawione są przede wszystkim na pomaganie, nauczanie i współpracę z innymi ludźmi, których, dzięki bardzo dużej empatii i wysokim kompetencjom interpersonalnym, potrafią zrozumieć znacznie lepiej niż przedstawiciele innych typów. To idealisci, których celem jest niesienie pomocy innym [...]. Korzystają z technik wywierania wpływu, by informować, szkolić, leczyc i uczyć” (tamże, s. 108).

Podsumowując, zawód nauczyciela w opinii badanych jest zwodem specyficznym ze względu na społeczno-etyczny kontekst oddziaływania na wychowanka. Relacja ta jest postrzegana w sposób zróżnicowany w wypowiedziach badanych, w dużej mierze zależy od tego, w jaki sposób postrzegają siebie, na ile mają poczucie sprawstwa jako osoby dorosłe w interakcji z dziećmi oraz jako kandydaci do zawodu. Można w związku z tym wyróżnić dwie grupy, z których jedna zbliża się

do tradycyjnego modelu roli zawodowej, z elementami refleksyjnego odniesienia w stosunku do niektórych działań współczesnych praktyków profesji, druga zaś lokuje się zdecydowanie po stronie rozumienia roli zawodowej w kategoriach nieustannego rozwoju, całościowego uczenia się, przełamywania schematów i budowania pozytywnych relacji z wszystkimi podmiotami edukacji. W pierwszej grupie badanych przeważa myślenie techniczne, skoncentrowane na transmisji wiedzy, realizowaniu programu nauczania i podstawy programowej oraz nadrzędnej pozycji nauczyciela w procesie edukacji. Zasadniczym celem oddziaływań na osobowość ucznia jest wyposażenie w określone wiadomości, przy minimalnym współdziałaniu ucznia i całkowitym przejęciu odpowiedzialności za jego rozwój. Optymizmem napawa fakt, że jest to grupa zdecydowanie mniej liczna od badanych zaliczonych przez mnie do grupy drugiej, w której respondenci podkreślają nieoczywistość sytuacji, których doświadcza nauczyciel w procesie nauczania. Studenci dostrzegają także konieczność nieustannego rozwoju zawodowego i doskonalenia swoich umiejętności. W swoich relacjach z uczniami chcieliby położyć nacisk na współpracę, partnerstwo, wzajemny szacunek i uczenie się od siebie, wskazując tym samym na współodpowiedzialność podmiotów zaangażowanych w edukację, w tym uczniów, którym nauczyciel towarzyszy w rozwoju rozumianym nie tylko jako doskonalenie sfery poznawczej. Ponadto, deklarują, że zawód nauczyciela nie ogranicza się jedynie do wejścia w rolę, ale jest czymś więcej, dając szansę na rozwój kreatywności, refleksję, aktualizowanie swojej wiedzy, kształtowanie szerokich kompetencji z uwzględnieniem aksjonormatywnych aspektów profesji. Dlatego ważne dla tej grupy są cechy osobowości nauczyciela, świadomość własnych możliwości i ograniczeń oraz refleksyjne odnoszenie się do jednych i drugich. Liczba badanych reprezentujących powyższe stanowisko jest znacząco wyższa w porównaniu z grupą pierwszą.

Pytaniem, na które trudno odpowiedzieć na tym etapie interpretacji zebranych wypowiedzi i aktualnego położenia życiowego samych badanych, jest pytanie o to, w jakim stopniu przedstawiony obraz nauczyciela, jego cech charakteru, specyfiki zawodu oraz celów, jakie formułuje w kontekście przyszłej pracy zawodowej, będzie trwały po zderzeniu z rzeczywistością szkolną i jej uwarunkowaniami.

## 4. Przygotowanie do zawodu

---

Problematyka przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu wydaje się jedną z najczęściej i najchętniej podejmowanych w literaturze pedeutologicznej (m.in. T. Lewowicki (2007), B. Gołębniak (1998), H. Kwiatkowska (1998), W. Okoń (1988), A. Witkomirska (2005)). Staje się także centralnym punktem badań umożliwiającym przeprowadzenie pewnej diagnozy stanu jak jest i jak powinno być, aby przyszły nauczyciel, stając przed grupą dzieci, miał poczucie, że jest kompetentny, by działać twórczo, zbliżając się do ideału, który nakreślił sobie, podejmując refleksję nad własnym działaniem.

„Dominuje opinia, że system kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce jest skostniały i przestarzały, że za jego zmianami ilościowymi (gwałtowny wzrost liczby szkół wyższych [...], a także radykalny przyrost liczby studentów) nie nastąpiły zmiany jakościowe (modernizacja systemu dydaktycznego - celów, treści, metod i środków kształcenia)” (Hörner, Szymański, 2005, s. 84).

W kształceniu kandydatów do zawodu nauczyciela obowiązują określone standardy jakości, które zdefiniować można jako „normy wymagań, opisujące zbiór niezbędnych umiejętności i wiedzy do wykonywania danego zawodu [...], określające warunki i metody oceny przydatności zawodowej kandydatów” (Lewowicki, 2007, s. 13). Standardy te powinny wykazywać cechę względnej trwałości, jednak nie na tyle zdogmatyzowanej, by mimo zmieniających się okoliczności, istotnych z punktu widzenia wykonywanego zawodu, pozostawać nienaruszone.

Zasadniczym problemem w kształceniu nauczycieli, co postaram się wykazać w dalszej części, jest przywiązanie do wypracowanych i powszechnie przyjętych zasad, reguł nieuwzględniających różnego

rodzaju przemian dokonujących się w rzeczywistości pozaszkolnej, tj. społecznej, kulturowej, gospodarczej czy też politycznej. Główne zarzuty kierowane pod adresem szkoły dotyczą jej niekompetencji w obszarze przygotowania uczniów do życia, za które odpowiedzialna jest już nie instytucja, ale jej pracownicy - nauczyciele, w większości nieprzygotowani (w negatywnym tego słowa znaczeniu) do podejmowania wyzwań współczesności.

Współczesna szkoła „mówi” językiem niezrozumiałym dla ucznia, nie dlatego, że nauczyciel posługuje się kodem rozwiniętym, ale dlatego, że nie wie, jakim kodem operuje uczeń, co dla niego jest ważne, z jakich źródeł czerpie wiedzę o życiu i buduje indywidualne postrzeganie siebie i świata, w którym żyje.

Jak pokazują liczne badania nad grupą zawodową nauczycieli, w tradycyjnej szkole publicznej, państwowej, pracują osoby w dużej mierze zmęczone swoją pracą, zamknięte na zmiany, odtwórcze, bezrefleksyjne, traktujące swoją rolę wąsko, w kategoriach obowiązku, zaliczające stopnie awansu zawodowego po to, by po osiągnięciu tytułu nauczyciela dyplomowanego „spocząć na laurach”. Popadające w rutynę, przywiązane do schematów i transmisyjnej funkcji instytucji edukacyjnej, upatrujące genezy swoich ograniczeń, ale też nadziei na zmianę w czynnikach zewnętrznych (zmiana organizacji szkoły, prawa oświatowego, przepisów, programów, wymagań i obowiązków), a nie w sobie.

Zaskakujące jest także odkrycie, o którym informują badacze problematyki wypalenia zawodowego nauczycieli (por. Krasoń, 2012), ukazujące, że syndrom ten w znacznym stopniu dotyka osoby rozpoczynające pracę w szkole, w zawodzie. Wypalenie, utożsamiane z tzw. *reality shock*<sup>2</sup>, powstaje na skutek rozbieżności między światem wyobrażeń i marzeń jednostki dotyczących obszaru pracy zawodowej, przygotowaniem akademickim a realiami związanymi z wykonywaniem zawodu (kultura szkoły, niepisane zasady, system wzajemnych zależności i powiązań, warunki pracy, atmosfera, problemy dnia codziennego dotyczące dydaktyki, wychowania, interakcji, etyki). „Młodzi chcą działać, pojawia się faza euforyczna, ale codzienna rutyna, byleja-

<sup>2</sup> Autorem pojęcia jest C. Cherniss (1980), *reality shock* oznacza rozczarowanie, które dotyka nowych pracowników i jest związane z rzeczywistością zastaną w pracy, odbiegającą zazwyczaj od tej przyswojonej w teorii.



kość rujnuje ten potencjał” (Krasoń, 2012, s. 170). Niestety, praktyka pokazuje, że im większe zaangażowanie, motywacja i oczekiwania związane z pracą, tym większe prawdopodobieństwo rozczarowania, zniechęcenia i wypalenia zawodowego u progu aktywności zawodowej.

Podstawowe symptomy wypalenia zawodowego można zaobserwować w sferze poznawczej (zaburzenia pamięci, koncentracji, nadwrażliwość zmysłowa) oraz wegetatywnej (m.in. problemy trawienne, oddechowe). Dość powszechne są także symptomy osłabienia systemu obronnego, do których można zaliczyć: infekcje, zapalenia i problemy skórne (Perski, 2004, s. 49). Natomiast, według wielowymiarowego modelu Ch. Maslach (2000, s. 15), zjawisko wypalenia zawodowego można charakteryzować przez pryzmat trzech elementów, tj. wyczerpania, depersonalizacji (zdystansowanie się do wychowanków i ich problemów, jako forma ucieczki przed angażowaniem się w trudne sprawy innych) oraz obniżenia poczucia dokonań własnych.

W wypowiedziach badanych rozczarowanie dotyczące pracy wiąże się z problemami, które ujawniają się z bliska w momencie wejścia w środowisko zawodowe. Do zasadniczych trudności, sprzyjających wypaleniu zawodowemu badani zaliczyli, m.in. zależność szkolnictwa i przeprowadzanych reform od rozgrywek politycznych, nieliczenie się ze zdaniem nauczycieli w szerszych gremiach, częsta dezaktualizacja programów i treści kształcenia. Natomiast syndromem świadczącym o przeżywaniu kryzysu związanego z pracą, zdaniem Ch. Maslach, jest następujące zachowanie, odczucia (symptomy te są uszeregowane od najczęściej wymienianych do najrzadziej): zmęczenie, drażliwość, poirytowanie, bóle głowy, zniechęcenie, monotonia/rutyna, problemy ze snem, nieustające objawy przeziębienia, poczucie bezsensu, bezsilność, zmęczenie fizyczne, zaburzenie apetytu, lęk przed pójściem do pracy. Przywołane zagadnienie wymusza postawienie pytania, co zrobić, jak kształcić, nauczać, przygotowywać do zawodu, by uniknąć syndromu *reality shock*? Wydaje się, że jedyną możliwą odpowiedzią na pytanie jest zwiększenie liczby praktyk, podczas których student/studentka mógłby doświadczyć w różny sposób szkolnej rzeczywistości, najpierw obserwując działania nauczyciela, następnie asystując mu podczas podejmowanych aktywności, by na koniec samemu zmierzyć się z sytuacją nauczania.

Powyższa diagnoza stanu nie dotyczy, rzecz jasna, wszystkich nauczycieli pracujących w szkole, są wśród nich pasjonaci zawodu, osoby angażujące się w swoją pracę bez względu na wymierne korzyści, jakie mogą być ich udziałem, bardziej dla własnej satysfakcji, dostrzegające potrzebę nieustannego rozwoju, bez względu na osiągnięty stopień awansu zawodowego, empatyczne i autentyczne w tym, co robią. Jednakże jest ich zdecydowanie mniej niż tych pierwszych, ponadto - raczej tworzą grono pedagogiczne szkół alternatywnych, niepublicznych, niepaństwowych, są to także osoby młode, zaraz po studiach, które próbują w rzeczywistości szkolnej wcielić w życie swoje ideały. Niestety, często są zniechęcane stwierdzeniami: *Chociażbyś nie wiem, co robiła i tak mnie nie przeskoczysz; zobaczymy, co ci zostanie z tych ideałów i marzeń; Nie warto się tak starać, bo i tak nic z tego nie będziesz miała; Po co ci to, napytasz sobie biedy, inni nauczyciele nie będą cię lubili; Młoda jesteś, musisz się jeszcze wiele nauczyć, przejdzie ci po kilku latach pracy.*

W takiej atmosferze startu zawodowego, bez wsparcia środowiska, w którym zaczyna się działać, trzeba być niezwykle silnym i odważnym, aby pozostać wiernym sobie i spełniać swoje marzenia odnoszące się do pracy zawodowej, zwłaszcza że do dyspozycji ma się jedynie to, czego można było się nauczyć podczas studiów. Nie zaskakuje zatem fakt, że wielu absolwentów studiów nauczycielskich, po znalezieniu pracy w szkole (zazwyczaj najpierw w zastępstwie, bo jakaś nauczycielka poszła na urlop wychowawczy, lub jeszcze podczas studiów w charakterze pomocy nauczyciela) szybko ulega mechanizmom i regułom obowiązującej gry, pt. „nie wychylaj się.” Dlatego m.in. szkoła, mimo znaczących zmian dokonujących się w życiu społeczno-kulturowym, przekładających się na funkcjonowanie ucznia w środowisku szkolnym, jego sposób myślenia i działania, wciąż prezentuje to samo oblicze, „edukacji, która nie chce przeminąć” (jak trafnie ujął to zjawisko A. Nałaskowski (1999) w swojej książce o tym samym tytule).

#### 4.1. Koncepcje kształcenia nauczycieli

W literaturze pedeutologicznej odnaleźć można co najmniej kilka koncepcji kształcenia nauczycieli, sformułowanych na bazie różnych kryteriów i wyznaczników podziału. I tak, W. Okoń (1988) pisze o trzech

modelach kształcenia, tj. kompetencyjnym, personalistycznym i progresywnym. Podobną liczbę orientacji, dotyczących kształcenia nauczycieli w Polsce, wyróżnia H. Kwiatkowska (1988), zaliczając do nich orientację technologiczną, humanistyczną i funkcjonalną. Jednak do najbardziej rozbudowanych koncepcji należy podział wyodrębniony przez T. Lewowickiego (2007). Autor wyróżnia sześć możliwych teorii, w oparciu o które realizowany jest proces kształcenia i przygotowania do zawodu, biorąc za podstawę wyodrębnienia kryterium historyczno-chronologiczne.

Pierwsza z teorii eksponuje znacznie obszernej wiedzy ogólnej niezbędnej do uprawiania opisywanej profesji. Efektem kształcenia, w myśl koncepcji ogólnokształcącej, ma być nauczyciel-erudyta, który zna się na wszystkim, jest człowiekiem wszechstronnie wykształconym, co daje mu podstawę do zajmowania dominującej pozycji w relacji z uczniem. Koncepcja ta miała swoich zwolenników w latach 30. XX wieku oraz po II wojnie światowej, kiedy w Polsce odczuwano wyraźny deficyt kadrowy w obszarze nauczania. Wpisywała się także w myślenie o szkole jako miejscu transmisji wiedzy pochodzącej od dobrze przygotowanego do tej roli nauczyciela, traktowanego jako rzetelne źródło wiedzy. W tej teorii z pewnością najlepiej sprawdzi się metoda uczenia się przez przyswajanie (jedna z czterech wyróżnionych przez W. Okonia (1998)), polegająca na tym, że student/studentka w trakcie kształcenia przyswaja wiedzę przede wszystkim w sposób bierny, odtwórczy, z nastawieniem na jej ilość, a nie jakość, z silnie ukształtowanym poczuciem zależności od autorytetów dysponujących wiedzą, niedyskutujący z jej rzetelnością i wiarygodnością, które są w tym przypadku oczywiste.

Druga z koncepcji jest poniekąd przeciwieństwem wyżej opisanej, koncentruje się przede wszystkim na kształceniu specjalistycznym. „Sprawdziła się” w kształceniu tzw. nauczycieli przedmiotowych, dobrze przygotowanych w zakresie wiedzy z przedmiotu, którego uczą, jednak z ogromnymi brakami w obszarze kompetencji i umiejętności psychopedagogicznych. Nierzadko także z deficytami w sferze sposobów nauczania, form pracy z uczniem i jego środowiskiem rodzinnym. Ten rodzaj przygotowania do zawodu jest realizowany obecnie w uniwersytetach, szkołach wyższych, akademiach, w których kształcą się specjalistów z danej dziedziny z programem poszerzonym o tzw.

przygotowanie pedagogiczne, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. (Dz.U. 2009, nr 50, poz. 400) w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli.

Koncepcja kształcenia specjalistycznego przygotowuje sprawnych techników zawodu, wpisuje się w encyklopedyczne nauczanie, w którym nauczyciel, podobnie jak w pierwszej koncepcji, zajmuje dominującą pozycję nad uczniem, ale nie potrafi uprawomocnić swojego autorytetu niczym poza posiadaną władzą. Władza ta jednak zawodzi w sytuacjach niestandardowych, wymagających kreatywnego podejścia, szerokiego oglądu i rzetelnej wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii. Taki nauczyciel nie może wpisać się w oczekiwania kierowane pod jego adresem, tj. nauczyciela pełniącego wiele ról (doradcy, tutora, mentora, coacha, diagnosty, terapeuty, wychowawcy, opiekuna, animatora, itp.), z których równorzędną, a nie jedyną, jest rola związana z przekazywaniem specjalistycznej wiedzy. W tej koncepcji, podobnie jak w już prezentowanej, podstawową metodą uczenia się jest przyswajanie gotowej wiedzy, przy czym w kształceniu ogólnym również wiedza miała taki charakter, natomiast w specjalistycznym - jest to wycinek wiedzy, będący jedynie wąskim fragmentem rzeczywistości i otaczającego świata.

Trzecia koncepcja zakłada, że w przygotowaniu do zawodu nauczyciela najważniejsze są umiejętności metodyczne i wiedza umożliwiająca korzystanie z nich. „Szanse powodzenia upatrywano (również upatruje się dzisiaj) w opanowaniu i w biegłości posługiwania się [...] sprawnościami (technikami, metodami)” (Lewowicki, 2007, s. 15). „Sprawny” metodyk potrafi dobrze (mieszcząc się w czasie jednostki lekcyjnej) zaplanować zajęcia, zrealizować temat. Sadzę, że to ta grupa nauczycieli ma wysokie poczucie sprawstwa i wpływu na zdarzenia, zawyżoną samoocenę i prawdopodobnie niechęć do doskonalenia zawodowego wykraczającego poza stopnie awansu zawodowego. Skuteczność działań kształtuje przekonanie o rzetelnym wypełnianiu powierzonych obowiązków, misji szkoły jako instytucji spełniającej podstawowe funkcje wobec społeczeństwa. Dość powszechny jest pogląd utożsamiający sprawność nauczania, efektywność nauczyciela i tzw.

odpowiednie przygotowanie do zawodu z metodycznymi umiejętnościami widocznymi w utrzymywaniu porządku i dyscypliny w klasie, surowym ocenianiu, realizacji materiału dydaktycznego za pomocą tradycyjnych metod i technik.

W tej koncepcji techniką służącą kształtowaniu sprawności metodycznych będzie uczenie się przez działanie, czyli dochodzenie do perfekcji w umiejętności pisania konspektu lekcji, a następnie w skutecznym osiągnięciu założonych celów w przeznaczonym na to działanie czasie.

Kolejna, czwarta koncepcja, poszerzająca horyzont myślenia związany z przygotowaniem do zawodu nauczyciela, opiera się na założeniach pedagogiki personalistycznej, akcentującej kształtowanie cech osobowości kandydatów do zawodu w trakcie studiów. W tym rozumieniu studia mają być okazją do osobistego rozwoju, formowania charakteru, stawania się indywidualnością. Bowiem tylko nauczyciel świadomy swoich mocnych i słabych stron, uwarunkowań własnych poglądów dotyczących procesu nauczania i uczenia się oraz jego uczestników, ma możliwość refleksyjnego odnoszenia się do rzeczywistości, w której działa. Jest otwarty na to, co nowe, wykraczające poza schemat i rutynę, dba o własny rozwój wiedząc, że jest on warunkiem koniecznym rozwoju uczniów.

Przygotowanie do zawodu w duchu tej koncepcji daje możliwość odwołania się w procesie uczenia się i nauczania do metod związanych z odkrywaniem (siebie, ale także nowych możliwości działania, ciekawych form pracy), przeżywaniem (jedna z bardziej znaczących sfer biorących udział w procesie uczenia się, o czym wspominają neurodydaktycy, powołując się na najnowsze badania nad mózgiem człowieka i jego specyfiką) oraz działaniem (rozumianym jako podejmowanie wyzwań, innowacyjnych aktywności angażujących całą społeczność skupioną wokół szkoły).

Następna w kolejności, koncepcja problemowa (progresywna), ma niedługą tradycję, powstała bowiem jako przedostania i związana jest bezpośrednio z dynamicznymi zmianami dokonywanymi się w społeczeństwie, wymuszonymi rozwojem techniki, gospodarki wolnorynkowej, demokratycznych stylów zarządzania państwami, zjawiskami medializacji, globalizacji, technicyzacji. Od nauczyciela, przygotowanego zgodnie z tą koncepcją, wymaga się krytycznego i refleksyjnego

ustosunkowania się do rzeczywistości oraz przyjęcia postawy obrony słabszych, marginalizowanych, niepotrafiących lub nieumiejących mówić własnym głosem. Umiejętność dostrzegania problemów teraźniejszości, przewidywania trudności w przyszłości staje się podstawą kształcenia nauczycieli w tym sposobie myślenia. Jednakże nie chodzi tylko o dostrzeganie i nazywanie problemów, ale także o umiejętność radzenia sobie z nimi, poszukiwania skutecznych sposobów rozwiązania.

W tej koncepcji, podobnie jak w scharakteryzowanej wyżej, najbardziej skuteczną metodą uczenia się będzie odkrywanie nowych pytań w sobie, zainspirowanych działaniem własnym i innych, szukanie możliwości wyjścia z kryzysu, przewyciężenia trudności oraz przeżywanie skoncentrowane na dostrzeżeniu problemów współczesności.

Ostatnią z wizji kształcenia przyszłych nauczycieli można uznać za próbę połączenia w jedną całość wymienionych koncepcji. Zakłada ona konieczność wielostronnej edukacji nauczycieli, opierając się na zaletach pozostałych, eksponuje te elementy, które mogą okazać się przydatne w realizacji roli zawodowej. Można tu wymienić zarówno umiejętności z obszaru metodyki przedmiotowej, specjalistycznej wiedzy z danej dziedziny, jak i kompetencje psychopedagogiczne, komunikacyjne, tzw. sprawności „miękkie” niezbędne w pracy z drugim człowiekiem, możliwe (jak podkreśla R. Kwaśnica) do kształtowania tylko w bezpośredniej relacji z innymi, w sytuacjach komunikacyjnych, zmuszających jej uczestników do zadawania sobie pytań, również tych o charakterze moralno-etycznym.

Poza wymienionymi koncepcjami kształcenia nauczycieli, z których dominującą wydaje się druga i trzecia, należy wspomnieć także o wielodrożności przygotowania do zawodu, obecnej jeszcze w polskim systemie szkolnictwa na początku lat 70. XX w. Opierała się ona na możliwości wyboru drogi uzyskania kwalifikacji spośród kilku opcji, tj. kandydat na nauczyciela mógł wybrać liceum pedagogiczne (po szkole podstawowej), pomaturalne studia nauczycielskie (tzw. SNy), w których nauka trwała z reguły 2 lata, a absolwent zdobywał kwalifikacje głównie do nauczania w szkołach podstawowych. Warto zaznaczyć, że studenci wybierający ten rodzaj kształcenia, byli przygotowywani nie tylko w zakresie sprawności metodycznych, ale także w obszarze kompetencji psychopedagogicznych i umiejętności praktycznych

doskonalonych w tzw. szkołach ćwiczeń - placówkach oświatowych współpracujących z SN. Ostatnią możliwą drogą prowadzącą do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich były studia wyższe realizowane w uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych i innych otwierających ścieżkę do uzyskania dyplomu studiów wyższych. W programach studiów zdecydowaną przewagę miały przedmioty ogólne i pedagogiczne.

Z czasem ta forma kształcenia stała się obowiązująca. Nauczycieli kształcono wyłącznie w szkołach wyższych, a sposób ich przygotowania do zawodu zależał, i do tej pory tendencja ta utrzymuje się, od profilu uczelni, realizowanych programów, dostępnych kierunków kształcenia. I tak, przeciętny kandydat do zawodu nauczyciela, kończąc np. biologię na uniwersytecie i realizując w trakcie studiów dodatkowy program z przygotowania pedagogicznego, jest zazwyczaj dobrze wyposażony w wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu (koncepcja kształcenia specjalistycznego), nieco słabiej orientuje się w innowacyjnych metodach pracy z uczniem, a prawie w ogóle w pracy wychowawczej, diagnostycznej czy terapeutycznej. Stąd liczne postulaty środowisk pedagogicznych o zmianę modelu przygotowania do zawodu nauczyciela, którego podstawą powinna być wiedza z obszaru pedagogiki, psychologii, nauk społecznych, filozofii i etyki, a także rozwijane w trakcie studiów kompetencje i umiejętności „miękkie”, niezbędne w pracy z drugim człowiekiem, nabywane podczas praktyki w środowisku szkolnym. To podstawowe wyposażenie przyszłych nauczycieli powinno stać się bazą dla wiedzy specjalistycznej i metodyk szczegółowych obejmujących określone przedmioty nauczania.

Podsumowaniem powyższych koncepcji kształcenia kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela może być próba przedstawienia ich w układzie horyzontalnym, którego jakość i siła oddziaływania zmieniała się w zależności od przyjętej ideologii, wizji szkoły i roli nauczyciela. W tym schemacie myślenia widoczne są wątki postrzegania zawodu nauczycielskiego jako misji, poprzez akcentowanie roli nauczyciela jako wzoru osobowego dla swoich podopiecznych, do zawężenia jego działań poprzez odwołanie się jedynie do przekazu wiedzy i doskonalenia sprawności metodycznych, tzw. warsztatu pracy. Dominacja każdej z wymienionych opcji uwarunkowana była czynnikami natury historycznej, politycznej, społeczno-gospodarczej i kulturowej.

Scharakteryzowana baza kształcenia kandydatów do zawodu jest niezbędnym warunkiem odnalezienia się nauczyciela we współczesnej rzeczywistości, sprostania oczekiwaniom stawianym tej grupie zawodowej przez ogół społeczeństwa. Dzisiaj, nauczyciel zmuszony jest do dużej samodzielności, rozwiązywania problemów, z którymi nigdy się nie zetknął, do odnalezienia się w zmieniającym się świecie, w tym także świecie wiedzy, umiejętności, kwalifikacji, własnej tożsamości i roli. Zmienność i różnorodność sytuacji, z którymi konfrontuje się współczesny nauczyciel prowadzi do tego, że „praktyka przestaje być powtarzalna [...] stąd i kwalifikacje nauczycielskie nie mogą mieć postaci finalnej, one ustawicznie się stają. Są dobre, jeśli są w ruchu” (Kwiatkowska, 1997, s. 158). Jego zadania nie ograniczają się tylko i wyłącznie do przestrzeni szkoły, ale szeroko rozumianej aktywności społecznej na rzecz środowiska lokalnego i jego społeczności. Dlatego koncepcja przygotowania specjalistycznego zawęża perspektywę kształcenia przyszłych nauczycieli, pozbawiając ich już na starcie możliwości odniesienia sukcesu, przyczyniając się pośrednio do ograniczenia horyzontu rozwoju tych, z którymi nauczyciele pracują. Można zgodzić się ze stwierdzeniem T. Lewowickiego, że „typowy nauczyciel to wciąż „jednozawodowiec” z przelotną znajomością pedagogiki” (Lewowicki, 2007, s. 81), któremu zazwyczaj obce są kompetencje i umiejętności pozwalające na wszechstronne działanie uwzględniające globalność i lokalność, aspekt jednostkowy i grupowy, proces socjalizacji i indywidualne cechy ucznia.

Wśród nowych koncepcji przygotowania do zawodu pojawiają się tzw. doktryny przejściowe, które T. Lewowicki (2007) określa jako doktrynę samorozwoju i samokształcenia nauczycieli (nauczyciele na własną rękę, samodzielnie poszukują możliwości poszerzania swojej wiedzy i umiejętności, określają drogę swojego rozwoju, poszukują nowych idei i propozycji praktyk edukacyjnych), doktrynę edukacji permanentnej (nauczyciel, ze względu na specyfikę swojego zawodu, powinien nieustannie dbać o własny rozwój, aplikując nowe metody do swojej pracy z uczniami), doktrynę krytycznej diagnozy (nauczyciel dokonuje autodiagnozy własnej wiedzy, umiejętności po to, by skutecznie działać w celu niwelowania luk i niedoskonałości będących efektem samopoznania) oraz doktrynę, która koncentruje się na przygotowaniu „nauczyciela-badacza (prowadzącego badania w toku własnej pracy



- *action research*), nauczyciela „produkującego” (razem z uczniami) wiedzę i uczącego się doskonalenia własnej pracy, nabywającego eksperckie sprawności; nauczyciela - artystę; nauczyciela - refleksyjnego praktyka” (Lewowicki, 2007, s. 52), czy nauczyciela - przewodnika.

W tym rozumieniu kształcenie „powinno przysposabiać do wzajemnego życia, jakie będzie musiał prowadzić nauczyciel, do sprostania zadaniom, których dziś jeszcze nie można przewidzieć, do tej plastyczności wewnętrznej, która musi być odzwierciedleniem szybkiego tempa przemian” (Suchodolski, 1990, s. 10).

Współczesne koncepcje przygotowania do zawodu nauczyciela (zawarte w teoriach R. Vadoboncoeura, I. Rahma, D. Aquilery, M. LeCompte’a (1996)) kładą nacisk na pięć podstawowych standardów profesjonalnego szkolenia, tj. 1) wiedzę przedmiotową oraz wiedzę o uczeniu się i nauczaniu, 2) umiejętności w szacowaniu osiągnięć, 3) umiejętności porozumiewania się, 4) promowanie demokratycznych ideałów, 5) poszanowanie różnorodności (Plewka, 2009, s. 214). W wymienionych postulatach zawiera się idea całościowego uczenia się, kompetencje komunikacyjne niezbędne w zawodzie nauczyciela oraz takie wartości, jak: równość, wolność, szacunek, podmiotowość, tolerancja.

Podobną wizję nauczyciela, jako człowieka wielowymiarowego, prezentuje J. Kuźma (1995), dla którego nauczyciel powinien być osobą otwartą, elastyczną, samodzielną, autonomiczną i transgresyjną, przygotowaną do zawodu w obszarze merytoryczno-motywacyjnym, metodyczno-organizacyjnym oraz społeczno-kulturowym.

Wymienione koncepcje, ugruntowane w polskiej tradycji kształcenia nauczycieli, w połączeniu z nowymi teoriami-doktrynami oraz wytycznymi europejskimi, uwzględnianymi w programach szkół wyższych, wyznaczają pole do dyskusji o tym, jak kształcić nie tylko przyszłych nauczycieli, ale ludzi w ogóle, by mogli sprostać zróżnicowanym i wymagającym złożonym kompetencji zadaniom współczesności.

## 4.2. Kształcenie nauczycieli według standardów krajowych i europejskich

Wśród kwestii niezwykle istotnych, związanych z kształceniem, podkreśla się przede wszystkim powszechny dostęp do szkół wyższych, zróżnicowanie dróg kształcenia w szkolnictwie wyższym, jakościowy

charakter edukacji, osobowy (podmiotowy) udział ucznia w procesie kształcenia, rangę całościowego kształtowania osobowości w procesie studiowania (nie tylko sferę poznawczą, ale także duchową, wolicjonalną, emocjonalną oraz związaną z działaniem praktycznym), przygotowanie do całościowego uczenia się i samokształcenia, między innymi za pośrednictwem spełnienia warunku ogólności treści kształcenia i umiejętności, które pozwolą rozbudzić wewnętrzną motywację, zainteresowania i potrzebę nieustannego rozwoju. Nie bez znaczenia dla osobistego rozwoju zarówno uczących się, jak i nauczających pozostaje także zadbanie o to, aby w procesie edukacji na poziomie wyższym pojawiły się warunki umożliwiające zmierzenie się z dotychczasową wiedzą własną, na którą składają się różnego rodzaju sądy, opinie, wyobrażenia, oceny, pojęcia, prawa i teorie, programy, schematy, uprzedzenia, wiadomości, wiedza, itp. Możliwość sięgania do ich podstaw daje szansę lepszego poznania siebie, swoich możliwości, ograniczeń, zasobów i barier odślaniając nową przestrzeń dla autokreacji.

Zamierzonym efektem wprowadzenia powyższych wytycznych do systemu, organizacji i procesu kształcenia na poziomie wyższym ma być osoba wykształcona, co - w rozumieniu autorów reformy oraz jej realizatorów - oznacza wyposażenie w wiedzę ogólną, umożliwiającą orientację w dynamicznie zmieniającym się świecie, ale pozbawioną cech ostateczności i niepodważalności. Student/studentka szkoły wyższej powinien aktywnie uczestniczyć w jej gromadzeniu, przetwarzaniu, modyfikowaniu i weryfikowaniu w praktyce, przyjmując postawę badacza, refleksyjnego praktyka, niekiedy artysty (o czym pisałam). W tym kontekście wciąż aktualne pozostaje zdanie B. Nawroczyńskiego, według którego, ideał wykształcenia ogólnego „zasadza się na zespoleniu w jedną harmonijną, żywą i coraz dalej rozwijającą się całość duchową dwu czynników: jednym z nich są wysoce wartościowe i przy tym różnorodne dobra kulturalne, a w drugim przyswajająca je sobie ze wzrastającą dozą aktywności, samodzielności i twórczości jednostka ludzka, nacechowana indywidualnością i wybijająca na owej całości swe wyraźne piętno” (Nawroczyński, 1987, s. 111).

Osoby, przygotowane do zawodu według standardów europejskich, z wiedzą wychodzącą poza zakres obowiązkowej literatury, z umiejętnościami pozwalającymi na sprawne i profesjonalne poruszanie się w świecie nie tylko zawodowym, a także kompetencjami społecznymi

umożliwiający komunikację oraz nawiązywanie relacji z innymi, mimo różnego rodzaju barier kulturowych, ekonomicznych czy społecznych, będą potrafiły odnaleźć się w dynamicznej, migotliwej, zmiennej rzeczywistości.

Zdaniem wielu prognostów, dobrze przygotowany do zawodu nauczyciel, realizujący w praktyce funkcje cenione we współczesnym świecie (doradcze, socjalne, wychowawcze, opiekuńcze i edukacyjne), znajdzie zatrudnienie niemal w każdym sektorze gospodarki oferującym wymienione usługi. „Prognozy pokazują, że tak rozumiany zawód pracownika oświaty, pedagoga, będzie potrzebny z różnych powodów - ogólnorozwojowych, społecznych, ale także ze względu na realizację polityki państwa, a także nawet socjotechnicznych zabiegów, które mogą sprzyjać zapobieganiu i przewyciężaniu konfliktów społecznych” (Lewowicki, 2007, s. 84).

W tym rozumieniu, nauczyciel wchodzi w rolę mediatora między jednostką/grupą a państwem. Powinien posiadać szeroki wachlarz kompetencji umożliwiających rozumienie obu stron oraz indywidualne zasoby (empatia, wrażliwość, kreatywność, otwartość, itp.), sprzyjające pomyślnemu rozwiązaniu sytuacji konfliktowych. Jednak nie może pozostawać na usługach państwa, opowiadając się po stronie tych, którym służy. Niezależność, wolność w byciu sobą, świadomość roli, tożsamości są niezbędnymi elementami sprzyjającymi wyjściu poza kanon zachowań zawodowych, reguł i praktyk ograniczających indywidualny rozwój oraz perspektywę patrzenia na rzeczywistość.

Europejscy ministrowie edukacji dostrzegają niebagatelną rolę nauczyciela we współczesnym świecie, ale także konieczność przygotowania do zmian zachodzących w społeczeństwie wiedzy. Stąd postulat profesjonalnego kształcenia, kreowania warunków sprzyjających doskonaleniu zawodowemu, podnoszeniu kwalifikacji, nabywaniu nowych umiejętności, zgodnie z zasadą, że od jakości zawodowego przygotowania nauczycieli w dużej mierze zależy sukces edukacyjny uczniów. Dlatego nauczycielami powinny zostawać osoby zdolne, wysoko motywowane, potrafiące wykorzystać swój potencjał na rzecz innowacyjności, niezależności w działaniu, krytycznego i refleksyjnego odnoszenia się do zastanej rzeczywistości.

Zmiana programów kształcenia w polskim systemie szkolnictwa na poziomie wyższym była konsekwencją wejścia w życie rozporządzenia

Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego obligującego do opracowania tzw. Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) umożliwiających uznawalność kwalifikacji polskich studentów pobierających naukę w szkołach wyższych różnego typu i profilu kształcenia. W systemie bolońskim, zgodnie z którym opracowuje się programy studiów w szkołach wyższych, kładzie się nacisk na zapewnienie kształcenia dla potrzeb rynku pracy, jakość, porównywalność i uznawalność (suplementy, punkty ECTS) polskich dyplomów, a także promowanie mobilności studentów i pracowników. W tej perspektywie, znaczące są cztery podstawowe cele realizowane w procesie kształcenia na poziomie wyższym, tj. przygotowanie do pracy zawodowej, do aktywnego życia obywatelskiego w demokratycznym społeczeństwie, rozwoju indywidualnego oraz tworzenie, aktualizowanie, weryfikowanie wiedzy na zaawansowanym poziomie.

Nacisk położony został na trzy obszary osiągniętych efektów edukacji, tj. obszar wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Zobligowano uczelnie do zrewidowania obowiązujących programów oraz określenia profilu kształcenia (praktyczny, ogólnoakademicki). Ponadto, szkoły wyższe, realizując dany program, zobowiązane są do sprecyzowania efektów, które mają być wynikiem ukończenia studiów o określonym profilu, kierunku i specjalności oraz zdefiniowania sposobu ich walidacji. W przypadku profili praktycznych uczelnie mają obowiązek podejmowania szerszej współpracy z tzw. interesariuszami zewnętrznymi (potencjalni pracodawcy, pracownicy instytucji, placówek, przedsiębiorstw zatrudniających absolwentów szkół wyższych), którzy powinni współpracować z uczelnią w tworzeniu oraz modyfikowaniu programów nauczania, reagując adekwatnie do potrzeb rynku pracy i dokonujących się zmian.

Wiele uczelni w Polsce zdecydowało się na prowadzenie profili praktycznych, zwłaszcza na poziomie studiów pierwszego stopnia, tj. studiów licencjackich, uznając, iż ten etap w całym cyklu kształcenia najlepiej sprawdzi się jako przygotowujący do zawodu (trwa trzy lata, daje szersze możliwości wprowadzenia przedmiotów specjalistycznych oraz praktyk w porównaniu z drugim poziomem studiów, kończących się uzyskaniem tytułu magistra).

W związku z tym, wydaje się, iż współczesny student specjalności nauczycielskiej, pomimo tego, iż nie zmieniała się liczba godzin praktyk, powinien być lepiej przygotowany do zawodu niż jego poprzednik.

Czy faktycznie tak jest? Czy obecni studenci pedagogiki, związani z profilem praktycznym, specjalnością przygotowująca do zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej są lepiej (bardziej adekwatnie do rzeczywistości szkolnej, przedszkolnej, zawodowej) przygotowani do swojej pracy, zadań, obowiązków? Czy potrafią określić obszary zaniedbane w kształceniu? Na ile poddają krytycznej refleksji to, czego się uczą, czego doświadczają? Na te pytania będę próbowała odpowiedzieć, sięgając do wypowiedzi studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela.

Podobne pytania, dotyczące przygotowania do zawodu, postawiła w swoich badaniach A. Wiłkomirska (2005), zadając je sześciu profesorom, ekspertom w dziedzinie kształcenia nauczycieli, tj. A. Brzezińskiej, A. Janowskiemu, K. Konarzewskiemu, S. Kwiatkowskiemu, Z. Kwiecińskiemu oraz T. Szkudlarkowi. Konkluzje, będące efektem analizy wypowiedzi badanych, nie napawają optymizmem, ukazując raczej wyrwy, braki, niekompetencję niż profesjonalizm. Zdaniem ekspertów, zbyt wiele instytucji prowadzi kształcenie nauczycieli i zbyt wielka jest liczba przyjmowanych kandydatów do tego zawodu. W kształceniu nauczycieli bierze się pod uwagę zazwyczaj perspektywę ucznia natomiast rzadko nauczyciela, co skutkuje pomijaniem wielu ważnych kwestii, np. jak radzić sobie z różnorodnością zadań, biurokracją w szkole, wypaleniem zawodowym, własnymi uprzedzeniami. Mimo standardów kształcenia, w poszczególnych uczelniach istnieje ogromna różnorodność programów kształcenia, warunkowana najczęściej możliwościami uczelni związanymi z jej zasobami kadrowymi. Zdarza się, że przyszłych nauczycieli uczą osoby, które od lat nie miały kontaktu z praktyką, nie mają aktualnej wiedzy dotyczącej rozwoju uczniów.

Kształcenie nauczycieli oderwane jest od praktyki w szkole, słabo opracowana jest koncepcja praktyk, nie ma dobrej współpracy między uczelniami a placówkami edukacyjnymi. Opiekunami praktyk studenckich w placówkach są niejednokrotnie nauczyciele z długoletnim stażem i stopniem nauczyciela dyplomowanego, którzy powielają zastane wzory funkcjonowania, popadając w rutynę, odtwórcze schematy działania, prezentując oblicze szkoły, jakiej sami doświadczyli, będąc uczniami.

Jednym z efektów praktyki powinna być odpowiedź na pytanie, czy zawód, który wybrałem, chcę wykonywać w przyszłości? Doświadczenia

oraz wiedza wyniesione z uczelni powinny być skonfrontowane z rzeczywistością szkolną, a następnie omówione podczas zajęć w uczelni. Ekspersi opowiadają się również za tym, aby pierwszy rok pracy w szkole potraktować jako miejsce nabywania podstawowych kompetencji w miejscu pracy pod czujnym okiem dobrze przygotowanego do swojej roli opiekuna stażu, co jest realizowane w wielu krajach europejskich, pozwalając na płynne wejście do praktyki zawodowej.

### 4.3. Praktyka w kształceniu nauczycieli

Przygotowanie pedagogiczne, wedle stosownych uchwał i przepisów ministerialnych, jest rozumiane jako nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia i praktyka pedagogiczną (minimum 270 godzin zajęć oraz 150 godzin praktyki pedagogicznej).

Po szczegółowej analizie wytycznych okazuje się, że aby pozostać w zgodzie z powyższymi założeniami, można jedynie zaoferować w bardzo okrojonej formie i treści podstawy wiedzy psychopedagogicznej oraz metodycznej. Jak pogodzić proponowane standardy z faktem, że „funkcje i zadania zawodowe nauczycieli są coraz bardziej złożone i trudniejsze, a wymagania i oczekiwania wobec pracy nauczycielskiej coraz większe” (Lewowicki, 2007, s. 31)?

Nie ma w nich miejsca na zagadnienia związane z osobistym rozwojem, refleksyjnym rozumieniem swojej roli, profesjonalizmem, nieoczywistością wiedzy. Również praktyki, realizowane poza uczelnią, nie podlegają rzetelnej weryfikacji, trudno ocenić, czy rzeczywiście miały miejsce, oraz w jakim stopniu umożliwiły studentowi wykorzystanie i skorygowanie wiedzy akademickiej.

Bez wątplenia, podstawowe znaczenie dla rozwijania umiejętności przydatnych w zawodzie nauczyciela mają praktyki. W pierwszym oglądzie wydaje się, że przewidziana liczba godzin zajęć dydaktycznych oraz praktyk jest wystarczająca do tego, by rzetelnie przygotować kandydata do zawodu nauczyciela. Trzeba jednak pamiętać, że w niektórych krajach europejskich stosunek godzin praktyki do kształcenia teoretycznego wynosi nawet 50%, co oznacza, że połowa zajęć realizowanych w ramach przygotowania do zawodu nauczyciela ma charakter wyłącznie praktyczny.

W rozporządzeniu ministerialnym, dotyczącym przygotowania do zawodu nauczyciela, określono także cele praktyk, na które składa się wiedza i umiejętności, takie jak: poznanie organizacji różnych typów szkół i placówek, nabycie umiejętności obserwacji, planowania, prowadzenia i dokumentowania (umiejętności metodyczne), nabycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów przez konsultacje studentów z opiekunami praktyk w placówce, a także analizowania działań własnych, aktywności uczniów oraz ich efektów (refleksja nad działaniem, nauczyciel jako badacz własnej praktyki).

Wątek praktycznego przygotowania do zawodu w systemie kształcenia był i jest przedmiotem licznych dyskusji, w których niezmiennie podkreśla się niedoszacowanie tego elementu przygotowania do zawodu nauczyciela, mimo iż większość uczelni w Polsce kształci na profilu tzw. praktycznym, a nie ogólnoakademickim. Praktyki są niejednokrotnie traktowane jako problem nie tylko po stronie studenta (który studiując w systemie studiów niestacjonarnych, nie ma czasu praktyk realizować - zwłaszcza praktyk szkolnych), ale także opiekuna praktyk w uczelni (który zmuszony jest do zawierzenia studentowi, że praktykę odbył). Trzeba przyznać, że ci kandydaci do zawodu nauczyciela, którzy faktycznie praktykę realizują, często odczuwają niedosyt przygotowania w tym obszarze, uważają, że powinna trwać dłużej, nawet jeśli doświadczenia wyniesione z tych praktycznych zajęć nie należą do pozytywnych (opiekunowie praktyk w placówkach - nauczyciele czynni zawodowo nie zawsze potrafią współpracować ze studentem, postrzegając go jako zagrożenie w odniesieniu do zajmowanego stanowiska pracy oraz utartych metod działania, strategii uczenia, standardowych zachowań. Student, ze swoim „świeżym”, idealistycznym, kreatywnym, dociekliwym spojrzeniem na rolę zawodową, proces nauczania i uczenia się niczym „wyrzut sumienia” przypomina nauczycielowi o tym, kim powinien, a kim przestał być, popadając w schematy i szablonowość).

O słabości praktycznego przygotowania do zawodu w trakcie realizacji studiów nauczycielskich wypowiadało się wielu badaczy tej problematyki, akcentując, że główną wadą programów kształcenia były i wciąż są słabo widoczne powiązania teorii z praktyką (dominujące formy zajęć to wykłady i ćwiczenia), brakuje warsztatów, treningów, umożliwiających wypróbowanie praktycznych zastosowań, uczenie się na błędach pod czujnym okiem mentora. Zdecydowany deficyt widoczny jest

w realizacji przedmiotów kreujących okazję do refleksji nad problemami współczesności i do generowania pomysłów na ich rozwiązanie. Nie trzeba dodawać, iż w repertuarze obowiązkowych zajęć sporadycznie pojawia się taki sposób ich realizacji, który stwarzałby studentowi okazję do samopoznania, odkrywania mocnych i słabych stron, indywidualnego systemu wartości, potrzeb, możliwości, zainteresowań, aktualnego wizerunku siebie i jego uwarunkowań.



## 5. Konteksty profesjonalizmu nauczyciela

---

W związku z trudnościami, jakie od lat uwiadcniają się w obszarze praktycznego przygotowania do zawodu, zadałam badanym trzy pytania, które w założeniu miały zebrać opinię respondentów na ten temat. Pierwsze z pytań nawiązywało do profesjonalizmu nauczyciela i było próbą zweryfikowania poglądów kandydatów na nauczycieli w tym obszarze problemowym.

Pojęcie profesjonalizmu nauczycielskiego jest rozumiane w literaturze pedeutologicznej na dwa sposoby, tj. jako profesjonalizm wąski lub rozszerzony (w ujęciu L. Stenhouse'a (1991, s. 143)), w innym ujęciu jako profesjonalizm ograniczony (*restricted*) oraz rozszerzony (*extended*, w ujęciu E. Hoyle'a (Gołębniak, 1998, s. 118)). Pierwszy rodzaj profesjonalizmu opiera się na osobistym doświadczeniu zdobytym przez nauczycieli podczas nauki w szkole, nie dostrzega się potrzeby współpracy z innymi nauczycielami, środowiskiem rodzinnym ucznia i lokalną społecznością. Pracę wykonuje się w murach szkoły i tylko z tymi, którzy w sposób bezpośredni podlegają władzy nauczyciela. Nie uwzględnia się istotnych elementów mających bezpośredni i pośredni wpływ na proces edukacji.

Inaczej sytuacja wygląda w przypadku rozszerzonego profesjonalizmu, którego zasadniczym elementem jest rozwój zawodowy, autonomia i niezależność jednostki w obliczu wyzwań rzeczywistości szkolnej, samorozwój, studiowanie własnej praktyki, badanie pracy innych osób, poszukiwanie, testowanie i weryfikowanie pomysłów w działalności praktycznej, gotowość i otwartość na zmiany, zgoda na „wędrówkę

po drodze niekoniecznie ustanej sukcesami, lecz również pełnej niespodzianek i porażek” (Plewka, 2009, s. 355).

W kontekście powyższych definicji profesjonalizmu nauczyciela, zadałam kandydatom przygotowującym się do zawodu pytanie dotyczące zasobów niezbędnych do zasłużenia na miano profesjonalnego nauczyciela. Otrzymane odpowiedzi, po uwzględnieniu różnych kryteriów podziału, pozwalają na wyodrębnienie dwóch rodzajów profesjonalizmu. Do pierwszej grupy zaliczyłam te wypowiedzi, które za element niezbędny dla profesjonalizmu (określanego inaczej mianem mistrzostwa pedagogicznego) uznają wiedzę: *Potrzebuję wiedzy, wiedzy i jeszcze raz wiedzy; Wiedzy pedagogicznej i praktycznych umiejętności; doświadczenie zdobyte podczas praktyki zawodowej: Odpowiedniego wykształcenia, doświadczenia, praktyki zawodowej; Praktyki, nic nie jest ważniejsze. Tylko praktyka może dać nam szansę zweryfikowania siebie i swoich kompetencji; Pracy w zawodzie, doświadczenia w pracy z dziećmi; Możliwości przygotowania praktycznego, szansy na taką możliwość; Potrzebne jest przede wszystkim doświadczenie; wspomaganie się uczeniem od nauczycieli z długoletnim stażem: Praktyki, doświadczenia i na początku miło by było być nauczycielem pomocniczym, aby nabywać doświadczenia od nauczycieli z długoletnim stażem, aby wiedzieć jak sobie radzić; doksztalcenie i szkolenia: Nauczyciel żeby mógł powiedzieć, że jego zawód jest profesją, musi korzystać z bogatej oferty doksztalcenia na różnego rodzaju kursach kwalifikacyjnych, szkoleniach doskonalących w różnych formach wsparcia przedmiotowego i problemowego. Ponadto, sam powinien się doskonalić, uzyskując kolejne stopnie awansu zawodowego. Ponadto, powinien wzbogacać się o własną biblioteczkę nowości pedagogicznych, korzystać z proponowanych przez wydawnictwa oświatowe czasopism dla nauczycieli; odpowiednie wykształcenie: Odpowiednie wykształcenie. To jednak nie wystarczy w obecnych czasach. Nauczyciel powinien przejść przez wiele odpowiednich szkoleń, które pomogą mu w jak najlepszy sposób wykonywać swoją pracę, a także miejsca, w których możliwe byłoby realizowanie zadań związanych z nauczaniem i rozwojem zawodowym Potrzebuję miejsca pracy, aby móc rozwijać się zawodowo, ukończenia kilku specjalności, aby być konkurencyjnym na rynku pracy: Potrzebuję skończyć kilka specjalności, aby dostać pracę.*

Prezentowane wypowiedzi koncentrują się na wielu elementach, co prawda niezbędnych w pracy nauczyciela, jednak ograniczających tę profesję do wąsko pojętej roli związanej z nauczaniem i uczeniem się, przekazem wiedzy, rozwojem zawodowym rozumianym jako szkolenie, doksztalcenie, zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego, a także nabywaniem doświadczeń w toku realizacji powierzonych obowiązków. To instrumentalne podejście do roli nawiązuje do ograniczonego (wąskiego) rozumienia profesjonalizmu nauczyciela, w którym nie ma miejsca na całościowy rozwój, refleksję, współpracę z innymi, poszerzanie kompetencji i umiejętności wspierających samorozwój.

Do drugiej grupy wypowiedzi można zaliczyć te stwierdzenia, które akcentując braki w obszarze profesjonalizmu nauczyciela, zwracają uwagę na szerszy kontekst rozumienia pojęcia (profesjonalizm rozszerzony). Podkreślają konieczność kontaktu i współpracy z różnymi podmiotami związanymi w sposób bezpośredni lub pośredni z procesem edukacji (inni nauczyciele, dyrektor placówki, rodzice): *Potrzebuję więcej kontaktu z nauczycielami pracującymi w zawodzie; Otwartego, wyrozumiałego dyrektora, współpracy rodziców i kadry pedagogicznej.* Poza odpowiednią wiedzą i doświadczeniem, niezbędne, według tej grupy badanych, jest także posiadanie odpowiedniej motywacji do pracy, pasji: *Potrzebna jest ogromna chęć pracy w tym zawodzie, duża wiedza, a także wiele godzin praktyk; Wiedza, umiejętności i pasja.* Ponadto, oczekiwania tej grupy wiążą się z potrzebą uzyskiwania wsparcia od innych osób: kompetentnych, doświadczonych, decyzyjnych: *Aby być profesjonalnym nauczycielem, potrzebuję wsparcia i nieograniczania ze strony np. dyrektora oraz odwagi, aby stworzyć coś swojego, wiedzieć, że to jest dobre i wprowadzić to ponad program; Wskazówek mądrych ludzi, spotkania się z tymi ludźmi (aby nie przesiąknąć tym, co robią koleżanki w pracy, bo gdy codziennie się to obserwuje, to często niektóre złe nawyki mogą okazywać się skuteczne), a także będących bezpośrednimi adresatami działań nauczyciela: *Potrzebuję możliwości rozwoju, a przede wszystkim, wsparcia rodziców i samych dzieci.* Ten rodzaj wsparcia buduje poczucie siły i sprawstwa, pozwala na kontrolowane uczenie się na własnych błędach, wnikliwą analizę sytuacji. *Potrzebuję wzoru, pomocy, wsparcia. Bez opiekuna istnieje ryzyko poszukiwania rozwiązań na własną rękę, popełniania błędów.* Profesjonalizm w wypowiedziach badanych*

związany jest także z określonymi cechami charakteru ukształtowanymi w toku praktyki zawodowej i wzmocnionymi w procesie świadomego samodoskonalenia. *Należy być kreatywnym i odważnym; Aby być profesjonalistą, muszą się pozbyć lęku przed popełnianymi błędami, wszystkiego trzeba się nauczyć, potrzebują silnej woli.* Profesjonalizm to także *pokonanie własnego lęku przed występowaniem przed dziećmi.*

W rozszerzonym rozumieniu profesjonalizmu respondenci dostrzegają konieczność całościowego uczenia się, działania z innymi dla dobra innych, szeroko pojętej współpracy z przedstawicielami różnych środowisk, mniej lub bardziej związanych z procesem edukacji. Badani z tej grupy wiedzą, że nie można uniknąć popełniania błędów, które stanowią cenne źródło doświadczeń. Ich zdaniem, niezbędne w opisie nauczyciela profesjonalisty są określone cechy charakteru, uformowane w toku kształcenia i praktyki zawodowej oraz wzmacniane działaniami wspierającymi ze strony osób współpracujących z nauczycielem. Należy tutaj wymienić takie cechy, jak: odwaga, silna wola, kreatywność, refleksyjność, które nie pozwalają popaść w rutynę, powielić złe nawyki hamujące rozwój zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Nie sposób nie zgodzić się z stwierdzeniem, że „o nauczycielskim profesjonalizmie decydują nie tylko argumenty poznawcze (czyli co zrobiłem w obrębie tego, czego uczę - ile uczeń wie, umie, co rozumiał), ale także argumenty egzystencjalne obejmujące świat uczuć i wartości (na ile przyczyniłem/am się do kształtowania poprawnego stosunku do ludzi i otaczającego ucznia świata, czy zapobiegłem/am pojawieniu się niskiego poczucia wartości u wychowanka, itp.)” (Przygońska, 2010, s. 29). Adekwatnym podsumowaniem rozważań na temat nauczycielskiego profesjonalizmu jest wypowiedź jednej z respondentek, która podkreśla fakt, że do tego *aby stać się nauczycielem, potrzebny jest papier, natomiast by być nauczycielem prawdziwym, potrzebny jest profesjonalizm.*

## 5.1. Zawodowe (nie)przygotowanie

W kontekście pytania o profesjonalizm mieści się kolejne zagadnienie związane z przygotowaniem kandydatów do zawodu nauczyciela. Celem pytania była próba zweryfikowania wiedzy, doświadczeń i refleksji

studentów specjalności nauczycielskiej, będących na końcu formalnej drogi kształcenia, z programem, który zrealizowali. Program ten zawierał dwa dodatkowe przedmioty, tj. „Zagadnienia refleksyjnej praktyki” oraz „Refleksyjna praktyka w kształceniu nauczycieli”, wprowadzone po ewaluacji projektu „Poprzez praktykę do profesjonalizmu - nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja”. Warto zaznaczyć, że we wszystkich wypowiedziach pojawił się wątek niedostatecznego przygotowania praktycznego, rozumianego m.in. jako asystowanie doświadczonemu nauczycielowi podczas lekcji, uczenie się przez obserwację działań nauczyciela-opiekuna, praktyki w placówce, samodzielne prowadzenie niektórych zajęć pod nadzorem nauczyciela z długoletnim stażem, który może służyć pomocą, radą, udzielać wskazówek.

Takie spojrzenie na przygotowanie do zawodu nauczyciela, wyrażone przez tych, którzy lada moment staną po drugiej stronie biurka, pokazuje, że kandydaci nie czują się w pełni przygotowani do pełnienia swojej roli. Fakt ten można odczytać jako składową wiedzy na temat nieoczywistości zawodu nauczyciela, który jest raczej procesem stawania się nauczycielem niż bycia nim, o czym w koncepcji kształcenia nauczycieli pisze A. Combs (Combs, Blume, Newman, Wass, 1978). Tylko w jednej wypowiedzi osoby przygotowującej się do zawodu nauczyciela pojawia się ten wątek. Zdaniem studentki, *powinno się wymagać od nauczyciela nie tylko rozwinięcia takich czy innych zawodowych umiejętności i sprawności, ale przede wszystkim rozwoju prowadzącego do osiągnięcia cech, które powinien posiadać nauczyciel. Rozwój osobowy powinien być nieustającym procesem, który nigdy nie ma końca. Rozwój nie kończy się wraz z uzyskaniem dyplomu, czy stopnia awansu, lecz trwa przez całe życie. Nauczyciel tym różni się od tych, którzy nie zajmują się edukacją, że stawanie się profesjonalistą nie jest wyłącznie jego prywatną sprawą, powinno to być elementem przygotowania zawodowego.*

Według H. Kwiatkowskiej, w teorii Combsa punkt ciężkości w stawaniu się nauczycielem zostaje przesunięty z osoby nauczającej na uczącą się, czyniąc odpowiedzialnym za cały proces i jego rezultaty studenta przygotowującego się do zawodu. „Stawanie się nauczycielem jest więc kwestią osobistego zaangażowania, osobistego odkrycia tego czegoś, „czym” się jest nauczycielem, lub inaczej, tego, co czyni

z nas nauczyciela w sensie niepowtarzalnej osobowości” (Kwiatkowska, 1997, s. 203).

Nie bez znaczenia pozostaje także kwestia selekcji do zawodu, na co zwróciło uwagę kilka osób wypowiadających się na ten temat. Zdaniem jednej z respondentek, na studiach pedagogicznych przygotowujących do zawodu nauczyciela, *brakuje badań psychologicznych i predysponujących do zawodu. Najgorzej jest, jak ktoś skończy studia przypadkiem, a potem przypadkiem zacznie pracować jako nauczyciel, bo taką pracę udało mu się zdobyć. Z kolei inna badana stwierdza, że na studiach nie jest brana pod uwagę osobowość i pobudki, przez które dana osoba kształci się na nauczyciela. Powinny być testy, rozmowy kwalifikacyjne, selekcja, np. [o pierwszym roku studiów po praktykach. Jak się nie nadajesz, to do widzenia]. Produkcowanie nauczycieli powielających dotychczasowy system nauczania odbiega od kreowania wizerunku nauczyciela idealnego. Gdy garstka osób z powołaniem przystąpi do kolejnych szczebli kształcenia, to będzie to robiła świadomie, aktywnie, twórczo, refleksyjnie. Dużo, dużo praktyki, psychologii, komunikacji interpersonalnej, styczności ze sztuką. Ciepła przyjaźni i poczucia, że kształcąc się na tym kierunku mamy wspólny cel, chcemy zmienić to co jest na coś lepszego - chodzi o system, mamy poprowadzić nasze dzieci do dorosłości ułatwiając im późniejsze życie.* Powyższa wypowiedź niemal idealnie wpisuje się w teorię Combsa, który uważa, że kształcenie nauczycieli powinno się bardziej zajmować osobowością niż kompetencjami, nawiązywać do indywidualnych doświadczeń i wiedzy na temat siebie, świata, innych ludzi. Te osobiste uwarunkowania decydują o tym, jak działa nauczyciel, co motywuje go do pracy, czy podejmuje wysiłek zmierzający do samorozwoju, samorealizacji, w jakim stopniu przejawia poczucie swojej wyjątkowości i niepowtarzalności, pozwalającej na indywidualizowanie celów nauczania, nadawanie im osobistych znaczeń, a co za tym idzie - bezpośrednio i autentyczne zaangażowanie w ich realizację. „To, w jaki sposób nauczyciel zachowuje się po opuszczeniu murów uczelni, w dużym stopniu zależy od tego, jak nauczy się postrzegać siebie i swoje relacje z uczniami, swój przedmiot i swoich przełożonych oraz zawód nauczania, jako taki” (Combs i in., 1978, s. 17).

Jednakże inna wersja odpowiedzi na temat owego nieprzygotowania może świadczyć o tym, że kandydaci do zawodu czują

rozczarowanie w związku z faktem niespełnienia ich oczekiwań dotyczących wybranego zawodu i możliwości szkoły wyższej posiadającej w ofercie studia nauczycielskie. Świadczą o tym wypowiedzi eksponujące potrzebę uzyskiwania konkretnych rad i wskazówek na temat tego, jak uczyć, w jaki sposób postępować z uczniami, zwłaszcza tymi, którzy powodują różnego rodzaju problemy, jak być wiernym swoim zasadom, ideałom w sytuacji wchodzenia w rolę, przystosowywania się do wymogów środowiska zawodowego. Ten rodzaj myślenia o przygotowaniu do zawodu wskazuje na adaptacyjne, instrumentalne postrzeganie profesji, która powinna, zgodnie z tym paradygmatem, zamykać się w sprawdzonych przepisach na temat tego, jak skutecznie nauczać (przekazywać wiedzę) i egzekwować, oceniać rezultaty.

Wypowiedzi, których udzielili respondenci można podzielić na trzy główne grupy. Do pierwszej zaliczyłam te stwierdzenia, które wskazują na faktyczny stan, jakiego doświadczyli studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela. Zawierają krytyczny wątek odnoszący się do nadmiaru teorii w procesie kształcenia oraz braków w obszarze praktyki realizowanej w naturalnym dla nauczyciela środowisku szkoły i/lub przedszkola: *Przygotowanie nauczycieli do zawodu powinno być realizowane w sposób praktyczny; Mniej teorii a więcej praktycznych wskazówek; Roczny staż dla każdej osoby, która kończy studia i chce pracować, będzie mogła się pokazać i nauczyć (kobieta, lat 30); Najlepszym przygotowaniem do zawodu jest jak najwięcej praktyki, dużo ćwiczeń, dużo zabaw, zajęcia praktyczne, mniej teoretyczne; Powinno być więcej zajęć praktycznych, nie teoretycznych”; Zajęcia prowadzone przez nauczycieli pracujących w zawodzie.*

Przywołane stwierdzenia oddają wąskie rozumienie przygotowania do zawodu nauczyciela. Świadczą o braku refleksyjnego odnoszenia się do swojej roli i realizowanej praktyki. Ich autorzy nie dostrzegają potrzeby przyswojenia określonej wiedzy ogólnej, która powinna stać się elementem refleksyjnego namysłu nad działaniem i w działaniu, o czym w koncepcji przygotowania do zawodu i praktyce nauczycielskiej pisze D. Schön (1983). Refleksja nad działaniem jest formą namysłu nad tym, co już się wydarzyło. Zawiera w sobie dystans czasowy, pozwalający na chłodniejsze, obiektywne spojrzenie na sytuację, która należy już do przeszłości, jednak jej efekty będą służyły nauczycielowi w przyszłości. „Nie dokonuje się pod presją trwającego zdarzenia; z tych też

względów [...] może być bardziej pogłębiona, bardziej intelektualna i wszechstronna” (Kwiatkowska, 1997, s. 147) Natomiast drugi rodzaj refleksji w działaniu jest procesem dokonującym się równoległe z podejmowaną aktywnością, obejmuje „namysł nad działaniem i ewentualną jego modyfikację” (tamże, s. 146). Jest swego rodzaju krytycznym ustosunkowaniem się do własnej wiedzy, jej założeń, genezy i związków z praktyką. Możliwy jest dopiero wówczas, gdy osoba praktykująca refleksję w działaniu posiada wiedzę o tym, jak, co robić, oraz jest sprawna wykonawczo. Nieumiejętność zrezygnowania z utrwalonych schematów przynoszących doraźne, pozytywne skutki może stać się zasadniczą trudnością na tym etapie. Z kolei, w przypadku nauczyciela niedoświadczonego zagrożeniem może być brak czasu na refleksję w trakcie działania oraz niedostrzeżenie potrzeby tego typu aktywności. Jest on bowiem „bardziej „wrażliwy” i zorientowany na to, co go w działaniu upewnia, niż na to, co budzi wątpliwości” (tamże, s. 147). Jedna z respondentek zauważa, że *dzięki praktykom można się wcielić w rolę nauczyciela i wiele się nauczyć poprzez działanie, zyskać pewność siebie, poznać różne metody pracy z dziećmi*. W tym kontekście, praktyka realizowana podczas studiów może dać odpowiedź na pytania, czy chcę być nauczycielem, czy się do tego nadaję, co spowodowało, że wybrałem takie studia? *Najważniejsza jest praktyka, gdyż tam dopiero doświadcza się tego, czy chce się naprawdę być nauczycielem*.

W kolejnej grupie wypowiedzi umieściłam opinie wskazujące na rozwiązania umożliwiające bardziej adekwatne i efektywne przygotowanie do zawodu, głównie poprzez konkretne działania praktyczne. Zaliczyć można do nich wypowiedzi podkreślające konieczność realizowania praktyki w obecności nauczyciela z długoletnim stażem, którego zadaniem byłoby udzielanie informacji zwrotnej związanej z realizacją zajęć: *Nauczyciel potrzebuje wielu lat praktyki, aby dojść do profesjonalizmu, potrzebuje osób, które będą go ukierunkowywać; Powinien mieć więcej praktyk podczas studiów oraz początkowo nauczyciela pomocniczego; Początkujący nauczyciel powinien uczyć się od najlepszych, czyli od swoich kolegów z wieloletnim stażem pracy. Przez pierwszy rok nauczyciel powinien być jako stażysta, pomoc na lekcjach u nauczyciela, który ma wieloletnią praktykę zawodową. Pozwoliłoby to oswoić się ze wszystkimi czynnościami, zaobserwować wiele ciekawych metod i form pracy oraz odnaleźć się zarówno w przyjemnych,*



*jak i w trudnych sytuacjach. Praktyki studenckie nie mają odzwierciedlenia w życiu codziennym. Nauczyciele zazwyczaj specjalnie przygotowują się do zajęć, które na co dzień wyglądają inaczej. Poza tym przez 2 tygodnie (często odbywane w okresie przerywanym) nie zawsze można poznać nieprzyjemne sytuacje, w których nauczyciel musi się odnaleźć; Taki nauczyciel powinien mieć swego opiekuna, który go kontroluje, który jest obecny na jego zajęciach w celu wyłapywania tego, co źle robi i tego, co mógłby jeszcze zrealizować; Uczelnie powinny wprowadzić możliwość płatnych staży podczas studiowania pod okiem nauczycieli mianowanych.*

Z przedstawionych wypowiedzi można wyciągnąć wniosek, że studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela czuli by się bezpiecznie, gdyby mogli na początku swojej drogi zawodowej praktykować pod opieką doświadczonego nauczyciela (badani nie precyzowali dokładnie tego pojęcia, można przypuszczać, że doświadczenie oznacza dłuższy staż pracy i wypracowane na jego podstawie kompetencje i umiejętności, co w głębszym namyśle nie zawsze musi oznaczać profesjonalnego opiekuna). Taki opiekun, nauczyciel pomocniczy, zdaniem respondentów, powinien przede wszystkim ukierunkowywać działania, kontrolować „praktykanta”, a także oceniać, dawać wskazówki, podpowiadać, w którym kierunku powinien podążać. Oczekiwania tej grupy badanych sprowadzają się do tradycyjnie rozumianej roli nauczyciela, który swoje funkcje, w opisanym przypadku, realizuje nie wobec uczniów, lecz osoby rozpoczynającej pracę w zawodzie, która sytuuje siebie po stronie nauczanych.

Do ostatniej grupy uzyskanych wypowiedzi zaliczyłam te, które formułują, poza mniej lub bardziej krytycznymi uwagami na temat przygotowania nauczycieli do zawodu, konstruktywne rozwiązania umożliwiające podniesienie poziomu jakości oraz efektywności kształcenia, a także zwiększenie adekwatności wyuczonych treści, ukształtowanych umiejętności i kompetencji do rzeczywistych warunków, realiów współczesnego świata. Studenci zwracają uwagę na *możliwość bycia wolontariuszem, różnego rodzaju aktywności, interakcje z dziećmi, np. prowadzenie i uczestnictwo w warsztatach, półkoloniach itp.*, które pozwalają na zdobycie cennego doświadczenia w pracy z najmłodszymi. O randze tych przedzawodowych, niezwykle cennych w profesji nauczyciela, doświadczeń (pomoc lub samodzielne prowadzenie

obozów harcerskich, kolonie letnie, kuratele nad nieletnimi, amatorski ruch artystyczny, zespoły sportowe, turystyka, itp.) pisze W. Dróżka (2000, s. 290), powołując się m.in. na badania własne przeprowadzone na grupie nauczycieli. Doświadczenia te pozwalają sprawdzić się w roli opiekuna, organizatora, wychowawcy dzieci i młodzieży, zmierzyć z wyzwaniem i problemami codzienności, ułatwiając start zawodowy, minimalizując lęk przed pierwszym spotkaniem oraz wyzwaniami, z którymi na starcie musi zmierzyć się nauczyciel.

W innej wypowiedzi pojawia się propozycja, aby *utworzyć grupy zajęciowe do praktyki, po parę osób do grupy, takie warsztaty studenckie*. Można z niej wnosić o istnieniu potrzeby uczenia się i praktykowaniu w małych grupach, które, z jednej strony, gwarantowałyby poczucie bezpieczeństwa osobom niepewnie podchodzącym do swoich możliwości i kompetencji, z drugiej natomiast umożliwiłyby wzajemne uczenie się od siebie (także na własnych błędach i niedoskonałościach).

Kolejne wypowiedzi z tej grupy nawiązują do konkretnych, sprecyzowanych potrzeb, które odczytałam jako obszar braku, deficytów koniecznych do uzupełnienia w konstruowaniu programów studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela. Braki te można odnieść do tego *jak rozmawiać z rodzicami, jak się pisze opinie itp.*; do sposobu sprawdzania wiedzy w *praktyce, przez kontakt z dziećmi*; szczególnie wiedzy dotyczącej rozwoju dziecka, ponieważ *nauczyciel powinien znać etapy rozwoju dziecka*. Ponadto, respondenci podkreślają, że *ważna jest praktyka, możliwość bycia, przeżywania, uczenia się z dziećmi*; *Powinno kłaść się duży naciska na praktyki - więcej, bo tylko tak najlepiej zdobyć wiedzę*; *Kandydat na nauczyciela na pierwszym roku powinien mieć praktyki pedagogiczne oceniane pod kątem przydatności do zawodu przez opiekuna praktyki (szkoła - uczelnia)*. W ostatniej cytowanej wypowiedzi pobrzmiewa potrzeba selekcji do zawodu nauczyciela, dokonywana nie przez kandydata na nauczyciela, lecz opiekuna praktyk, który, zgodnie z tym postulatem, powinien wziąć odpowiedzialność za studenta, decydując o jego przydatności do zawodu.

Zdaniem jednej z respondentek, ważne jest także *dostosowywanie systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli do wyzwań współczesnej szkoły*. Zmiana oblicza szkoły, w tym rozumieniu, powinna rozpocząć się od sposobu kształcenia nauczycieli, którzy w toku studiów nabywaliby umiejętności, kompetencje i wiedzę niezbędną

do inicjowania przemian w skostniałej, utrwalonej latami struktury składającej się na system edukacji.

W ten sposób myślenia wpisuje się kolejna wypowiedź, potwierdzająca konieczność kształtowania określonych predyspozycji osobowościowych umożliwiających rozwój: *Potrzebna jest także duża dawka krytycyzmu, pracy nad sobą, chęć uczenia się i doskonalenia umiejętności.*

Wyrażane są także oczekiwania lokowane po stronie nauczycieli, którzy powinni *Dawać mądre wskazówki, pokazywać błędy, głupotę niektórych nauczycieli.* Specyficznym podsumowaniem wypowiedzi z tej grupy jest twierdzenie: *Paradoks przygotowania do zawodu nauczyciela polega na tym, że uczą nas w teorii o tym, jak w nauczaniu unikać teorii.*

Konkludując, poza obszarami braku i niedoskonałości, badani studenci dostrzegają możliwość podnoszenia jakości kształcenia przyszłych nauczycieli podając mniej lub bardziej precyzyjne rozwiązania. Kładą nacisk na uczenie się w małych grupach, poprzez praktykę i bezpośredni kontakt z uczniami w rzeczywistych sytuacjach pojawiających się w środowisku przedszkola, szkoły. Podkreślają rangę wiedzy psychopedagogicznej, szczególnie tej z zakresu psychologii rozwojowej, umożliwiającej kompetentne działania zawodowe, adekwatne do oczekiwań wyrażanych przez ogół społeczeństwa pod adresem nauczycieli (indywidualizowanie procesu nauczania, wspieranie rozwoju dziecka, odpowiednie reagowanie na potrzeby wychowanka oraz organizowanie właściwego systemu pomocy i wsparcia). Dostrzegając związek praktyki z wiedzą akademicką, respondenci zbliżają się do teorii tych pedeutologów (Schön (1983) - refleksja nad działaniem oraz refleksja w działaniu, Fish (1989) - kształcenie poprzez praktykę, Elliott (1991) - *action research*), którzy w swoich koncepcjach kształcenia nauczycieli szukali wspólnej płaszczyzny dla obu form przygotowania do zawodu. „Bez owej interakcji praktyka jest nieświadoma teoretycznie, czyli jest praktyka prowadzącą do instrumentalizacji działań nauczyciela; zaś teoria jest na tyle oddalona od jej rodowodu empirycznego, że jest odbierana przez nauczyciela jako mało użyteczna w działaniu” (Kwiatkowska, 1997, s. 153).

## 5.2. Obszary braków i deficytów

Kolejne pytanie, które tworzy spójną całość z już opracowanymi, dotyczy braków związanych ze sposobem przygotowania do zawodu, dostrzeganych deficytów, słabości kształcenia.

Trzeba bowiem zdawać sobie sprawę z faktu, że nie ma idealnego wzoru, przepisu na to, jak dobrze (profesjonalnie, na wysokim poziomie, spójnie z wewnętrznymi potrzebami jednostki i zewnętrznymi oczekiwaniami, realiami instytucjonalnego funkcjonowania) przygotować kandydata do zawodu nauczyciela. Pisałam już o różnych rozwiązaniach państw europejskich dotyczących charakteryzowanej profesji, m.in. o selekcji kandydatów na studia nauczycielskie. Istnieje logiczny związek między prestiżem tego zawodu, społecznym wartościowaniem realizowanych zadań, zarobkami a sposobem weryfikacji osób ubiegających się o przyjęcie na studia o profilu nauczycielskim, a następnie o podjęcie pracy w zawodzie.

Dobrym przykładem tej zależności są standardy kształcenia nauczycieli przyjęte w Niemczech. U naszych zachodnich sąsiadów zawód nauczyciela zajmuje wysoką pozycję, uchodząc za prestiżowy i wymagający solidnego przygotowania zarówno teoretycznego, jak i praktycznego. Droga prowadząca do tego przygotowania wiedzie przez trzyletnie teoretyczne studia wyższe, po ukończeniu których kandydat do zawodu zdaje zewnętrzny egzamin państwowy, potwierdzający osiągnięte efekty kształcenia (obejmuje on stronę merytoryczną w zakresie dwóch przedmiotów oraz stronę metodyczno-pedagogiczną). Kolejnym etapem jest tzw. służba przygotowawcza (trwa od 18 do 24 miesięcy), realizowana w tzw. seminariach kształcenia praktycznego (nauczyciele uczestniczą w zajęciach seminaryjnych przedmiotowych i pedagogicznych) oraz w szkołach (kandydaci do zawodu są już początkującymi nauczycielami i pracują na pół etatu w szkole, a opiekę nad nimi sprawują nauczyciele specjaliści (mentorzy) pracujący w placówce). Ten etap przygotowania do zawodu, realizowany w systemie kształcenia nauczycieli w Niemczech doskonale pokazuje możliwości łączenia wiedzy akademickiej z praktycznym działaniem realizowanym w naturalnym środowisku oraz budowania na tej podstawie własnych, niepowtarzalnych kompetencji zawodowych. Jest to także moment umożliwiający „próbowanie siebie” w nowej roli, zadawania sobie pytań, czy

wybrany obszar aktywności jest tym właściwym, przynoszącym radość i satysfakcję. Pod koniec tego okresu nauczyciele zdają drugi egzamin państwowy, a pozytywny wynik egzaminu daje uprawnienia do zajmowania stałego stanowiska nauczyciela.

Pytanie, które wiąże się pośrednio z przywołanym wyżej sposobem kształcenia nauczycieli w Niemczech, porządkuje zebrane odpowiedzi studentów specjalności nauczycielskich na temat dostrzeżonych niedoskonałości w obszarze przygotowania do zawodu.

Najwięcej odpowiedzi wiązało się z dostrzeżeniem zbyt małej liczby godzin realizowanych w ramach kształcenia praktycznego w porównaniu z zajęciami o charakterze teoretycznym. Pisałam już o tym, pokazując, że wątek praktyk jest znaczący dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, ponieważ jest utożsamiany z nabywaniem praktycznych (czytaj: sprawdzonych, metodycznych sposobów radzenia sobie nie tylko z procesem nauczania, ale przede wszystkim z klasą jako specyficzną grupą formalną). Kształcenie praktyczne może być realizowane według trzech modeli, tj. modelu Schöna (1983 - refleksji nad działaniem i w działaniu, modelu Fish (1989) - kształcenia poprzez praktykę, oraz koncepcji *action research* Elliotta (1991). Pierwszą koncepcję scharakteryzowałam wcześniej, wskazując na trudność realizacji jej postulatów, zwłaszcza w przypadku młodych nauczycieli (rozpoczynających bądź przygotowujących się do zawodu), którzy nie mają zarówno dostatecznie szerokiej wiedzy umożliwiającej analizę własnych działań (pomimo iż jedna z koncepcji kształcenia nauczycieli zakłada wyposażenie ich w wiedzę ogólną), jak i doświadczeń ułatwiających porównywanie, analizowanie, korygowanie swojego postępowania.

Druga koncepcja próbuje łączyć wiedzę z praktyką, kładzie się w niej nacisk na uświadomienie nauczycielom, czym jest i na czym polega specyfika oraz złożoność procesu nauczania i uczenia się. Podstawowym założeniem jest doskonalenie tych umiejętności poprzez działanie, praktykowanie. Mamy tutaj do czynienia z dwoma pojęciami, tj. uczenia się z praktyki (skrupulatna reprodukcja wzoru działania, wiedza zdobyta poprzez obserwację praktyki (Kwiatkowska, 1997)) oraz poprzez praktykę (refleksja nad praktyką, otwarta, dyskusyjna, wielowątkowa, daje możliwość zdobywania wiedzy podmiotowej, będącej efektem własnej aktywności, praktycznego rozwiązywania

problemów). Zdaniem D. Fish, czynność nauczania można rozpatrywać na dwóch poziomach. Pierwszy poziom zakłada opanowanie i wyćwiczenie prostych umiejętności, które mają charakter techniczny, „a ich nauczanie traktuje się jako powielanie wzoru, jako stosowanie teorii” (Kwiatkowska, 1997, s. 158), natomiast drugi poziom, znacznie głębszy, wymaga złożonych, wyspecyfikowanych umiejętności odwołujących się do myślenia, rozumienia, bliższych sztuce niż nauce. Odnoszę wrażenie, że znaczna część studentów oczekuje pierwszego rodzaju umiejętności, przyswojonych w postaci założeń teoretycznych podczas zajęć w uczelni oraz możliwych do sprawdzenia (ewentualnie ćwiczenia) w trakcie realizacji praktyk w placówce. Potwierdzają ten fakt wypowiedzi respondentów: *Brakuje przede wszystkim praktycznych porad, wskazówek, instrukcji. Wykładowcy często posiłkują się literaturą sprzed bardzo wielu lat, twierdząc, że we współczesnych szkołach powinno być inaczej niż kiedyś, nauczyciel powinien być dla uczniów, wspierać ich, być kreatywny, stosować ciekawe metody pracy; Teoria jest na wykładach, a praktyki studenckie często odbiegają od teorii; Praktyki, teoria to nie wszystko; Najbardziej brakuje praktyk, bo my, idąc na praktykę, opieramy się głównie na teorii, co nie zawsze pozwala, a nawet umożliwia, poprawne funkcjonowanie; Brakuje praktyki, wiele przedmiotów można zaliczyć pracą pisemną na zasadzie kopiuj-wklej. Praca w grupach też ma swoje minusy, nie uczy, jak wejść w grupę, jak zacząć, jak dyscyplinować, nagradzać, rozmawiać. Mało było zajęć, podczas których mogliśmy wcielić się w rolę nauczyciela i chociaż na koleżankach spróbować różnych metod. Dużo jest przedmiotów dotyczących wiedzy ogólnej, z pewnością wartościowych i potrzebnych, ale w stosunku do przedmiotów bezpośrednio zawodowych, których jest mało, niepotrzebnie górujących liczbą godzin; Brakuje przygotowania do pełnienia różnych ról: świetlica, koła zainteresowań, praca z dziećmi w różnym wieku (zastępstwa). Brakuje też umiejętności radzenia sobie z niezbędną dokumentacją, przykładów z życia, mniej teorii książkowej - więcej życiowych rad.*

Przywołane wypowiedzi wskazują na oczekiwania studentów specjalności nauczycielskich w obszarze przygotowania praktycznego, którzy praktykę utożsamiają ze sprawnym działaniem, ćwiczeniem określonych procedur postępowania w celu osiągnięcia wąsko rozumianego mistrzostwa pedagogicznego. Nie dostrzegają natomiast,

że „prawdziwie sensowna praktyka, uwzględniająca złożoność materii nauczania i uczenia się, zaczyna się tam, gdzie reguły tracą zastosowanie, a nauczyciel jest w sytuacji tworzenia nowej zasady (teoria) i nowej normy, czyli sposobu działania” (tamże, s. 162).

Taki sposób rozumienia przygotowania do zawodu prezentują nieliczni respondenci, których wypowiedzi pozwalają dostrzec szerszy kontekst kształcenia, a także inny (poza deficytami w obszarze praktyk) wymiar przygotowania do zawodu. Jedna z badanych konkluduje, że w *kształceniu kandydatów na nauczycieli za mało jest praktycznego działania oraz rozmów na temat faktycznych sytuacji zaistniałych w szkołach*. Domaga się omawiania tego, czego się doświadczyło, uznając za niezbędne nie tylko działanie, ale także dzielenie się doświadczeniami, spostrzeżeniami, przeżyciami stanowiącymi nieodzowny element uczenia się i nauczania. Tak zwana informacja zwrotna (nauczyciela-opiekuna praktyk w placówce adresowana do studenta i odwrotnie praktykanta w stronę nauczyciela), oparta na życzliwości, konstruktywnej krytyce stanowi nieocenione źródło wzajemnego uczenia poprzez praktykę. „Im więcej różnic dostrzeże student między tym, co mu było dane w postaci idei, strategii, zasad podczas przygotowania do praktyki, tym lepiej dla efektów kształcenia” (tamże, s. 165) Nie należy zatem ograniczać czasu na dyskusję, rozmowę, wyrażanie wątpliwości przez tych, którzy odczuwają potrzebę dzielenia się doświadczeniami wyniesionymi z praktyki. Efektem takiego podejścia do kształcenia praktycznego powinno być *przekonanie, że chcą być nauczycielami, że to ta ścieżka, a nie „wyjście awaryjne”*, jak zauważyła jedna z badanych osób. Świadomy wybór zawodu, adekwatny do własnych zainteresowań, pasji, zgodny z wewnętrznym systemem wartości i przekonań, umożliwi osiągnięcie nie tylko wymiernych korzyści. Sprawia, że osoba jest mniej narażona na wypalenie zawodowe, lepiej zmotywowana do uczenia się, samokształcenia, pokonywania różnego rodzaju trudności, częściej dostrzega pozytywne strony doświadczanych sytuacji, czerpiąc satysfakcję z wykonywanej pracy.

Z kolei, inna osoba udzielająca wywiadu uważa, że w standardach kształcenia nauczycieli *nie brakuje niczego. Jest wiele możliwości w dzisiejszych czasach, aby przygotować się do zawodu nauczyciela. Ważne tylko, aby być chętnym do wykorzystania tych możliwości*. Wypowiedź ta wskazuje, że autorka ma świadomość możliwości

korzystania z różnych ofert dostępnych na rynku edukacyjnym, jednak ostateczna decyzja zawsze należy do potencjalnego klienta oferowanych usług. To z kolei wymaga wysokiego poziomu autorefleksji i dojrzałości mentalnej oraz motywacji do samokształcenia, odkrywania swoich możliwości. Formalne studiowanie jest tylko jedną z wielu możliwych dróg prowadzących do rozwoju zawodowego i osobistego, które w przypadku profesji nauczycielskiej mocno łączą się ze sobą tworząc wspólną, koherentną całość.

Podsumowując, nie napawa optymizmem fakt, że nieliczna grupa studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela dostrzega potrzebę refleksji nad działaniem i w działaniu, szerzej rozumie koncepcję kształcenia nauczycieli, wskazując na konieczność nabywania nie tylko umiejętności technicznych: wyspecyfikowanych, zamkniętych (Fish, Kwaśnica), sprowadzających się do powtarzania, ćwiczenia zaobserwowanego, powtórzonego i utrwalonego wzoru działania, ale także wiedzy podmiotowej nabywanej w toku własnej aktywności, poszerzania umiejętności będących efektem autorefleksji, modyfikacji zastanych schematów. W tym miejscu nasuwa się pytanie, jak korzystać z drugiego modelu „uczenia się poprzez praktykę”, by większość, a nie garstka studentów-kandydatów do zawodu nauczyciela, potrafiła dostrzegać szeroki kontekst zarówno teoretycznego, jak i praktycznego przygotowania do profesji, związanej nie tylko z nauczaniem, ale także samokształceniem? Żadne bowiem studia pedagogiczne nie wyposażają w skończoną liczbę umiejętności, pozwalających na skuteczne działanie w rzeczywistości szkolnej, nie dają zamkniętych i pełnych (rozumianych jako ostateczne) kwalifikacji. „W najlepszym przypadku mogą dostarczyć studentom problemów, środków, informacji i możliwości do badań nad sobą” (tamże, s. 205).

### 5.3. Ja jako nauczyciel – perspektywa teraźniejszości i przyszłości

Kolejnym wątkiem, który wydaje się istotny w perspektywie przygotowania do zawodu nauczyciela, jest postrzeganie siebie w tej roli na symbolicznej mecie formalnego kształcenia (ostatnie miesiące studiów na kierunku pedagogika - studia pierwszego stopnia).



Zadane pytania odnosiły się do dwóch porządków czasowych, tj. przyszłości (jakim nauczycielem chciałbyś być?) oraz terażniejszości (jakim nauczycielem już jesteś?). Ponadto, jedno z pytań nawiązywało do kategorii powinności i zostało sformułowane w następujący sposób: jakim nauczycielem powinienesz być?

Analizując wypowiedzi respondentów, spróbowałam szukać wspólnego mianownika dla interpretacji zebranego materiału badawczego. Sądzę, że perspektywa „ja” jako nauczyciel „tu i teraz” łączy się z perspektywą „ja” jako profesjonalny, „idealny” nauczyciel (w szerokim rozumieniu profesjonalizmu) w przyszłości. Czy jest to rzeczywiście spójny obraz, postaram się pokazać w dalszej części, odwołując się do wypowiedzi badanych.

Na początku podjętych rozważań, warto sięgnąć do wspomnianej już wcześniej humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli, opracowanej przez A.W. Combsa. Autor opisywanej teorii akcentuje przede wszystkim te aspekty kształcenia, które bardziej wiążą się z osobowością kandydata do zawodu niż z jego kompetencjami, ponieważ od tego, jak człowiek postrzega siebie, zależy, jak myśli, działa, interpretuje doświadczane sytuacje, co jest dla niego ważne. W kontekście specyfiki pracy nauczyciela osobowość pełni szczególną rolę, oddziałując na uczestników interakcji w procesie komunikacji. Zgodnie z tym założeniem, „to, w jaki sposób nauczyciel zachowuje się po opuszczeniu murów uczelni, w dużym stopniu zależy od tego, jak nauczył się postrzegać siebie i swoje relacje z uczniami, swój przedmiot i swoich przełożonych oraz zawód nauczania, jako taki” (Combs i in., 1978, s. 17).

Wśród odpowiedzi kandydatów do zawodu nauczyciela na pytanie dotyczące postrzegania siebie w perspektywie powinności, najczęściej pojawiały się określenia odnoszące się do ogólnego sposobu bycia, zachowania, pożądanych cech charakteru, do których można zaliczyć: otwartość, elastyczność, konsekwencję, zaangażowanie, kreatywność, wyrozumiałość, obiektywizm, odpowiedzialność, mądrość, pasję, pozytywne nastawienie, uczciwość, opanowanie, empatię, refleksywność, opiekuńczość, wrażliwość, szacunek do innych. Zdaniem jednej z kandydatek do zawodu, *nauczyciel powinien mieć następujące cechy: cierpliwość, entuzjazm, życzliwość, szczerłość, wszechstronność, kontaktowość, wyrozumiałość, optymizm, pracowitość, rzetelność,*

*sumienność. Inna z respondentek stwierdza: Chcę być najlepszym nauczycielem, jakim jestem w stanie być. Takim, który wychowawczo będzie oddziaływał na uczniów, który będzie potrafił nabywać, rozwijać uzdolnienia wychowanków. Chciałabym być nauczycielem na miarę XXI wieku, umiejącym zachęcać dzieci do wkraczania bez obaw w dorosły świat. Takim, który jest profesjonalistą w swoim zawodzie - odpowiednią osobą na stanowisku nauczyciela.*

W przywołane twierdzenia wpisują się określenia związane z pytaniem o to, jak respondent ocenia siebie w roli nauczyciela, odwołując się do kategorii powinności. Badani najczęściej odpowiadali, że nauczyciel powinien posiadać określone cechy związane z zachowaniem i postawą wobec uczniów (wymienione wyżej) oraz dążyć do ideału, co sygnalizują dwie respondentki w następujący sposób: *Powinno być nauczycielem posiadającym cechy najbardziej zbliżone do ideału; Powinno być przynajmniej nauczycielem dobrym, takim, który chociaż w połowie posiada cechy nauczyciela idealnego.* Ideał nauczyciela trafnie został uchwycony w wypowiedzi kolejnej respondentki, która na pytanie, jakim powinna być nauczycielem odpowiada: *Powinno być nauczycielem, o którym marzy każdy uczeń i rodzic. Nauczycielem z powołania.* Takiemu nauczycielowi nieobcy jest aksjologiczny wymiar nauczania, zawierający się w pytaniu, czy to, co robi, jest rozwojowe, dobre, wartościowe dla ucznia. Idealny, dobry nauczyciel to także nauczyciel *spełniony i cieszący się ze swojej pracy oraz wzorowy, dający przykład jak nauczać i wychowywać.* Dlatego istotne jest, aby z pasją, zaangażowaniem i troską o własny rozwój oraz rozwój wychowanków podchodzić do swojej profesji. Jedna z respondentek ujęła to w następujący sposób: *Pracując w tym zawodzie, przede wszystkim powinno lubić to, co robię, czerpać z tego satysfakcję oraz motywację do pracy i coraz lepszych osiągnięć. Najważniejszy dla nauczyciela powinien być rozwój dziecka.*

W obszarze umiejętności i kompetencji wymieniane są takie sprawności, jak kompetencje metodyczne i komunikacyjne, umiejętność poszerzania i odświeżania wiedzy, nawiązywania kontaktów, rozmawiania z rodzicami, współpracy z *dziećmi zawsze i wszędzie*, bycia pomocnym, potrafiącym *na swoich zajęciach zainteresować dzieci, ciekawie prowadząc lekcję. Znać problemy swoich podopiecznych i rozmawiać z nimi na każdy temat. Być wymagająca, bo lepiej to wplynie zarówno*

na postępy edukacyjne, jak i na dyscyplinę. Utrzymać spokój i porządek na swoich zajęciach. Być sprawiedliwą i wyrozumiałą, zrozumieć i zauważyć każde dziecko, a nie tylko te, które sprawiają problemy wychowawcze. Ponadto, niektórzy respondenci zauważają konieczność kształtowania kompetencji związanych z wrażliwością na potrzeby i problemy ucznia, indywidualizowaniem procesu nauczania, całościowego uczenia się, samorozwoju. Marzą o tym, aby być nauczycielem: *Dobrym, a jeśli się da to nawet bardzo dobrym; Poszukującym, otwartym, zawsze uśmiechniętym; [...] idealnym, czującym się dobrze z samym sobą; Nauczycielem, który pamięta wszystkie imiona swoich uczniów i czasami odwiedzają go dorośli już uczniowie, chcąc poradzić się w jakiejś sprawie, i którego [...] pamięta się po latach; którego lubią i szanują uczniowie, oraz takiego, o którym marzy każde dziecko i jakiego pragną rodzice; [...] który oprócz wiedzy, zostawi miłe wspomnienie i chęci powrotu.* Ważną kompetencją nauczyciela, zwłaszcza w dobie wszechstronnego wpływu multimediów na wychowanie i rozwój dziecka, jest umiejętność motywowania uczniów do działania, podejmowania aktywności edukacyjnej niezbędnej do aktualizowania i poszerzania własnej wiedzy oraz bycia atrakcyjnym na rynku pracy. Dlatego nauczyciel powinien być osobą *pobudzającą ciekawość ucznia, zachęcającą do pracy.*

Odwotując się do przywołanych tylko niektórych sformułowań dotyczących projekcji na temat obrazu siebie w roli nauczyciela, można zauważyć, że respondenci definiują siebie przede wszystkim w kategoriach nauczyciela profesjonalisty na miarę XXI wieku (otwarty, refleksyjny, poszukujący). Zdają sobie sprawę z konieczności posiadania odpowiedniej wiedzy, umiejętności i kompetencji niezbędnych do realizowania zadań wyznaczonych profesji, m.in. przez dynamikę zmian zachodzących we współczesnym świecie. Wyznacznikiem takiego myślenia i szerszego postrzegania swojej roli (niesprowadzającego się tylko do transmisji wiedzy i kultury w systemie klasowo-lekcyjnym, z dominującą pozycją wszechwiedzącego nauczyciela, który nie dopuszcza ucznia do głosu, zachowując dyscyplinę i porządek w klasie) jest odnośnienie się do różnorodnych strategii funkcjonowania w zawodzie oraz nadawania znaczenia poszczególnym obszarom aktywności (współpraca z uczniami i rodzicami, dostrzeganie indywidualnych potrzeb,

zainteresowań, problemów uczniów, kreowanie atmosfery sprzyjającej uczeniu się oraz budowaniu zaufania).

Często pojawiająca się w wypowiedziach kategoria dobrego nauczyciela jest powiązana z teorią Combsa, który sądzi, że pojęcie to definiują określone elementy. Po pierwsze, dobry nauczyciel jest przede wszystkim człowiekiem. Kategoria człowieczeństwa bliska jest także teorii R. Kwaśnicy (1996), który, pisząc o stadiach rozwoju nauczyciela, wyodrębnia stadium postkonwencjonalne (najwyższy poziom rozwoju), charakteryzujące się m.in. tym, że nauczyciel wychodzi poza rolę, postrzega siebie głównie przez pryzmat bycia człowiekiem. W tej perspektywie, wszystkie inne role są podrzędne, dopełniają tożsamość, której najistotniejszym wyznacznikiem jest człowieczeństwo właśnie. „Zasób pozytywnych sądów i doświadczeń na temat własnej osoby, siebie jako człowieka, jest rozstrzygającym faktem dla bycia nauczycielem” (Kwiatkowska, 1997, s. 198).

Dobry nauczyciel to także osoba dobrze poinformowana na temat nauczanego przedmiotu, czyli taka, która posiada wiedzę zarówno ogólną, jak i specjalistyczną, niezbędną do wykonywania czynności nauczania, która, jak pisałam, jest aktywnością złożoną, uwarunkowaną wieloma czynnikami, niedającymi się jednoznacznie zdefiniować i „ubrać” w schematy. Na charakteryzowany zasób wiedzy powinny składać się również wiadomości, informacje, teorie z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii oraz dyscyplin pokrewnych, które uzupełniają wiedzę o człowieku.

Po trzecie, wyznacznikiem dobrego nauczyciela jest jego indywidualizm, niepowtarzalność, umiejętność pozytywnego wyróżniania się na tle innych, podobnie przygotowanych, wykształconych nauczycieli, będących na określonym etapie rozwoju zawodowego. „Proces stawania się nauczycielem jest więc procesem głęboko indywidualnym i polega [...] na poznaniu i odkryciu siebie i sposobów osiągania indywidualnych satysfakcji” (tamże, s. 199).

Bycie indywidualnością w zawodzie, który dość mocno jest zdefiniowany społecznie, kulturowo, ale także formalnie i systemowo (standardy kształcenia nauczycieli, prowadzące często do ujednolicania programów nauczania, zunifikowany poziom kultury pracy szkół - zwłaszcza publicznych, Karta Nauczyciela) nie jest łatwe w żadnym momencie kariery zawodowej. Wydaje się, że w pierwszych latach

adaptacji do zawodu, „świeżo” po studiach, nauczyciel ma jeszcze sporo siły i zapału do tego, by realizować swoje młodzieńcze ideały, być wiernym marzeniom. Nic bardziej mylnego - zapal ten dość szybko i niestety skutecznie jest studzony przez tzw. „doświadczonych” (czytaj: pracujących w zawodzie kilkanaście lat) nauczycieli, którzy nie są zazwyczaj otwarci na nowe doświadczenia, eksperymenty, niestandardowe metody pracy. Z kolei nauczyciele z długoletnim stażem w większości (jak dowodzą badania) zatrzymali się na poziomie rozwoju konwencjonalnego (zachowują się tak, jak inni reprezentanci środowiska) i nie widzą potrzeby zmiany w żadnym obszarze. Tak więc, nauczyciela indywidualistę w polskiej szkole spotkać można rzadko, to prawdopodobnie o takich nauczycielach uczniowie mówią: „nauczyciel z pasją”, „z powołania”.

Po czwarte, dobry nauczyciel „jest twórcą rozwojowego względem dziecka skutku własnego działania” (tamże, s. 199). Oznacza to, że skuteczność jego działań nie ma charakteru technicznego i natychmiastowego. Zawiera się raczej w tym, co niemierzalne, często nieintencjonalne, dziejące się niejako obok procesu dydaktycznego, wychowawczego, terapeutycznego, itp., odległe w czasie. Dlatego tak istotne jest opisane wcześniej człowieczeństwo nauczyciela oraz jego wiedza i kompetencje, ponadto - gotowość do zmiany oraz otwartość na refleksję, ciągłe uczenie się, wysoki poziom rozwoju moralnego, odwaga w zadawaniu introspektywnych pytań dotyczących własnego postępowania względem uczniów.

Piąta cecha, określająca dobrego nauczyciela, wpisuje się w kompetencję rozumienia psychologicznych mechanizmów zachowania człowieka, które decydują o reakcjach nauczyciela na określone sytuacje oraz jego zachowaniu względem uczniów. Jak słusznie zauważa H. Kwiatkowska, „to, co dzieje się w klasie szkolnej, zależy nie tylko od tego, jak zachowują się uczniowie i nauczyciele, ale [...] od tego, jakie znaczenia zachowaniom uczniów przypisze nauczyciel i jakie znaczenie przypiszą uczniowie zachowaniom nauczyciela” (tamże, s. 199). Ten aspekt funkcjonowania nauczyciela i uczniów w klasie szkolnej powinien być przedmiotem refleksji i dyskusji prowadzonej podczas zajęć na studiach przygotowujących do zawodu nauczyciela.

Analiza kategorii definiujących dobrego nauczyciela pokazuje złożoność pojęcia, na które składają się poczucie człowieczeństwa,

indywidualności, wiedza ogólna i specjalistyczna, skuteczność rozumiana jako efektywna dla rozwoju wychowanka, a także nadawania znaczeń zachowaniom obserwowanym w klasie. W tej całościowej perspektywie nie postrzega siebie żadna z badanych osób. Mogę zaakcentować dwie kategorie, które można wyodrębnić z listy Combsa, tj. kategorię wiedzy oraz efektywnego - rozwojowego dla ucznia - skutku własnego działania. Sprawdzeniem realizacji tak rozumianego celu aktywności nauczyciela są wypowiedzi, podkreślające uznanie uczniów i rodziców, zaufanie i szacunek do nauczyciela, chęć dzielenia się problemami, motywację wychowanków do uczenia się.

Tak więc, kategorię dobrego nauczyciela Combsa badani respondenci, w mojej interpretacji, wypełnili w 40%, pozostałe pola wymagają większej uważności podczas konstruowania programów studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela.

W problematykę perspektywicznego postrzegania siebie w roli nauczyciela wpisuje się kolejne pytanie, umożliwiające respondentom zdefiniowanie własnej tożsamości zawodowej na końcu pierwszego, formalnie wystarczającego, etapu przygotowującego do profesji nauczycielskiej. Pytanie *Jakim nauczycielem jesteś?* stało się pretekstem do introspektywnego i refleksyjnego określenia swoich kompetencji, umiejętności, wiedzy składających się na szeroko pojętą osobowość, kształtowaną także podczas studiów pedagogicznych. Sięganie do zasobów własnych, świadomość niedoskonałości stają się ważnym elementem w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli.

Wśród odpowiedzi można wyraźnie wyodrębnić grupę osób nieutożsamiających się z zawodem, do którego zostali przygotowani, i zgodnie z polskimi standardami nic nie stoi na przeszkodzie, by mogli go wykonywać zaraz po ukończeniu studiów licencjackich. Respondenci z tej grupy (6 osób) udzielali następujących odpowiedzi: *Obecnie nie jestem nauczycielem*, lub *Nie jestem jeszcze nauczycielem; Nie pracuję jako nauczyciel; Nie pracuję w tym zawodzie*. Do przywołanych wyżej określeń można zaliczyć także odpowiedź: *Jestem nauczycielem na poziomie podstawowym w teorii, a nie w praktyce; Mało doświadczonym; Mało kompetentnym, mam za mało doświadczenia z dziećmi*.

Sądzę, że badani, którzy w ten sposób opisują siebie, nie dostrzegają związku między formalnym przygotowaniem do zawodu a procesem stawania się nauczycielem, który, o czym pisałam wcześniej, nie

ma końca. Proces ten ma swój początek w momencie wyboru studiów nauczycielskich, który, jak wynika z moich badań, zazwyczaj nie jest wyborem przypadkowym, wręcz odwrotnie - dogłębnie przemyślanym i świadomym.

Dla charakteryzowanych respondentów nauczycielem jest ten, kto pracuje w zawodzie. Zatem uprawomocnieniem zdobytego wykształcenia, niejako przepustką do zawodu, jest praktykowanie, czyli nauczanie. Ta część respondentów, mimo nabytych kompetencji, nie myśli o sobie w kategoriach, które definiują nauczyciela. Jest to także grupa, która słabo utożsamia się ze studiowaną profesją, a brak pracy w wyuczonym zawodzie może skutkować zniechęceniem i niską motywacją do pogłębiania zainteresowań w tym obszarze. Ponadto, jeśli znajdą zatrudnienie, grozi im szybkie wypalenie zawodowe (konfrontacja teorii z praktyką, marzeń z realiami rzeczywistości szkolnej, szok kulturowy, będący konsekwencją wejścia w nowe środowisko, które rządzi się swoimi, często niepisаныmi zasadami, w praktyce niekiedy dalekimi od książkowych ideałów).

Taki nauczyciel jest, w moim przekonaniu, bardziej zewnątrzsterowny, szuka potwierdzenia swoich umiejętności w działalności praktycznej, dostrzegając tylko jeden punkt widzenia. Swoje kompetencje buduje na aktywności związanej z nauczaniem, pomniejszając rangę teorii i przygotowania w tym zakresie. Nie dostrzega także procesualności w stawianiu się nauczycielem, sądząc, że „praktyka czyni mistrza”.

Badani z tej grupy wpisują się w jeden z modeli (profilu) idealnego nauczyciela, opracowanych przez H. Schwartza (1996), które odnoszą się także do programów przygotowania nauczycieli. Jest to model nauczyciela-dobrego pracownika. „Zgodnie z tym profilem program kształcenia obejmuje przygotowanie nowych nauczycieli do bycia dobrymi nauczycielami w szkołach i klasach” (Dróżka, 2000, s. 295). Są to osoby sprawne technicznie, które wiedzę akademicką, przyswoją podczas studiów, wykorzystują w sposób instrumentalny, jako narzędzie do skutecznego, efektywnego nauczania, przekazywania informacji. Sądzę, że respondenci, reprezentujący tę grupę badanych, nie dostrzegają złożoności nie tylko procesu nauczania i uczenia się, ale także praktyki, która nie polega na odtwarzaniu gotowych, sprawdzonych wzorów postępowania.

Pozostali badani próbowali określić siebie w roli nauczyciela, podając różne opisy domykające charakteryzowaną kategorię. Wielu z nich odwołało się do cech, które posiadają i uważają za znaczące w perspektywie wybranej ścieżki zawodowej. Do określeń tych można zaliczyć: *Jestem nauczycielem mądrym, świadomym; Pełnym zapału, chętnym do podejmowania wyzwań, mocno zmotywowanym do pracy w zawodzie; Myślę, że jestem już nauczycielem cierpliwym, samokrytycznym, zaangażowanym i pracowitym. Staram się podchodzić do dzieci w sposób opiekuńczy, z sercem i przygotowywać zajęcia ciekawie, odkrywczе; Jestem cierpliwa, wyrozumiała i wiem, co chcę osiągnąć; Jestem nauczycielem znającym realia polskiej szkoły.*

Przywołane wypowiedzi wpisują się w model nauczyciela czynnego, funkcjonującego w pełni, co oznacza, że w kształceniu nauczycieli zasadniczym celem powinien być rozwój osobowości, wiązany się bezpośrednio z klarowaniem własnego systemu wartości, odkrywaniem znaczeń osobistych teorii, przedzałożeń, sądów, a także kreowaniem indywidualnego, niepowtarzalnego stylu nauczania. W programach przygotowujących kandydatów do zawodu znaczącą pozycję powinny zajmować przedmioty psychologiczno-pedagogiczne, pozwalające na całościowy rozwój osoby i osiągnięcie ideału dobrego nauczyciela, umożliwiające pracę nad sobą, a w konsekwencji - uważną troskę o innych poprzez tworzenie korzystnego środowiska nauczania (społecznego, materialnego, kulturowego, przyrodniczego, itp.). Jakość nauczania w tym modelu zależy przede wszystkim od osobowości nauczyciela, jego wrażliwości, chęci działania, rozumienia siebie i innych.

Kolejny model, który odnalazłam w wypowiedziach respondentów, wpisuje się, moim zdaniem, w profil refleksyjnego praktyka. Badani podają w wątpliwość to, co dla pozostałych jest oczywiste i nie podlega dyskusji (np. albo jest się nauczycielem, bo pracuje się w zawodzie, albo nie można o sobie mówić w ten sposób). Ta grupa docenia wartość doświadczeń życiowych budujących tożsamość nauczyciela, o czym świadczy następująca wypowiedź: *Na razie nie pracuję w zawodzie, ale każdego dnia uczę się, jak dążyć do doskonałości poprzez różnego rodzaju doświadczenia życiowe, które będą przydatne w pracy na przyszłość. Testuję swoje kompetencje i umiejętności, odwołując się do własnych spostrzeżeń, opinii innych na temat wykonywanej pracy: Nie wiem, czy mogę powiedzieć o sobie pedagog, ale wiele osób mi mówiło, że mam*



*światne podejście do dzieci. Staram się ich traktować jak równych, bawić się, żartować, ale też traktować ich poważnie, uznając otrzymane informacje za element wiedzy o sobie. Poddaje w wątpliwość swoje umiejętności po to, aby otworzyć się na nowe rozwiązania, wsparcie innych, bardziej doświadczonych osób. W sposób klarowny wyraziła powyższą myśl jedna z respondentek, określając siebie w następujący sposób: *Jestem nauczycielem początkującym, szukającym rozwiązań. Trochę zagubionym w tym, co zastałam w szkole, a tym, co chciałabym móc robić. Gotowym dalej się uczyć i czerpać od mądrzejszych od siebie.**

Można odnieść wrażenie, że respondenci dostrzegają procesualność przygotowania do zawodu nauczyciela oraz nieoczywistość zdobytej wiedzy, ukształtowanych kompetencji, a także wagę dobrej współpracy wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces edukacji. Świadczy o tym wypowiedź: *Jestem nauczycielem interesującym, gotowym do poświęceń, podnoszącym swoje kwalifikacje, posiadającym swobodę, pomysłowym, mającym dobre stosunki nie tylko z uczniami, ale także z rodzicami.* Stąd postulat ciągłego rozwoju, samokształcenia, wyrażony w zdaniach: *Jestem na początku kariery nauczyciela. Myślę, że jestem nauczycielem, który chce się dalej kształcić i zbierać doświadczenie, Jestem, wydaje mi się, na dobrej ścieżce, wybrałam ją i ciągle się uczę.*

Model refleksyjnego praktyka, nazywany inaczej szkolno-praktycznym opiera się na kształtowaniu u studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela zdolności do obserwacji, analizy, interpretacji, dokonywania wyborów zgodnych ze swoimi wewnętrznymi przekonaniami. „Nauczyciele są inspirowani do dociekania natury nauczania, krytycznego myślenia o swej pracy i rozwijania swych osobistych przekonań zawodowych” (tamże, s. 296).

W prezentowanym materiale badawczym nie odnalazłam wypowiedzi, które wpisywałyby się w kolejne dwa modele wyodrębnione przez Schwartz, tj. model nauczyciela jako młodego profesora (którego podstawą jest solidne wykształcenie akademickie, wiedza przedmiotowa, natomiast praktyka jest rozumiana jako terminowanie u mistrza - profesora uniwersytetu, który niemal biegłe opanował znajomość swojej dyscypliny) oraz modelu nauczyciela jako innowatora (w tym modelu nauczyciel jest przygotowywany do zmian w środowisku szkoły, myśli krytycznie, jest odważny w swoich działaniach, patrzy szerzej

na zastaną rzeczywistość, jest aktywnym reformatorem, inicjatorem zmian). O ile pierwszy brak wydaje się mniej znaczący dla osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela, o tyle drugi niepokoi.

Żadna z wypowiedzi respondentów nie wskazuje na taką gotowość, co w kontekście kształcenia oznacza, że programy specjalności nauczycielskich, oferowane studentom nie pozwalają na myślenie o sobie w opisanej perspektywie. Mimo że niektórzy badani dostrzegają niedoskonałość polskiego szkolnictwa zarówno w warstwie programowej, jak i lokalowej, organizacyjnej, strukturalnej, nie są przygotowani do wprowadzania zmian. Dodatkowo, sytuacja na rynku pracy (nadwyżka nauczycieli w stosunku do realnych potrzeb szkoły) nie sprzyja „wychylaniu się” i reformom. Prawdopodobnie dlatego studenci nie dostrzegają potrzeby przygotowania w tym zakresie.

Jeśli spojrzeć na zarysowaną sytuację z perspektywy pedagogiki krytycznej, to być może jest tak, że szkoły wyższe nie są zainteresowane kształceniem do zmiany zastanych struktur, sprzyjają raczej ich powielaniu i utrwalaniu. I choć o zmianach studenci dyskutują, dostrzegając ich konieczność, to dyskurs ten ma charakter akademicki, pozostając w sferze deklaracji. Ponadto, kompetencja związana z dostrzeganiem zmian nie jest kompetencją, która wystarczy do ich wprowadzania, „nie wystarczy również rozumienie istoty zachodzących zmian, potrzebna jest także gotowość, kompetencja do działań demaskatorskich, ujawniających sprzeczności, zagrożenia i przekłamania we wszystkich obszarach praktyki społecznej” (Nowak-Dziemianowicz, 2001, s. 24). Nie jest to zadanie zamknięte, sprowadzające się do jednorazowego wykonania, wymaga bowiem ukształtowania określonych predyspozycji osobowościowych, postaw i przekonań, a także odwagi do działania. Reformator powinien mieć możliwość teoretycznego poznania różnych koncepcji zmiany, generowania własnych pomysłów oraz aplikowania ich na grunt praktyczny (dwa pierwsze etapy mogą być realizowane w uczelni, natomiast ostatni powinien być aktualizowany w potencjalnym miejscu pracy i wspierany przez opiekuna praktyk studenckich w placówce, który dzięki tak rozumianej współpracy miałby możliwość zdefiniowania na nowo obszarów zmiany w edukacji, podjęcia refleksji nad własnym działaniem).

Niestety, diagnoza potrzeb nauczycieli w zarysowanym obszarze problemowym nie pozwala na stawianie pozytywnych prognoz.

Nauczyciele pracujący w szkołach zauważają konieczność zmian w różnych obszarach funkcjonowania instytucji, niestety, uzależniając ich przebieg od czynników zewnętrznych (zmiany programów nauczania, kształcenia nauczycieli, organizacji systemu edukacji, pracy szkoły), pomijając w podjętym dyskursie kontekst zmiany rozpoczynającej się od podmiotu domagającego się reformy. Samopoznanie w tym przypadku nie jest postrzegane jako element autonomii, wręcz przeciwnie - staje się czynnikiem zagrażającym poczuciu bezpieczeństwa, skazującym na wykluczenie ze środowiska. „Polski typowy nauczyciel pragnie zmiany - zmiany na zewnątrz - w programach zarządzania oświatą, w finansowaniu szkoły i własnej pracy, w swoich relacjach z władzami. Nie widzi natomiast potrzeby zmiany własnej osoby - ani w sferze zachowań, ani sposobu pracy, ani w samorozwoju, w poznawaniu i doskonaleniu siebie. Widzi i odczuwa kryzys polskiej szkoły, lecz nie czuje się zań odpowiedzialny, nie czuje się też winny” (tamże, s. 108).

Z podobną perspektywą kończą studia absolwenci specjalności nauczycielskich, dostrzegając potrzebę zmian, nie mają siły, ani wiary w to, że jest ona możliwa do przeprowadzenia. Nie stawiają siebie w roli inicjatora takich działań, usprawiedliwiając swoją postawę obawą utraty pracy, niechęcią okazywaną przez innych nauczycieli, trudnościami natury organizacyjnej i formalnej.

## 6. Nauczyciel i jego rozwój zawodowy

---

Problemem, z którym musi się zmierzyć polski system kształcenia nauczycieli (również kandydatów przygotowujących się do zawodu), jest wypracowanie takich standardów, które zmotywują absolwentów oraz czynnych zawodowo nauczycieli do ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji, całościowego uczenia się, bez względu na osiągnięty stopień awansu zawodowego. Niestety, jak pokazuje praktyka, o ile stażysta podejmuje wysiłek w kierunku doskonalenia zawodowego (rozumianego tutaj szeroko), zmotywowany, m.in. koniecznością zdobywania kolejnych szczebli kariery, o tyle nauczyciel dyplomowany zazwyczaj nie dostrzega takiej potrzeby. Badacze, zajmujący się analizą reformy systemu edukacji, w tym opracowanej ścieżki awansu zawodowego nauczycieli, nieraz zadawali sobie pytanie o zasadność i efektywność przyjętej koncepcji. Nie od dziś bowiem wiadomo, że to, co działa naturalnie, bez zewnętrznych, odgórnych, formalnych przepisów, sprawdza się najlepiej, aktywizując wewnętrzną motywację jednostki i jej system wartości.

Nauczyciel zbierający, by nie zaryzykować stwierdzenia kolekcjonującego, „dowody”, wskazujące na jego rozwój, nie pozwala na określenie go w kategoriach: profesjonalista, kompetentny, refleksyjny, zaangażowany, otwarty. Wręcz odwrotnie - pojawia się wątpliwość i pytanie, czy taki nauczyciel może uczynić elementem swojej tożsamości wyuczoną profesję?

Rozwój zawodowy nauczyciela można rozumieć jako „proces, którego pomyślny przebieg uwarunkowany jest zdolnością i gotowością

do stałego podnoszenia poziomu wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz podwyższania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych i działania społeczno-zawodowego” (Jakóbowski, 1987, s. 26).

Zdaniem A. Brzezińskiej (2000, s. 230-235), analizując rozwój zawodowy nauczyciela, podobnie jak rozwój człowieka w ogóle, warto zadać sobie cztery podstawowe pytania, tj. co się rozwija w jednostce, po co człowiek się rozwija, w jaki sposób jednostka się rozwija, oraz dłaczego się rozwija. Odpowiedzi na nie mogą stać się podstawą do oceny poziomu, jakości i etapu rozwoju zawodowego nauczyciela.

Trzeba pamiętać, że rozwój ten zależy zarówno od takich czynników zewnętrznych, jak wymagania, zadania i wyobrażenia jakie posiada społeczeństwo w odniesieniu do zawodu nauczyciela i osoby uprawiającej tę profesję, możliwości finansowych i dostępność różnych form kształcenia, doskonalenia, środowiska zawodowego (wspierającego bądź utrudniającego rozwój), społecznego, rodzinnego, jak i czynników wewnętrznych, do których można zaliczyć indywidualne predyspozycje, system wartości i poziom motywacji, potrzeby, aspiracje, cechy osobowości, nabyte doświadczenia społeczne, wiedza osobista i przyswajana, rozumienie siebie w roli. Ważna, a dla niektórych teoretyków zajmujących się opisywanym zagadnieniem, najważniejsza, wręcz kluczowa dla rozwoju, jest aktywność własna oraz stopień reaktywności na wpływy środowiska, poczucie sprawstwa (element podmiotowości). Zdaniem H. Kwiatkowskiej, „rozwój nauczyciela w zawodzie nie dokonuje się samoczynnie. Wymaga stymulacji zewnętrznej i wewnętrznej” (Kwiatkowska, 2005, s. 150).

K. M. Czarnecki (Plewka, 2009) wyróżnia dwa rodzaje uwarunkowań rozwoju zawodowego, tj. uwarunkowania podmiotowe (biologiczne, fizyczne, psychiczne) oraz przedmiotowe (historyczne, ekonomiczne, techniczne, kulturowe, społeczne, pedagogiczne). Wielość, różnorodność i złożoność czynników warunkujących rozwój zawodowy nie pozwala na przypisanie jednemu lub nawet kilku z nich roli dominującej, choć autorzy prac dotyczących rozwoju jednostki, na który składa się także rozwój zawodowy (por. C. Day, 2004; W. Drózka, 2000; B. D. Gołębiak, 2012; M. Czerepaniak-Walczak, 1997; H. Kwiatkowska, 2008), wyraźnie podkreślają znaczenie wymiaru podmiotowego. Poszerzając wymienione wyżej elementy uwarunkowań podmiotowych, warto zaakcentować czynnik psychiczny, na który składają się osobowość

nauczyciela, jego wiedza, umiejętności i doświadczenie. Elementy konstytuujące tak rozumiany podmiot łączą się z uwarunkowaniami zewnętrznymi, z których najistotniejsze (ze względu na zakres i siłę oddziaływań) wydają się warunki materialne i społeczne.

Jednak twórcą i inspiratorem własnego rozwoju pozostaje zawsze jednostka - w tym przypadku nauczyciel, który „musi wiedzieć, co go zachęca do działania, co pomnaża jego siły i energię, co go poznawczo inspiruje i etycznie doskonali, a co demobilizuje i rozbija intelektualnie” (Kwiatkowska, 2008, s. 164).

Kategoria rozwoju zawodowego stała się przedmiotem zainteresowań wielu badaczy, którzy, przyjmując odmienne kryteria podziału, wyodrębnili kilka jego faz. A. Bańka (1996) uważa, że w rozwoju zawodowym można wyróżnić:

- fazę dojrzewania i przejmowania roli zawodowej (ma miejsce wówczas, gdy jednostka przejmuje odpowiedzialność za swoje wybory); w kontekście przeprowadzonych badań byłby to, moim zdaniem, moment podjęcia decyzji o wyborze kierunku studiów i specjalizacji,
- fazę rozwoju związaną z przygotowaniem do pracy zawodowej (edukacja pozwalająca na profesjonalne, ukierunkowane przygotowanie do zawodu); zakładam, że jest to etap studiowania na poziomie studiów pierwszego stopnia, dających uprawnienia nauczycielskie,
- fazę rozwoju związaną z funkcjonowaniem zawodowym (wejście w rolę, zbieranie doświadczeń, aktualizowanie wiedzy zdobytej podczas studiów, adekwatne reagowanie na potrzeby środowiska zawodowego i własne), jest to etap rozwoju, który można określić konwencjonalnym (por. R. Kwaśnica (1996)), wejścia w rolę, w wersji nierozwojowej jest to moment przystosowania się do środowiska, odgrywania roli zgodnie z przyjętą konwencją, bez narażania się na odrzucenie, krytykę, ale i bez perspektyw na dalszy rozwój, natomiast w wersji rozwojowej jest to etap przejściowy, otwierający - po pewnym czasie - nowe perspektywy i możliwości pozwalające na wystrzeżenie się starych błędów,
- fazę rozwoju związaną z wycofywaniem się z pracy zawodowej (końcowym etapem tej fazy jest podjęcie decyzji o przejściu

na emeryturę), moment ten dla niektórych (szczególnie tych „wypalonych” zawodowo) zaczyna się dużo wcześniej niż dla pozostałych, dlatego nie można go określić liczbą przepracowanych lat czy też zdobyłym doświadczeniem.

Nieco inny podział przedstawia Z. Wiatrowski (2005, s. 266-272), który wyróżnił cztery podstawowe (a w nich szczegółowe) okresy rozwoju zawodowego, tj. etap kształcenia i wychowania przedzawodowego (4-16 rok życia), etap edukacji prozawodowej (16-19 rok życia), etap kształcenia zawodowego (16-24 rok życia) oraz etap aktywności zawodowej i dalszego kształcenia (18-65 rok życia). Charakteryzując rozwój zawodowy, zdaniem autora, nie można pominąć podstawowych kategorii opisu, do których należą: przygotowanie zawodowe, adaptacja społeczno-zawodowa, identyfikacja i stabilizacja zawodowa, sukces zawodowy oraz mistrzostwo w zawodzie. Ponadto, rozwój zawodowy podlega określonym uwarunkowaniom, sprzyjającym bądź hamującym karierę jednostki (warunki materialne i społeczne towarzyszące pracy zawodowej - czynniki zewnętrzne, przedmiotowe, zdolności i zainteresowania zawodowe, postawa i osobowość - czynniki wewnętrzne, podmiotowe).

Zdaniem J. Kuźmy (1998, s. 337-344), w rozwoju zawodowym nauczyciela można wyróżnić trzy stadia, które nawzajem na siebie wpływają, warunkując jakość, poziom i przebieg tego złożonego procesu, tj. okres przedstudialny, studialny i postudialny. Pierwszy etap związany jest z wyborem studiów, motywacją towarzyszącą podejmowanej decyzji, planami na przyszłość. Z wielu teorii próbujących badać i wyjaśniać czynniki warunkujące wybór zawodu przez jednostkę (por. E. W. Parsons (1909), L. Holland (1973), R. Hoppeck (1976), najbardziej trafna wydaje się teoria E. Ginzberga (Plewka, 2009, s. 201-202), którzy uważa, że proces ten trwa od 6 do 10 lat, rozpoczynając się około 11 roku życia, a kończąc około 17 roku życia. Ma charakter rozwojowy i stanowi sekwencję decyzji, przestanki wyboru zawodu występują już w okresie wczesnego dzieciństwa, a decydującym czynnikiem są wartości, które wyznaje jednostka. Charakteryzuje się trzema następującymi po sobie etapami, tj. fantazji, próby i realizmu.

Kolejny okres, wyróżniony przez J. Kuźmę (1998), dotyczy procesu studiowania, teoretycznego i praktycznego przygotowania do zawodu,

natomiast etap ostatni łączy się ze startem zawodowym i doświadczeniami, które temu towarzyszą.

Jak zauważa Cz. Plewka (2009, s. 98), warto zwrócić uwagę na fakt, że poziom zawodowego rozwoju nauczycieli może mieć charakter jednostronny (dotyczy jednej grupy zadań zawodowych, np. dydaktycznych, wychowawczych, terapeutycznych) lub wielostronny (odnosi się do zróżnicowanych obszarów zadań, nauczyciel potrafi działać w wielu odmiennych sytuacjach, nie jest jedynie „specjalistą od”).

W kontekście przemian zachodzących we współczesnym świecie, wyzwania, przed jakimi staje nauczyciel (będących konsekwencją dynamiki i różnorodności zachodzących procesów), oraz potrzeb adresatów działań, pożądana byłaby postawa umożliwiająca wielostronny rozwój zawodowy nauczyciela. Dzisiaj nauczyciel to nie tylko ktoś, kto przekazuje wiedzę (nie jest jedynym źródłem i generatorem informacji), ale także osoba potrafiąca odnaleźć się w różnorodnych sytuacjach, umiejąca pracować z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z dziećmi wywodzącymi się z różnych środowisk i kultur. Stąd konieczność ukształtowania różnorodnych kompetencji, nie tylko dydaktycznych, wychowawczych czy opiekuńczych, ale także diagnostycznych, doradczych, terapeutycznych, organizacyjnych i wielu innych. Nie zawsze, ze względu na ograniczenia czasowe, finansowe, organizacyjne i programowe (czynniki zewnętrzne), przeszkody natury psychologicznej, bariery tkwiące w jednostce (czynniki wewnętrzne), możliwe jest wspieranie w rozwoju określonych umiejętności kandydatów do zawodu nauczyciela. Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że studia powinny temu służyć, szczególnie, jeśli mowa o studiach nauczycielskich, przygotowujących do pracy z małym dzieckiem na poziomie edukacji elementarnej.

## 6.1. Warunki i wyznaczniki rozwoju nauczyciela

Pytaniem, które postawiłam swoim rozmówcom, odwoływało się do osobistego, indywidualnego rozumienia charakteryzowanego pojęcia oraz uwarunkowań tego procesu. Uzyskane wypowiedzi w większości wskazują na to, że badani z kategorią rozwoju nauczyciela łączą takie określenia, jak: *lepsze rozumienie ucznia, ciągłe uzupełnianie wiedzy, kreatywność, a nie bazowanie na nieaktualnych schematach; poszerzanie*



*swoich kompetencji, wprowadzanie do zajęć ciągle nowych elementów, urozmaicanie zajęć i uczenie się na własnych błędach; To nie tylko studia doskonalące, ale również sama praca, która umożliwia ciągły progres kompetencji, nabywanie umiejętności, to także ciągłe doskonalenie się, doksztalcanie, samokształcenie; Utwierdzanie się w przekonaniu o trafności wyboru zawodu, nabywanie refleksyjnej praktyki, przejście od nauczyciela naśladowcy do nauczyciela twórcy.*

W prezentowanych wypowiedziach pojęcie rozwoju nauczyciela wyraźnie łączy się z jego warsztatem pracy, technicznymi, metodycznymi umiejętnościami, które określić można także jako narzędzia pracy. Dla badanych, są to nowe strategie uczenia się, rozwiązania w kształceniu, metody, techniki motywujące ucznia, wywołujące zainteresowanie, wszechstronnie i wielopoziomowo angażujące), wiedza (powinna być aktualizowana, najnowsza i wszechstronna, dotycząca także nieprawidłowości i zaburzeń funkcjonowania), kompetencje i umiejętności, które, jak słusznie zauważają badani, są w ciągłym ruchu, nigdy nie można o nich powiedzieć, że nabyło się je w całości i do końca. Wyodrębnione wyznaczniki rozwoju są możliwe do uchwycenia, zaobserwowania przez nauczyciela, co jest szczególnie ważne, jak sądzą na początku kariery zawodowej. Punktem odniesienia w ocenie rozwoju, poziomu i jakości tego procesu pozostaje uczeń, jego sukcesy bądź porażki. Jak zauważa jedna z badanych osób, rozwój można określić jako *proces kierunkowych przemian od stanów prostych do złożonych*. To ciągłe doksztalcanie się, jak stwierdza kolejna respondentka, na wielu płaszczyznach, tj. *personalnej, interpersonalnych umiejętności, wiedzy, duchowości, psychologii* oraz, jak konstatuje inna *doskonalenie swojego warsztatu pracy, uczestnictwo w różnego rodzaju kursach, studiach podyplomowych, itp., wzbogacanie doświadczeń, bycie na bieżąco z nowościami, jakie niesie rzeczywistość*. W perspektywie bardziej ogólnej, rozwój utożsamiany bywa przez badanych także z dążeniem do celu, który wyznacza chęć bycia idealnym w swojej profesji lub bycia po prostu lepszym. Osiąganiu ideału sprzyja natomiast praca nad sobą, uczenie się na błędach, dążenie do zmian, kreatywność, otwartość na nowe doświadczenia, ciągłe doskonalenie się w zawodzie nie z powodu zewnętrznego przymusu, nakazu, ale przede wszystkim z wewnętrznej potrzeby, będącej konsekwencją rozumienia specyfiki zawodu nauczyciela i jego programowego (nie)przygotowania, które

obliguje do samokształcenia i całożyciowego uczenia się. Współczesny nauczyciel powinien dostrzegać dwubiegunowość swojej roli oraz jej otwarty, nieoczywisty charakter, raz bowiem to on przekazuje wiedzę, nadając jej swoim autorytetem rangę wiarygodności, aby innym razem, w odmiennej sytuacji (np. podczas realizacji lekcji metodą projektu), stać się tym, który uczy się od innych.

Całożyciowe uczenie się jest dzisiaj jednym z najważniejszych celów edukacji formalnej, bowiem ukształtowanie potrzeby poszerzania, modyfikowania i zdobywania nowej wiedzy daje człowiekowi szansę na pomyślną adaptację do zmieniających się warunków życia. „Człowiek, który po uzyskaniu dyplomu przestaje się uczyć, cofa się w rozwoju. Od takiego człowieka nie można oczekiwać, że będzie stanowił wzór dla swoich uczniów” (Moroz, 2005, s. 232).

Charakteryzowana kategoria rozwoju wiąże się bezpośrednio z warunkami i czynnikami, które mu sprzyjają bądź zagrażają. C. Plewka (2009, s. 154) uważa, że dla rozwoju zawodowego nauczycieli znaczące są uwarunkowania edukacyjne poprzedzające i prowadzące do rozwoju w profesji nauczycielskiej. W grupie opisywanych uwarunkowań wymienia istniejący system edukacji, tradycje edukacyjne, sieć szkół i uczelni wyższych prowadzących kształcenie nauczycieli, sieć placówek dokształcania i doskonalenia nauczycieli, stan i poziom kadry kształcącej, zewnętrzne warunki społeczno-polityczne, systemy motywacyjne, indywidualne biografie jednostek, dotychczasowe doświadczenia zawodowe, poziom rozwoju zawodowego, związek między doświadczeniami uczenia się a intelektualnymi i emocjonalnymi potrzebami, zaufanie do uczestnictwa w określonych przedsięwzięciach edukacyjnych, czerpanie korzyści z własnego uczenia się oraz okazje do refleksji.

Na wyróżnionym przez J. Kuźmę studialnym etapie rozwoju niezwykle ważne wydają się te uwarunkowania, które decydują o poziomie kształcenia, wspieraniu rozwoju osobowości przyszłego nauczyciela, rozbudzaniu motywacji i chęci do działania, a także kształtowaniu umiejętności krytycznego opisu rzeczywistości, dostrzegania alternatywy przynoszącej zmianę oraz refleksyjnego odnoszenia się do własnej aktywności.

Badani w większości sądzą, że rozwój zawodowy nauczyciela zależy od niego samego, *od jego wewnętrznego 'ja'*. *A dokładniej czy on sam tego chce; od tego, czy chce być dobrym nauczycielem; od jego*

podejścia do zawodu, czy *to lubi, ponieważ wtedy wie, czego mu jeszcze potrzeba, aby się doskonalić w swojej profesji*”, posiadanych kompetencji, zaangażowania i motywacji ukierunkowanej na taki właśnie cel. Ponadto, warunkowany jest potrzebą ciągłego poszerzania wiedzy, ponieważ, jak zauważa jedna z respondentek, *im więcej wiem, tym lepiej dla dziecka*, a inna dodaje, że *rozwój zależy od umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy. To coraz lepsze rozumienie ucznia; w największym stopniu rozwój zależy od własnej motywacji do ciągłego uczenia się i świadomości, że wszystko, co do tej pory wiemy, nie jest wiedzą absolutną i wystarczającą*. W przywołanych wypowiedziach wyraźnie wyeksponowany jest czynnik związany z wiedzą, która daje możliwość głębszego rozumienia siebie, a także sytuacji ucznia, stając się wyznacznikiem potrzeb związanych z kształceniem, doskonaleniem, poszerzaniem nabytych kompetencji i umiejętności. Zdaniem pedego-  
 logów, „im lepiej jest ukształtowana praktyczna wiedza, tym mniejszą rolę odgrywa wiedza powszechna” (tamże, s. 217), co ma niebagatelne znaczenie dla procesu samokształcenia i samodoskonalenia nauczycieli.

Niektórzy badani odnajdują związek istniejący między poziomem samorozwoju a osobowością człowieka, jego predyspozycjami, samooceną, postrzeganiem siebie w roli. Związek ten ilustruje następująca wypowiedź: *Rozwój nauczyciela zależy od jego predyspozycji. Od tego, co chce w życiu osiągnąć oraz jakim jest człowiekiem*. Podobny punkt widzenia można odnaleźć w stwierdzeniu innej respondentki, która uważa, że *rozwój ten zależy od osobowości, pierwszych praktyk, pierwszej samodzielnej pracy, placówki zatrudniającej, wsparcia rodziny własnej, rodzin uczniów, przypadków losowych, tych bardziej szczęśliwych wpływających na pozytywne zapatrywanie się na świat i czasami niestety fatum złego losu ściągającym na dno*. Wypowiedź ta ujmuje szereg czynników, które pomagają bądź utrudniają rozwój, nie wszystkie są zależne od jednostki i jej indywidualnych możliwości.

Ograniczeniem w rozwoju lub jego stymulatorem mogą być także inne osoby, zwłaszcza decyzyjne (dyrektor placówki): *Bardzo często rozwój zawodowy zależy niestety od dyrektora placówki, który boi się innowacji i nowości*, ponadto, system motywacyjny: *Rozwój nauczyciela zależy przede wszystkim od chęci danej osoby, motywacji (np. awans), ale także od dużej konkurencji, przez co dalszy rozwój jest koniecznością, oferowane wsparcie i pomoc kadry nauczycielskiej: Jest*

wiele czynników, ale ważniejsze to osobowość nauczyciela oraz stosunki z dyrektorem i kadrą (czy jest poczucie wsparcia z ich strony), finanse - Zależy to od osobistych ambicji nauczyciela, a także od jego możliwości finansowych (dalsze kształcenie), zwłaszcza, że w placówkach publicznych są środki na kursy, szkolenia, wyjazdy. Gorzej mają pracownicy prywatnych jednostek, którzy często muszą sami finansować swój samorozwój. Brakuje mi zrozumienia dyrekcji, często słyszę „a po co?”, pomimo iż niewykorzystane środki wrócą do Urzędu Miasta. Chociaż dyrektorzy są zobligowani do opracowania i wdrożenia wewnętrznego systemu kształcenia nauczycieli, w praktyce wymóg ten jest realizowany najprostszymi sposobami (obowiązkowy udział w kursach, szkoleniach doskonalących, które w opinii nauczycieli nie są interesujące, nie wnoszą nic nowego w obszarze wiedzy, umiejętności, warsztatu pracy. Opisane formy doksztalcania zazwyczaj wybiera dyrektor, kierując się zasadą dostępności i ceny, a nie potrzebami określonymi przez ich adresatów). Brakuje natomiast innych, sądzę, że bardziej efektywnych w kontekście samorozwoju i samodoskonalenia form, takich jak: konferencje samokształceniowe rady pedagogicznej, dyskusje profesjonalne, obserwacje, odgrywanie roli krytycznego przyjaciela, hospitacje koleżeńskie, *mentoring*, rotacja stanowisk, prowadzenie dziennika zawodowego, badania w działaniu, analiza zdarzeń krytycznych (Plewka, 2009).

Badani zwrócili uwagę na złożoność czynników, które należy brać pod uwagę, charakteryzując rozwój zawodowy nauczyciela. Młodzi stażem nauczyciele, studenci kończący studia przygotowujące do zawodu, zdają sobie sprawę, że nie zawsze wystarczą dobre chęci, wysoki poziom motywacji, bogata osobowość, kreatywność czy rozumienie profesji w kategoriach niekończącego się procesu stawania się nauczycielem, by móc rozwijać się zawodowo. Nawet jeśli dostrzegają u siebie wyraźną potrzebę samorozwoju, doskonale zdają sobie sprawę z ograniczeń zewnętrznych, systemowych na które mają niewielki wpływ. To, niestety, w dłuższej perspektywie czasu może powodować zniechęcenie i uleganie negatywnym „standardom” przyjętym w środowisku, blokującym rozwój nie tylko zawodowy, ale także osobisty, który z tym pierwszym jest nierozzerwalnie powiązany.

W tym kontekście, myśląc o rozwoju zawodowym nauczyciela, trzeba brać pod uwagę złożoność procesu oraz jego liczne uwarunkowania.

Okazuje się bowiem, że nie wystarczy przygotować studentów do całonocnego uczenia się, ale potrzebne są zmiany systemowe, które spowodują, że nauczyciele pracujący w zawodzie, dyrektorzy placówek oświatowych rozwój zawodowy będą postrzegać, po pierwsze, jako proces, który nie ma końca, po drugie, jako element niezbędny do podnoszenia kultury pracy szkoły i jakości oferowanych usług, po trzecie - jako warunek bycia profesjonalistą w tym, co się robi dla siebie i dla innych, z którymi się pracuje, nie tylko w instytucji, ale także środowisku lokalnym. W wielu miejscowościach, szczególnie małych, szkoła ma szansę pełnić rolę miejsca rozwijającego kapitał społeczno-kulturowy zamieszkującej ją zbiorowości, otwierając szanse na współpracę, pomoc sąsiedzką, rozwijanie indywidualnych pasji, zainteresowań, rozbudzanie potrzeb związanych z kształceniem.

## 6.2. Instytucja, która sprzyja rozwojowi

Z wielu przywołanych wypowiedzi wynika, że rozwój zawodowy nauczyciela nie zależy tylko od jego chęci, motywacji czy osobowości, choć są to czynniki wspomagające charakteryzowany proces. Niezwykle istotne okazują się także te elementy, które można lokować po stronie instytucji edukacyjnych i bezpośrednio z nimi powiązane.

Badani zwrócili uwagę, że rozwój nauczyciela uzależniony jest zarówno od czynników materialnych, jak i ludzkich, związanych z relacjami, budowaną atmosferą, otwartością na innowacyjne działania i pomysły. Po stronie pierwszych uwarunkowań rozwoju można umieścić wyposażenie placówki w pomoce dydaktyczne, sprzyjające urozmaiceniu zajęć z dziećmi, rozwijające ich zainteresowania, indywidualne predyspozycje, spełniające oczekiwania nauczycieli, którzy chcą wykorzystywać w praktyce poznane podczas kształcenia akademickiego nowoczesne metody pracy. O zasygnalizowanej potrzebie, którą respondenci ocenili jako istotną dla procesu rozwoju nie tylko nauczyciela, ale także uczniów, świadczą następujące wypowiedzi: *Instytucja, aby sprzyjała rozwojowi powinna się charakteryzować szerokim zapleczem dydaktycznym; dostępem do różnorodnych pomocy, pozwalających zaciekawiać uczniów; pomieszczeniami, które zawierałyby najpotrzebniejsze przedmioty do prowadzenia zajęć, swobodą w działaniu, ponieważ zarówno nauczyciel, jak i uczniowie potrzebują do rozwoju*

*odpowiedniego miejsca, wyposażenia oraz pomocy niezbędnych do zajęć. Konstatując, instytucja powinna być przyjazna nie tylko za sprawą pracującej w niej kadry, ale ważny jest też budynek, sale i pomoce dydaktyczne. Kandydaci do zawodu nauczyciela zdają sobie sprawę z faktu, że o sukcesie edukacyjnym ucznia, a w dalszej perspektywie nauczyciela, decyduje nie tylko osobowość, kompetencje i ukształtowane predyspozycje, ale także warunki, w jakich się pracuje.*

Niestety, wiele placówek, w związku z nieadekwatnym do potrzeb uczestników procesu edukacji dofinansowaniem, nie może liczyć na wsparcie w tym zakresie. Jak zauważają badani, sytuacja ta zazwyczaj dotyczy szkół publicznych, zlokalizowanych w małych miejscowościach, w których od lat nic się nie zmienia. Dosadnie wypowiada się na ten temat jedna z respondentek, twierdząc, że *cechą charakterystyczną dla szkół, przedszkoli powinno być samo miejsce, w którym przebywa dziecko. W małych miejscowościach tych zmian jest niewiele, mówi się o szybszym przyjeździe dziecka do szkoły, ale nic się nie robi, aby zmienić wizerunek klas, sal edukacyjnych.*

Zarówno wygląd budynku, jak i aranżacja pomieszczeń do nauki pozostawiają wiele do życzenia, a indywidualne inicjatywy młodych stażem nauczycieli są skutecznie hamowane przez „doświadczoną” kadrę, która zdążyła się przyzwyczaić do zastanych standardów. Potwierdza ten fakt następująca wypowiedź: *Na pewno rozwojowi nie sprzyjają z góry ustalone, sztywne reguły, zamknięty zespół pracujący tak samo od ponad 20 lat. Dla mnie ważna byłaby większa otwartość, pomoc ze strony koleżanek, bez złośliwych komentarzy, większe zaangażowanie dyrektora w relacje z kadrą, rozwiązywanie konfliktów a nie porzestawianie na wymaganiach.*

Dyrektor placówki, w opinii wielu respondentów, jest osobą znaczącą w kontekście rozwoju nauczyciela. Możemy lokować jego osobę po stronie czynników ludzkich (społecznych), warunkujących opisywany proces. W kilku wypowiedziach badani wyraźnie podkreślają, że od jego otwartości na nowe działania i na współpracę zależy nie tylko motywacja do pracy czy rozwoju zawodowego, ale także atmosfera, jaka odczuwana jest w miejscu pracy, która udziela się wszystkim zaangażowanym w proces nauczania. Jedna z respondentek stwierdza wprost: *Wiele zależy od dyrektora placówki, który powinien być kreatywny, otwarty na nowe, ciekawe pomysły i kreatywność swoich pracowników,*

odpowiedzialny za budowanie relacji i atmosfery sprzyjającej rozwojowi. Składają się na nią następujące czynniki: *otwartość na pomysły nauczyciela, odpowiednia ilość osób zatrudnionych do opieki nad dziećmi, ponadto otwartość na nowe możliwości, na nowych młodych nauczycieli, dobra atmosfera pomiędzy gronem pedagogicznym; dobra komunikacja międzyludzka, brak konfliktów (nasze frustracje możemy przenosić na dzieci); zaangażowanie w rozwój swoich pracowników; przyjazne nastawienie do nowych osób, poczucie bezpieczeństwa i sprawstwa, możliwość dokształcania*. O jakości budowanej atmosfery przesądza między innymi to, na ile osoba zarządzająca placówką *pozwala na korzystanie z innowacji, różnych technik, metod i form pracy. Daje więcej takiego „luzu” w pracy*. Ważne, aby czuć się swobodnie, w pełni wykorzystywać swój potencjał, dzielić się z innymi swoimi pomysłami i móc je realizować. „Atmosfera pracy, to uwarunkowanie, które niemal wszystkie grupy nauczycieli - bez względu na to, w jakiej szkole lub placówce oświatowej pracują - uznały za to, które miało najbardziej stymulujący wpływ na ich zawodowy rozwój” (Plewka, 2009, s. 376). Z badań prowadzonych wśród nauczycieli, m.in. przez H. Kwiatkowską (1997), wynika, że nauczyciele nie tworzą zgranego zespołu, którym bliski byłby wspólny cel, wręcz przeciwnie - ich relacje charakteryzuje wzajemna niechęć, brak zaufania, podejrzliwość, a ponadto rywalizacja, która przybiera na sile w dobie kryzysu demograficznego z towarzyszącymi mu konsekwencjami (kurczenie się miejsc pracy). Trudno oczekiwać, aby nauczyciel będący na etapie rozwoju przedkonwencjonalnego, wchodzenia w rolę, mógł się rozwijać w takich warunkach.

Odpowiednia, sprzyjająca współpracy atmosfera, dobre samopoczucie pracowników są także gwarantem skutecznego radzenia sobie z problemami towarzyszącymi szkolnej codzienności, zapobiega wypaleniu zawodowemu, umożliwia podnoszenie jakości pracy szkoły, daje szansę na efektywne realizowanie wspólnych celów, buduje więzi, poczucie wspólnotowości. Jest także czynnikiem motywującym do działania, w tym do samorozwoju i doskonalenia zawodowego. Przywołane wypowiedzi respondentów, dotyczące instytucjonalnych warunków decydujących o indywidualnym rozwoju pracowników znajdują odzwierciedlenie w licznych teoriach, niejednokrotnie udokumentowanych materiałem empirycznym, których tematem był poziom zadowolenia z pracy (por. A. Bańka, 1996; W. Szewczuk, 1998; J. Purcell, 2003).

W tym kontekście znaczące są wewnętrzne i zewnętrzne czynniki motywacyjne, styl zarządzania, stosunki interpersonalne oraz atmosfera. Autorzy wskazują na widoczną zależność między satysfakcją jednostki a osiągnięciami całego zespołu, zakładu pracy (prawidłowość ta daje się ująć w zasadę, że im bardziej usatysfakcjonowana jednostka, tym większa efektywność całego zespołu, który tworzą zadowolone ze swojej pracy jednostki). *Szkoła, przedszkole powinny być dla nauczyciela takim miejscem, do którego będzie on z chęcią przychodził każdego dnia, a nie z przymusu.*

Ponadto, „podstawowymi czynnikami wpływającymi na poziom satysfakcji z pracy są możliwości zawodowego rozwoju [...], samodzielnego decydowania o sposobie realizacji zadań zawodowych, praca zespołowa oraz wyzwania wynikające z zajmowanego stanowiska, bądź pełnionej funkcji” (Plewka, 2009, s. 210). Jak wynika z analizy wypowiedzi respondentów, wymienione czynniki, sprzyjające rozwojowi, rzadko pojawiają się w zarządzanych placówkach oświatowych, pomimo iż stanowiska dyrektorów, zgodnie z ogólnymi wytycznymi, są powierzane osobom, które ukończyły kursy, szkolenia przygotowujące do zarządzania instytucjami oświatowymi i które, jak można domniemywać, posiadają wiedzę z zakresu kultury pracy szkoły. Niestety, wiedza ta nie idzie w parze z umiejętnościami, które pozwalałyby na wykorzystanie potencjału osób zatrudnionych w placówce.

Na pytanie „Czym powinno się charakteryzować przedszkole/szkolę, aby sprzyjało rozwojowi nauczyciela?” badani odpowiadali najczęściej, że *powinna wspierać dziecko/nauczyciela w rozwoju; powinna być otwarta na nowe pomysły młodych nauczycieli, powinna wspierać i dawać szansę na rozwój; pomocna w realizacji zamierzonych działań; dawać swobodę działania przy wprowadzaniu odbiegających od tradycyjnych metod nauczania, przede wszystkim powinna być przyjazna, wspierać nauczyciela i ucznia w działaniach, otwarta na nowe propozycje, angażować się w cały proces kształcenia, zapewniać dobre warunki i sprawiać, aby zarówno nauczyciel, jak i uczeń chętnie przychodzili do danej placówki, działania instytucji powinny być ponadto skierowane na dziecko, jego wrażliwość i wspierające jego rozwój, a także brać pod uwagę potrzeby nauczycieli i uczniów, dawać możliwość korzystania z kursów dokształcających.* Konkludując, niezwykle ważnym czynnikiem, warunkującym rozwój zawodowy nauczycieli, jest miejsce



pracy, na które składa się nie tylko materialne wyposażenie placówki, ale także doświadczana na co dzień atmosfera, relacje i możliwość odczuwania satysfakcji zawodowej (której wyznacznikami są wewnętrzne predyspozycje osoby, system wartości - a szczególnie tych, które przesadzają o tym co stanowi sens ich życia, podejście do zadań zawodowych, system przekonań, wiedza o sobie i innych oraz zewnętrzne motywy do których można zaliczyć m.in. system nagradzania, warunki sprzyjające współpracy i kształtowaniu podmiotowości).

Jeśli współczesny nauczyciel ma być człowiekiem „wielowymiarowym” (Kuźma, 1995, s. 31-40), czyli wolnym, autonomicznym, transgresyjnym, otwartym, elastycznym i samodzielny nie może podlegać ograniczeniom wynikających z wadliwej organizacji instytucji realizujących proces wychowania i nauczania. W tym zakresie, w moim przekonaniu, pozostaje jeszcze wiele do zrobienia i jest to zadanie dla organów zarządzających placówkami oraz resortowego ministerstwa.

Rozwój zawodowy nauczyciela, o czym już pisałam, zależy zarówno od wewnętrznych (podmiotowych), jak i zewnętrznych (przedmiotowych, środowiskowych, organizacyjnych, systemowych) czynników warunkujących pomyślny przebieg tego procesu. Jak wynika z badań prowadzonych w tym obszarze problemowym, większość badanych nauczycieli, niezależnie od stażu pracy i doświadczenia zawodowego, elementów sprzyjających lub zagrażających rozwojowi poszukuje na zewnątrz a nie w sobie, usprawiedliwiając tym swoją bierność i apatię. C. Plewka, analizując wypowiedzi badanych nauczycieli (63 respondentów), zauważa, że po stronie uwarunkowań podmiotowych najczęściej wymieniane były następujące elementy: aktywność zawodowa, wiara w sens swojej pracy, aspiracje i ambicje zawodowe, nastawienie na osiągnięcie celu zdefiniowanego jako nauczycielski profesjonalizm. Natomiast zdecydowana większość respondentów była zdania, że rozwój zawodowy jest możliwy wówczas, gdy nauczyciel będzie miał zapewnione odpowiednie warunki zewnętrzne, do których można zaliczyć: wsparcie rodziny, uznanie przetożonych oraz atmosferę w pracy.

Analiza wypowiedzi studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela wydaje się potwierdzać uzyskane wyniki. Badani zapytani o zewnętrzne uwarunkowania rozwoju zawodowego najczęściej wymieniali czynniki związane z konkurencyjnością, która motywuje do działania oraz możliwościami finansowymi. Zewnętrzne wyznaczniki rozwoju

dotyczyły także stymulacji, wsparcia, *widocznych efektów i sukcesów, za które jest wyróżniony*, postępów i sukcesów uczniów, będących swoistym punktem odniesienia pozwalającym na ocenę przebytej drogi, skuteczności i efektywności własnych oddziaływań, szansy na realizację zainteresowań, pasji, koncepcji nauczania (wyrażającej się np. w stosowaniu innowacyjnych metod nauczania), której odzwierciedleniem jest *akceptacja i poczucie, że to, co się robi, jest dobre i wartościowe*. Ponadto, respondenci dostrzegali szerszy kontekst własnego rozwoju, uzależniając jego przebieg od możliwości współpracy ze środowiskiem lokalnym oraz doświadczeń będących efektem praktyki.

Natomiast, wśród czynników lokowanych po stronie podmiotu, wyróżnili przede wszystkim: samozaparcie, *chęć bycia lepszym* i przekonanie o słuszności realizowanych celów, gotowość do rozwoju i otwartość na dziecko, rozumianą jako indywidualizowanie procesu nauczania adekwatnie do potrzeb i możliwości ucznia, motywację będącą wypadkową własnych dążeń i aspiracji oraz zewnętrznego systemu nagradzania. Niebagatelne znaczenie w opinii badanych ma *radość z wyników uczniów, umiejętność jej odczuwania*, poczucie odpowiedzialności za własny rozwój oraz przekonanie, że to, co się robi jest ważne i potrzebne zarówno nauczycielowi, jak i osobom, z którymi pracuje. Tendencja ta znajduje odzwierciedlenie w wypowiedzi respondentki, która sądzi, że *do rozwoju nauczyciela przyczynia się przede wszystkim on sam. Motywację może czerpać z wewnętrznej chęci samokształcenia, bycia lepszym oraz z zewnątrz od innych ludzi, rodziny, własnych uczniów, dyrektora a nawet samej placówki, w jakiej pracuje (pochwała, premie)*.

W ten kontekst myślenia o własnym rozwoju zawodowym wpisuje się kolejna wypowiedź, w której osoba badana podkreśla, że *najważniejsza jest jednak satysfakcja z własnej ciężkiej pracy i chęć pomocy dzieciom oraz radość, jaką czerpię z pracy z dziećmi, ich oddanie i sympatia*. Bez *chęci dokształcania, pasji i zawziętości*, jak twierdzi kolejna z badanych osób, rozwój zawodowy jest ograniczony i niepełny, dlatego trudno jednoznacznie określić, które z opisywanych uwarunkowań są decydujące. Warto podkreślić, że jedno i drugie wzajemnie na siebie wpływają, przy czym u progu aktywności zawodowej bardziej znaczące wydają się przedmiotowe, zewnętrzne wyznaczniki, definiujące sytuację nauczyciela w instytucji i jego możliwości rozwojowe.

Osobowość nauczyciela, jego cechy, postawy, motywacja, wartości, tak istotne dla działań prorozwojowych, ustępują miejsca tym czynnikom, które decydują o pomyślnej adaptacji do zawodu, nowego środowiska, otoczenia społecznego. Niejednokrotnie, dysonans, będący konsekwencją dostrzeganych rozbieżności w obszarze teorii i praktyki, pojawiający się na etapie socjalizacji do nowych warunków, brak wsparcia w postaci odpowiedniego systemu motywacji zewnętrznej, pomocy koleżeńskiej zniechęcają młodych nauczycieli do aktywności na rzecz własnego rozwoju budowanej na bazie wewnętrznych predyspozycji.

Istotną rolę odgrywa także nastawienie zawodowe nauczyciela, które zmienia się wraz z nabywaniem doświadczeń w miejscu pracy. F. Fuller (1969) wyróżnia kolejno: nastawienie na przetrwanie, nastawienie na sytuację dydaktyczną oraz nastawienie na ucznia. Dopiero przy nastawieniu na ucznia (gdy nauczyciel potrafi radzić sobie z podstawowymi sytuacjami pojawiającymi się w rzeczywistości szkolnej), możliwy jest rozwój zawodowy, rozumiany jako krytyczne i refleksyjne ustosunkowanie się do swojej roli.

### 6.3. Pytania, obszary dyskursu

Podsumowaniem rozważań na temat rozwoju zawodowego nauczyciela stały się pytania, które badani mieli zadać nauczycielom ocenianych przez nich pozytywnie oraz negatywnie. Forma pytania oraz jego treść, adresowana do dwóch różnych grup nauczycieli, ujawniają nie tylko to, co jest ważne dla początkujących nauczycieli, ale również sygnalizują, gdzie lokują swoje lęki, obawy. Ponadto, pozwalają na zobrazowanie ideału i „antyideału” nauczyciela, poszukiwanie uwarunkowań sformułowanych sądów.

Respondenci, układając listę pytań, stwierdzili, że zdecydowanie łatwiej wybrać obszary problemowe dla nauczycieli, których oceniają negatywnie. Sądzę, że składa się na to kilka powodów. Po pierwsze, dłużej i intensywniej pamiętamy tych nauczycieli, którzy w naszej opinii działali niesprawiedliwie, popełniali liczne błędy i hamowali rozwój ucznia. Po drugie, (jak już pisałam) nauczycieli nieprofesjonalnych jest zdecydowanie więcej w polskich szkołach niż tych, których badani cenią, stawiając sobie za wzór do naśladowania. I po trzecie, zadając pytania hipotetycznemu nauczycielowi, który odbiega od ideału,

w rzeczywistości respondenci kierowali je do konkretnej osoby, dając sobie szansę na upust emocji, żalu, rozczarowania, którego nigdy nie mieli okazji wyrazić.

Analizę zebranych pytań rozpocznę od tych, które są kierowane do nauczycieli wzbudzających niechęć. Zdecydowana większość z nich zaczyna się od partykuły „czy”, wskazując na zamknięty charakter pytania, intencje osoby zadającej pytanie, która zna odpowiedź. Potrzebuje jedynie utwierdzenia w przekonaniu, że założenie ukryte w pytaniu jest zasadne. Pytania można podzielić na kilka grup, w zależności od tego, w jakim obszarze respondenci lokują przyczyny nieprofesjonalnego zachowania nauczyciela, pamiętając, że „Profesjonalizm nie wynika tylko z kompetencji. Prawdziwy profesjonalista to technik, który w swoją pracę wkłada serce” (Maister, 2001, s. 12).

Zdaniem badanych, nauczyciel, który bardziej szkodzi niż pomaga uczniom, to nauczyciel wypalony zawodowo. Pytanie „Czy jest Pani wypalona zawodowo?”, skierowane do nauczyciela ocenianego negatywnie, pojawiło się u czterech badanych. Badani dostrzegają konsekwencje syndromu wypalenia zawodowego, upatrując w nim źródła trudności w realizacji procesu dydaktycznego oraz barier rozwojowych.

Kolejna kategoria pytań zamkniętych odnosiła się do postrzegania ucznia jako uczestnika procesu edukacji, aranżowanego przede wszystkim przez nauczyciela, który ma zdecydowaną przewagę w relacji, działając w układzie hierarchicznym zajmuje wyższą pozycję (sześć osób badanych). Dlatego, zdaniem badanych, nauczyciel, który nie uczy się od uczniów, nie szanuje ich, nie motywuje do działania, nie jest dla nich przykładem do naśladowania, nie stosuje interesujących, innowacyjnych metod nauczania, nie może być osobą zasługującą na miano profesjonalisty.

Ostania z kategorii pytań zamkniętych (sformułowana przez pięciu badanych) zawierała twierdzenia, podkreślające niski poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli, wynikający z braku radości z wykonywanej pracy, zmęczenia, niechęci wyrażanej w rutynowym i schematycznym podejściu do zadań zawodowych, uczniów, rodziców, braku satysfakcji finansowej.

Pozostałe osoby (15), sformułowały pytania problemowe, w których najczęściej pojawiały się tematy nawiązujące do sukcesów i porażek zawodowych, motywów wyboru zawodu i pracy w zawodzie, trzymania

się zasad, które nie sprawdzają się w nowoczesnym nauczaniu (głównie tradycyjne - podające metody pracy, wyższość nauczyciela nad uczniem, wąskie rozumienie swojej roli, sprowadzające się do przekazu wiedzy i oceny stopnia przyswojenia informacji). Wśród charakteryzowanych pytań można odnaleźć także wątki związane z negatywną oceną kompetencji współczesnych nauczycieli, którzy nie są refleksyjni, nie podejmują aktywności na rzecz własnego rozwoju i samokształcenia, jeśli formalnie uzyskali najwyższy poziom rozwoju zawodowego. Ponadto, są to nauczyciele, którzy nie potrafią budować w klasie atmosfery sprzyjającej wzajemnemu uczeniu się od siebie i nawiązywaniu pozytywnych relacji interpersonalnych, pożądanych zarówno z perspektywy ucznia (wzrost poczucia własnej wartości, odwaga w wyrażaniu własnych potrzeb, kreatywność), jak i nauczyciela (zapobieganie wypaleniu zawodowemu, przynosi satysfakcję z wykonywanej pracy, motywuje do działania).

Kolejna grupa pytań, która sprawiła więcej trudności respondentom, została postawiona tym nauczycielom, których badani postrzegają pozytywnie, stawiają sobie za wzór godny naśladowania. Również tutaj pojawiły się pytania zamknięte, jednak jest ich zdecydowanie mniej, niż w przypadku pierwszego zestawu. Zostały sformułowane w następujący sposób: Czy to, co Pani potrafi, nauczyła się Pani metodą prób i błędów? Czy kiedykolwiek żałowała Pani tego, że wybrała zawód nauczyciela? Czy ma Pani świadomość tego, że jest Pani świetnym nauczycielem? Czy lata praktyki pomogły Pani stać się dobrym nauczycielem? Czy praca jest dla Pani pasją? Pytania te poniekąd są próbą poszukiwania wskazówek, co prowadzi do takiego etapu rozwoju, w którym nauczyciel obiektywnie może być oceniony jako dobry, profesjonalista, ideał oraz w jaki sposób sam może się o tym przekonać. Badani, wśród czynników przyczyniających się do rozwoju, wyróżniają: uczenie się na własnych błędach, praktykę i doświadczenie oraz motywację do pracy, a wcześniej wyboru studiów, które łączą się z odczuwaną satysfakcją.

Pozostałe pytania można podzielić na kilka grup. Do pierwszej zaliczyłam te sformułowania zawarte w pytaniach, które w odpowiedzi oczekują określonych porad, wskazówek, jak stać się dobrym nauczycielem (np. skąd brać cierpliwość, motywację, energię i pomysły do pracy, jak nawiązać dobry kontakt z dziećmi, co robić, jak postępować, aby

być coraz lepszym nauczycielem, lubianym przez dzieci, jak namówić rodziców do współpracy, co zrobić, by się nie wypalić w tym zawodzie, jaka jest recepta na sukces, jak dobrze współpracować z grupą, w jaki sposób realizować się w pracy). Zadane pytania pokazują, co jest ważne dla respondentów w profesji nauczyciela, na co zwracają uwagę w kontekście rozważań na temat jego profesjonalizmu. Zdecydowanie jest to podejście do dziecka, współpraca ze środowiskiem rodzinnym, rozwój osobisty i zawodowy, który pozwala nie tylko na uzupełnianie wiedzy, ale także poszerzanie kompetencji, doskonalenie umiejętności, wychodzenie naprzeciw wyzwaniom współczesnego świata, które w sposób pośredni wpływają na rzeczywistość szkolną i działającego w niej nauczyciela.

Ostania z kategorii pytań adresowanych do nauczyciela profesjonalisty zawiera pola problemowe, odnoszące się do szeroko rozumianego rozwoju, nie tylko zawodowego, ale także osobistego. Znalazły się tutaj zagadnienia dotyczące źródła przyjemności, satysfakcji i radości odczuwanej w związku z uprawianą profesją, zaangażowania i oddania w pracy, pomimo iż nie jest to zawód łatwy, operujący sprawdzonymi receptami, dobrze opłacany, cieszący się uznaniem i prestiżem społecznym. Badani zdają sobie sprawę z faktu, że profesjonalizm w zawodzie nauczyciela opiera się nie tylko na zgromadzonej, poddanej refleksji, przedyskutowanej i przećwiczonej w toku studiów wiedzy, ale także na wewnętrznych zasobach jednostki, które w połączeniu z nabywanym doświadczeniem, praktyką, odniesionymi sukcesami i porażkami prowadzą do satysfakcji zawodowej, motywując do ciągłego rozwoju i nieustannej pracy nad sobą. Dlatego wymaga szczególnej troski, wyrazem której powinna być dbałość o jakość kształcenia kandydatów do zawodu, wsparcie udzielane podczas stażu zawodowego w miejscu pracy oraz zapewnienie warunków (przede wszystkim zewnętrznych: atmosfera, relacje, system motywacyjny, kultura organizacyjna, itp.) sprzyjających rozwojowi. „Nauczyciele są ważną w życiu społecznym grupą zawodową. Istotą ich profesji jest nieustanne uczenie się, „stawanie się” na podstawie codziennego doświadczenia w relacji z Innym, we wspólnotach uczących się [...], negocjowania znaczeń nadawanych tym doświadczeniom, dostrzegania granic i działania na obrzeżach, radzenia sobie ze sprzecznymi oczekiwaniami” (Szczyrek-Boruta, 2013, s. 139).

# Zakończenie

---

Przygotowanie do zawodu nauczyciela jest procesem, którego początki sięgają dzieciństwa osoby pretendującej do tej profesji. To w tym okresie, w większości, badani (studenci ostatniego roku studiów licencjackich specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne) doszukują się rozwoju zainteresowań zawodem nauczyciela. W perspektywicznej ocenie swoich kompetencji, predyspozycji, cech osobowości dostrzegają związek między zainteresowaniami a wyborem kierunku studiów. Informacje zwrotne, które dostawali od innych, a także obserwacja i analiza własnych zachowań, potwierdziły umiejętności przydatne w zawodzie nauczyciela, tj. organizowanie czasu wolnego dzieciom, nawiązywanie pozytywnych relacji, łatwość komunikacji, kreatywność.

Wbrew dość powszechnym opiniom, wskazującym na to, że na studia pedagogiczne, także te o specjalności nauczycielskiej, dostają się osoby przypadkowe, kierujące się motywacją negatywną, przekonane, że są to studia o miernej jakości i niskim poziomie nauczania, dające przy minimalnym wysiłku własnym dyplom szkoły wyższej, wśród badanych przeze mnie osób dominuje świadomy wybór studiów, najczęściej jest to także kierunek marzeń. Taka motywacja napawa optymizmem, dając nadzieję, że jednak większość studiujących dokonuje wyboru w sposób przemyślany i racjonalny, kierując się - poza marzeniami - własnymi zainteresowaniami, potrzebami, wartościami, które, jak przekonują psychologowie, są podstawą satysfakcji z wykonywanej w przyszłości pracy. Nie zmienia to faktu, że studia pedagogiczne, ze względu na swoją specyfikę (wiedza humanistyczna) są szansą

na awans społeczny, podniesienie kapitału społeczno-kulturowego, a także szeroko rozumiany rozwój.

Brak selekcji do zawodu, zwłaszcza w przypadku jedynych studiów w Polsce przygotowujących do zawodu nauczyciela (etap edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej), budzi niepokój ze względu na fakt, że nauczyciel edukacji wczesnej jest pierwszą, znaczącą osobą, którą małe dziecko spotyka na swej drodze edukacji formalnej. Jakość i charakter tych kontaktów są znaczące dla dziecka w kontekście jego dalszej kariery szkolnej. Dlatego, jak podkreśla liczne grono pedego- logów, i co stało się podstawą wielu systemów edukacyjnych w Europie i na świecie, do tego etapu edukacji powinni być wybierani najlepsi kandydaci do zawodu, przechodząc przez sito selekcji. W Polsce, wśród samych nauczycieli pracujących w zawodzie, panuje przekonanie, że im wyższy stopień edukacji, tym bardziej kompetentny nauczyciel, co w praktyce oznacza, że najniżej są oceniani i wartościują w ten sposób swoje kompetencje nauczyciele edukacji przedszkolnej, natomiast najwyżej ci, którzy uczą w szkołach ponadgimnazjalnych. Ci pierwsi mają jednak wiedzę zarówno ogólną (humanistyczną), jak i szczegółową (np. metodyki przedmiotowe), specjalistyczną oraz pedagogiczno-psychologiczną niezbędną do realizacji zadań stawianych przed nauczycielem w dobie dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Są przygotowani do działań o charakterze organizacyjnym, terapeutycznym, diagnostycznym, wychowawczym, opiekuńczym i dydaktycznym, w przeciwieństwie do nauczycieli przedmiotów, którzy poza specjalistyczną wiedzą przedmiotową, uzupełnioną o przedmioty z zakresu przygotowania pedagogicznego i obowiązkową praktykę pedagogiczną, tymi kompetencjami nie dysponują.

W zakresie dowartościowania pracy nauczyciela edukacji wczesnej pozostaje wiele do zrobienia, i nie chodzi tylko o gratyfikację finansową, ale przede wszystkim o zmianę myślenia o nauczycielu i zawodzie, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji małych dzieci, która wymaga szczególnego podejścia do formalnego przygotowania zawodowego i specyficznych predyspozycji osobowościowych kandydatów do zawodu.

Respondenci w większości zdają sobie sprawę ze specyfiki zawodu, który wybrali, lokując jego wyjątkowość po stronie relacji. Mają świadomość nieoczywistości sytuacji, w których działają, trudności



w formułowaniu gotowych przepisów, jak działać, by odnosić sukces, choć oczekują rad i wskazówek. Zdecydowanie dostrzegają konieczność zmian, które dyktuje rzeczywistość, jednak zdają sobie sprawę z trudności wprowadzania ich do przestrzeni szkoły. Dysonans i napięcie wywołuje zderzenie teorii z praktyką, podczas której niejednokrotnie okazuje się, że nie jest możliwe indywidualne podejście do ucznia (z różnych powodów, czasami błahych, a niekiedy poważnych), partnerska współpraca z rodzicami, stosowanie nowoczesnych metod nauczania, wzajemne uczenie się od siebie, czy wreszcie - traktowanie ucznia z szacunkiem.

Refleksyjne odnoszenie się do własnej praktyki skutkuje licznymi pytaniami, które pozostają bez odpowiedzi. Wśród nich można wyróżnić pytania o to, co zrobić, aby zmieniło się oblicze polskiej szkoły przywiązanej do tradycyjnych sposobów organizowania procesu nauczania, oceniania uczniów, egzekwowania wiedzy bez liczenia się z pozostałymi sferami osobowości (emocje, system wartości), a nawet aranżacji przestrzeni, której porządek niemal bez wyjątków wyznacza biurko nauczyciela i tablica szkolna. Do wymienionych zewnętrznych czynników utrudniających proces zmian w polskim systemie edukacji można zaliczyć jeszcze „ukrzestwienie” uczniów, przywiązanie do systemu klasowo-lekcyjnego, bazowanie na podręcznikach z wyłączeniem nowoczesnych technologii, z którymi uczeń styka się na co dzień. Ponadto, szkoła nie może się zmienić, jeśli pracuje w niej większość nauczycieli, którzy zawężają perspektywę własnego rozwoju, zatrzymując się na etapie konwencji, nieprzychylnych wszelkim innowacjom, pomysłom młodych, startujących w zawodzie nauczycieli, rywalizujących między sobą oraz w której działania dyrektora wzmacniają zastany układ.

W zarysowanym obszarze problemowym niepokoi rozdzźwięk między przygotowaniem do zawodu a możliwością uprawiania wyuczzonej profesji zgodnie z duchem czasu. Absolwenci studiów pedagogicznych, z którymi przeprowadziłam wywiady, w większości są gotowi na zmianę (poznali różne metody pracy, niektóre mieli okazję wypróbować podczas praktyk pedagogicznych, wiedzą i chcą wsłuchiwać się w indywidualne potrzeby dziecka, biorąc pod uwagę specyfikę jego dotychczasowych doświadczeń i możliwości rozwojowych, zauważają konieczność nawiązania dobrej współpracy z rodzicami, dostrzegają potrzebę własnego rozwoju zawodowego, który nie ma końca), jednak gotowość

ta pozostaje jedynie w sferze deklaracji po zderzeniu z zastaną i zastygłą w swoich schematach rzeczywistością instytucjonalną. Zasadniczym problemem, w moim przekonaniu, nie jest to, jak przygotowywać kandydatów do zawodu nauczyciela (poza kwestiami spornymi dotyczącymi modelu kształcenia, teorii i praktyki, realizowanych przedmiotów, selekcji do zawodu), ponieważ dość dobrze wypracowany został formalny system przygotowania do zawodu nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, ale jak wspomóc młodego stażem nauczyciela w działaniach umożliwiających zmianę w miejscu pracy.

Pytaniem podstawowym jest, czy jest to w ogóle do osiągnięcia bez zmiany systemowej, obejmującej w pierwszej kolejności szkoły i przedszkola, a zwłaszcza pracujące w nich osoby? Wydawało się, że zmiana będzie możliwa, jeśli zmotywuje się nauczycieli do rozwoju poprzez system awansu zawodowego. Pomysł okazał się kolejnym przepisem postrzeganym przez nauczycieli jako zewnętrzny nakaz wymagany do utrzymania stanowiska pracy. Dopóki nauczyciele, jako grupa zawodowa, nie będą dostrzegali wewnętrznej potrzeby samodoskonalenia i całościowego uczenia się, nie będzie możliwa jakakolwiek zmiana w całym systemie edukacji.

# Bibliografia

---

- Aronson, E., Wilson, T., Akert, R. (1997). *Psychologia społeczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bańka, A. (1996). *Psychopatologia pracy*. Poznań: Wydawnictwo Gemini.
- Bańka, A. (2002). *Społeczna psychologia środowiskowa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
- Brzezińska, A. (2000). *Pojęcie zmiany rozwojowej*. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podstawy psychologii* (s. 229-238). t. 1. Gdańsk: GWP.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. Westport, CT: Praeger.
- Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J., Wass, H. L. (1978). *The Professional Education of Teachers. A Humanistic Approach to Teacher Preparation*. Boston: Allyn and Bacon. Inc.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Dąbrowska, T. E., Wojciechowska-Charlak, B. (2005). *Między praktyką a teorią wychowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Dawid, J. W. (1927). *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: GWP.
- Dróżka, W. (2000). *Problemy startu zawodowego młodych nauczycieli a tryb ich kształcenia i dalszej stymulacji rozwoju*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.). *Współczesność a kształcenie nauczycieli* (s. 288-301). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Elliott, J. (1991). A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education. *British Educational Research Journal*, 17(4), 309-318.
- Fish, D. (1989). *Learning Through Practice In Initial Teacher Training. A challenge for the partners*. London: Kogan Page.
- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. (1997). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza - biegłość - refleksyjność*. Toruń-Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Gołębniak, B. D. (red.). (2008). *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieka*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B. D., Kwiatkowska, H. (red.). (2012). *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Grzegorzewska, M. (1957). *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa: PZWS.
- Gucma, M. (2012). *Magiczne praktyki nauczycielskie*. W: B. D. Gołębniak, H. Kwiatkowska (red.). *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 97-114). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gurycka, A. (1990). *Błąd wychowania*. Warszawa: WSiP.
- Hall, E. (1997). *Ukryty wymiar*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza” SA.
- Hamer, H. (1994). *Poradnik dla nauczycieli - Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa: MEN.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices. A theory of careers*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hoppeck, R. (1976). *Occupational information*. New York: J.B. Dippin.
- Hörner, W., Szymański, M. S. (2005). *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jakóbowski, J. (1987). *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczycieli*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Kamińska, A., Łuszczuk, W., Oleśniewicz, P. (red.). (2012). *Edukacja jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty-Wzory-Pola dyskursu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kozłowski, W. (2000). *O wartościach wychowawczych kandydatów na nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.). *Współczesność a kształcenie nauczycieli* (s. 118-125). Warszawa: Wydawnictwo WSP ZNP.

- Krasoń, K. (2012). *Kształcenie nauczycieli - pytania niechciane czy konieczne? Reinterpretacja kompetencji pedagogicznych na przykładzie poziomu edukacji wczesnoszkolnej*. W: A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.). *Edukacja jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości* (s. 161-180). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Kuźma, J. (1995). *Paradygmat wielowymiarowego rozwoju nauczycieli - refleksje z pogranicza teorii i praktyki*. W: M. Ochmański (red.). *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli* (s. 31-40). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kuźma, J. (1998). *Wspieranie nauczycieli w rozwoju jako nowa orientacja pedeutologiczna*. W: A. Siemak-Tylikowska, S. M. Kwiatkowski (red.). *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata* (s. 337-344). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwaśnica, R. (1996). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kwiatkowska, H. (1988). *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwo WAiP.
- Kwiatkowska, H. (2012). *Teoriopoznawcze implikacje związku teorii z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli*. W: D. B. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.). *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 177-191). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwiatkowska, H., Lewowicki, T., Dylak, S. (red.). (2000). *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP.
- Kwiatkowski, S.T. (2013). *Stopień dopasowania zawodowego studentów pedagogiki w kontekście psychopedagogicznego paradygmatu przystosowania człowieka do pracy*. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 101-118.
- Kwieciński, Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Edytor.
- Legowicz, J. (1975). *O nauczycielu: filozofia nauczania i wychowania*. Warszawa: PWN.
- Legowicz, J. (1988). *Moralno-etyczne zasady zawodu nauczycielskiego*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 95-100.
- Lewowicki, T. (2007). *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa-Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji - PIB.

- Łobocki, M. (2005). *W trosce o skuteczne kształcenie pedagogiczne nauczycieli*. W: W. Hörner, M. Szymański (red.). *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania* (s. 92-102). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Maister, D. (2001). *Prawdziwy profesjonalizm*. Warszawa: Studio Emka.
- Marody, M. (red.). (2000). *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*. Warszawa: Wydawnictwo SCHOLAR.
- Maslach, Ch. (2000). *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*. W: H. Sęk (red.). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (s. 13-31). Warszawa: PWN.
- Moroz, H. (2005). *Przygotowanie zawodowe nauczyciela*. W: H. Moroz. *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła* (s. 227-242). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nalaskowski, A. (1999). *Edukacja, która nie chce przeminąć*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nawroczyński, B. (1987). *Zasady nauczania*. Warszawa: WSiP.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Okoń, W. (1988). *Kształcenie nauczycieli w Polsce - stan i kierunki przebudowy (raport tematyczny KEN nr 4)*. Warszawa-Kraków: PWN.
- Okoń, W. (1991). *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Okoń, W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Okoń, W. (red.). (1962). *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictwa Szkolnego.
- Olszewski, L. (2000). *Potrzeby zawodowe nauczyciela a proces jego profesjonalizacji*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak. *Współczesność a kształcenie* (s. 283-287). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP.
- Ornstein, A. C., Hunkins, F. P. (1998). *Program szkolny. Założenia. Zasady. Problematyka*. Warszawa: WSiP.
- Parsons, E. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Perski, A. (2004). *Udawanie umarłego. Charaktery, 11*, 49-50.
- Pilch, T., Lepalczyk, I. (red.). (1995). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Plewka, C. (2009). *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.

- Prucha, J. (2006). *Pedeutologia*. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika wobec edukacji. polityki oświatowej i badań naukowych* (s. 293-316). Gdańsk: GWP.
- Przygońska, E. (2010). *Etapy rozwoju zawodowego nauczyciela*. W: E. Przygońska (red.). *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje* (s. 28-48). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Przygońska, E. (red.). (2010). *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Purcell, I., Kinnie, N., Hutchinson, S., Rayton, S., Swart, J. (2003). *Understanding the people and performance link*. London: Chartered Institute for Personal and Development.
- Putkiewicz, E., Siellawa-Kolbowska, E., Wiłkomirska, A., Zachorska, M. (1999). *Nauczyciele w przeddzień reformy edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo ISP.
- Raport o stanie edukacji 2013. Portrety polskiego nauczyciela*. (2014). Warszawa: IBE.
- Roe, A. (1956). *The Psychology of Occupations*. New York: John Wiley&Sons.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. (Dz.U.2009, nr 50, poz. 400). Pobrane 26 lipca 2014, z: <http://bip.men.gov.pl>.
- Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Schwartz, H. (1996). *The Changing Nature of Teacher Education*. W: J. Sikula, T. J. Buttery, E. Guyton. *Handbook of Research on Teacher Education* (s. 194-212). New York: Macmillan Library Reference.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Sieńczuch, M. (2000). *Kariery zawodowe czterdziestolatków*. W: M. Marody (red.). *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości* (s. 36-54). Warszawa: Wydawnictwo SCHOLAR.
- Śliwerski, B. (2008). *O fenomenie i problemach popularności pedagogiki jako upragnionego kierunku studiów*. W: B. Gotębniak (red.). *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo* (s. 172-196). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Stenhouse, L. (1991). *An introduction to curriculum research and development*. Oxford: Heinemann.
- Strykowski, W. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPI2.
- Szczurek-Boruta, A. (2013). *Edukacja międzykulturowa - zagadnienia teoretyczne i badania*. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 133-144.
- Szewczuk, W. (1979). *Słownik psychologiczny*. Warszawa: PWN.

- Szewczuk, W. (red.). (1998). *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Szuman, S. (1962). *Talent pedagogiczny*. W: W. Okoń (red.). *Osobowość nauczyciela* (s. 90-134). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictwa Szkolnego.
- Vadoboncoeur, R., Rahm, I., Aquilera, D., LeCompte, M. (1996). Building democratic character through community experiences in teacher education. *Education and Urban Society*, 2, 159-207.
- Warunki i czas pracy w relacjach nauczycieli. Raport z badań*. (2013). Warszawa: IBE.
- Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Wiłkomirska, A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych.
- Witkowski, L. (2007). *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: IBE.
- Wojnar, I., Suchodolski, B. (1990). *Kierunki i treści ogólnego kształcenia człowieka*. Warszawa-Kraków: PWN.



# Indeks rzeczowy

Indeks rzeczowy znajduje się na stronie:

<http://www.praktyka.dsw.edu.pl>



**Dr Teresa Bogusława Chmiel**, doktor nauk humanistycznych, pedagog, logopeda, adiunkt w Dolnośląskiej Szkole Wyższej. Zainteresowania naukowo – badawcze: kultura popularna i zjawiska towarzyszące, pedagogika porównawcza i społeczna, szkoła jako miejsce emancypacji i/lub dyskryminacji, grupy marginalizowane i defaworyzowane ze względu na pochodzenie społeczne, wiek, stan zdrowia, wyznanie, stan majątkowy itp. Z tym obszarem związane są wybrane publikacje, m.in.: „Ewangelizacja w stylu ‘pop’”, „Kara i karanie w perspektywie pedagogiki wyznania katolickiego i protestanckiego”, „Ewaluacja – krytyczny namysł nad oceną i ocenianiem w szkolnictwie”, „Aspiracje edukacyjne młodzieży klas maturalnych z małego miasta”, „Plany edukacyjno – zawodowe i kapitał społeczno – kulturowy studentów wybranych szkół wyższych Dolnego Śląska”, „Podmiotowość dziecka niepełnosprawnego w procesie wychowania i terapii”, „Napiętnowani – wybrane aspekty tożsamości młodzieży uczęszczającej na zajęcia do świetlicy środowiskowej”.

Egzemplarz bezpłatny

ISBN 978-83-62302-73-4



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Dolnośląska Szkoła Wyższa



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY

