

ZESZYTY NAUKOWE

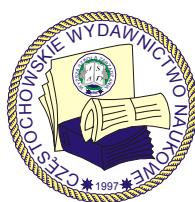
WYŻSZEJ SZKOŁY ZARZĄDZANIA

w Częstochowie

Wybrane zagadnienia wychowawcze

w kształceniu nauczycieli

przedmiotów zawodowych



CZĘSTOCHOWSKIE WYDAWNICTWO NAUKOWE

KOMITET REDAKCYJNY:

prof. zw. dr hab. Maria Jolanta Żmichrowska
dr Mieczysław Dudek
dr Magdalena Pluskota
dr Edyta Soboniak

RECENZENT:

prof. zw. dr hab. Edward Jarmoch

Projekt okładki:

Beata Nogal

Redaktor prowadzący:

Agnieszka Gęsiarz

©Copyright by Częstochofskie Wydawnictwo Naukowe
Przy Wyższej Szkole Zarządzania

ISSN 1429-7752

Częstochofskie Wydawnictwo Naukowe
ul. Rzasawska 40
42-209 Częstochofa
tel./fax 34 364 33 72
Nakład 700 egz.

**Zeszyt Naukowy opracowany w ramach projektu
pt. „Nauczyciel przedmiotów zawodowych”**



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



**Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach
Europejskiego Funduszu Społecznego**

Spis treści

CZĘŚĆ I

Maria Jolanta Żmichrowska

<i>Przygotowanie zawodowe nauczycieli szkół specjalnych w ujęciu Marii Grzegorzewskiej</i>	7
<i>Professional preparation of special school teachers in the approach of Maria Grzegorzewska</i>	

Magdalena Pluskota

<i>Autorytet pedagogiczny nauczyciela w procesie kształcenia dorosłych</i>	15
<i>Teacher pedagogic authority in the process of adults education</i>	

Mieczysław Dudek

<i>Wybrane problemy poradnictwa zawodowego w szkołach ponadgimnazjalnych</i>	25
<i>Chosen aspects of occupational counselling in secondary schools</i>	

Jan Usiądek

<i>Czy współczesnemu nauczycielowi potrzebny jest kodeks etyki zawodowej?</i>	35
<i>Does a contemporary teacher need a professional ethics code?</i>	

Edyta Soboniak

<i>Bezpieczeństwo wykonywania zadań zawodowych młodzieży w placówkach oświatowych</i>	43
<i>Safety of performing teenagers' professional tasks in educational institutions</i>	

CZĘŚĆ II

Sylwia Domagalska

<i>Zjawisko agresji wśród młodzieży jako problem społeczny. Czy już patologia społeczna?</i>	55
<i>Aggression among teenagers as a social problem or a social pathology?</i>	

Danuta Ulewicz-Adamczyk

<i>Wartości moralne w życiu młodzieży</i>	65
<i>Moral values in teenagers' life</i>	

Edyta Soboniak

Prawne uwarunkowania kultury bezpieczeństwa w procesie edukacyjnym na poziomie szkolnictwa ponadgimnazjalnego 81
Legal conditions of the safety culture in educational process at the level of secondary education

Magdalena Pluskota

Aspekt psychologiczno-pedagogiczny uwarunkowania czasu wolnego uczniów 89
Psycho-pedagogical aspect of conditioning students' free time

Mateusz Muchacki

Technologia informacyjna wśród form i metod pracy nauczycieli szkół polskich i amerykańskich 97
Information Technology in forms and methods of Polish and American schools teachers' work

Beata Gofron

Styl nauczania jako wymiar kompetencji zawodowych nauczyciela 103
A teaching style as a dimension of teacher's professional competences

*

Każdy artykuł zawiera streszczenie w języku polskim i angielskim.

Each article is followed by a summary in Polish and English.

CZEŚĆ PIERWSZA

Maria Jolanta Żmichrowska

PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI SZKÓŁ SPECJALNYCH W UJĘCIU MARII GRZEGORZEWSKIEJ

Streszczenie

Historia rozwoju każdej dyscypliny naukowej nieuchronnie wiąże się z wybitnymi osobami, których życie i twórczość stanowią jak gdyby jej fundament. W środowisku pedagogicznym osobą taką jest Pani prof. dr hab. Maria Grzegorzewska. Należy Ona do grona najwybitniejszych przedstawicieli myśli pedagogicznej. Szczególnie ceniony jest jej wkład w rozwój pedagogiki specjalnej. Analiza jej bogatej spuścizny w zakresie pedagogiki specjalnej wskazuje na wszechstronność dokonań w obszarze teorii jak i praktyki pedagogicznej.

Summary

The history of each scientific discipline development is connected with eminent people, whose life and works are a kind of foundation for this history. In the pedagogic environment prof. dr hab. Maria Grzegorzewska was such a person. She is one of the most eminent representatives of pedagogic thought. Her input in special pedagogy development is especially estimated. The analysis of her heritage in special pedagogy indicates the versatility of her achievements in theory and practice in pedagogy.

1. Rys biograficzny

Prof. dr hab. Maria Grzegorzewska, urodziła się w miejscowości Wołuczka/Rawy Mazowieckiej 18 kwietnia 1888 roku. W latach 1900-1907 uczyła się w Warszawie, początkowo na „pensji” p. Kotowickiej, a potem w prywatnej szkole

p. Pauliny Hewelke¹.

W 1909 roku rozpoczęła studia na Wydziale Przyrodniczym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Choroba uniemożliwiła ich ukończenie.

W 1913 roku, przez Włochy wyjechała do Belgii i podjęła studia na Międzynarodowym Fakultecie Pedagogicznym w Brukseli. Nawiązała bliskie kontakty z wybitnymi pedagogami i teoretykami nauk o wychowaniu: Józefą Joteyko, Dyrektorem tego Fakultetu O. Decrolym, E. Calparedem i M. Motessori. Utrzy-

¹ J. Doroszevska, *Fragmenty biografii Marii Grzegorzewskiej*, „Ruch Pedagogiczny”, 1964, z. 6, s. 8-18; Por. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 180-184; J. Zawieyski, *Maria Grzegorzewska*, „Więź”, 1971, z. 6, s. 3-23.

mywała kontakty naukowe z polskimi pedagogami Janem Władysławem Dawidem i Stefanem Szumanem.

W 1914 roku przyjechała do Polski na wakacje. Po wybuchu I wojny światowej, przedostała się do Londynu, potem do Paryża. Rozpoczęte w Belgii studia kontynuowała na Sorbonie. Podjęła pracę w jednej z paryskich szkół dla upośledzonych umysłowo.

Doktorat uzyskała w 1916 roku na podstawie pracy: Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych – badania z zakresu estetyki eksperymentalnej przeprowadzone wśród uczniów szkół brukselskich.

Zwiedzając szpital psychiatryczny w Bicêtre (dzielnica Paryża), zetknęła się z pacjentami głęboko upośledzonymi umysłowo. Postanowiła, że wyrównanie krzywd osobom dotkniętym upośledzeniem i niedostosowanym społecznie, stanie się odtąd jej powołaniem, jako pedagoga².

W 1919 roku powróciła do Polski. W Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego została referentem do spraw „wychowania anormalnych”, następnie awansowała na stanowisko wizytatora. W wyniku jej starań utworzono w Ministerstwie Wydział Szkolnictwa Specjalnego.

Powołała do życia Państwowe Seminarium Pedagogiki Specjalnej, które w 1922 roku połączyło się z Państwowym Instytutem Fonetycznym, tworząc Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. Była to pierwsza w Polsce placówka kształcąca nauczycieli do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi³.

W 1924 roku zorganizowała Sekcję Szkolnictwa Specjalnego przy Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Razem z Władysławem Radwanem, utworzyła w 1930 roku drugą placówkę kształcąca pedagogów specjalnych – Państwowy Instytut Nauczycielski. Po pięciu latach funkcjonowania został rozwiązany przez władze oświatowe.

Wybuch II wojny światowej, zastał M. Grzegorzewską w Warszawie. Od pierwszych dni września 1939 roku, pracowała jako sanitariuszka. W okresie od listopada 1939 roku do sierpnia 1944 roku była nauczycielką w Szkole Specjalnej nr 177, przy ulicy Tarczyńskiej. Na zlecenie Delegatury Rządu Londyńskiego organizowała tajną działalność oświatową, m.in. zajęła się kształceniem nauczycieli. Walczyła w Powstaniu Warszawskim.

Po zakończeniu działań wojennych, reaktywowała Instytut Pedagogiki Specjalnej, którym kierowała do 1960 roku. W 1958 roku objęła Katedrę Pedagogiki Specjalnej na Uniwersytecie Warszawskim⁴.

² J. Telatycka, *Na przestrzeni lat...*, w: *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej*, opr. U. Eckert, M. Gawarecka, Warszawa 1989, s. 103; Ż. Jaroszewski, *Maria Grzegorzewska w historii polskiej nauki*, „Szkola Specjalna”, 1967, nr 3, s. 217-221; J. Doroszevska, *Drogi życia Marii Grzegorzewskiej*, [w:] Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7.XI.1969 r., pod red. J. Doroszevskiej, M. Falskiego, R. Wroczyńskiego, Warszawa 1972, s. 9-260.

³ O. Lipkowski, *Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie*, [w:] Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej ..., s. 96-110.

⁴ G. Kornet, *Życie Marii Grzegorzewskiej. Działalność w okresie międzywojennym. Okres II wojny światowej i w Polsce Ludowej*, [w:] E. Żabczyńska (red.), Maria Grzegorzewska, *Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1995, s. 44.

2. Twórczość naukowa

W działalności Marii Grzegorzewskiej, jak pisze Otton Lipowski, można wyodrębnić trzy zasadnicze nurty: twórczość naukową, działalność społeczną i pracę organizacyjną. Wszystkie kierunki działania łączyły się w dążeniu do poprawy sytuacji życiowej dzieci i młodzieży niepełnosprawnej⁵.

Maria Grzegorzewska nazywana jest twórcą polskiej pedagogiki specjalnej. Badania naukowe dotyczyły diagnozy, terapii i profilaktyki dzieci z deficytami rozwojowymi i niedostosowanymi społecznie. W dociekaniach poznawczych nad rewalidacją dzieci niepełnosprawnych, punktem wyjścia i dojścia, czyniła dziecko normalne, zgodnie z własną maksymą: Nie ma kalek jest człowiek.

Jako pedagoga, interesował ją człowiek i jego osobowość. W licznych przemówieniach na zjazdach nauczycielskich, na otwarcie i zakończenie każdego roku akademickiego w kierowanych przez siebie placówkach kształcenia nauczycieli, zawsze akcentowała – „znaczenie wychowania osobowości, przez nauczyciela”.

Dużą rolę w edukacji i wychowaniu dzieci obciążonych niepełnosprawnością, przywiązywała do stosowania odpowiednio dobranych metod pracy i współdziałania z różnymi specjalistami. Stworzyła oryginalną „metodę ośrodków pracy”, dostosowaną do potrzeb niemal wszystkich działów szkolnictwa specjalnego⁶.

W osobistych kontaktach z niepełnosprawnymi jedną z metod pracy były długie rozmowy (tzw. spowiedź), bez podkreślania konfesyjności tych intymnych spotkań.

Dzięki M. Grzegorzewskiej cele pedagogiki specjalnej zostały wzbogacone i znalazły się w obrębie celów pedagogiki ogólnej, jakkolwiek głównym zadaniem pozostała rewalidacja i resocjalizacja.

W 1918 roku na posiedzeniu Polskiej Ligi Nauczania, Grzegorzewska wygłosiła referat: O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych w Polsce. Akcentowała potrzebę przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi odchylonymi od normy.

Dorobek naukowy M. Grzegorzewskiej obejmuje około 150 prac, przede wszystkim z zakresu pedagogiki specjalnej i psychologii niewidomych: Psychologia niewidomych (1930), Listy do młodego nauczyciela, cykl I-III (1947-1962), Pedagogika Specjalna (1964), Wybór pism (1964).

Latem 1939 roku przygotowała do druku rękopisy prac: O nauczycielu-wychowawcy, drugi tom, Psychologia niewidomych i Społeczne wychowanie estetyczne. Wszystkie rękopisy spłonęły w jej mieszkaniu na Mokotowie podczas Powstania Warszawskiego.

⁵ O. Lipkowski, *Działalność społeczna i organizacyjna Marii Grzegorzewskiej*, „Ruch Pedagogiczny”, 1964, z. 6, s. 19-28.

⁶ T. Bieniada-Kraśkiewicz, *Problematyka pedagogiki specjalnej w ujęciu Marii Grzegorzewskiej. Rewalidacja upośledzonych umysłowo*, [w:] E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog...*, s. 175; D. Kornas-Biela, *Grzegorzewska Maria*, [w:] Encyklopedia Katolicka KUL, Lublin 1993, t. VI, kol. 356.

Zajmowała się także redagowaniem czasopism i wydawnictw pedagogicznych: „Rocznik Polskiej Ligi Nauczania”, razem z J. Joteyko, Paryż 1918 rok. Od 1924 roku redagowała czasopismo „Szkoła Specjalna”. Czasopismo stało się forum wymiany myśli teoretycznej i osiągnięć praktycznych, pełniąc dodatkowo funkcję integrującą środowisko pedagogów specjalnych. Początkowo było organem Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Nauczycielstwa Polskiego, po przełomie październikowym 1956 roku zostało przyjęte przez Ministerstwo Oświaty. Natomiast od 2000 roku związane jest z Akademią Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej (APS), dawniej Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej (WSPS) i Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (PIPS). „Biblioteka Pedagogiki Leczniczej” (1924-1933), „Polskie Archiwum Psychologii PAU” (1930-1934), Kwartalnik „Ruch Pedagogiczny” (1945-1948). Współpracowała z międzywojennymi czasopismami nauczycielskimi: „Praca Szkolna”, „Biuletyn Konferencji Rejonowych”.

Była członkiem krajowych i zagranicznych organizacji i towarzystw m.in.: Międzynarodowego Towarzystwa Pedagogiki Leczniczej, Polskiego Towarzystwa Walki z Kalectwem, Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, Polskiego Związku Głuchych i Polskiego Związku Głuchociemnych. Brała udział w licznych zjazdach i kongresach m.in. w IV Kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania (Locarno 1927), w I Ogólnopolskim Kongresie Dziecka w Warszawie (1938).

Profesor Maria Grzegorzewska, zmarła 7 maja 1967 roku w Warszawie.

3. Wkład w rozwój pedeutologii

Maria Grzegorzewska wniosła twórczy wkład w rozwój pedeutologii, a zwłaszcza deontologii zawodu pedagoga specjalnego. „Im lepszy będzie nauczyciel, tym lepszy będzie świat i życie człowieka” – pisała w Listach do młodego nauczyciela. Ukazała w nich cele zawodu nauczycielskiego i jego społeczne znaczenie.

Szczególną moc i skuteczność oddziaływania nauczyciela, widziała w wyposażeniu jego osobowości w wartości moralne, do których zaliczała przede wszystkim: miłość do dzieci, dobroć, oddanie, wiarę w człowieka, odpowiedzialność oraz związaną ze środowiskiem⁷.

Doceniała znaczenie teoretycznego ujęcia zagadnienia osobowości nauczyciela-wychowawcy. Jej poglądy są cennym wkładem w polską literaturę pedeutologiczną⁸.

Teoria osobowości nauczyciela w pedeutologii Marii Grzegorzewskiej, zdaniem W. Ptaszyńskiej, wydaje się być pełniejsza, niż teorie współczesnych peda-

⁷ Listy do młodego nauczyciela, liczą 195 stron niewielkiego formatu, podzielone zostały przez autorkę na III cykle. I cykl – pierwsze wyd. ukazało się w 1947 roku, drugie wyd. 1957 roku, trzecie wyd. 1958 roku; II cykl – pierwsze wyd. 1958 roku; III cykl – pierwsze wyd. 1961 roku. Całość wydano w 1988 i 1996 roku. Por. E. Tomasiak, *Walory wychowawcze, Listów do młodego nauczyciela Marii Grzegorzewskiej*, [w:] *Z dziejów edukacji narodowej i chrześcijańskiej. Ludzie - idee - instytucje*, pod red. M.J. Żmichrowskiej, Niepokalanów 1998, z. 2, s. 79-112.

⁸ W. Ptaszyńska, *Osobowość nauczyciela-wychowawcy w ujęciu Marii Grzegorzewskiej*, [w:] Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej..., s. 65-76.

gogów. Przyjmując za punkt wyjścia analizę zadań i celów pracy nauczyciela, trafnie uzasadniła cechy jego osobowości. Zwarta struktura osobowości nauczyciela, przedstawiona przez Profesor, dzięki wskazaniu przez nią wielkości celów humanitarnych i społecznych oraz ich piękna, posiada wielką siłę mobilizującą nauczycieli do rzetelnego wykonywania obowiązków zawodowych.

4. Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych

Działalność naukowa M. Grzegorzewskiej łączyła się ściśle z pracami organizacyjnymi na polu pedagogiki specjalnej. Najbardziej cennym i trwałym jej osiągnięciem był utworzony w 1922 roku Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (PIPS). Instytut stał się nie tylko placówką dydaktyczno-metodyczną kształcąca nauczycieli szkół specjalnych, ale także zakładem naukowo-badawczym⁹. Struktura organizacyjna obejmowała trzy zasadnicze działy: naukowy, dydaktyczny i usługowy. Były one ściśle ze sobą powiązane.

Dział naukowy współpracował z dydaktyką, kładąc nacisk na przekaz wiedzy teoretycznej, oraz na prowadzenie obserwacji i działalność praktyczną w różnych ośrodkach kształcenia specjalnego, często położonych na dalekiej prowincji. W ten sposób do odległych placówek przenikała nowoczesna myśl pedagogiczna. Natomiast stamtąd często napływały nowatorskie rozwiązania metodyczne, które stanowiły cenny materiał empiryczny do opracowania naukowego w Instytucie.

W dziale usługowym funkcjonowały pracownie: psychopedagogiczna, profilaktyczna, ortofoniczna i muzeum, gromadzące dokumentację metodyczno-naukową¹⁰.

Po wojnie Instytut, zgodnie z nowymi tendencjami kształcenia dorosłych, organizował różnego rodzaju kursy i studia, będące zapowiedzią dzisiejszego kształcenia podyplomowego. Dużą frekwencją cieszyły się kursy dla logopedów, pedagogów i wychowawców zakładów specjalnych, a także sędziów sądów dla nieletnich, kuratorów sądowych i asystentów społecznych¹¹.

Statut z 1922 roku wymieniał następujące cele Instytutu: kształcenie nauczycieli-wychowawców dla wszystkich tych kategorii dzieci, które nie mogą być wychowywane w szkole razem z dziećmi normalnymi, badania naukowe w różnych dziedzinach szkolnictwa specjalnego, dalsze kształcenie nauczycieli szkół zwykłych w specjalnych kierunkach pracy, będącej zadaniem Instytutu, dokształcanie czynnych nauczycieli szkół specjalnych.

Maria Grzegorzewska zachęcała do współpracy absolwentów Instytutu i działaczy społecznych, zainteresowanych pedagogiką specjalną. W okresie międzywojennym zorganizowała dwa zjazdy nauczycieli szkół specjalnych. Pierwszy

⁹ J. Doroszewska, *O Instytucie Pedagogiki Specjalnej i jego twórcy – Marii Grzegorzewskiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1963, z. 2, s. 17-41.

¹⁰ E. Tomasiak, *Maria Grzegorzewska. Człowiek i dzieło*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 2009, nr 1-2, s. 224-230.

¹¹ O. Lipkowski, *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (1922-1982)*, Warszawa 1983.

odbył się w 1925 roku, drugi w 1934 roku, trzeci był zaplanowany na listopad 1939 roku, ale działania wojenne przerwały prace przygotowawcze¹².

Maria Grzegorzewska w 1963 roku pisała o celach Instytutu na łamach czasopisma „Kwartalnik Pedagogiczny” – *Ze względu na specjalne i skomplikowane zadania pracy wychowawczej w dziedzinie pedagogiki specjalnej, w wychowaniu dzieci upośledzonych powinna być rozszerzona i pogłębiona rola nauczyciela-wychowawcy, a co za tym idzie, powinien on być do tej pracy wychowawczej zupełnie specjalnie przygotowany.*

Należy organizować odpowiednie oddziaływania terapeutyczne, które by kompensowały braki oraz korygowały nieprawidłowość.

Nauczyciel-wychowawca powinien więc organizować dzieciom w szkołach i zakładach specjalnych takie warunki życia i pracy, które by odpowiadały w ogóle potrzebom rozwojowym dziecka oraz wymaganiom metod rewalidacyjnych nie tylko w płaszczyźnie kompensacji i korygowania różnego rodzaju braków i nieprawidłowości rozwoju fizycznego i psychicznego, ale i w podstawowych założeniach pedagogiki współczesnej.

Nauczyciel-wychowawca poza wszystkimi wartościami, jakich wymaga praca dydaktyczno-wychowawcza dziecka normalnego, powinien posiadać te wartości, które wnoszą w pracę rewalidacyjną „dziecka specjalnego” możliwość najpełniejszej jego resocjalizacji.¹³

Ważnym osiągnięciem Profesora był powołany w 1930 roku Państwowy Instytut Nauczycielski (PIN). Słuchaczami byli młodzi nauczyciele pracujący w szkołach powszechnych. Grzegorzewska wprowadziła nowoczesne metody kształcenia. Zrezygnowano z egzaminów, natomiast słuchacze prowadzili indywidualne teczki osiągnięć, w których odnotowywano, przeprowadzone wykłady i ćwiczenia oraz wygłoszone referaty.

Instytut postawił sobie ambitne zadanie „przekrystalizowanie osobowości” absolwentów, przez ukierunkowanie ich zainteresowań na wychowanie człowieka społecznego, na wytyczanie społeczeństwu dróg rozwoju kulturalnego, uwrażliwienie na służbę społeczeństwu. Było to nowoczesna koncepcja kształcenia, przekraczająca ówczesne poglądy na kształcenie nauczycieli.

Podjęto pierwsze w Polsce badania dotyczące współpracy szkoły z domem rodzinnym uczniów, dojrzałości szkolnej dzieci i współpracy grona nauczycielskiego.

Mimo zaledwie pięcioletniego okresu funkcjonowania Instytutu, jego wpływ

na postawy nauczycieli był widoczny, aż do pierwszych lat PRL-u.

W tym miejscu warto przytoczyć fragment wspomnień prof. L. Bandury – absolwenta PIN-u: *Uczelnia ta była niewątpliwie oryginalnym polskim dorobkiem w dziedzinie kształcenia nauczycieli, który nie miał odpowiednika w świecie. Nie była to uczelnia masowa. Jedynie nieliczni wybrani mieli to szczęście w niej się*

¹² Za: O. Lipkowski, *Działalność społeczna i organizacyjna Marii Grzegorzewskiej*, „Ruch Pedagogiczny”, 1964, z. 6, s. 22.

¹³ M. Grzegorzewska, *Wykształcenie nauczycieli-wychowawców szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1963, z. 2, s. 3-15.

kształcić. A przy tym to była to uczelnia daleka od jakiegokolwiek elitaryzmu. Jej absolwenci... pogłębiwszy swą osobowość, szerzyli kulturę pedagogiczną wśród najbliższego otoczenia nauczycielskiego... Był, więc Instytut szkołą wiodącą ... był uczelnią pionierską ... szkołą przygotowującą do przyszłości. Był też Instytut uczelnią wybitnie humanistyczną, co wyrażało się nie tylko w treściach nauczania, ale w kształceniu najgłębszych wartości ludzkich. ... Była w nim zadziwiająca zgodność z najlepszymi tradycjami szkolnictwa polskiego¹⁴.

Powołana – *ad personam dla Marii Grzegorzewskiej* – Katedra Pedagogiki Specjalnej w Uniwersytecie Warszawskim była pierwszą w Polsce katedrą uniwersytecką prowadzącą seminarium doktoranckie z zakresu pedagogiki specjalnej. Katedra współpracowała z Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej i Sekcją Kompensacji Zmysłów Polskiej Akademii Nauk. W ramach tych instytucji prowadzono badania nad zjawiskiem kompensacji zmysłów¹⁵.

5. Zakończenie

Profesor Maria Grzegorzewska całym swoim życiem prywatnym i zawodowym starała się realizować wartości, które „budziły człowieka w człowieku”. Jej zdaniem miarą człowieczeństwa powinna być dobroć, jako „bezcenny skarb na wiecie i antyteza zła”¹⁶.

Swoim studentom ukazywała znaczenie społeczne rewalidacji dziecka niepełnosprawnego, ale podkreśla także piękno tkwiące we wszelkich działaniach opiekuńczych i wychowawczych. Osobiście spieszyła z pomocą dzieciom i młodzieży zaniedbanej, niezaradnej, życiowo, opuszczonej i nie mającej możliwości pełnego rozwoju.

Najcenniejszym jej wkładem do polskiej pedagogiki i ogólnoludzkiej kultury były głoszone i realizowane w pracy naukowej i społecznej, a także i w życiu osobistym idee humanistyczne¹⁷.

Bibliografia:

- [1] Grzegorzewska M., *Wykształcenie nauczycieli-wychowawców szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1963, z. 2, s. 3-15.
- [2] Grzegorzewska M., *Materiały z sesji naukowej – 7.XI.1969 r.*, pod red. J. Doroszewskiej, M. Falskiego, R. Wroczyńskiego, Warszawa 1972. Wyd. Nasza Księgarnia.

¹⁴ L. Bandura, *W 75-lecie urodzin Marii Grzegorzewskiej*, „Ruch Pedagogiczny”, 1964, z. 6, s. 29-33.

¹⁵ J. Doroszewska, *Maria Grzegorzewska jako twórca katedry Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Warszawskiego*, [w:] Maria Grzegorzewska. *Materiały z sesji naukowej...*, s. 131.

¹⁶ Z. Małynicz, *Stosunek Marii Grzegorzewskiej do piękna w przyrodzie, sztuce i człowieku*, [w:] Maria Grzegorzewska. *Materiały z sesji naukowej...*, s. 57.

¹⁷ J. Wyczęsany, *Ocalić od zapomnienia – pamięci Marii Grzegorzewskiej*, [w:] B. Jodłowska, (red.), *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*. Kraków 2004, s. 176.

-
- [3] Bandura L., *W 75-lecie urodzin Marii Grzegorzewskiej*, „Ruch Pedagogiczny”, 1964, z. 6, s. 29-33.
- [4] Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
- [5] Doroszewska J., *O Instytucie Pedagogiki Specjalnej i jego twórcy Marii Grzegorzewskiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1963, z. 2, s. 17-41.
- [6] Doroszewska J., *Fragmenty biografii Marii Grzegorzewskiej*, „Ruch Pedagogiczny”, 1964, z. 6, s. 8-18.
- [7] Jaroszewski Z., *Maria Grzegorzewska w historii polskiej nauki*, „Szkoła Specjalna”, 1967, nr 3, s. 217-221.
- [8] Kornas-Biela D., *Grzegorzewska Maria*, [w:] Encyklopedia Katolicka KUL, t. VI, Lublin 1993, kol. 356.
- [9] Lipowski O., *Działalność społeczna i organizacyjna Marii Grzegorzewskiej*, „Ruch Pedagogiczny”, 1964, z. 6, s. 19-28.
- [10] Lipowski O., *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (1922-1982)*, Warszawa 1983. WSPS.
- [11] Telatycka J., *Na przestrzeni lat ...*, [w:] *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej*, opr. U. Eckert, M. Gawarecka, Warszawa 1989. WSPS.
- [12] Tomasik E., *Walory wychowawcze „Listów do młodego nauczyciela” Marii Grzegorzewskiej*, [w:] *Z dziejów edukacji narodowej i chrześcijańskiej. Ludzie - idee - instytucje*, pod red. M.J. Żmichrowskiej, Niepokalanów 1998, z. 2, s. 70-111.
- [13] Wyczęsany J., *Ocalić od zapomnienia – pamięci Marii Grzegorzewskiej*, [w:] B. Jodłowska (red.), *Idee integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, Kraków 2004.
- [14] Zawieyski J., *Maria Grzegorzewska*, „Więź”, 1971, z. 6, s. 3-23.
- [15] Żabczyńska E. (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepeł-nosprawnych*, Warszawa 1995. WSiP.

Magdalena Pluskota

AUTORYTET PEDAGOGICZNY NAUCZYCIELA W PROCESIE KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH

Streszczenie

Autorytet pedagogiczny to zespół „właściwości” nauczyciela, dzięki którym uczeń ulega wpływowi wychowawczemu.

O autentycznym autorytecie nauczyciela możemy mówić, gdy: prezentowane przez nauczyciela, społecznie akceptowane cele i wartości uczeń dobrowolnie przyjmuje za własne; gdy uruchamia się w dziecku nie wymuszona przez nacisk zewnętrzny dążność do podejmowania aktywności zmierzającej do realizacji tych celów i wartości oraz gdy podporządkowanie nauczycielowi nie wynika z jego władzy, dominacji, ale z uznania, zaufania i podziwu.

Budowanie autorytetu nauczyciela jest przede wszystkim kształtowaniem relacji między nauczycielem a uczniami, opartych na autonomii obu podmiotów. Jednocześnie autorytet nauczyciela – mistrza, przewodnika – wymaga przestrzegania zasad poszanowania godności ucznia, a tylko taki nauczyciel, który jest odpowiedzialny, otwarty, słuchający – nie krytykujący, konsekwentny może liczyć na szacunek uczniów.

Kształtowanie rzeczywistego autorytetu nauczyciela, opartego na wzajemnym szacunku jest podstawowym warunkiem rozwijania twórczości i aktywności uczniów. Szkoła musi być dla uczniów atrakcyjna, a nauczyciel powinien imponować wiedzą merytoryczną, inspirować, być tolerancyjny wobec odmiennych poglądów. Taka postawa nauczyciela jest czynnikiem powodującym wzrost motywacji do pracy, podejmowanie przez uczniów wyzwań, potwierdzanie własnej wartości i rozbudzanie ciekawości poznawczej.

Słowa kluczowe: *autorytet pedagogiczny; autorytet wyzwajający; autorytet ujarzmiający; autorytet zewnętrzny; autorytet wewnętrzny; autorytet charyzmatyczny; autorytet racjonalny; autorytet instytucjonalny; autorytet wiedzy; autorytet wpływu; nauczyciel – autorytet; autorytet – świadek wartości*

Summary

Pedagogic authority is a set of teacher's attributes thanks to which a teacher is able to have educational impact on a student.

We may talk about authentic teacher's authority when: a student agrees with socially accepted aims and values presented by a teacher; when a child is able to aim at realizing these purposes and values and this situation is not forced by external influence and when subordination to a teacher is not a reason of his power, domination, but of respect, confidence and admiration.

Creating teacher's authority consists in creating relations between teacher and students, based on their autonomy. At the same time the authority of a teacher – master, guide requires respect towards student's dignity. A teacher, who is responsible, open, able to listen to, not criticizing, consistent may count on students' respect.

Creating teacher's authentic authority, based on mutual respect is a basic condition of developing students' activities and creativity. A school must attract students and a teacher should inspire students, be tolerant towards their different ideas. Such a teacher's attitude is a factor which causes motivation to work, students' challenges, confirming one's own value and awaking cognitive curiosity.

Key words: pedagogic authority; liberating authority; subjugating authority; external authority; interior authority; charismatic authority; rational authority; institutional authority; knowledge authority; influence authority; teacher – authority; authority – witness of values

Termin *autorytet*, wywodzący się z łacińskiego słowa *autoritas* posiada wiele konotacji. Oznaczać może: poręczenie, uwierzytelnienie; wiarygodność, ważność; prawo własności, posiadania; pełnomocnictwo; dokument. Wskazywać może na: wzór, przykład; postawę pełną godności; powagę, znaczenie, czy wpływ. Odnosi się kategorii: woli, uchwały oraz polecenia *senatus auctoritas*¹. Według Stanisława Skorupki autorytet utożsamia się z pojęciem prestiżu, powagi, wpływu, znaczenia. W centrum tegoż pojęcia znajduje się człowiek bądź instytucja, mająca wpływ, znaczenie, ciesząca się uznawaną powagą. Synonimicznie określana jest zwykle jako arbiter, znawca, wyrocznia, mistrz, alfa i omega². Interpretacja terminu *autorytet*, zawarta w *Nowym leksykonie PWN* wskazuje na jego społeczny charakter. Z perspektywy psychologii osobowości – źródłem *autorytetu* mogą być umiejętności, wiedza, cechy osobowe, sposoby działania oraz postępowania, zgodnego z ogólnie przyjętymi wartościami³.

Ta dziedzina wiedzy określa również zakres oddziaływania społecznego jednostki jako autorytetu. Autorytet jest więc *osobą spełniającą rolę przewodnika, który pomaga innym ludziom w prowadzeniu przez nich poszukiwań własnej drogi*. Autorytety sytuują się w życiu społecznym w kategorii czynników porządkujących, wprowadzających ład. *Człowiek chce i powinien wiedzieć, że istnieją obok niego ludzie, których kompetencje, postawa moralna, doświadczenie życiowe lub sprawo-wana przez nich funkcja pomaga mu w rozwiązywaniu rozmaitych problemów, uniknięcia zagrożeń, czy wyjaśnianiu dlań niepojętych zjawisk*⁴.

Kontekst pedagogiczno-psychologiczny w definicji *autorytetu* jest niezwykle wyraźny u Henryka Rowida, dla którego *autorytet* jest pewną swoistą właściwością, tkwiącą instrumentalnie w osobie, względnie w instytucji, dzięki której

¹ *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1978, t. 1, s. 102.

² *Nowy leksykon PWN*, Warszawa 1998, s. 103.

³ R. Stach, *Autorytet i przywództwo*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, (red.) W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 27-30.

⁴ Por. Stanowisko J. Melibrudy, E. Wnuk - Lipińskiego; J. Melibruda, *Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1986, s. 176.

to właściwości podporządkowują się jej inne osoby, instytucje i grupy społeczne, w sposób mniej lub bardziej dobrowolny⁵.

Psychologia wychowawcza sytuuje *autorytet* na płaszczyźnie interakcji – jedno – lub dwustronnej między osobami, grupami albo między osobą a grupą, w przebiegu której jedna ze stron nabywa tendencję do modelowania swojego sposobu myślenia, ustosunkowania lub zachowania zgodnie ze wzorami myślenia, ustosunkowania, zachowania, reprezentowanymi przez drugą stronę⁶.

Literatura pedagogiczna wyszczególnia kilka typów autorytetu w odniesieniu do relacji społeczno-wychowawczych, ukierunkowanych na wpływ i oddziaływanie. *Autorytet wyzwalający* ma wpływ inspirujący i konstruktywny. *Autorytet ujarzmiający* wyrasta z wygórowanych ambicji i potrzeby władzy, które nie zawsze tożsame są z zasługami, czy zaletami osobowościowymi. *Autorytet wewnętrzny* przypisuje się danym jednostkom, z uwagi na ich charakter, wyznawane i reprezentowane wartości. O *autorytecie zewnętrznym* mówi się w sytuacji wywierania presji, celem podporządkowania innych. Autorytet zewnętrzny tożsamy jest z *autorytetem instytucjonalnym, urzędowym, czy formalnym*.

W kontekście wspomnianych powyżej rozgraniczeń istotą *autorytetu nauczyciela* jest *funkcja*, jaką nauczyciel pełni w społeczeństwie, *wzór osobisty*, jaki prezentuje w relacjach zawodowych oraz *zasób wiedzy*, jaki ma do przekazania wraz z *umiejętnościami*. M. Weber wysuwa tezę, że autorytet nauczyciela skupia w sobie *autorytet charyzmatyczny, racjonalny i instytucjonalny*⁷.

Autorytet charyzmatyczny wyznaczają cechy osobowościowe jednostki. Definiując autorytet charyzmatyczny w duchu pedagogiki personalistycznej wskazuje się na pochodną jednostkowych cech osobowościowych. W tym kontekście o autorytecie decyduje *zespół wielu i różnorodnych właściwości nauczyciela, dzięki którym uczeń bez wyraźnych nakazów i bez strachu przed karą chętnie ulega wychowawczemu wpływowi nauczyciela*⁸.

Autorytet racjonalny eksponuje dążenie jednostki do wzrostu i ekspansji. Powyższy kierunek działań nie pozostaje w konflikcie z jednostką oraz jej rzeczywistymi celami.

Autorytet instytucjonalny wyraża relację opartą na zasadzie tzw. przymusu społecznego pomiędzy osobą nauczającą, a uczącą się. Mamy tu do czynienia z autorytetem funkcji – nie zawsze tożsamym z autorytetem osoby. Ten typ autorytetu ściśle odnosi się do władzy nauczyciela, nadrzędności jego stanowiska oraz tych jego właściwości formalnych, które nie zostały zdobyte na bazie osobistych predyspozycji i relacji z uczniem, ale które przypisane są do funkcji nauczycielskiej⁹.

⁵ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957, s. 257.

⁶ M. Żebrowska, B. Łuczyńska, *Problem autorytetu rodziców w świetle badań nad nieletnimi z zakładów wychowawczych i poprawczych*, [w:] *Psychologia wychowawcza* 4/1969.

⁷ M. Weber, *Szkice z socjologii religii*, Warszawa 1984, s. 192.

⁸ Por. P. Fijewski, *Jak rozwinąć skrzydła*, Warszawa 1993, s. 122; *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2000, s. 255.

⁹ Por. P. Krzyżanowski, *Wpływ aktywnych metod nauczania na kształtowanie się autorytetu nauczyciela*, [w:] P. Waško, M. Wrońska, A. Zduniak, *Polski system edukacji po reformie 1999 roku – stan, perspektywy, zagrożenia*, Warszawa 2005, s. 365.

Literatura pedagogiczno-psychologiczna wskazuje na pewne wyznaczniki – wewnętrzne oraz zewnętrzne, stanowiące składową nauczycielskiego autorytetu. Szczególnie wyraziste są one na płaszczyźnie akademickiej, gdzie odbiorcą przekazu merytoryczno-aksjologicznego staje się człowiek już dorosły.

Marian Śnieżyński w rozprawie *O autorytecie nauczyciela akademickiego* wskazuje, że *autorytet* – rozumiany jako *uznanie* i *szacunek* - zyskuje się z uwagi na osiągnięcia i wkład własny w naukę. *Autorytet* wg Śnieżyńskiego to *ekspert wiedzy i mistrz pracy naukowej*. To człowiek, który *reprezentuje sobą wysoki poziom kultury, to znawca swojej wiedzy naukowej*¹⁰.

„Nieformalną definicję” autorytetu nauczyciela akademickiego „poszerza” wielość wskazań, jakie sytuują się w opiniach środowiska studenckiego. Autorytet warunkować musi swoistą więź, wyrażoną w relacji: wykładowca – student. O autorytecie mówić możemy, gdy proces nauczania nie ogranicza się jedynie ramą czasową zajęć dydaktycznych. Autorytet akademicki to oddziaływanie pełnią uformowanej osobowości, na tych, którzy w przyszłości stać się mają osobowością dla innych. Wszak, jak wskazuje Goćkowski *każdy człowiek potrzebuje autorytetów, (...) dzięki niemu jesteśmy w stanie zaspokoić wewnętrzną potrzebęładu*¹¹.

Współczesna rzeczywistość naukowo-dydaktyczna, wyraziście odzwierciedlająca proces relatywizacji ideałów i wartości tworzy nowe warunki oddziaływania akademickiego. Jednakże niezależnie od nurtu przemian niezmiennie pozostają wyznaczniki autorytetu nauczyciela akademickiego jako wzorca osobowościowego w oddziaływaniu wychowawczym. Zdaniem Śnieżyńskiego jest to niezmiennie: gruntowna wiedza merytoryczna, umiejętności metodyczne oraz właściwości osobowościowe¹².

Autorytet buduje się poprzez wiedzę. Autorytetem jest nauka ...

Nauczyciel akademicki w akcie przekazywania wiedzy nie może „mieć ograniczeń”, „stawić granic”, nie może zamykać procesu dydaktycznego w ścisłych ramach tematyczno-problemowych. Istotą autorytetu merytorycznego jest „wykraczanie poza”, jest wielopłaszczyznowość wiedzy, usytuowanej w różnorodnych kontekstach. Istotą autorytetu jest także autentyczność i wierność źródłom, naukowa precyzja uwrażliwiona na wielorakie aspekty, otwarta na różnice, które ubogacają i zmiany, które muszą być dostrzeżone.

Kwestia autorytetu merytorycznego staje się przedmiotem refleksji T. Tyszki. Zauważa on, że nauczyciel, który opiera swoją wiedzę wyłącznie na informacjach zawartych w podręcznikach akademickich nie ma większych szans na zdobycie autorytetu wśród studentów. Zaznacza, że nauczyciel – autorytet nie powiela treści znajdujących się w podręcznikach akademickich, bez uwzględnienia rozwoju nauki i aktualnego stanu wiedzy. Całokształt wiedzy nauczyciela akademickiego powi-

¹⁰ M. Śnieżyński, *O autorytecie nauczyciela akademickiego*, „Konspekt” 3/ 2000, <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/sniezynski/15>. 11. 2009.

¹¹ J. Goćkowski, *Autorytety świata uczonych*, Warszawa 1984, s. 54.

¹² M. Śnieżyński, *O autorytecie nauczyciela akademickiego ...*, <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/sniezynski/15>. 11. 2009.

nien być zawsze składową wiedzy pochodzącej z różnorodnych źródeł – musi być ona obiektywna – ujmowana z wielorakich perspektyw. Taki wykładowca – podkreśla Tyszka – nie będzie bał się pytań studentów, pytania problemowe – merytoryczne nie będą powodować u niego „intelektualnego dyskomfortu”¹³.

Współczesne badania, ukierunkowane na problematykę zarządzania wiedzą uwidaczniają znaczącą rolę *łączenia i dyfuzji wiedzy*. *Łączenie wiedzy* pozwala na uzyskiwanie lepszej jakości wyselekcjonowanej wcześniej wiedzy. Proces ten leży u podstaw kreowania wiedzy, bowiem w procesie tworzenia nowej wiedzy konieczne jest wykorzystanie zasobów wiedzy istniejącej. Bogusz Miłkuła stwierdza, że scalenie wcześniej niełączonych zasobów wiedzy może prowadzić do diametralnego ich przyrostu. U podstaw łączenia wiedzy – podkreśla – leży dzielenie się wiedzą i jej pozyskiwanie¹⁴.

Dyfuzja to proces samorzutnego rozprzestrzeniania się określonych elementów w określonym środowisku. Odnosząc powyższe zjawisko do sytuacji akademickiego „emanowania wiedzą” wprowadza się termin *dyfuzja wiedzy*¹⁵. Mieczysław Przybyła interpretuje to zjawisko następująco: *pozytywnych doświadczeń i określonej wiedzy nie można zatrzymać w miejscach, w których one powstały. Niezbędny jest szybki przepływ informacji we wszystkich kierunkach, pomiędzy wszystkimi jednostkami organizacyjnymi różnych pionów i poziomów*¹⁶.

Wiedza pozostawiona sama sobie nie posiada wymiernej wartości. Uzyskuje ją dopiero wówczas, gdy staje się dostępna dla innych i tym samym – szeroko stosowana. Z tezy Mieczysława Przybyły wyłania się prawda o wartości wiedzy i roli jej przekaziciela. Samo bowiem – jak podkreśla autor tezy – skodyfikowanie wiedzy, zapisanie jej w pamięci komputera, bazy danych, w podręcznikach nie świadczy o jej wartości, czy aktualności. Konfrontuje on również przedstawioną przez siebie tezę z dość częstym poglądem, że wkład wiedzy na rzecz studenta jest w pewnym sensie osobistą stratą nauczyciela.

Nie sposób oddzielić od niniejszych rozważań kwestii – może rzadko uświadamianej – władzy poprzez wiedzę. Przekazywanie autentycznej wiedzy otwiera drugą drogę do uczenia się, działania, podejmowania samodzielnych decyzji, a w konsekwencji do przejęcia roli przywódcy – lidera – autorytetu.

*Autorytet to charyzmat sprawnego wpływania na inne osoby
poprzez sposób przekazywania wiedzy*

Umiejętność przekazywania wiedzy, pasja i kompetencja – to swoista kwintesencja metodycznej oceny pracownika akademickiego. Nie sposób pominąć równorzędnie wydzielanych kompetencji, takich jak: zaangażowanie twórcze, cierpliwość w tłumaczeniu trudnych zagadnień, interesujący i łatwy w odbiorze prze-

¹³ T. Tyszka, *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk 1999, s. 56.

¹⁴ B. Miłkuła, *Zadania organizacji w zakresie zarządzania wiedzą*, [HTTP://WWW.E-MENTOR.EDU.PL/ARTYKUL_V2.PHP?NUMER=17&ID=368](http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=17&id=368), 15. 08. 2010.

¹⁵ M. Przybyła, *Organizacja oparta na wiedzy*, [w:] M. Przybyła, *Organizacja i zarządzanie. Podstawy wiedzy menedżerskiej*, Wrocław 2001, s. 427.

¹⁶ Tamże.

każ wiadomości, wysoki stopień komunikacji i profesjonalizm interpersonalny. Spośród zwracających uwagę „atrybutów dydaktycznych” wydzielić można chociażby „skupienie uwagi na konkretach, płynne przejścia między tematami, dobrą organizację w czasie”, „doskonały warsztat”, „jasne i czytelne odpowiedzi na pytania oraz umiejętność zainteresowania innych przekazywaną wiedzą”¹⁷.

Badacze problemu wskazują na istotne w niniejszym temacie *kompetencje metodyczne*. W szerokim zakresie tzw. *kompetencji metodycznych* znajduje się m. in. używanie przez wykładowcę specjalistycznej, ale zrozumiałej terminologii, wspieranie teorii wykładu adekwatnymi przykładami, które inicjują szeroko rozumiane debaty i dyskusje. Potrzebą i wyzwaniem współczesnej dydaktyki akademickiej stają się sprawdzone – z drugiej zaś strony nowatorskie metody, wzbogacone odpowiednimi środkami dydaktycznymi, w tym technicznymi i multimedialnymi.

Sam wykład – jako wyrazista kategoria przekazu akademickiego – winien posiadać zwarty i spójny układ, stosowne tempo, zgodność z kompetencjami językowymi (prawidłowe akcentowanie, modulacja głosu, intonacja, „kultura fonetyczna”). Jego istotą musi być – szczególnie w erze coraz to bogatszej oferty studiów i szkoleń on – line - interpersonalne oddziaływanie pomiędzy nadawcą komunikatu wykładowego a jego odbiorcami, ubogacone emotywnie – pedagogicznym reagowaniem na bieżącą sytuację w sali wykładowej.

Specjaliści z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi wskazują na rolę liderów – autorytetów akademickich w formacji naukowo-dydaktycznej, której wyrazem stają się twórcze dyskusje, odnoszące się do racji i argumentów merytorycznych czy organizacyjnych¹⁸.

*Autorytet to wartość wg której można ustalić cele swego działania.
To pewność i niezawodność*

Żyjący na przełomie XIX i XX wieku amerykański historyk i pisarz Henry Brooks Adams pisał, że *Nauczyciel ociera się o wieczność. Z tego względu nigdy nie może stwierdzić, gdzie kończy się jego wpływ.*

W zawodzie nauczyciela akademickiego, w jego społecznym posłannictwie obok wiedzy merytorycznej sytuuje się całokształt osobowościowych cech i wyznawanych wartości. Atrybuty psychiczno-emocjonalne nauczyciela, jego postawa zakorzeniona w humanistycznym światopoglądzie decyduje o wpływie na „powierzonych dydaktycznej i wychowawczej pieczy”.

¹⁷ Opinie uczestników szkoleń komputerowych Office Expert, <http://www.office-expert.pl/Opinie.html>, 30. 05. 2010.

¹⁸ Por. A. M. Kozińska, *Nowy alians ... światły pracodawca, nowoczesny pracownik, dydaktyk z wysoką świadomością biznesową*, w. *Oczekiwania biznesu wobec wyższych studiów menedżerskich. Materiały konferencyjne*, (red.) J. Dietl, Z. Sapijszka, Łódź 2004, s. 289; K. Leja, *Doskonalenie przepływu wiedzy w wyższej uczelni*, [w:] *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, (red.) T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, Wrocław 2005, s. 152.

Współczesny świat warunkuje szereg dynamicznych zmian paradygmatu dydaktycznego. Dostrzeżono, iż twórczej działalności ludzi towarzyszy ich rozwój podmiotowy. Nie jest, więc wystarczające kształcenie młodzieży wyłącznie w zakresie funkcjonalnym. W nowoczesnej edukacji szczególny wymiar ma kształtowanie postaw proaktywnych, wzbogacanie umiejętności zarządczych, interpersonalnych oraz cech intelektu i charakteru, w dużej mierze zbieżnych z coraz bardziej popularnymi koncepcjami zarządzania przez wartość¹⁹.

W refleksji nad wizją współczesnej szkoły wyższej Śliwińska wskazuje na szereg cech i umiejętności, za formację których odpowiedzialnym czyni – społeczność akademicką, z nauczycielem akademickim na czele. Jak wymownie podkreśla: *w przerwie między nauczaniem metod badań rynku, reguł kampanii reklamowej czy budowy biznes planu będziemy zmuszeni kształtować takie cechy, jak: umiejętność myślenia globalnego, doceniania różnorodności kulturowych, umiejętność wychodzenia z sytuacji kryzysowych, radzenia sobie z niepewnością, a także odwaga, samodzielność, kreatywność i innowacyjność, samokrytycyzm, odporność na stres, nawyk ustawicznego dokształcania się, zdolność do pracy zespołowej, otwartość na „świat”, systematyczność, wysoka motywacja do osiągnięć i wiele innych*²⁰.

Nowe warunki życia warunkują szereg zmian w sposobie myślenia, świadomości, w systemach wartości, co ma związek z koniecznością nabywania nowych umiejętności, dostosowywania kwalifikacji i kultury²¹. Pracodawcy, bowiem oczekują wszechstronnie wykształconych absolwentów – w przyszłości pełnowartościowych członków zespołu.

Jedną z koncepcji socjologicznych wskazuje, że asymilacja cech oczekiwanych społecznie może mieć miejsce tylko w sytuacji przebywania z ludźmi, którzy takie cechy posiadają²². Stąd na nauczycielu akademickim – liderze i autorytecie spoczywa odpowiedzialność za przekaz postaw i wartości społecznie pożądanych, takich jak: otwartość na człowieka i świat, poszanowanie materialnej, intelektualnej i emocjonalnej własności, obrona prawdy – w każdym wymiarze i na każdej płaszczyźnie.

Nauczyciel akademicki pragnący być autorytetem ma również obowiązek przyznania się do ewentualnych błędów i potknięć, głosząc w ten sposób postawą zwycięstwo prawdy, bez względu na konsekwencje²³.

¹⁹ G. Ritzer, *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 1999, s. 70.

²⁰ K. Śliwińska, *Wizja szkoły wyższej. Kierunki rozwoju procesów dydaktycznych na tle postaw i aspiracji młodzieży akademickiej*, Katowice 2005, s. 5.

²¹ G. Ritzer, *Mcdonaldyzacja społeczeństwa...*, s. 75.

²² E. Nowicka, M. Chałubiński, *Idee a zarządzanie świata społecznego: księga jubileuszowa dla Jerzego Szackiego*, Warszawa 1999, s. 43.

²³ S. Korzonek, *Rola nauczyciela jako wzorca osobowościowego w oddziaływaniu wychowawczym*, „Oświata i wychowanie” 39/1989, s. 8-9.

Nauczyciel akademicki nie może narzucać innym swego światopoglądu. Jednakże w reprezentowaniu własnych przekonań odznaczać się musi trwałością i konsekwencją, „musi przejawiać odpowiedzialność za to, co robi”, „nie może być człowiekiem chwiejnym”²⁴.

Z trzech kategorii, jakimi charakteryzować się może kierowanie zespołami ludzkimi: kierowanie autokratyczne, liberalne, demokratyczne – to ostatnie wywala najwięcej szans dla rozwoju autorytetu nauczyciela akademickiego. Współpartnerstwo demokratyczne w środowisku akademickim wymaga przełamania bariery własnego stanowiska, stopnia i tytułu naukowego. Rodzi atmosferę bezpieczeństwa, łączy się z ciepłym stosunkiem do studentów, a poprzez to – korzystnie wpływa na ich stosunek do nauki. Współpartnerstwo – podkreśla Śnieżyński – to bywanie ze studentami i pośród nich, to wysłuchiwanie ich, doradzanie im²⁵.

Bibliografia:

- [1] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2000.
- [2] Goćkowski J., *Autorytety świata uczonych*, Warszawa 1984.
- [3] Fijewski P., *Jak rozwinąć skrzydła*, Warszawa 1993.
- [4] Korzonek S., *Rola nauczyciela jako wzorca osobowościowego w oddziaływaniu wychowawczym*, „Oświata i wychowanie” 39/1989.
- [5] Kozińska A.M., *Nowy alians ... światły pracodawca, nowoczesny pracownik, dydaktyk z wysoką świadomością biznesową*, w. *Oczekiwania biznesu wobec wyższych studiów menedżerskich*. Materiały konferencyjne, red. J. Dietl, Z. Sapijszka, Łódź 2004
- [6] Krzyżanowski P., *Wpływ aktywnych metod nauczania na kształtowanie się autorytetu nauczyciela*, [w:] P. Waško, M. Wrońska, A. Zduniak, *Polski system edukacji po reformie 1999 roku – stan, perspektywy, zagrożenia*, Warszawa 2005.
- [7] Leja K., *Doskonalenie przepływu wiedzy w wyższej uczelni*, [w:] *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, (red.) T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, Wrocław 2005.
- [8] Melibruda J., *Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1986.
- [9] Nowicka E., Chałubiński M., *Idee a urządzanie świata społecznego: księga jubileuszowa dla Jerzego Szackiego*, Warszawa 1999.
- [10] Nowy leksykon PWN, Warszawa 1998.

²⁴ Por. A. Rynio, *Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej*, „Ethos” 1/1997, s. 121-129.

²⁵ M. Śnieżyński, *Autorytet nauczyciela w demokratycznej szkole*, w. *Demokracja dla wszystkich*, red. J. Pluta, E. Stawowy, S. Wilkanowicz, Kraków 1992, s. 66-77.

- [11] Przybyła M., *Organizacja oparta na wiedzy*, [w:] M. Przybyła, *Organizacja i zarządzanie. Podstawy wiedzy menedżerskiej*, Wrocław 2001.
- [12] Ritzer G., *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 1999.
- [13] Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957.
- [14] Rynio A., *Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej*, „Ethos” 1/1997.
- [15] *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- [16] Stach R., *Autorytet i przywództwo*, [w:] Encyklopedia psychologii, (red.) W. Szewczuk, Warszawa 1998.
- [17] Śliwińska K., *Wizja szkoły wyższej. Kierunki rozwoju procesów dydaktycznych na tle postaw i aspiracji młodzieży akademickiej*, Katowice 2005.
- [18] Śnieżyński M., *Autorytet nauczyciela w demokratycznej szkole*, [w:] *Demokracja dla wszystkich*, (red.) J. Pluta, E. Stawowy, S. Wilkanowicz, Kraków 1992.
- [19] Szczypiński G., *Pedagogika Rudolfa Steinera (Waldorfpädagogik) jako antymodernistyczna wizja przyszłości*, [w:] „Scholasticus”, (red.) M. Jakowicka, nr 3 - 4/ 1994, Wrocław - Lubin 1994.
- [20] Tyszka T., *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk 1999.
- [21] Weber M., *Szkice z socjologii religii*, Warszawa 1984.
- [22] Żebrowska M., Łuczyńska B., *Problem autorytetu rodziców w świetle badań nad nieletnimi z zakładów wychowawczych i poprawczych*, [w:] *Psychologia wychowawcza* 4/1969.

Zasoby internetowe:

Opinie uczestników szkoleń komputerowych Office Expert, <http://www.office-expert.pl/Opinie.html>

Śnieżyński M., *O autorytecie nauczyciela akademickiego*, „Konspekt” 3/ 2000, <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/sniezynski/>.

Mikuła B., *Zadania organizacji w zakresie zarządzania wiedzą*, [HTTP://WWW.E-MENTOR.EDU.PL/ARTYKUL_V2.PHP?NUMER=17&ID=368](http://www.mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=17&id=368).

Mieczysław Dudek

WYBRANE PROBLEMY PORADNICTWA ZAWODOWEGO W SZKOŁACH PONADGIMNAZJALNYCH

Streszczenie

Szybko zmieniające się warunki polityczne i społeczno-gospodarcze, jak nigdy przedtem stawiają jednostkę wobec dylematu wyborów. Niemożność nadążenia za tymi zmianami, nieumiejętność podjęcia trafnych decyzji dotyczącej własnej przyszłości u wielu ludzi, jest przyczyną głębokiego stresu, z którym nie są w stanie sobie poradzić. Powiększa się również ilość osób ze stwierdzoną niepełnosprawnością lub zaburzeniami rozwojowymi. W rezultacie wzrasta ilość osób, którzy potrzebują świadczeń związanych z doradztwem zawodowym, stanowiących jeden z najważniejszych obszarów działań gospodarczych, społecznych i profilaktycznych.

Słowa kluczowe: rynek pracy, bezrobocie, szkoła, niepełnosprawność, poradnictwo, doradztwo, kompetencje, etyka.

Summary

Rapid changes of political and socio-economic conditions make an individual face the choosing dilemma. Not being able to keep up with these changes and to take just decisions regarding one's own future is the reason of deep stress, which people are not able to cope with. A number of the disabled is also increasing. As a result, there is an increase in a number of people who need occupational counselling services, being one of the most important area of economic, social and preventive activities.

Key words: job market, unemployment, school, disability, guidance, counselling, competences, ethics.

1. Wstęp

Ciągłe przeobrażenia dokonujące się we współczesnym świecie zmuszają człowieka do podejmowania różnorodnych decyzji, mających w konsekwencji ogromne znaczenie w wymiarze osobistym jak i społecznym. Z punktu widzenia jednostki mogą one dotyczyć np.: wyboru szkoły, pracy, miejsca zamieszkania, itd. Umiejętność dostosowania swojego działania do zachodzących przemian wpływa w sposób niesłychanie pozytywny na karierę życiową czyniąc ją bardziej pomyślną i znacznie bardziej ekscytującą¹.

¹ J. K. Grabowski, *Doradztwo karier – dobre praktyki*, [w:] S. M. Kwiatkowski, *Rozwój doradztwa karier na przestrzeni życia*. Wydaw. Wszechnica Polska Szkoła Wyższa TWP, Warszawa 2007.

Przyjmuje się, że umiejętność skutecznego zmagania się z szybko zmieniającym się światem stanowi warunek, owocnego i szczęśliwego życia, zarówno w wymiarze zawodowym jak i osobistym. Natomiast brak umiejętności radzenia sobie z różnego rodzaju chronicznie występującymi trudnościami czy też niepewnością, może prowadzić do negatywnych konsekwencji, wyrażających się między innymi w poczuciu wyobcowania ze społeczeństwa, cynizmie, odrzuceniu zasad moralnych i religijnych, poczuciu braku sensu życia². Można, więc, stwierdzić, że sterowanie karierą zawodową jest działalnością niesłychanie potrzebną, choć przy tym trudną i odpowiedzialną. Właściwe planowanie zasobów ludzkich pozwala na pozyskiwanie, rozwój i utrzymywanie efektywnej siły roboczej³. Niewłaściwe planowanie zasobów ludzkich może prowadzić do wielu problemów, między innymi, do tzw. bezrobocia strukturalnego.

Problem bezrobocia szczególnie dotyka absolwentów szkół. Analiza rejestrów bezrobotnych w urzędach pracy, wskazuje (niestety ciągle), że najbardziej charakterystyczną cechą struktury bezrobocia w Polsce jest wysoki procentowy udział grupy młodych ludzi w przedziale wiekowym 18-35 lat (najczęściej, oficjalne źródła wskazują na ponad 1/3 ogółu bezrobotnych).

W literaturze przedmiotu istnieje zgodność stanowiska, że w celu przeciwdziałania bezrobociu wśród młodzieży powinny być podjęte i realizowane treści mające na celu kształtowanie postawy aktywności zawodowej przyszłego absolwenta, umiejętnego zachowania na rynku pracy, mobilności do zdobywania lub pogłębiania kwalifikacji oraz nowych umiejętności zawodowych⁴. Pojawiły się również postulaty dotyczące wprowadzenia do programów nauczania w ostatnich klasach szkół średnich treści dotyczących metod i form poszukiwania pracy. Dotyczy to zwłaszcza roli i znaczenia Internetu, gdyż jak zauważa M. Muchacki „Wszechobecny dostęp do informacji na różne sposoby pozwala na kształtowanie się obiektywnych poglądów na dostarczane fakty oraz inspiruje nas do dalszego działania. Pozwala także na znacznie szerszy i łatwiejszy niż przed „dobą Internetu” dostęp do informacji, która jest teraz „na wyciągnięcie ręki” oraz do technik jej dalszego przetwarzania”⁵. Jednocześnie akcentuje się konieczność ścisłej współpracy w realizacji tego zadania szkół i poradni psychologiczno-pedagogicznych⁶.

² B. Eimer, M. S. Torem, *Niepewność jutra. 10 sposobów, jak pokonać lęk przed zmieniającym się światem*. Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2003.

³ J.K. Grabowski, *Doradztwo karier – dobre praktyki*, [w:] S.M. Kwiatkowski, *Rozwój doradztwa karier na przestrzeni życia*. Wydaw. Wszechnica Polska Szkoła Wyższa TWP, Warszawa 2007.

⁴ Por. M. Muchacki, *Kreatywne wykorzystanie przez młodzież komputera w nauce i rozrywce*, [w:] *Technologie Informacyjne w warsztacie nauczyciela*, (red.) J. Migdałek, W. Folta, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, s. 79-85.

⁵ M. Muchacki, *Preferencje współczesnej młodzieży w korzystaniu z narzędzi TI*, [w:] *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej / Teacher in the global and local reality*, (red.) Zdzisława Załona, Wydawnictwo NOVA SANDEC 2007, s. 145-151.

⁶ Pisali o tym między innymi: M. Dudek, *Pomoc dziecku w praktyce poradnianej*, [w:] Guz S., Andrzejewska J. (red): *Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci*. UMCS, Lublin, 2008, s. 115-124; E. Drogosz-Zabłocka, *Kształcenie zawodowe w warunkach transformacji gospodarczych w latach 1990-1992*, „Rynek Pracy”, 1993, nr 7; W. Rachelska, K. Lelińska, J. Wolejszo, *Przygotowanie uczniów do wyboru zawodu*, CDN, Warszawa 1990; i inni.

2. Definicje pojęcia doradcy zawodowego

W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele definicji doradztwa czy też poradnictwa zawodowego. W zależności od kierunku dyscypliny naukowej prezentowanych przez badaczy, spotykane definicje można podzielić na trzy grupy: definicje psychologiczne, pedagogiczne i socjologiczne. Kierunek psychologiczny proponuje węższe rozumienie poradnictwa, kładąc nacisk na sam moment udzielania pomocy, najczęściej przez poradę. Najważniejsza jest tutaj interakcja doradcy z klientem, rozumiana, jako znaczące zdarzenie społeczne⁷. W ujęciu pedagogicznym, poradnictwo traktowane jest w szerszym znaczeniu, gdzie nie jest najważniejszy moment udzielania porad, lecz sam fakt ich realizacji oraz zachowanie klienta. Pedagogiczne rozumienie poradnictwa wskazuje na jego ścisły związek z wychowaniem i nauczaniem⁸. Kierunek socjologiczny eksponuje systemowe rozumienie poradnictwa, rozumianego, jako działanie społeczne⁹.

Na potrzeby niniejszego artykułu wymienione zostaną jedynie niektóre definicje w ujęciu pedagogicznym. B. Wojtasik, podobnie jak S. Szajek¹⁰ czy J. Włodek-Chronowska¹¹, utożsamia orientację zawodową z procesem wychowawczym, oznaczającym „celową, systematyczną i długotrwałą działalność prowadzącą do trafnego wyboru zawodu”¹². Według W. Rachalskiej, orientacja zawodowa, jest to „wychowawczy, całościowy proces pomagający jednostce w świadomym i samodzielnym planowaniu i realizowaniu samodzielnie skonstruowanej drogi zawodowej (lub jak chcą niektórzy „kariery zawodowej”)¹³.

Poradnictwo zawodowe bywa również rozumiane, jako działalność w zakresie udzielania porad młodzieży i dorosłym odnośnie wyboru zawodu, przygotowania zawodowego, właściwego doboru miejsca i stanowiska pracy, doskonalenia lub zmiany kwalifikacji¹⁴.

Przedstawione definicje w żadnym stopniu nie wyczerpują tematu, pozwalają jedynie uświadomić sobie złożoność problemu, jakim jest próba wypracowania wspólnej definicji nawet w ramach jednej dyscypliny naukowej.

3. Zadania doradcy zawodowego

⁷ Np.: A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2005.

⁸ Np.: S. Szajek, *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, PWN, Warszawa 1980, s. 56-59; J. Włodek-Chronowska, *Poradnia wychowawczo-zawodowa w systemie orientacji zawodowej*. WSiP, Warszawa 1980, s. 28-29.

⁹ H. Januszek, J. Sikora, *Socjologia pracy*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2000.

¹⁰ S. Szajek, *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, 1980, s. 56-59.

¹¹ J. Włodek-Chronowska, *Poradnia wychowawczo-zawodowa w systemie orientacji zawodowej*. 1980, s. 28-29.

¹² Za: B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Wydaw. Szkolne PWN, Warszawa 1997, s. 11.

¹³ W. Rachalska, *Poradnictwo wobec problemów jednostki i rynku pracy*, „Pedagogika Pracy”, 2001, nr 38 s. 39.

¹⁴ R. Parzęcki, K. Symela, B. Zawadzki, *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, Wydaw. ITeE, Radom, 1995, s. 98.

Od dawna postulowana jest potrzeba opracowania jednolitych standardów usług poradnictwa zawodowego w placówkach publicznych. Dotyczy to szczególnie:

- kwalfikacji zawodowych,
- metod pracy z klientem (doradztwa zawodowego),
- zasobów informacji zawodowej,
- wyposażenia stanowiska pracy doradcy zawodowego.

Tymczasem działalność doradcy zawodowego regulowana jest odrębnymi przepisami w ramach dwóch resortów, tj.: Ministerstwa Edukacji oraz Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej. Oba te resorty posiadają odrębne przepisy prawne regulujące i określające działania w zakresie orientacji, poradnictwa i informacji zawodowej. Brak jest, zatem, spójnego i jednolitego systemu prawnego dotyczącego działań doradczych.

W obszarze resortu Edukacji najważniejszym wydaje się być Rozporządzenie MENiS z dnia 7 stycznia 2003 roku „w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach” (Dz. U. Nr 6 póź. 65). Rozporządzenie to zawiera, między innymi, zapis dotyczący udzielania pomocy uczniom w dokonywaniu wyboru kierunku dalszego kształcenia, zawodu i planowania kariery zawodowej oraz informacji w tym zakresie. W rozporządzeniu tym, po raz pierwszy umieszczono zapis mówiący, że obok pedagoga i psychologa w szkole doradztwem zawodowym może zajmować się również szkolny doradca zawodu.

W obszarze resortu Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej warto zwrócić uwagę na dwa rozporządzenia: z dnia 10 grudnia 2002 (poz. 1868 z późn. zmianami) w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności oraz z dnia 20 października 2004 r. w sprawie trybu nadawania licencji zawodowych pośrednika pracy i doradcy zawodowego. Niezwykle ważne jest, że zawód doradcy zawodowego włączony został do grupy specjalistów do spraw zarządzania zasobami ludzkimi¹⁵. Wśród najważniejszych zadań wymienia się: udzielanie informacji odnośnie zawodów; pomoc osobie wybierającej zawód oraz pomoc osobom w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych lub przekwalifikowaniu.

4. Kompetencje doradcy zawodowego

Wśród najważniejszych umiejętności społecznych doradcy zawodowego najczęściej wymienia się łatwość nawiązywania kontaktów z ludźmi, umiejętność tworzenia atmosfery życzliwości, zaufania i otwartości¹⁶. Szczególnie ważna jest tolerancja, empatia, obiektywizm, umiejętność aktywnego słuchania, przekonywa-

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 10 grudnia 2002 (poz. 1868) w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności; Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 20 października 2004 r. w sprawie trybu nadawania licencji zawodowych pośrednika pracy i doradcy zawodowego.

¹⁶ Np.: R. Lamb, *Doradztwo zawodowe w zarysie*, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1993, s. 33.

nia, komunikowania w jasny sposób dla klienta¹⁷. Służy temu wszystkiemu dobra organizacja pracy oraz elastyczność i kreatywność w podejściu do różnych klientów¹⁸. Nie mniej istotny jest aspekt etyczno - moralny związany z koniecznością zachowania dyskrecji i poszanowania drugiej osoby¹⁹.

Zdaniem B. Nowickiej, doradca zawodowy powinien posiadać:

- umiejętność wpływania na innych, czyli skutecznego przekonywania;
- zdolność do porozumienia, czyli umiejętność słuchania bez uprzedzeń oraz wysyłania przekonywujących komunikatów;
- umiejętność łagodzenia konfliktów, poprzez pośredniczenie w sporach i rozwiązywanie ich²⁰.

W literaturze dotyczącej pracy doradcy zawodowego często podkreśla się komponent motywacyjny, czyli zaangażowanie w pracę oraz optymizm²¹. Nie mniej ważna jest samokontrola pozwalająca na skuteczne radzenie sobie z gwałtownymi emocjami i impulsami (zwłaszcza w sytuacjach trudnych). Autorzy zgodnie wskazują na znaczenie świadomości doradców, czyli wiedzy o swoich stanach wewnętrznych, preferencjach, możliwościach i intuicyjnych ocenach, oraz adekwatnej samoocenie²². Zwłaszcza, że proces doradczy nie przebiega w sposób schematyczny, a raczej jest dynamiczną interakcją między dwoma podmiotami, na którą duży wpływ mają emocje, wyznawane wartości, doświadczenia, sprzeczne oczekiwania itp.²³. Szczególnie istotna jest umiejętność przystosowywania się do wciąż zmieniających się grup klientów.

Jednym z warunków umożliwiających doradcom zawodowym skuteczną realizację zadań z zakresu poradnictwa, jest posiadanie określonej wiedzy o zawodach umożliwiających uczniowi (klientowi) dopasowanie typu osobowości zawodowej ucznia (na podstawie badań psychopedagogicznych) do odpowiadającego jej środowiska zawodowego. Jedyne gruntowna wiedza o zawodach oraz wymaganiach do ich zdobycia stawianych młodzieży stanowią dla doradcy zawodowego podstawę do jego działań.

¹⁷ Np.: D. Kukła, *Kompetencje komunikacyjne jako atrybut doradcy zawodowego*. [w:] D. Kukła (red.), *Komunikacja w doradztwie zawodowym*. ITE-PIB, Radom 2008, s. 49.

¹⁸ B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*. Warszawa 1997, s. 136-141.

¹⁹ M. Dudek, *Wokół etyki niesienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. [w:] *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*. Wydaw. Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania, Łódź 2008, t. 11, nr 2, s. 45-52.

²⁰ B. Nowicka, *Motywy wyboru zawodu doradcy zawodowego*. [w:] D. Kukła (red.), *Komunikacja w doradztwie zawodowym*. Instytut Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008, s. 13.

²¹ E. Jańczak-Obst, *Rola pracownika poradni psychologiczno-pedagogicznej w procesie podejmowania przez ucznia decyzji zawodowej*. [w:] B. Wojtasik (red.), *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*. Wyd. DSWE TWP, Wrocław, 2003, s. 189-202.

²² Np.: E. Sarzyńska, *Doradca zawodowy w środowisku bezrobotnych*. UMCS, Lublin 2010, s. 138 i inne.

²³ A. Kargulowa, K. Ferenc, *Spoleczny kontekst poradnictwa*, Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1991, s. 29.

Kolejny problem dotyczy poradnictwa dla osób z grupy szczególnego ryzyka, tj. osób z niepełnosprawnością oraz zagrożonych wykluczeniem społecznym²⁴. Praca na rzecz tych osób wymaga od doradców zawodowych dodatkowych umiejętności jak również właściwego zabezpieczenia warsztatu diagnostycznego oraz banku informacji dotyczących możliwości ich zatrudnienia²⁵.

5. Główne problemy poradnictwa zawodowego

Chociaż decyzja o wyborze zawodu jest niewątpliwie decyzją osobistą, to jednak jej efekt ma również wagę społeczną. Zwłaszcza w obliczu bezrobocia. Nieefektywność systemu orientacji i poradnictwa zawodowego w systemie oświaty widać w urzędach pracy, gdzie młodzi ludzie nadal mają trudności w sensownym poszukiwaniu pracy i korzystaniu z informacji oraz projektowaniu innych rozwiązań.

W celu zapobiegania takim sytuacjom powinny być tworzone i realizowane w poradniach psychologiczno-pedagogicznych banki informacji zawodowych, posiadające aktualne dane dotyczące:

- technik podejmowania decyzji zawodowych;
- możliwości kształcenia i szkolenia;
- wiedzy o rynku pracy, zakładach pracy i zawodach;
- możliwości rozwoju zawodowego;
- technik poszukiwania pracy;
- instytucji i organizacji świadczących pomoc doradcą;
- przepisów prawnych, dotyczących kształcenia i zatrudnienia²⁶.

Nauczyciele powinni przygotowywać młodzież do planowania kariery zawodowej oraz podejmowania kolejnych decyzji edukacyjnych i zawodowych na wzór lekarzy „pierwszego kontaktu”. Na poziomie szkół licealnych i zawodowych należałoby tworzyć programy obejmujące dwie grupy młodzieży. Grupę pierwszą stanowią kandydaci do tych szkół, natomiast drugą stanowią uczniowie tychże szkół. Dla kandydatów konieczne jest organizowanie giełd i targów zawodoznawczych, a dla własnych uczniów zapewnienie informacji o możliwościach zatrudnienia, co sprzyja wchodzeniu na rynek pracy bez stresu.

Realizacja zadań orientacji zawodowej wymaga stworzenia (lub rozwoju) ustawicznego kształcenia i szkolenia doradców zawodowych i nauczycieli. Niez-

²⁴ M. Dudek, *Praca z rodziną w praktyce poradnianej*. [w:] Gryżenia K. (red.): *Małżeństwo i rodzina w życiu i rozwoju człowieka*. Wydaw. UKSW, Warszawa, 2009, s. 169-186; Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych (Dz. U. Nr 123, poz. 776 z późn. zm.).

²⁵ E. Antosz, M. Stępień, *Poradnictwo zawodowe jako strategia zaradcza dla osób w szczególnej sytuacji na rynku pracy*. [w:] D. Kukla, Ł. Bednarczyk (red.), *Poradnictwo zawodowe dla osób z grupy szczególnego ryzyka*. Difin, Warszawa 2010, s. 11-21.

²⁶ G. Sołtysińska, *Oświatowe doradztwo zawodowe dawniej i dziś. Problemy i kierunki działania*. Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego, Warszawa 1996, nr 2(5), s. 88.

wykle ważne dla poradnictwa zawodowego jest utworzenie systemu informacji zawodowej, zwłaszcza opracowania metodologii gromadzenia, przetwarzania i przekazywania informacji zawodowej²⁷.

Tymczasem, nadal nierozwiązane są problemy od wielu lat nękające poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne. Do najczęściej spotykanych trudności typu merytorycznego lub / i organizacyjnego należą:

- niedobór kadry specjalistycznej (interdyscyplinarnych zespołów);
- nadal skromne wyposażenie w narzędzia badawcze (diagnostyczne) oraz pomoce dydaktyczne i terapeutyczne;
- często trudne warunki lokalowe - ciasnota pomieszczeń czy też niedostosowanie budynków do przyjmowania dzieci młodzieży i rodziców niepełnosprawnych;
- trudności w zakresie doskonalenia i uzupełniania wiedzy i własnych umiejętności zawodowych;
- trudności finansowe.

6. Zakończenie

Podstawowym zadaniem poradnictwa zawodowego jest promocja zatrudnienia, łagodzenie skutków bezrobocia, wspieranie aktywizacji zawodowej oraz troszczenie się o zaspokojenie potrzeb klientów.

W celu realizacji wyżej wymienionych zadań konieczne jest podjęcie działań na poziomie Resortów Pracy oraz Edukacji w zakresie zabezpieczenia środków budżetowych, powoływania międzyresortowych zespołów metodycznych lub też wspieranie rozwoju już istniejących. Najważniejszą sprawą wydaje się być konieczność, niejako, wbudowania celów i zadań poradnictwa zawodowego w system szkolny, jako zadania ogólnego, na wszystkich poziomach edukacji szkolnej²⁸. Na poziomie wojewódzkim szczególnie istotna jest współpraca poradni z kuratorami i dyrektorami Wojewódzkich Urzędów Pracy w zakresie wypracowania wspólnych programów publicznego poradnictwa zawodowego. Natomiast na szczeblu powiatów konieczne jest tworzenie forum poradnictwa zawodowego, w skład, którego powinny wchodzić: powiatowe urzędy pracy, poradnie, szkoły, oraz partnerzy społeczni (pracodawcy, organizacje oraz placówki pozarządowe, itp.).

Istnieje powszechne przekonanie, że warunkiem skutecznych oddziaływań wychowawczych, w tym również wiążących się z wyborem kierunku kształcenia oraz zatrudnienia, jest tworzenie wspólnego frontu opiekuńczo-wychowawczego²⁹. W skład takich zespołów powinni wchodzić, pracownicy poradni psychologiczno-

²⁷ Por.: M. Muchacki, „Narzędzia TI i ich wykorzystanie w zawodzie nauczyciela” [w:] Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły, (red.) B. Muchacka, Wydawnictwo IMPULS 2006, ISBN 978-83-7308-603-6, s. 183-188.

²⁸ J. Hlousek, R. Ponczek, P. Rissanen, *Poradnictwo zawodowe. Raport Końcowy. Program SMART, Phare*, Warszawa. 1999, s. 53-59.

²⁹ B. Skałbana, *Działania poradni psychologiczno-pedagogicznej na rzecz zapobiegania zagrożeniom dzieci młodzieży*, [w:] S. Guz, J. Andrzejewska (red.), *Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci*. UMCS, Lublin 2008, s. 105-114.

pedagogicznych, doradcy zawodowi, wychowawcy, nauczyciele, psycholodzy i pedagodzy, zatrudnieni w szkołach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych, pracownicy socjalni oraz inni pracownicy merytoryczni placówek wychowawczo-oświatowych działających na danym terenie.

Bibliografia:

- [1] Antosz E., Stępień M., *Poradnictwo zawodowe jako strategia zaradcza dla osób w szczególnej sytuacji na rynku pracy*. [w:] Kukła D., Bednarczyk Ł. (red.), *Poradnictwo zawodowe dla osób z grupy szczególnego ryzyka*. Difin, Warszawa 2010.
- [2] Drogosz-Zabłocka E., *Kształcenie zawodowe w warunkach transformacji gos-podarczych w latach 1990-1992*, „Rynek Pracy, 1993, nr 7.
- [3] Dudek, M., *Pomoc dziecka w praktyce poradnianej*. [w:] Guz S., Andrzejewska J. (red.): *Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci*. UMCS, Lublin, 2008, s. 115-124.
- [4] Dudek M., *Praca z rodziną w praktyce poradnianej*, [w:] Gryżenia K. (red.): *Małżeństwo i rodzina w życiu i rozwoju człowieka*. Wydaw. UKSW, Warszawa, 2009.
- [5] Dudek M., *Wokół etyki niesienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. [w:] *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*. Wydaw. Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania, Łódź 2008, t. 11, nr 2.
- [6] Eimer B., Torem M.S., *Niepewność jutra. 10 sposobów, jak pokonać lęk przed zmieniającym się światem*. Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- [7] Grabowski J.K., *Doradztwo karier – dobre praktyki*, [w:] Kwiatkowski S.M. (red.), *Rozwój doradztwa karier na przestrzeni życia*. Wydaw. Wszechnica Polska Szkoła Wyższa TWP, Warszawa 2007.
- [8] Hlousek J., Ponczek R., Rissanen P., *Poradnictwo zawodowe. Raport Końcowy. Program SMART, Phare*, Warszawa. 1999.
- [9] Januszek H., Sikora J., *Socjologia pracy*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2000.
- [10] Jańczak-Obst E., *Rola pracownika poradni psychologiczno-pedagogicznej w procesie podejmowania przez ucznia decyzji zawodowej*, [w:] Wojtasik B. (red.), *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*. Wyd. DSWE TWP, Wrocław, 2003.
- [11] Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- [12] Kargulowa A., Ferenc K., *Společny kontekst poradnictwa*, Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1991.
- [13] Kukła D., *Kompetencje komunikacyjne jako atrybut doradcy zawodowego*. [w:] Kukła D. (red.), *Komunikacja w doradztwie zawodowym*. ITE-PIB, Radom 2008.

-
- [14] Muchacki M., *Kreatywne wykorzystanie przez młodzież komputera w nauce i rozrywce*, [w:] *Technologie Informacyjne w warsztacie nauczyciela*, (red.) J. Migdałek, W. Folta, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, ISBN 978-83-7638-003-2, s. 79-85.
- [15] Muchacki M., *Preferencje współczesnej młodzieży w korzystaniu z narzędzi TI* [w:] *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej / Teacher in the global and local reality*, (red.) Zdzisława Załona, Wydawnictwo NOVA SANDEC 2007, ISBN 978-83-60-822-30-2 s. 145-151.
- [16] Lamb R., *Doradztwo zawodowe w zarysie*, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1993.
- [17] Nowicka B., *Motywy wyboru zawodu doradcy zawodowego*. [w:] D. Kukla (red.), *Komunikacja w doradztwie zawodowym*. Instytut Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008.
- [18] Parzęcki R., Symela K., Zawadzki B., *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, Wydaw. ITeE, Radom, 1995.
- [19] Rachalska W., *Poradnictwo wobec problemów jednostki i rynku pracy*, „Pedagogika Pracy”, 2001, nr 38.
- [20] Rachalska W., Lelińska K., Wolejszo J., *Przygotowanie uczniów do wyboru zawodu*, CDN, Warszawa 1990.
- [21] Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 20 października 2004 r. w sprawie trybu nadawania licencji zawodowych pośrednika pracy i doradcy zawodowego.
- [22] Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 10 grudnia 2002 (poz. 1868) w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności.
- [23] Sarzyńska E., *Doradca zawodowy w środowisku bezrobotnych*. UMCS, Lublin 2010.
- [24] Skałbiana B., *Działania poradni psychologiczno-pedagogicznej na rzecz zapobiegania zagrożeniom dzieci młodzieży*, [w:] Guz S., Andrzejewska J. (red.), *Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci*. UMCS, Lublin 2008.
- [25] Sołtysińska G., *Oświatowe doradztwo zawodowe dawniej i dziś. Problemy i kierunki działania*. Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego, Warszawa 1996, nr 2(5).
- [26] Szajek S., *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, PWN, Warszawa 1980, s. 56-59.
- [27] Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych (Dz. U. Nr 123, poz. 776 z późn. zm.).
- [28] Włodek-Chronowska J., *Poradnia wychowawczo-zawodowa w systemie orientacji zawodowej*. WSiP, Warszawa 1980.1980.
- [29] Wojtasik B., *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Wydaw. Szkolne PWN, Warszawa 1997.

Jan Usiadek

CZY WSPÓŁCZESNEMU NAUCZYCIELOWI POTRZEBNY JEST KODEKS ETYKI ZAWODOWEJ?

Streszczenie

Wykonywanie każdego zawodu stawia człowieka w obliczu dylematu etycznego. Problem ten jest jednak szczególnie istotny w tzw. zawodach pogłębionego kontaktu społecznego, do których niewątpliwie należą nauczyciele. W przygotowaniu zawodowym nauczyciela, obok przygotowania intelektualnego, uczelnie powinny kłaść akcent na ukształtowanie specyficznej moralności zawodowej przyszłych adeptów tego zawodu. Społeczeństwu nie jest obojętne, jakimi zasadami i normami etycznymi kieruje się w swoim życiu i pracy nauczyciel i jaki system wartości wyznaje. Nauczyciel kończący studia pedagogiczne i podejmujący pracę, powinien mieć ukształtowaną świadomość znaczenia moralnego zawodu, swoich moralnych powinności i zobowiązań wobec dziecka, rodziców, społeczeństwa i państwa.

Summary

Performing each profession makes a man face the ethic dilemma. The problem is especially important when we talk about the so called strengthened social contact professions, which include teachers. Besides future teachers' intellectual preparation, universities should concentrate on creating specific professional morality. The society cares for ethic principles, by which a teacher is guided in his private and professional life. A teacher graduating from the university and starting his first job should be conscious of his moral obligations towards a child, parents, a society and a country.

1. Wstęp

Etyka (z jęz. greckiego: ethos - obyczaj), nauka o moralności. Może być uprawiana normatywnie, tzn. tworzyć dyrektywy postępowania moralnego lub opisowo.

Etyka to doktryna o moralności, formułująca i grupująca zbiory norm, wartości moralnych, ideałów życia i człowieka, określająca pewne wzorce, modele i normy postępowania uznanego za dobre lub etyczne.

Zdaniem M. Dudka „Wykonywanie każdego zawodu może postawić człowieka w obliczu dylematu etycznego. Dlatego też poszczególne grupy zawodowe mają własne zasady etyczne, spisane w tak zwanych kodeksach etyczno-zawodowych”¹.

¹ M. Dudek, *Wokół etyki niesienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. [w:] *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*. Wydaw. Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania, Łódź 2008, t. 11, nr 2, s. 45.

Zbiór zasad pożądanego działania w określonym zawodzie tworzy „etykę zawodu” np. nauczyciela. Podstawowym motywem zainteresowania etyką określonego zawodu jest przekonanie o tym, że pogłębiona świadomość powinności moralnych, sprzyja lepszemu wykonaniu obowiązków i zadań zawodowych². W środowisku nauczycielskim odnosi się to głównie do zespołu norm etycznych, regulujących relacje nauczyciel - uczeń. Powinności te podporządkowane są naczelnej normie, mówiącej o odpowiedzialności nauczyciela za przyszłe losy dziecka, za jego rolę w społeczeństwie oraz odpowiedzialności za decyzje i zachowania, które mają miejsce w codziennej pracy pedagogicznej³.

W tej sytuacji coraz bardziej zaznaczającą się tendencją jest poszukiwanie takich horyzontów, które pozwalają ogarniać i przewyższać rozczłonkowane i sformalizowane działania pedagogiczne i scalać je na gruncie wartości moralnych. Tak, więc pogłębiona refleksja etyczna w środowisku nauczycielskim pozwoli na pełniejsze poznanie znaczenia i sensu pracy pedagogicznej⁴.

2. Współczesny wzorzec osobowy nauczyciela

Pytanie, jaki powinien być nauczyciel, należy do ważniejszych pytań stawianych w pedeutologii. W bogatej literaturze z tego zakresu odnaleźć można liczne próby poszukiwania idealnego wizerunku nauczyciela⁵.

Powodzenie postulatu podnoszenia poziomu edukacji szkolnej, zależy od jakości pracy nauczyciela⁶. Nauczyciel powinien nie tylko „realizować” podstawy programowe nauczania, ale je „współtworzyć”⁷.

Współczesne ujęcie wzorca osobowego nauczyciela jest konsekwencją wielu zmian i przeobrażeń w systemie oświaty i wychowania. Podlegająca ciągłej reformie rzeczywistość szkolna, nowe potrzeby i dążenia, ewolucja celów, ideałów, dążność do podmiotowości - niesie ze sobą bogatsze, niż dotąd wyobrażenie modelu nauczyciela-wychowawcy, kierującego procesem „formowania” młodego człowieka. W procesie dydaktyczno-wychowawczym wzór osobowy odgrywa wielką rolę, ma siłę przyciągającą i motywującą⁸. Jeżeli nauczyciel będzie twórczy, konstruktywny, uwzględniający najwyższą wartość, jaką jest dobro ucznia, to wówczas droga prowadząca ku realizacji tej wartości będzie łatwiejsza.

Ocena przez nauczyciela tego, co jest, a co nie jest moralne, nie może być oparta na tzw. subiektywnym „wycuciu”. Szukając kryteriów moralnych nauczy-

² Tamże.

³ S. Krawcewicz, *Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela*, Warszawa 1987, s. 149.

⁴ Tamże, s. 152-154.

⁵ A. Nowak, *Relacje nauczyciel-uczeń w procesie edukacyjnym na szczeblu kształcenia wczesnoszkolnego*, w: *Dziecko - społeczeństwo - edukacja. Dylematy psychologiczne*, (red.) W. Pilecka, J. Kossewska, Kraków 1996.

⁶ Por. M. Muchacki, „Narzędzia TI i ich wykorzystanie w zawodzie nauczyciela” [w:] *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, (red.) B. Muchacka, Wydawnictwo IMPULS 2006, s. 183-188.

⁷ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001.

⁸ Cz. Banach, *Cechy osobowościowe nauczycieli*, „Nowa Szkoła”, 1995, nr 3.

ciel powinien korzystać z dynamicznie rozwijających się obecnie nauk o wychowaniu.

Zdobycie tej wiedzy ułatwi nauczycielowi udzielenie odpowiedzi na problem, czy jego decyzje lub zachowanie wobec ucznia jest wychowawczo korzystne. Obowiązuje tu zasada by nie tylko cel wychowawczy, ale również środki i metody prowadzące do jego realizacji były wartościowane pod względem moralnym.

Niezmiernie ważny zakres problemów etycznych, wiąże się z doniosłą dyrektywą pedagogiczną zgodności poglądów z postępowaniem nauczyciela⁹.

Postawa nauczyciela oddziałuje na wychowanek z dużą sugestywnością i wywiera istotny wpływ na proces jego rozwoju.

Zdarza się jednak, że nauczyciel prezentuje poglądy odmienne od tych, które z tytułu swej funkcji zawodowej powinien upowszechniać. Wówczas powstają sytuacje konfliktowe i złożone problemy moralne w relacji: nauczyciel - uczeń¹⁰.

Bez etyki zawodowej nie jest możliwa realizacja obowiązków stojących przed nauczycielem i spełnianie doniosłych zadań społecznych¹¹.

Normy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego kształtuje tradycja narodowa, historyczny etos zawodu, kultura narodowa, ideały humanizmu oraz poczucie odpowiedzialności za sens i kształt własnego życia i godności nauczycielskiego powołania¹².

W pracach nad kodeksem etyki zawodowej nauczyciela trzeba też uwzględnić aktualne realia funkcjonowania szkoły i nauczyciela. W zestawie norm tego kodeksu mieszczą się normy podstawowe i elementarne, wywodzące się z etyki ogólnoludzkiej, odznaczające się względną trwałością oraz normy sytuacyjno-profesjonalne, określające postępowanie nauczyciela w zmieniających się sytuacjach zawodowych i społecznych¹³.

W formowaniu osobowości nauczyciela, obok przygotowania intelektualnego, również ważne jest ukształtowanie specyficznej moralności zawodowej. Społeczeństwu nie jest obojętne, jakimi zasadami i normami etycznymi kieruje się w swoim życiu i pracy nauczyciel i jaki system wartości wyznaje.

Z punktu widzenia procesu wychowania, należy podkreślić, że wpływ nauczyciela na ucznia zależy nie tylko od tego, co nauczyciel wie i umie, ale także i od tego, kim jest, do czego dąży, a więc czy oddziałuje na wychowanków całą swoją osobowością, postawą i zaangażowaniem¹⁴.

Postępowanie nauczyciela zawsze podlega ocenom moralnym m.in. jasne rozróżnienie sprawiedliwości i niesprawiedliwości, prawdomówności i kłamstwa,

⁹ Por. M. Dudek, *Wokół etyki niesienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. [w:] *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*. Wydaw. Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania, Łódź 2008, t. 11, nr 2, s. 45-52.

¹⁰ S. Krawcewicz, *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Warszawa 1979, s. 19.

¹¹ H. Kowalewska, L. Poremski, *Nauczyciele o etyce swojego zawodu*, Warszawa 1971, s. 14.

¹² S. Krawcewicz, *Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela...*, s. 152-154.

¹³ M. Dudek, *Wokół etyki niesienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. [w:] *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*. Wydaw. Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania, Łódź 2008, t. 11, nr 2, s. 45-52.

¹⁴ S. Krawcewicz, *Współczesne problemy zawodu nauczyciela...*, s. 18.

dobra i zła. Dlatego od nauczyciela wymaga się, aby odznaczał się wysokim poziomem etycznym nie tylko w pracy, ale również w życiu prywatnym. Nauczyciel staje codziennie wobec konieczności rozwiązywania problemów moralnych, wartościowania i oceniania.

Prowadzone badania wśród dzieci i młodzieży dotyczące opinii o nauczycielu wykazują, że uczniowie dostrzegają postawy moralne nauczyciela i wyrażają własne pozytywne, bądź negatywne opinie¹⁵.

Niezmiernie ważnym zagadnieniem jest, aby proces wychowawczy przebiegał w klimacie pełnego zrozumienia i zaufania między nauczycielem a uczniem oraz wzajemnej życzliwości.

3. Kodeks etyczno-deontologiczny zawodu nauczycielskiego

Problematyka etyczna i moralna nabiera szczególnego znaczenia w zawodach, zaufania publicznego, które wywierają wpływ na życie i losy ludzi. Od dawna stawia się wymagania etyczne, zwłaszcza lekarzom i prawnikom. Zawody te posiadają kodeksy deontologiczne, tzn. skodyfikowany system norm etycznych: kodeks etyki lekarskiej (ze słynną przysięgą Hipokratesa), kodeks etyki prawniczej, kodeks etyki adwokackiej, sędziego, a ostatnio funkcjonariusza służby celnej.

Etyka zawodu nauczyciela odnosi się do postawy nauczyciela, jego światopoglądu, hierarchii uznawanych wartości moralnych, wiedzy, kompetencji, kultury osobistej, odpowiedzialności, wrażliwości i samokrytycyzmu.

Pytanie o to, jaki powinien być nauczyciel, czy refleksja etyczna i kodeks etyczny są mu potrzebne? Te pytania nurtowały teoretyków i praktyków wychowania, a w czasach nam współczesnych nabrały szczególnego znaczenia. Nie można kwestionować faktu, że nauczyciel współczesnej szkoły staje wobec wielu złożonych problemów moralnych. W swej pracy pedagogicznej, zmuszony jest hierarchizować określone wartości i dokonywać ich celowego i odpowiedzialnego wyboru.

Wychowanie tylko wtedy daje pożądane efekty, gdy nauczyciel - wychowawca w całej rozciągłości stosuje w życiu osobistym zasady, które przekazuje wychowankom. Tezę tę przyjmowano od wieków, potwierdzają ją badania nad efektywnością procesów wychowawczych. Znajduje ona wyraz w myśli oświatowej i pedagogicznej, dotyczącej roli społecznej nauczyciela¹⁶.

Zdaniem J. Legowicza, moralno-etyczne zasady zawodu nauczycielskiego i specyfika postępowania moralnego przejawiają się:

- w codziennej odpowiedzialności za młode pokolenie, dzielonej wprawdzie z rodziną i społeczeństwem, ale nauczycielowi szczególnie przypisywanej,
- w odpowiedzialności przede wszystkim za jakość kształcenia i efektywność wychowania,
- w odpowiedzialności za etos intelektualny, społeczny i ideowy samego siebie,

¹⁵ Tamże, s. 17.

¹⁶ K. Filutkowska, *Etyka zawodowa* (Podręcznik), Warszawa 2009, s. 84-172.

w odpowiedzialności za własną szkołę¹⁷.

W pracy nauczyciela najwyższą wartością powinno być dobro ucznia oraz odpowiedzialność za jego wychowanie i rozwój. *Stosunek do ucznia* - pisze S. Krawcewicz - *jest kamieniem węgielnym etyki zawodowej nauczyciela, głównym kryterium jego pedagogicznej wartości ... Norma naczelną etyki zawodowej nauczyciela mówiąca o odpowiedzialności za los ucznia, mieści w sobie wątki etyczne w ścisłym tego słowa znaczeniu oraz wątki prakseologiczne*¹⁸.

Zagadnienia etyki zawodowej nauczyciela, pisał Mikołaj Kozakiewicz, omawiano w Polsce co najmniej w trzech nurtach.

Nurt pierwszy - dotyczył rozważań nad ideałem osobowym nauczyciela, w którym podstawową rolę odgrywają cechy moralne, niezbędne do pomyślnej realizacji zadań tego zawodu (J. W. Dawid, Z. Mysłakowski, S. Szuman, M. Kreutz, S. Baley, J. Mirski, J. Sznajder).

Do zakresu pedeutologii należą również badania opinii uczniów o modelowym obrazie nauczyciela. Wskazywały one wysoką rangę walorów moralnych wymaganych od „idealnego nauczyciela” (L. Leleszówna, J. Zalewska, M. Kozakiewicz, J. Bohucki, T. Malinowski, J. Kozłowski).

Nurt drugi - to prace mające na celu określenie obszaru obejmującego regulację moralną przez etykę zawodową nauczyciela. Normy sformułowane w tych pracach miały charakter wyłącznie opisowy i analityczny (M. Grzegorzewska, H. Muszyński, E. Kuroczko).

Nurt trzeci - dotyczył prób formułowania (ujętych w formę dokumentu) projektu kodeksu etyki zawodowej. Z opublikowanych wymienić należy próbę podjętą przez Związek Nauczycielstwa Polskiego w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Wielu pedagogów dostrzega w przyszłym kodeksie etyki zawodowej nauczyciela socjotechniczne narzędzie wpływania na postępowanie nauczycieli, a przez to - na skuteczność ich zawodowej działalności i prestiż społeczny tej grupy zawodowej¹⁹.

Bogatej refleksji nad etyką zawodu nauczyciela nie odpowiadają wyniki prac nad kodeksem etyczno-deontologicznym. Częste są głosy, że kodyfikacja powinności nauczycieli, stanowi złożony problem, co oddala podejmowanie prób systematyzacji powinności moralnych nauczycieli.

Niechęć do kodyfikacji norm etycznych zawodu nauczyciela wynika również z faktu, że zawód ten często znajduje się pod silną presją czynników zewnętrznych. Sytuacja ta skłania raczej do większego zainteresowania się trudnościami występującymi np. w sferze materialnego usytuowania, niż zainteresowania problematyką moralną.

Na gruncie nauczycielskiego ruchu związkowego, uważa się, że trzeba najpierw rozwiązać podstawowe problemy związane z funkcjonowaniem tego zawodu, a następnie zająć się jego etycznymi aspektami.

¹⁷ J. Legowicz, *Życie dla życia*, Warszawa 1984, s. 245.

¹⁸ S. Krawcewicz, *Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela...*, s. 15.

¹⁹ M. Kozakiewicz, *Etyka zawodowa nauczyciela*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykała, Warszawa 1993.

Na tej opinii zaważyło również występujące w części środowisk przekonanie mówiące, że kodyfikacja nauczycielskich powinności jest wyrazem przeświadczenia o braku rozeznania nauczycieli, co do spoczywających na nich obowiązkach moralnych. Zajmowanie się zatem etyką tego zawodu w pewnym sensie obniża godność nauczycieli i ich autorytet społeczny²⁰.

Włączenie elementów etyki zawodowej do kanonu treści kształcenia nauczycieli, niewątpliwie wzmacnia ich kompetencje, podniesie poziom refleksji etycznej i wrażliwości moralnej. Nauczyciel kończąc studia pedagogiczne i podejmując pracę, powinien mieć ukształtowaną świadomość znaczenia moralnego zawodu, swoich moralnych powinności i zobowiązań wobec dziecka, rodziców, społeczeństwa i państwa²¹.

4. Zakończenie

Proces wychowania z samej istoty jest działalnością etyczną. Nauczyciel codziennie staje przed nowymi wyzwaniami. Aby im sprostać musi dokonywać niełatwych wyborów. Kodeks etyczny może stać się regulatorem jego decyzji i zasad postępowania.

Szkolnictwo w Polsce, od 1945 roku funkcjonuje ciągle w bardzo złożonej rzeczywistości polityczno-społecznej. Ta specyfika sytuacji, w jakiej pracuje polski nauczyciel wymaga własnych rozstrzygnięć etycznych.

Warto przypomnieć opinię wybitnych pedagogów polskich - *w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny; inżynier, który przebił tunele, przeprowadził wielkie drogi, pobudował mosty - mógł być człowiekiem lichym. Już mniej jest to możliwe u lekarza; zapewne nikt nie chciałby się leczyć u takiego, o którym wiedziałby na pewno, że jest złym człowiekiem. A już nauczyciel - zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością²².*

Bibliografia:

- [1] Banach Cz., *Cechy osobowościowe nauczycieli*, „Nowa Szkoła”, 1995, nr 3.
- [2] Barański Cz., *Nauczyciel twórczy czy innowator*, „Nowa Szkoła”, 1995, nr 4.
- [3] Cindy J. Ch., *Nauczyciel-rodzic*, Gdańsk 2004. Wyd. Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- [4] Dudek M., *Wokół etyki niesienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. [w:] *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*. Wydaw. Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania, Łódź 2008, t. 11, nr 2.

²⁰ S. Krawcewicz, *Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela...*, s. 147.

²¹ Por. B. Muchacka, *Poszukiwanie kanonu treści kształcenia nauczycieli*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, (red.) B. Muchacka i W. Kogut, Kraków 2006, s. 33-40

²² *Osobowość nauczyciela*. Rozprawy J. W. Dawida, Z. Myślakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza, S. Baleya. Opr. i wstęp W. Okoń, Warszawa 1962, s. 42

-
- [5] Dudzikowa M., *Autorytet nauczyciela w opinii uczniów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1995, nr 8-9.
- [6] Dziamski S., *Kultura i etyka życia społeczno-zawodowego*, Poznań 2005. UAM.
- [7] *Etos nauczyciela w jednoczącej się Europie*, (red.) A. Kotusiewicz, Białystok 2004. Wyd. Trans Humana.
- [8] *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, (red.) A. Rumiński, Kraków 2004. Wyd. „Impuls”.
- [9] *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, (red.) K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska, Zielona Góra 1995. WSP.
- [10] *Etyka zawodu nauczyciela*, (red.) K. Baranowicz, Zielona Góra 1979.
- [11] Filutowska K., *Etyka zawodowa (Podręcznik)*, Warszawa 2009. Wyższa Szkoła Cła i Logistyki.
- [12] Homplewicz J., *Pedagogika i etyka*, Rzeszów 2009. Wyd. Bonus Liber.
- [13] Kamiński A., *Nauczycielskie normy etyczne*, [w:] *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978.
- [14] *Karta Nauczyciela, stan prawny na I.XII.2005 r.*, Zakamycze, Kraków 2005.
- [15] Kowalewska H., Porembski L., *Nauczyciele o etyce swojego zawodu*, Warszawa 1971. Nasza Księgarnia.
- [16] Kozakiewicz M., *Etyka zawodowa nauczyciela*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, (red.) W. Pomykało, Warszawa 1993. Fundacja Innowacyjna.
- [17] Kozakiewicz M., *Ideal nauczyciela*, „Nowa Szkoła”, 1958, nr 7-8.
- [18] Kozłowski J., *Nauczyciel i zawód*, Warszawa 1966.
- [19] Krawcewicz S., *Rozważania nad etyką nauczyciela*, Warszawa 1987. Inst. Wyd. Związków Zawodowych.
- [20] Krawcewicz S., *Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela*, Warszawa 1987. Inst. Wyd. Związków Zawodowych.
- [21] Krawcewicz S., *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Warszawa 1979. Książka i Wiedza.
- [22] Legowicz J., *Życie dla życia*, Warszawa 1984. Wiedza Powszechna.
- [23] Lejman M., *Osobowość zawodu nauczyciela*, Częstochowa 1985.
- [24] Masternak E., *Być nauczycielem twórczym*, „Nowa Szkoła”, 1982, nr 11.
- [25] Michałowski S., *Pedagogika wartości*, Bielsko-Biała 1993. Wyd. „Debit”.
- [26] *Moralne wybory nauczycieli - Etyka i pedagogika*, Warszawa 2003.
- [27] Muchacka B. i Szymański M. (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Kraków 2008. Wyd. „Impuls”.
- [28] Muchacka M., W. Kogut (red.), *Kształtowanie nauczycieli przyszłej szkoły*, Kraków 2006. Wyd. „Impuls”.
- [29] Muchacki M., „*Narzędzia TI i ich wykorzystanie w zawodzie nauczyciela*” [w:] *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, (red.) B. Muchacka, Wydawnictwo IMPULS 2006, s. 183-188.
- [30] Najder-Stefaniak K., *O powinności nauczyciela*, Warszawa 2007. Wyd. SGGW.
- [31] Nowak A., *Relacje nauczyciel-uczeń w procesie edukacyjnym na szczeblu kształcenia wczesnoszkolnego*, [w:] *Dziecko - społeczeństwo - edukacja. Dyle-*

- maty psychologiczne*, (red.) W. Pilecka, J. Kossewska, Kraków 1996. Wyd. WSP.
- [32] *O etosie nauczyciela akademickiego*, materiały zebrala i przygot. do druku J. Filek, Kraków 1998. Wyd. AE.
- [33] *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, (red.) E. Kobyłecka, Poznań 2007. Wyd. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- [34] Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987. PWN.
- [35] Okoń W., *Osobowość nauczyciela*, „Nowa Szkoła”, 1959, nr 1.
- [36] *Osobowość nauczyciela*. Rozprawy J. W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza, S. Baleya, opr. i wstęp W. Okoń, Warszawa 1962. PZWS.
- [37] Philipe M, *Moralne wybory nauczycieli*, Warszawa 2003. Wyd. „Fraszka Edukacyjna”.
- [38] Pitula B. (red.), *Nauczyciel wobec problemów współczesności*, Katowice 2006. Wyd. ŚWSZ.
- [39] *Postawy etyczne i ideowe nauczycieli*, (red.) J. Żrałko, Warszawa 1982. Wyd. Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego. ODN.
- [40] *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, (red.) M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993. Wyd. Uczelniane WSP.
- [41] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, (red.) A. M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1994. Wyd. WSP.
- [42] Sawczuk W., *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich - między akademickim sacrum a rynkowym profanum*, Toruń 2009. Wyd. Adam Marszałek.
- [43] Sołoma L., *Moralność zawodowa nauczycieli*, Olsztyn 1989.
- [44] Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001. Wyd. Oświatowe Fosze.
- [45] *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, (red.) A. Molesztak, A. Tchorzewski, W. Wołoszyn-Spirka, Bydgoszcz 1994. WSP.
- [46] Włodarski Z., *Człowiek jako nauczyciel i wychowawca*, Warszawa 1992. WSiP
- [47] Wołoszyn-Spirka W., *W poszukiwaniu realistycznych podstaw moralnego postępowania nauczyciela*, Bydgoszcz 2001. Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- [48] Zowczak Z., *Etos nauczycieli w warunkach polskiej transformacji*, Warszawa 2008.

Edyta Soboniak

BEZPIECZEŃSTWO WYKONYWANIA ZADAŃ ZAWODOWYCH MŁODZIEŻY W PLACÓWKACH OŚWIATOWYCH

Streszczenie

W artykule zaprezentowano analizę osiągnięć absolwentów szkół ponad gimnazjalnych w zakresie bezpiecznego wykonywania zadań zawodowych. Opisywano kulturę bezpieczeństwa jako nie tylko stan przestrzeni ale również warunki bezpieczeństwa pracy, zachowania i postawy pracowników. Analizowano zdawalność egzaminu zawodowego, znajomość zagadnień dotyczących występowania wypadków w miejscu pracy, zrozumienia czynników (ludzkich, technicznych, organizacyjnych), aby można było w przyszłości uniknąć niepożądanych zdarzeń.

Słowa kluczowe: kultura bezpieczeństwa, bezpieczeństwo i higiena, maszyny, absolwenci szkoły

Summary

The paper presents the analysis of alumni's achievements in the field of the employees attitude towards safety. The safety culture issue has been approach not only as a general state of premises and conditions of the machinery but also as the employees' attitude towards safety. The analysis of professional examination results and of familiarity with questions related to understanding the factors occurrence of incidents at work (human, technical, organizational) has been carried out in order to avoid similar incidents in the future.

Keywords: safety culture, organization's health and safety management, machinery, school-leaving people.

1. Wprowadzenie

Znaczenie nauczania bezpieczeństwa i higieny pracy w szkołach ponadgimnazjalnych o profilu zawodowym w krajach uprzemysłowionych wynika z dbałości o kulturę bezpieczeństwa przyszłego pracownika. Nowoczesna technika daje człowiekowi bardziej skomplikowane a zarazem doskonalsze, bardziej ergonomiczne narzędzia, które wymagają odpowiedniej obsługi i sprawności intelektualnej. Zdaniem M. Muchackiego, „kultura masowa wywiera ogromny wpływ

na rozwój i kształtowanie współczesnego człowieka”¹. Aby dostosować edukację do nowych warunków pracy niezbędnym jest przygotowanie odpowiednio psychologicznie i fizjologicznie człowieka. Koniecznym stało się harmonizowanie uczniów szkół ponadgimnazjalnych o profilu zawodowym z pracą. Edukacja ma na celu przybliżenie racjonalnej ochrony życia i zdrowia, ochrony przed zagrożeniami i niebezpieczeństwami. Nauczanie bezpieczeństwa i higieny pracy oraz ergonomii uogólnia oraz pogłębia wiadomości i umiejętności zdobyte w toku nauczania innych przedmiotów zawodowych. Szkoła bezwzględnie odgrywa istotną rolę w kształtowaniu świadomości w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy². Uczeń szkoły zawodowej poznaje w procesie edukacyjnym możliwości właściwości własnego organizmu. Te umiejętności mają za zadanie pomóc mu wykształcić odpowiednie cechy charakteru niezbędne do bezpiecznego wykonywania pracy, troski o własne zdrowie, współpracy oraz odpowiedzialności za siebie i innych członków społeczności. Uczeń poznaje bezpieczne zachowania w trakcie pracy i wypoczynku, zdobywa umiejętności bezpiecznego posługiwania się maszynami i urządzeniami technicznymi, pozyskuje umiejętności postępowania w momencie zaistnienia wypadku, udzielania pierwszej pomocy przedlekarskiej, stosowania środków ochrony indywidualnej, metod szacowania i oceny ryzyka zawodowego, zagadnień związanych z ochroną środowiska oraz ochroną przeciwpożarową³. Problematykę szkoleniową reguluje Ustawa o systemie oświaty oraz szereg rozporządzeń.

Absolwenci techników, techników uzupełniających, szkół policealnych oraz absolwenci zasadniczych szkół zawodowych przystępują do egzaminu zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83, poz. 562 z późn. zm.)⁴.

Celem naukowym badań było sprawdzenie, czy absolwenci szkół ponadgimnazjalnych o profilu zawodowym posiadają wiedzę potwierdzającą kwalifikacje zawodowe w zakresie bezpiecznego wykonywania zadań. Realizacja zamierzonego celu wymagała: ustalenia liczby absolwentów którzy przystąpili do egzaminu, ustalenia liczby zawodów w jakich przeprowadzono egzamin, przeprowadzenia analizy zdawalności egzaminów pisemnego i teoretycznego absolwentów, wyznaczenia zależności.

¹ M. Muchacki, *Preferencje współczesnej młodzieży w korzystaniu z narzędzi TI*, [w:] *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej / Teacher in the global and local reality*, (red.) Zdzisława Załona, Wydawnictwo NOVA SANDEC 2007, s. 145-151.

² M. Muchacki, *Kreatywne wykorzystanie przez młodzież komputera w nauce i rozrywce*, [w:] *Technologie Informacyjne w warsztacie nauczyciela*, (red.) J. Migdałek, W. Folta, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, s. 79-85.

³ Czekałowicz S., *Edukacja BHP*, Warszawa 1997 r.; Świderek K., Suchecka M., *Nowoczesne materiały i formy edukacyjne w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy*, materiały konferencyjne, Kraków 2002 r.

⁴ Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.

Celem praktycznym badań jest wykorzystanie zdobytych informacji do oceny kwalifikacji zawodowych absolwentów w/w szkół.

2. Metodyka badań

W badaniu wzięli udział absolwenci techników, szkół policealnych o profilu zawodowym i zasadniczych szkół zawodowych z województwa śląskiego. Badano absolwentów kształconych w 64 wybranych zawodach o trzyletnim cyklu kształcenia oraz absolwentów dwuletnich szkół zawodowych kształconych w 39 zawodach⁵. Wykaz zawodów objętych badaniem przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Wykaz zawodów objętych badaniem

ZAWODY W TRZYLETNIM CYKLU KSZTAŁCENIA
1) TECHNIK ANALITYK
2) TECHNIK BUDOWNICTWA
3) TECHNIK ELEKTRONIK
4) TECHNIK ELEKTRYK
5) TECHNIK GEODETA
6) TECHNIK GÓRNICTWA PODZIEMNEGO
ZAWODY W TRZYLETNIM CYKLU KSZTAŁCENIA
7) TECHNIK MECHANIK
8) TECHNIK OCHRONY ŚRODOWISKA
9) TECHNIK POLIGRAF
10) TECHNIK TECHNOLOGII CERAMICZNEJ
11) TECHNIK TECHNOLOGII DREWNA
12) TECHNIK TECHNOLOGII SZKŁA
13) TECHNIK TECHNOLOGII ODZIEŻY
14) TECHNIK TELEKOMUNIKACJI
15) TECHNIK TRANSPORTU KOLEJOWEGO
16) TECHNIK URZĄDZEŃ SANITARNYCH
17) TECHNIK DROGOWNICTWA
18) TECHNIK MECHATRONIK
19) TECHNIK POJAZDÓW SAMOCHODOWYCH
20) TECHNIK INFORMATYK

⁵ Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 lutego 2003 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (Dz. U. Nr 66, poz. 580 z późn. zm.). Dane statystyczne pozyskane z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Jaworznie.

ZAWODY W TRZYLETNIM CYKLU KSZTAŁCENIA
21) TECHNIK TELEINFORMATYK
22) FOTOTECHNIK
23) TECHNIK BEZPIECZEŃSTWA I HIGIENY PRACY
24) TECHNIK POŻARNICTWA
25) TECHNIK HODOWCA KONI
26) TECHNIK LEŚNIK
27) TECHNIK OGRODNIK
28) TECHNIK ROLNIK
29) TECHNIK ARCHITEKTURY KRAJOBRAZU
30) TECHNIK TECHNOLOGII ŻYWNOŚCI
31) TECHNIK ŻYWIENIA I GOSPODARSTWA DOMOWEGO
32) ASYSTENTKA STOMATOLOGA
33) HIGIENISTKA STOMATOLOGA
34) RATOWNIK MEDYCZNY
35) TECHNIK FARMACEUTYCZNY
36) TECHNIK MASAŻYSTA
37) TECHNIK WETERYNARII
38) TERAPEUTA ZAJĘCIOWY
39) TECHNIK OPTYK
40) TECHNIK ELEKTROKARDIOLOG
41) DIETETYK
42) OPIEKUNKA DZIECIĘCA
43) TECHNIK AGROBIZNESU
ZAWODY W TRZYLETNIM CYKLU KSZTAŁCENIA
44) TECHNIK EKONOMISTA
45) TECHNIK HANDLOWIEC
46) TECHNIK HOTELARSTWA
47) TECHNIK OBSŁUGI TURYSTYCZNEJ
48) TECHNIK ORGANIZACJI I USŁUG GASTRONOMICZNYCH
49) TECHNIK ORGANIZACJI I REKLAMY
50) TECHNIK SPEDYTOR
51) TECHNIK EKSPLOATATOR PORTÓW I TERMINALI
52) TECHNIK LOGISTYK
53) TECHNIK ADMINISTRACJI
54) ASYSTENT OSOBY NIEPEŁNOSPRAWNEJ
55) OPIEKUNKA ŚRODOWISKOWA
56) OPIEKUN W DOMU POMOCY SPOŁECZNEJ

57) TECHNIK RACHUNKOWOŚCI
58) TECHNIK PRAC BIUROWYCH
ZAWODY W TRZYLETNIM CYKLU KSZTAŁCENIA
59) TECHNIK USŁUG POCZTOWYCH I TELEKOMUNIKACYJNYCH
60) KELNER
61) KUCHARZ
62) TECHNIK USŁUG FRYZJERSKICH
63) TECHNIK USŁUG KOSMETYCZNYCH
64) TECHNIK OCHRONY FIZYCZNEJ OSÓB I MIENIA
ZAWODY W DWULETNIM CYKLU KSZTAŁCENIA
1) FOTOGRAF
2) KUCHARZ MAŁEJ GASTRONOMII
3) FRYZJER
4) SPRZEDAWCA
5) ROLNIK
6) OGRODNIK
7) GÓRNIK EKSPLOATACJI PODZIEMNEJ
8) BETONIARZ-ZBROJARZ
9) MURARZ
10) DEKARZ
11) MONTER INSTALACJI I URZĄDZEŃ SANITARNYCH
12) POSADZKARZ
13) MALARZ-TAPICER
14) LAKIERNIK
15) BLACHARZ
ZAWODY W DWULETNIM CYKLU KSZTAŁCENIA
16) BLACHARZ SAMOCHODOWY
17) OPERATOR OBRABIAREK SKRAWANIEM
18) ŚLUSARZ
19) MECHANIK-MONTER MASZYN I URZĄDZEŃ
20) MECHANIK OPERATOR POJAZDÓW I MASZYN ROLNICZYCH
21) MECHANIK POJAZDÓW SAMOCHODOWYCH
22) ELEKTRYK
23) ELEKTROMECHANIK POJAZDÓW SAMOCHODOWYCH
24) ELEKTROMECHANIK
25) MONTER-ELEKTRYK
26) MECHANIK AUTOMATYKI PRZEMYSŁOWEJ I URZĄDZEŃ PRECYZYJNYCH
27) MECHANIK PRECYZYJNY

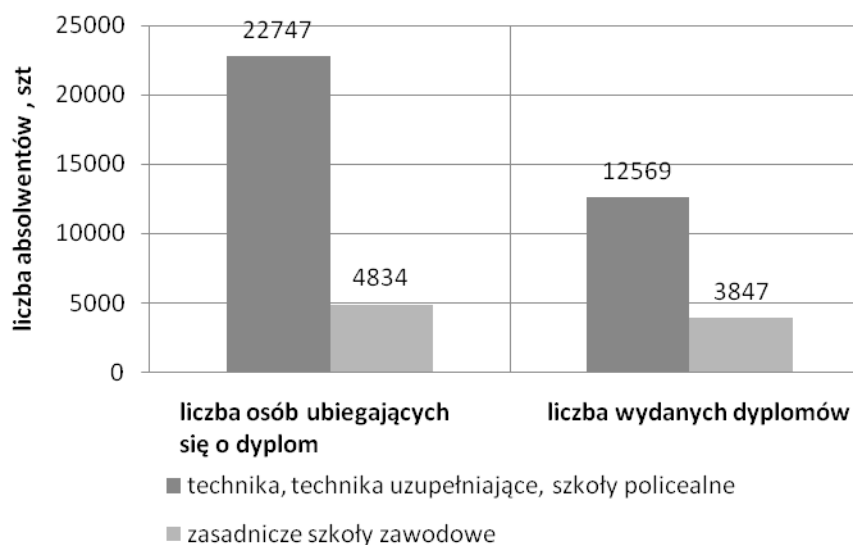
28) INTROLIGATOR
29) CUKIERNIK
30) PIEKARZ
31) RZEŹNIK WĘDLINIARZ
ZAWODY W DWULETNIM CYKLU KSZTAŁCENIA
32) STOLARZ
33) KRAWIEC
34) TAPICER
35) OBUWNIK
36) OPERATOR MASZYN I URZĄDZEŃ DO OBRÓBKI PLASTYCZNEJ
37) OPERATOR URZĄDZEŃ PRZEMYSŁU CHEMICZNEGO
38) DRUKARZ
39) PRACOWNIK POMOCNICZY OBSŁUGI HOTELOWEJ

Badania przeprowadzono wykorzystując model standardu wymagań egzaminacyjnych dla zawodów na poziomie kwalifikacji zawodowych.

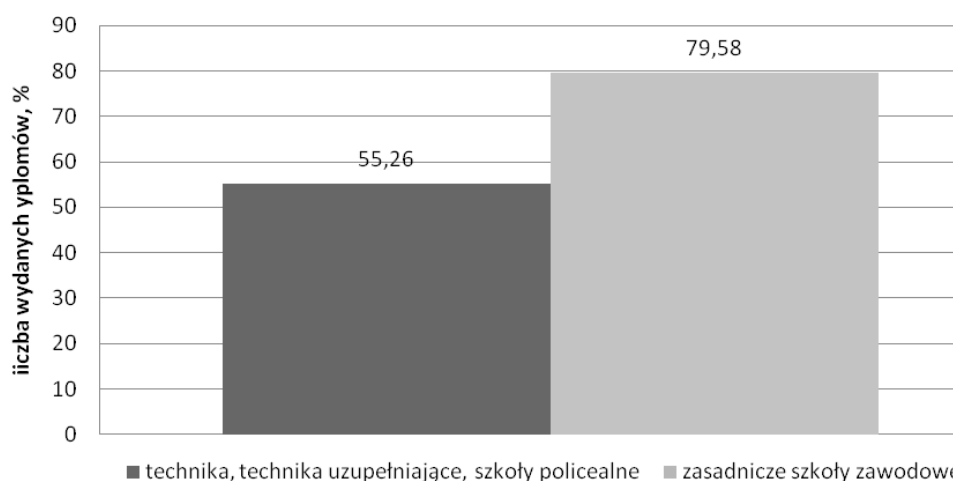
3. Wyniki badań i dyskusja

Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono, że w 2009 r. egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe przeprowadzony został dla 22 747 absolwentów ubiegających się o dyplom z województwa śląskiego w 64 zawodach w technikach, technikach uzupełniających i szkołach policealnych oraz 4 834 absolwentów zasadniczych szkół zawodowych w 39 zawodach.

Zgodnie z rysunkiem 1 przedstawiającym wyniki egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe dyplom otrzymało 16 416 uczniów. Na wynik egzaminu składały się wyniki z egzaminu pisemnego i praktycznego. Egzamin praktyczny zdało 21 965 absolwentów techników uzupełniających i szkół policealnych natomiast egzamin pisemny 20 735 absolwentów w/w szkół o profilu trzyletnim. Znacznie mniej osób jak wynika z danych Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Jaworznie kończyło szkoły zawodowe o dyplom ubiegało się tylko 4 834 osoby, a otrzymało 3 847 osób. Etap pisemny zaliczyło 4 783 absolwentów szkół zawodowych a praktyczny 4 399.



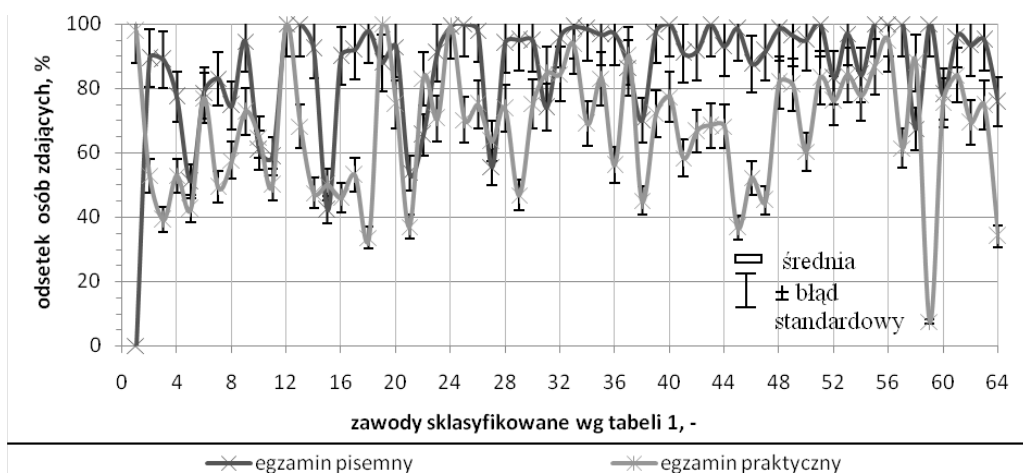
Rys. 1. Porównanie liczby osób ubiegających się o dyplom z liczbą osób, którym dyplom został wydany



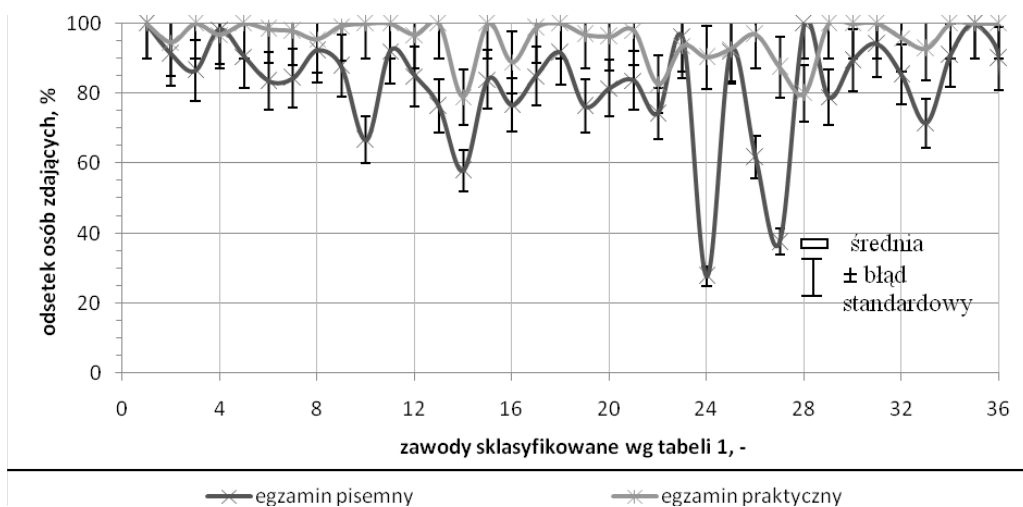
Rys. 2. Porównanie zdawalności egzaminów w różnych typach szkół ponadgimnazjalnych o profilu zawodowym

Zdawalność egzaminu przez absolwentów zasadniczy szkół zawodowych wyniosła 79,58% natomiast znacznie niższą zdawalność egzaminu odnotowano

w przypadku absolwentów techników, techników uzupełniających i szkół policealnych na poziomie 55,26%. Porównując uzyskane wyniki stwierdzamy, iż profil szkoły ponadgimnazjalnej wpływa na odsetek osób zdających egzamin praktyczny.



Rys. 3. Wpływ rodzaju przeprowadzonego egzaminu na wynik końcowy (zdawalność) absolwentów techników, techników uzupełniających oraz liceów profilowanych



Rys. 4. Wpływ rodzaju przeprowadzonego egzaminu na wynik końcowy (zdawalność) absolwentów zasadniczych szkół zawodowych

Korzystając z rysunków 3 i 4 zaobserwowano różnice w zdawalności poszczególnych etapów egzaminu w zależności od rodzaju szkolenia ponadgimnazjalnego.

Odnotowano, że w 2009 r. absolwenci zasadniczych szkół zawodowych odznaczają się ukształtowanymi umiejętnościami praktycznymi. Przeprowadzona analiza wykazała zadawalające efekty zdawalności egzaminu w części praktycznej. Egzamin zdało od 79% do 100% populacji uczestniczącej w egzaminie.

Sytuacja przedstawia się nieco inaczej w przypadku szkół podgimnazjalnych tj. technika, technika uzupełniająca, licea profilowane. Uzyskane wyniki potwierdzają zdawalność całego egzaminu na poziomie nieco ponad 55%. Studenci zdecydowanie preferowali pisemną formę egzaminowania – zdawalność wynosiła od 40% do 100%. W trakcie kształcenia ponadgimnazjalnego uczniowie pozyskali niezbędną wiedzę teoretyczną dotyczącą kultury kształtowania bezpieczeństwa, nieco gorzej jednak ukształtowane zostały umiejętności praktyczne absolwentów szkół średnich, zdawalność od 7,5 do 100%. Sytuację tą zobrazowano w oparciu o wyniki z egzaminu praktycznego i teoretycznego na rysunkach 3, 4.

Analiza wyników uzyskanych przez zdających w zakresie praktycznej nauki zawodu, bezpiecznego wykonywania zadań zawodowych wskazuje, że umiejętności te wymagają dalszego doskonalenia. Chcąc pozyskać wykwalifikowanych specjalistów poszukiwanych na rynku pracy nauczyciele muszą modyfikować niedoskonałości. Powinni więcej czasu poświęcić na praktyczną naukę zawodu w technikach, technikach uzupełniających i szkołach policealnych. Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych powinni pozyskać więcej umiejętności teoretycznych związanych z przewidywaniem lub wskazaniem zagrożeń życia i zdrowia człowieka oraz środowiska naturalnego.

4. Wnioski

Szczegółowa analiza ilości osób zdających egzamin zawodowy w szkołach o profilu zawodowym pomogła w sformowaniu następujących wniosków:

1. Osoby przystępujące do egzaminu będące absolwentami szkół zawodowych posiadają lepsze przygotowanie praktyczne, wskutek czego lepiej radzą sobie na egzaminach praktycznych, dodatkowo odnotowano większy odsetek osób zdających egzamin zawodowy.
2. Osoby przystępujące do egzaminu będące absolwentami techników, techników uzupełniających i szkół policealnych wykazały lepsze przygotowanie do egzaminu pisemnego, lecz odsetek osób zdających nie jest zadawalający.
3. Należy przedsięwziąć środki zapobiegawcze i wykształcić oczekiwanych specjalistów na rynku pracy korzystających z umiejętności otrzymanych podczas nauki w szkole ponadgimnazjalnej.

Bibliografia:

- [1] Czekałowicz S., *Edukacja BHP*, Warszawa 1997 r.

- [2] Dane statystyczne pozyskane z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Jaworznie.
- [3] Muchacki M., *Preferencje współczesnej młodzieży w korzystaniu z narzędzi TI* [w:] Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej / Teacher in the global and local reality. (red.) Zdzisława Załona, Wydawnictwo NOVA SANDEC 2007, s. 145-151.
- [4] Muchacki M., *Kreatywne wykorzystanie przez młodzież komputera w nauce i rozrywce*, [w:] Technologie Informacyjne w warsztacie nauczyciela, (red.) J. Migdałek, W. Folta, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, s. 79-85.
- [5] Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 lutego 2003 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (Dz. U. Nr 66, poz. 580 z późn. zm.).
- [6] Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.
- [7] Świderek K., Suchecka M., *Nowoczesne materiały i formy edukacyjne w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy*, materiały konferencyjne, Kraków 2002 r.

CZEŚĆ DRUGA

Sylvia Domagalska

ZJAWISKO AGRESJI WŚRÓD MŁODZIEŻY JAKO PROBLEM SPOŁECZNY CZY JUŻ PATOLOGIA SPOŁECZNA?

STRESZCZENIE

Współczesna rzeczywistość społeczna charakteryzuje się wieloma przeobrażeniami natury społecznej, które wywierają ogromny wpływ na życie jednostki, na jej funkcjonowanie w środowisku, na jej stosunek do otaczającego świata. Ważnym jest fakt, iż obok wielu przemian społecznych pozytywnych pojawiają się coraz częściej zjawiska społecznie niepożądane. Do zjawisk szczególnie niebezpiecznych występujących we współczesnym życiu młodzieży, budzących niepokój opinii publicznej należą między innymi: wczesne porzucenie nauki szkolnej, ucieczki z domu, nadużywanie alkoholu, narkotyzowanie się, popełnianie przestępstw, a nade wszystko – rozprzestrzeniająca się agresja. Zachowanie takie określa się często mianem manifestacji patologii społecznej. Obejmują one coraz większy odsetek młodzieży, przybierając groźne dla społeczeństwa formy. Niepokojącym jest fakt, że bardzo często ww. zachowania pojawiają się nawet wśród dzieci. Liczba przestępstw popełnianych przez nieletnich stale rośnie. Obserwuje się przejawy głębokiego kryzysu moralnego, osłabienie więzi lokalnej i wpływu opinii społecznej na jednostkę. Te czynniki oraz wiele innych powodują trudności w procesie społecznej adaptacji młodzieży do nowych i ulegających szybkim zmianom warunków i wymagań życia.

SUMMARY

Contemporary social reality is characterized by many social changes, which have a great impact on an individual's life, its functioning and attitude towards environment. It is important that besides a lot of positive social changes, there are also some undesirable social phenomena.

Especially dangerous phenomena present at contemporary teenagers' life are: quitting educational obligation, leaving home, alcohol abuse, committing crimes and spreading aggression. Such a type of behaviour is often described as a manifestation of social pathology. It regards more and more young people. It is worrying that more and more often such behaviours concern even children. A number of crimes committed by the juveniles is increasing. A deep moral crisis, weakening local relations and the impact of social opinion on a unity are observed. These factors as well as many others cause difficulties in the process of teenagers' social adaptation to new and constantly changing conditions and life requirements.

Problemem społecznym, na pierwszy rzut oka wydają się być wszelkie społeczne zjawiska negatywne i dolegliwe, o ile, w przeświadczeniu mieszkańców danej zbiorowości lub grupy społecznej (w tym przypadku klasa szkolna), kontrola społeczna w sposób trwały nie potrafi ich zmarginalizować¹. Trzeba bowiem zaznaczyć, iż jeszcze w latach sześćdziesiątych i na początku następnego dziesięciolecia mieliśmy do czynienia z procesami zmiany społecznej, które same w sobie powodowały wiele zjawisk negatywnych i które z powodzeniem można by nazwać zjawiskami patologii społecznej. Przykładem może być studium teoretyczno-empiryczne Jacka Wodza dotyczące występowania zjawisk patologii społecznej w konkretnej zbiorowości społecznej. Badania te dotyczyły zbiorowości dość specyficznej; nowo powstałego i szybko rozwijającego się kompleksu miejskiego Nowej Huty, który będąc oficjalnie dzielnicą Krakowa, faktycznie stanowiła dość samodzielnie istniejący zespół miejski. Sytuując badania w Nowej Hucie, autor starał się skonstruować definicję patologii społecznej tak, aby z jednej strony ujmowała specyfikę zbiorowości i specyfikę procesów społecznych typowych dla czasów bezpośrednio poprzedzających badania (w wyniku których powstała ta zbiorowość), z drugiej, by była to definicja operacyjna, a więc taka, która dałaby się zastosować w badaniach. A oto przyjęta przez Jacka Wodza definicja: „za zjawiska społecznie patologiczne w konkretnej społeczności, znajdującej się w okresie zmiany społecznej, można uważać;

- a) zjawiska społeczne, które są niezgodne z wzorami zachowań, czy postaw, zawartymi w systemach normatywnych badanej społeczności,
- b) zjawiska społeczne, które występują w zwiększającym się nasileniu ilościowym (większym niż w stanie przed zmianą lub w poprzednim etapie zmiany),
- c) zjawiska, które są dysfunkcyjne, mają wyraźny zakłócający wpływ na poszczególne, istotne w danej zbiorowości elementy dokonujących się zmian społecznych, np. tworzenie się nowych struktur społecznych w okresie zmiany społecznej”².

Według założenia Jacka Wodza, wszystkie te cechy muszą wystąpić w zjawisku społecznie patologicznym. W wyniku takiego określenia powstają klasa zjawisk społecznych, których stopień patologiczności jest różny, lecz jest on możliwy do ustalenia w drodze badań empirycznych³.

Współczesna rzeczywistość społeczna charakteryzuje się wieloma przeobrażeniami natury społecznej, które wywierają ogromny wpływ na życie jednostki, na jej funkcjonowanie w środowisku, na jej stosunek do otaczającego świata. Ważnym jest fakt, iż obok wielu przemian społecznych pozytywnych pojawiają się coraz częściej zjawiska społecznie niepożądane. Do zjawisk szczególnie niebezpiecznych występujących we współczesnym życiu młodzieży, budzących niepokój opinii publicznej należą między innymi: wczesne porzucenie nauki szkolnej,

¹ S. Domagalska, *Życie codzienne mieszkańców robotniczej dzielnicy Rakowa*, Tychy 2007, s. 111.

² J. Wódz, *Zjawiska patologii społecznej a sankcje społeczne i prawne. Wyniki badań empirycznych w Nowej Hucie*, Wrocław - Warszawa 1973, s. 128.

³ Tamże, s. 145.

ucieczki z domu, nadużywanie alkoholu, narkotyzowanie się, popełnianie przestępstw, a nade wszystko – rozprzestrzeniająca się agresja⁴. Zachowanie takie określa się często mianem manifestacji patologii społecznej. Obejmują one coraz większy odsetek młodzieży, przybierając groźne dla społeczeństwa formy. Niepokojącym jest fakt, że bardzo często ww. zachowania pojawiają się nawet wśród dzieci. Liczba przestępstw popełnianych przez nieletnich stale rośnie. Obserwuje się przejawy głębokiego kryzysu moralnego, osłabienie więzi lokalnej i wpływu opinii społecznej na jednostkę. Te czynniki oraz wiele innych powodują trudności w procesie społecznej adaptacji młodzieży do nowych i ulegających szybkim zmianom warunków i wymagań życia.

Badania na gruncie behawioryzmu wskazują zależność agresywnego zachowania od warunków środowiskowych. Czynnikiem takimi mogą być wzory agresywnego zachowania obserwowane w otoczeniu. Bandura i Walters, uznający agresywne zachowanie za wyuczone, twierdzą, że czynnikami pobudzającymi do uczenia się takich zachowań są głównie kontakty społeczne. W miarę rozwoju dziecko wchodzi w coraz szersze kontakty społeczne. Większego znaczenia nabiera grupa rówieśnicza, w której dziecko uczy się funkcjonować, jako jej członek. Takie okoliczności stwarzają wiele sytuacji, kiedy ma ono okazje zaobserwować rozmaite formy agresji, a także je zastosować. Behawioryści przypisywali agresji charakter wyuczonych nawyków, uznawali również istnienie pewnych wrodzonych czynników wpływających na intensywność i częstość występowania agresywnych zachowań. Kolejne teorie wyjaśniające genezę agresji podkreślają wpływ frustracji na zachowanie. Niezaspokojenie potrzeb prowadzi do frustracji, a ta z kolei staje się przyczyną agresywnych zachowań. N.E. Miller stwierdził, że frustracja powoduje rozmaite reakcje, a agresja jest jedną z nich⁵. Inni badacze uznali, że wśród reakcji występujących w sytuacjach frustracyjnych charakterystyczny (ale nie jedyny) jest atak. Może on przybierać formę agresywnych wypowiedzi czy też agresji wobec własnej osoby, czemu towarzyszy zdenerwowanie i złość. Teorie uwzględniające związek między agresją a frustracją mogą być pomocne w interpretacji konkretnych zachowań agresywnych. Zajmując się problematyką agresji, nie sposób pominąć związku, jaki zachodzi między uczuciami a działaniem. Podejmowane działanie wywołuje w nas określone uczucia, a te z kolei wpływają na nasze działanie. Odczuwanie gniewu pociąga za sobą określone zachowania. Wymienia się wśród nich ataki, afronty, obelgi będące sposobem wyrażenia pogardy, niechęci lub lekceważenia, a uczucie gniewu uznaje się za jeden z motywów reakcji negatywnych, które są charakterystyczne dla zachowania dzieci. Gniew dziecka w młodszym wieku szkolnym podlega zmianom. W tym okresie jest on przejawem słabości dziecka, sygnałem jego nieprzystosowania do poszczególnych sytuacji. Gniew pojawia się też w sytuacjach frustracyjnych, kiedy to nie udaje się mu osiągnąć wytyczonego celu lub marzenia. W miarę rozwoju coraz częściej pojawia się gniew skierowany na własną osobę, kiedy po przeżytych niepowodzeniach

⁴ E. Sowa, *Edukacja i Dialog*, 2008, nr 5, s. 9.

⁵ Tamże, s. 10.

dziecko się orientuje, że mogło postąpić inaczej. Nie pozostaje również obojętne na to, co spotyka jego przyjaciół, kiedy bliskie mu osoby są obiektem ataku osób trzecich. U dziecka w tym okresie rozwoju występuje uczucie zazdrości. Doprowadza ona czasami do nienawiści i rodzi pragnienie zemsty. Zachowania wobec osób, o które dziecko jest zazdrosne, mają w gruncie rzeczy charakter agresywny.

Agresja i przemoc występują, z różnym rozpowszechnieniem we wszystkich prawie szkołach we wszystkich krajach. Jeśli uczniowie, przeżywając brak poczucia bezpieczeństwa, nie mogą zdobyć uznania, sukcesu, jeśli nie jest zaspokojona ich potrzeba bliskich, przyjaznych kontaktów z rówieśnikami, z nauczycielem, potrzeba utrzymywania samodzielności, aktywności, wówczas mogą się pojawić zachowania agresywne. Podobnie jest, gdy dziecko jest stale upominane przez nauczyciela i podawane, jako przykład złego zachowania, a także, gdy jest niesprawiedliwie oceniane. Ocena, bowiem może zostać odebrana przez ucznia, jako nieadekwatna do jego wiedzy czy też wkładu pracy w wykonane zadania. W szkole na agresję fizyczną mogą się składać takie zachowania, jak uderzenie, potrącenie, szarpanie, wrywanie przedmiotów, podstawianie nogi, kopanie, niszczenie sprzętu, uszkodzanie odzieży kolegów, dewastacja przyrody. Częstymi w środowisku szkolnym postaciami agresji słownej są wypowiedzi poniżające atakowaną osobę: wyśmiewanie, kpiny, złośliwe uwagi połączone z naśladowaniem gestów, mimiki, wyglądu, sposobu zachowania drugiej osoby, złośliwe przezwiska, wyłudzenie pieniędzy i wartościowych rzeczy, szantażowanie, upokarzanie, wyszydzanie, zakrzykiwanie. Dotkliwość tych postaci agresji bywa często znacznie większa niż agresji fizycznej, ranią one, bowiem godność osoby będącej przedmiotem agresji, narażają ją na upokorzenie i ośmieszenie. Rodzajem agresji słownej jest także rozpowszechnianie nieprawdziwych informacji o danej osobie: obmawianie, plotkowanie, skarżenie, donoszenie, zwłaszcza nauczycielom, o czymś wykroczeniu.

Warto podkreślić, że przemoc i agresja, coraz bardziej zauważalne w naszym życiu społecznym, wypełniają również telewizyjne ekrany. Wyniki badań świadczą, że dzieci naśladowują agresywne zachowania oglądane w filmach, uogólniają je na inne sytuacje i że wpływ ten jest trwały. Oddziaływanie scen przemocy i destrukcji jest tym silniejsze, im bardziej programy są nimi nasycone. Dzieci o niskim poziomie agresji stają się zwykle bardziej agresywne po obejrzeniu filmu, którego tematem jest agresja. Badania przeprowadzone przez amerykańskich psychologów wykazały, że im więcej ogląda się scen przemocy, tym większe jest prawdopodobieństwo wystąpienia agresji. Rodzice nie zawsze interesują się tym, jakie programy telewizyjne oglądają ich dzieci, tym bardziej, że telewizor jest obecnie często wyposażeniem dziecięcego pokoju. Nauczyciele powinni, więc krzewić kulturę medialną, tzn. kształtować krytyczną, selektywną postawę wychowanków wobec mass mediów, a zwłaszcza telewizji. Ostatnio telewizja wprowadziła umowne oznaczenia filmów, ale filmy oznaczone czerwonym kwadratem (przeznaczone dla dorosłych) bywają również oglądane przez dzieci i młodzież. Nawet niektóre bajki i filmy dla dzieci są przesycone agresją, np. film pt. „Nowe

przygody Batmana i Robina”. W tym serialu walczy się o zapanowanie dobra – używając noży, pistoletów, kopnięć w brzuch, bicia batem i pięściami, obezwładniania gazem. Bohaterom tego filmu rysunkowego towarzyszy również agresja słowna; dialogi są nasycone zwrotami w rodzaju: „Znam drania, pobij jedną z moich dziewczyn”! „Jesteś tu już pięć minut i jeszcze nikogo nie zabiłeś”? „Jestem zmęczony, ale ciągle potrafię odstrzelić musze skrzydło”! „Do roboty, ty leniwa bestio”! „Uciekajcie, bo zginiecie. Ten, kto zabije, ryzykuje życie”! Jeden z odcinków „Batmana” ukazywał sceny bicia przeciwnika pięściami, topienia, skręcania karku, pętania rąk, stosowania elektrowstrząsów.

Należy zwrócić uwagę, że wzrost agresywności nie jest tylko skutkiem wielości oglądanych scen agresji, ale też efektem obniżania się stopnia wrażliwości na cudze cierpienie, tj. zwiększania się tolerancji wobec agresji. Wpływ telewizyjnej agresji na dziecko zależy jednakże także od innych czynników środowiskowych oraz od właściwości samego dziecka. To więc, co jednemu dziecku niewiele szkodzi, dla innego może się okazać katastrofalne w skutkach. Mówiąc o dziecięcej agresji, należy także wspomnieć o różnicach zależnych od płci. Agresja chłopców jest zazwyczaj bezpośrednia i aktywna i najczęściej przybiera postać walki. Według A. Bandury chłopcy częściej niż dziewczęta naśladowują agresję fizyczną, częściej też identyfikują się z modelami tej samej płci. Trudniej im jest zwerbalizować uczucia, toteż ich agresja werbalna jest mniejsza, a fizyczna większa. Natomiast agresja dziewcząt bywa bardziej pośrednia, jest skrywana, służy przede wszystkim do obrony. Ma ona bardziej bierny charakter, często przybiera postać oskarżenia i skarżenia, dąsania się, odrzucania uczuciowego. Jeżeli chodzi o motywy agresywnego zachowania się dziewcząt i chłopców, to u dziewcząt często występuje motyw zazdrości oraz zemsty, a u chłopców – chęć podporządkowania sobie innych oraz dodania sobie znaczenia. Co do odpowiedzi na pytanie, po czyjej stronie jest więcej agresji – badacze nie są zgodni. Należy odróżniać małą i dużą agresję: o ile groźne formy agresji wywołują często stanowczą reakcję społeczną, to zachowania agresywne o małym nasileniu są często traktowane obojętnie. Takie formy zachowania szkolnego, jak spóźnianie się na lekcje i inne zajęcia szkolne, bieganie po korytarzach i schodach, malowanie ścian i ławek oraz graffiti, popychanie kolegów i koleżanek na przerwach, śmiecenie, plucie, są wstępem do nasilonych i groźniejszych form agresji. Jeżeli mała agresja nie spotka się z odpowiednią reakcją szkoły, staje się zachętą do łamania bardziej fundamentalnych zasad. Zalecaną zasadą, która winna być wpisana w program wychowawczy szkoły, jest więc zero tolerancji dla agresji. Szkoły w różny sposób radzą sobie z zachowaniami agresywnymi, tradycyjnie stosując strategie, które są na ogół mało skuteczne. Do takich strategii zalicza się w szczególności kary, nagany i zgodę na przejawy agresji w szkole. Nauczyciele często reagują na agresję naganą i karą. Kara i nagana mogą być skuteczne doraźnie, jednakże okazują się zawodne wobec młodzieży chronicznie agresywnej, która przyzwyczała się już do tego typu reakcji ze strony otoczenia. Zgadzanie się na przejawy agresji w szkole może być wynikiem pesymistycznego poglądu na agresję, jako wrodzoną lub konieczną część na-

tury każdego człowieka. Zmęczony nauczyciel czy uczeń, który jest ofiarą przemocy, może przyjąć postawę rezygnacyjną, uważając, że nic w tej sprawie nie da się zrobić. Pogląd taki nie jest prawdziwy. Agresję można skutecznie wyeliminować ze szkoły, placówek oświatowych i internatów. Niezbędna jest jednak aktywność szkoły. Najlepiej, jeżeli planowane działania obejmą trzy dające się wyróżnić obszary: ustalenie celów, oddziaływanie na indywidualnych uczniów i zmiany w systemie szkolnym. Wiele działań tego rodzaju prowadzi się w szkołach, nie zawsze jednak mają one postać spójnych, kompleksowych programów profilaktyki agresji włączonych w program wychowawczy szkoły. Tymczasem, na pewno warto doceniać i promować wysoką kulturę osobistą uczniów, przeprowadzać pogadanki wychowawcze na temat strategii zachowań wobec agresji. W klasach starszych tematyce agresji należałoby poświęcić choćby jedną godzinę wychowawczą.

Przeciwdziałając niepożądanym zachowaniom młodzieży społeczeństwo tworzy szereg nowych instytucji, modyfikuje już istniejące, zmienia ustawy, doskonalą kadre wychowawczą. Stara się tym samym ograniczyć w sensie ilościowym, jak i w jakościowym te zachowania. Modyfikacji ulega, więc system profilaktyczno-resocjalizacyjny. Niewydolność placówek resocjalizacyjnych wpływa, bowiem niekorzystnie na społeczeństwo i indywidualne skutki patologii społecznej. Następuje obciążenie budżetu spowodowane utrzymaniem nieletnich przestępców, a pieniądze podatników nie mogą być tym samym przekazywane na inne istotne cele.

Wielu młodych ludzi, wkraczając w świat dorosłych, poszukuje nowych wartości - pragnie samodzielnie dokonywać wyborów. Te dążenia są pełne trudu i pomyłek. Młody człowiek niejednokrotnie nie jest, bowiem przygotowany do zetknięcia się z materią różnorodnych poglądów i propozycji⁶. Młodzi ludzie najpierw szukają autorytetów w rodzinie, wśród znajomych, pośród księży, nauczycieli i wychowawców. Niestety, kontakt z rodziną bywa najczęściej ograniczony, a brak wzajemnych rozmów degraduje rodziców do roli strażników domowych. Z kolei kapłani są na ogół kojarzeni jedynie z osobą wygłaszającą niezrozumiałe kazania. Może, więc nauczyciele? Czy w pracy pedagogicznej znajdujemy dość czasu, aby zainteresować się osobistymi problemami wychowanków? A może dążymy jedynie do realizacji programu nauczania? Wówczas najważniejszym celem naszego nauczania staje się końcowy egzamin, być może matura. W tym pośpiechu i grze ambicji zapominamy, że egzamin dojrzałości powinien przygotowywać uczniów do dorosłego życia nie tylko w sferze intelektualnej, ale przede wszystkim psychicznej. Młody człowiek, pełen rozterek i niepokojów, szukający odpowiedzi na dręczące go pytania, pozostaje ciągle pozostawiony sam sobie. Pragnie, więc poznać ludzi, którzy zechcą go wysłuchać, doradzić i zaproponować pomoc. Chce zaznać poczucia akceptacji własnej wartości, tego, że jest w tym świecie potrzebny i doceniany.

W tym stanie ducha jest on idealną pożywką dla wszelkiego rodzaju sekt. Trafiając do takiej grupy, odnajduje „prawdziwą rodzinę”, za którą zawsze tęsknił; przestaje się czuć samotny i anonimowy. Nowi „przyjaciele” zjawiają się najczęs-

⁶ A. Majewska, *Edukacja i Dialog*, 1999, nr 5, s. 7.

ciej w chwili jego największych kryzysów emocjonalnych. Początkowo całkowicie bezinteresownie ofiarowują swoją pomoc, ukazują wartość i sens życia. Obserwuje się obecnie wzmagający się ruch wyznawców sekt werbujących w swoje szeregi nowicjuszy. Być może jest to związane ze zbliżającym się końcem drugiego milenium i wiele różnorodnych organizacji podejmuje dzieło „naprawy” świata i „wyzwolenia” człowieka. Rzucane przez fałszywych mistrzów tego rodzaju wezwania znajdują osoby, na których słowa te robią wrażenie i oddziałują na ich dotychczasowe życie, a w konsekwencji degradują psychikę. Zresztą najczęściej pierwsze spotkania z wysłannikami sekt nie mają charakteru religijnego; zaspokajają jedynie chęć poznania czegoś nowego, poprawienia nastroju, stanu ducha.

Etiologia zagrożeń i patologii wśród dzieci i młodzieży, wg W. Bobińskiego, to zjawisko wieloczynnikowe. Składają się na nie czynniki indywidualne, społeczne kulturowe i obyczajowe i prawne. Każde dziecko przychodzące na świat potrzebuje pomocy wychowawczej, czyli mądrości i miłości rodziców i innych wychowawców. Jeśli zamiast wsparcia i miłości dziecko doświadcza negatywnych nacisków, wtedy pojawiają się zagrożenia i trudności w rozwoju aż do wystąpienia różnego rodzaju patologii, takich jak: nikotynizm, alkoholizm, narkomania, przestępczość, choroby psychiczne, samobójstwa. Pierwszym źródłem zagrożeń dla rozwoju człowieka jest sam człowiek. Nawet, gdy dany chłopiec czy dziewczyna mają dobrą sytuację rodzinną, może popaść w poważny kryzys, czy ulec jakiejś formie patologii. Źródłem zagrożeń dla człowieka jest jego niedojrzałość w jakiegokolwiek sferze życia.

Kolejne zagrożenie dzieci i młodzieży może tkwić w rodzinie. Rodzina to podstawowe środowisko, w którym dzieci i młodzież uczą się postawy wobec siebie i świata. Kryzys rodziny przybiera wiele postaci np. rozbiecie rodziny, alkoholizm, narkomania i przemoc. Patogenne są także rodziny, w których rodzice nie stosują odpowiedzialnego wychowania dzieci. Szkoła jest także instytucją odpowiedzialną za wychowanie dzieci i młodzieży. W ostatnim czasie w szkołach na całym świecie zauważa się pogłębiające się zjawisko mobbingu - czyli przemocy. Fala przemocy wewnątrzszkolnej stała się wielkim problemem. Jak wykazują to liczne badania i raporty, ponad połowa młodzieży doświadcza w szkołach przemocy. Nasilenie przemocy wobec innych ludzi jest wynikiem doświadczania takiej przemocy w rodzinie oraz otoczeniu rówieśniczym. Duży wpływ na wzrost agresywności młodzieży ma także atmosfera psychiczna panująca w szkole, na atmosferę składa się stosunek nauczycieli do uczniów, sposób rozwiązywania konfliktów i zatargów wynikających ze sprzeczności interesów różnych grup składających się na społeczność danej szkoły. Agresywność burzy sferę emocjonalną zarówno u ofiar przemocy jak i u osób przejawiających zachowania agresywne agresorów.

Młodzież szkolna tworzy współdziałające grupy rówieśnicze. Zdarza się, iż one także mogą być zagrożeniem. Są to niektóre grupy nieformalne. Należą do nich osobnicy z zaniedbanych i odrzuconych w środowisku domowym. Szukają oni zaspokojenia swych potrzeb społecznych, głównie uznania w grupie rówieśniczej, wśród podobnych sobie nieprzystosowanych, wykraczających stopniowo na drogę przestępców młodocianych prezentujących buntowniczą i konspiracyjną

postawę wobec dorosłych. Istnieją także grupy młodzieży, które kwestionują wszelkie zwyczaje kulturowe, prezentują buntowniczą postawę wobec dorosłych negują ich zwyczaje i styl życia. Są to subkultury młodzieżowe takie jak hipisi, gitowcy, skinhedzi, punki. Młodzież ta odrzuca dorosłych, dąży do stworzenia własnych wzorów, zanegowania kultury dominującej w społeczeństwie.

Jedną z psychologicznych koncepcji wyjaśnia uzależnienia młodzieży, jako wynik samoleczenia różnych dysfunkcji osobowości i swych problemów adaptacyjnych. Osoby te są zazwyczaj dojrzałe emocjonalnie, lecz posiadają niedorozwinięty system wewnętrznej kontroli. Wyróżniają się bardzo wygórowanymi wymaganiami i oczekują natychmiastowego zaspokajania potrzeb. Cechuje je duża dysproporcja między ambicjami i celami a realnymi osiągnięciami. Mają niską tolerancję na lęk i frustrację oraz niską umiejętność kształtowania mechanizmów obronnych. Reagują albo agresją albo różnego typu ucieczką np. wstąpieniem do sekt, co stanowi także wielkie zagrożenie dla dorastającej młodzieży.

Sz szczególnie niekorzystne dla rozwoju osobowości dziecka uważa się urazy psychiczne (sytuacje stresujące doznawane we własnym domu i szkole). Urazy psychiczne prowadzą do stanu deprawacji uczuciowej i społecznej, co w dłuższym okresie czasu tworzy rodzaj stanu przednałogowego. Cechuje go uczucie beznadziejności, nieznośnego stanu napięcia emocjonalnego, obniżenia poczucia własnej wartości utraty szacunku do samego siebie.

Tendencje wzrostowe zjawiska uzależnień są wynikiem między innymi utrwalonych współcześnie przekazów wśród młodzieży, że człowiek ma prawo być szczęśliwy, więc stan szczęśliwości mu się należy i nie obowiązuje go walka z przeciwnościami czy znoszenie przykrych doznań. Teoria pozytywnego myślenia w tym przypadku wykorzystywana jest w krzywym zwierciadle: młodzież sięga po alkohol czy narkotyki właśnie po to by „pozytywnie” myśleć, by wyrobić w sobie „pozytywny” obraz samego siebie. Kolejne źródło destrukcyjnego wpływu dominującej kultury to promowanie fałszywej tolerancji. Osoby popadające w kryzys i zachowania patologiczne szantażują wręcz ludzi z otoczenia sloganem o tolerancji i życiu w wolnym kraju. Taki sposób interpretowania tolerancji i wolności prowadzi rzeczywiście do jej utraty. Niekorzystny wpływ na kształtowanie się u młodych ludzi potrzeb i wartości mają powszechnie stosowane w nasilonym stopniu techniki reklamowe - które wręcz wymuszają na ludziach wytwarzanie sztucznych potrzeb - zupełnie nieuzasadnionych. Rozwój lub degeneracja wychowanków dokonuje się w całym kontekście kultury i uwarunkowań społecznych. Ów kontekst kulturowy i społeczny oddziałuje na dzieci i młodzież w dużym stop-

niu za pośrednictwem środków społecznego przekazu. Zdaniem M. Muchackiego „Media stały się powszechnym źródłem informacji i wiedzy o świecie, narzędziem komunikacji i sposobem spędzania czasu wolnego”⁷. Współczesne mass-media

⁷ M. Muchacki, *Wymiary jakościowego korzystania z mediów w kontekście wolnego czasu młodzieży* [w:] *Refleksje nad jakością pracy szkoły. Reflections on the quality of school work*, Wydawnictwo NOVA SANDEC 2009, s. 29-36.

są rodzajem zbiorowego wychowawcy. Niewątpliwie media pełnią rolę wychowawczą, pod warunkiem, iż dzieci i młodzież korzystają z nich z programów dla nich przeznaczonych⁸. Często jednak dzieje się inaczej. Rodzice nie mają pod kontrolą tego, co oglądają ich dzieci. W takim przypadku media tylko uzależniają a w wielu przypadkach deprawują. Niejednokrotnie zauważamy, iż programy telewizyjne, gry komputerowe, czasopisma, strony internetowe kierowane do dzieci i młodzieży są pełne mniej lub bardziej zamaskowanej przemocy, okrucieństwa, erotyzmu.

Destrukcyjny wpływ mediów polega na wytwarzaniu nieuzasadnionych potrzeb wywołanych agresywną reklamą⁹. W tej sytuacji wielkim zagrożeniem dla rozwoju dzieci i młodzieży jest fakt, że większość wychowanków spędza wiele godzin dziennie przed telewizorem czy komputerem. Przeważająca część dzieci i młodzieży poświęca więcej czasu na kontakt z mediami niż kontakt z rodzicami lub na pobyt w szkole. F. Kozaczuk w czasopiśmie „*Profilaktyka i resocjalizacja*” wskazuje na zagrożenia cywilizacyjne i określa je, jako płynące z wielu stron czynniki patogenne tkwiące w dynamicznych i wyjątkowo burzliwych procesach cywilizacyjnych oraz przeobrażeniach kulturowych. Autor przedstawia realne i potencjalne socjalizacyjne i wychowawcze skutki tych zagrożeń. Na ich tle określa nowe wyzwania stojące przed instytucjami socjalizacyjnymi i wychowawczymi w szczególności przed rodziną i szkołą. Zwraca też uwagę na konieczność komplementarności i metodologicznej poprawności systemów profilaktyki społecznej w makro i mikrośrodkach, przedsięwzięciach profilaktycznych i resocjalizacyjnych.

Zakończenie

Podsumowując należy stwierdzić, iż w dzisiejszej rzeczywistości dzieci i młodzież są narażone na wielorakie niebezpieczeństwa, które powodują wielką porażkę w życiu młodego człowieka, rozumianą, jako utratę sensu życia, a niektóre nawet utratę życia biologicznego. Rozumiejąc istotę problemu nauczyciele powinni się czuć odpowiedzialni za młodzież i wspólnie z rodzicami pomóc im bezpiecznie wkroczyć w dorosłość bez nałogów i uzależnień. Wskazane jest refleksyjnie odnieść się do zagadnienia i odpowiedzieć sobie na pytanie: „Co robić, aby wzmacniać a nie osłabiać kondycję dzieci i młodzieży, bo przecież to nie jest pokolenie niczyje?”.

Profilaktyka zaburzeń i patologii wśród dzieci i młodzieży ma ogromną i doniosłą rolę, lecz prawdziwe efekty przynosi wtedy, gdy jest prowadzona integralnie z dobrym odpowiedzialnym wychowaniem. Najskuteczniejsza jest profilaktyka, która polega na uczeniu wychowanków dojrzałości w odniesieniu do określonych zagrożeń promowaniu dojrzałej postawy we wszystkich dziedzinach ludzkiego życia.

⁸ Por. M. Muchacki, *Kreatywne wykorzystanie przez młodzież komputera w nauce i rozrywce*. [w:] *Technologie Informacyjne w warsztacie nauczyciela*, (red.) J. Migdałek, W. Folta, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, s. 79 - 85

⁹ M. Dziewięcki, *Odpowiedzialna pomoc wychowawcza*. Radom 1999 r.

Bibliografia:

- [1] Domagalska S., *Życie codzienne mieszkańców robotniczej dzielnicy Rakowa*, Tychy 2007.
- [2] Dziewięcki. M., *Odpowiedzialna pomoc wychowawcza*. Radom 1999 r.
- [3] Majewska A., *Edukacja i Dialog*, 1999, nr 5.
- [4] Muchacki M., *Wymiary jakościowego korzystania z mediów w kontekście wolnego czasu młodzieży* [w:] *Refleksje nad jakością pracy szkoły. Reflections on the quality of school work*, Wydawnictwo NOVA SANDEC 2009, s. 29-36.
- [5] Muchacki M., *Kreatywne wykorzystanie przez młodzież komputera w nauce i rozrywce*. [w:] *Technologie Informacyjne w warsztacie nauczyciela*, (red.) J. Migdałek, W. Folta, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, s. 79-85.
- [6] Sowa E, *Edukacja i Dialog*, 2008, nr 5.
- [7] Wódz, J., *Zjawiska patologii społecznej a sankcje społeczne i prawne. Wyniki badań empirycznych w Nowej Hucie*, Wrocław - Warszawa 1973.

WARTOŚCI MORALNE W ŻYCIU MŁODZIEŻY

Streszczenie

Przez normy rozumie się reguły działania i postępowania, które w określonym społeczeństwie domagają się poważania oraz mają szansę akceptacji. Normy moralne wskazują, w jaki sposób człowiek ma obowiązek postępować wobec innych ludzi i wobec samego siebie. W budowaniu postawy moralnej młodego człowieka najważniejszą rolę odgrywa rodzina. Ważną funkcję pełni także religia jako znaczący czynnik kształtujący postawy moralne, osobowość, czy zachowania prospołeczne. Przeprowadzone badania potwierdzają, że znaczącą rolę w wychowaniu moralnym odgrywają autorytety.

Słowa kluczowe: moralność, normy moralne, rozwój moralny, rodzina, media, szkoła, religia, grupy rówieśnicze, autorytet.

Summary

Standards are the principles of acting and behaving, which are to be accepted in a determined society. Moral standards point out in what way a man is obliged to act towards other people and towards himself.

The most important role in creating young man's moral attitude is the one of a family. There is also an important function of religion as a significant factor creating moral attitudes, personality or prosocial behaviour.

A survey confirms that there is an important role of authorities in moral education.

Key words: morality, moral standards, moral development, family, media, school, religion, peer groups, authority.

1. Pojęcie moralności i jej źródła

Moralność ludzi oraz ich poglądy dotyczące tego pojęcia zmieniają się na przestrzeni wieków. Nowe czasy i aktualne warunki życia, przynoszą nowe kwestie moralne, choć w tych samych czasach napotkać można różne koncepcje moralności posiadające wiele cech wspólnych, ale też i odrębności. „To, co z punktu widzenia jednej koncepcji leży w samym centrum moralnych powinności człowieka, w świetle innej może znajdować się daleko poza ich zakresem”¹. Źródłami pochodzenia zasad moralnych i ich sensem zajmuje się nauka filozoficzna zwana etyką.

„Moralność” może więc oznaczać albo zbiór norm postępowania określonego rodzaju, albo samo postępowanie - jednostkowe lub społeczne – zgodne z tymi

¹ H. Muszyński, *Rozwój moralny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Bydgoszcz, 1983, s. 5.

normami lub niezgodne z nimi, albo jedno i drugie”². W znaczeniu wartościującym (normatywnym) moralność odnosi się do określonego zespołu wartości, norm, ocen i samych zachowań uznawanych za właściwe z punktu widzenia określonego ideału etycznego (według kryteriów specyficznie religijnych, światopoglądowych lub innych zasad i idei przewodnich). Działania moralne są tu przeciwieństwem działań niemoralnych a więc ograniczają się do działań moralnie dobrych”³.

Według Karola Wojtyły „pojęcie to oznacza mniej więcej tyle, co życie moralne, a życie moralne to po prostu życie ludzkie, zarówno indywidualne, jak i społeczne, ujęte w świecie norm”⁴ (...) Moralność sama jest życiem i dziedziną życia, wiąże się z działaniem człowieka. Twórcą moralności jest więc człowiek przez swoje działanie. Tworzy ją on i współtworzy m.in. przez to, że wpływa na czyny innych ludzi”⁵.

Zasady moralne u większości ludzi zostały wpojone podczas procesu wychowawczego, np. nakazy religijne.

Naruszenie tych zasad powoduje u człowieka wywołanie poczucia winy. W przeciwieństwie do zasad moralnych, zasady etyczne są ogólnymi, filozoficznymi twierdzeniami, wynikającymi z danego światopoglądu, na bazie których można tworzyć konkretne nakazy i zakazy moralne. Może zdarzyć się tak, że do tych samych zasad moralnych prowadzą różne zasady etyczne.

2. Normy moralne, jako podstawa ludzkiego działania

„Przez normy rozumie się reguły działania i postępowania, które w określonym społeczeństwie domagają się poważania i mają szansę akceptacji. Są one wypowiedziami powinnościowymi („trzeba”, „należy”, „powinno się”, „musi”), zawierającymi wskazania mniej lub bardziej ogólne, co do sposobów zachowania się w określonych sytuacjach. Przedstawiając to, co wolno i to, czego nie wolno, czyli formułując nakazy powinnościowe, normy moralne stają się ważnym instrumentem kontroli społecznej oraz przyczyniają się do osiągnięcia zgodności zachowań ludzkich z istniejącym w danym społeczeństwie porządkiem aksjologicznym”⁶.

Normy moralne wskazują, w jaki sposób człowiek ma obowiązek postępować wobec innych ludzi i wobec samego siebie. Niektóre z nich mają formę zakazu, a więc zabraniają pewnych czynów, inne z kolei przybierają formę nakazu, a więc zobowiązują do określonych zadań. Do przestrzegania tych norm zmusza opinia społeczna, a także potępienie przez innych w przypadku ich łamania czy wreszcie własne sumienie⁷.

² *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom III, pod red. T. Pilcha, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2004, s. 409.

³ Tamże, s. 411.

⁴ K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999, s. 15.

⁵ Tamże, s. 16.

⁶ Tamże, s. 143.

⁷ J. Jarco, Z. Kalita, M. Semp, *Etyka. Podręcznik dla szkół średnich*, PWN, Warszawa 1993, s. 24-25.

Według J. Mariańskiego „normy różnią się pomiędzy sobą znaczeniem, sposobami formułowania, (...), ale przede wszystkim charakteryzują się zróżnicowaną siłą powinności (obligatoryjność). Jedne z nich kategorycznie coś nakazują, zawierają duży stopień powinności (tzw. reguły obowiązku). Niepodporządkowanie się im prowadzi do nagany i potępienia. Normy kategoryczne nakładają na człowieka zobowiązania, od których nie może się uchylić. Drugie zawierają mały stopień powinności (tzw. reguły „ideału”, nadstandardy moralne, normy fakultatywne). Sugerują one określone postępowanie, ale wykraczają poza zakres ścisłych nakazów zobowiązania moralnego (np. samopoświęcenie się, heroizm). Niepodporządkowanie się im nie prowadzi do wyrzutów sumienia, nagany i potępienia ze strony innych, podporządkowanie się zaś budzi szczególną aprobatę i szacunek”⁸.

Normy moralne stanowią dla człowieka wskazówkę, w jaki sposób postępować w różnorodnych sytuacjach życia codziennego.

3. Rozwój moralny wobec wychowania

Wg Heliodora Muszyńskiego „rozwój moralny człowieka jest stopniowym wrastaniem w społecznie funkcjonujący system moralności. System ten składa się z norm i wzorów postępowania. Jest sprawą umowną, jakich rodzajów postępowania normy i wzory moralności mają dotyczyć. Ludzkość coraz bardziej osiąga jednomyślność, co do rozumienia moralności, jako zasad współżycia ludzi”⁹.

Jedną z najważniejszych prawidłowości dotyczących rozwoju moralnego odkrył J. Piaget. Głosi ona, że rozwój ten przebiega zawsze od uznania norm moralnych, jako danych z zewnątrz, przez innych, a więc heteronomii, do uznania tychże norm za własne, czyli do autonomii¹⁰. Istota człowieczeństwa zawiera się w uznaniu wartości człowieka, jako osoby, jej godności, wolności, rozumności, integralności, aspektu fizycznego, psychicznego i duchowego, a także odpowiedzialności za podejmowane działania. Ogólna definicja wartości brzmi: „wartość – podstawowa kategoria aksjologii, oznaczająca wszystko, co cenne i godne pożądania, co stanowi cel ludzkich dążeń”¹¹.

Wartości posiadają charakter egzystencjonalny, co oznacza, że mają istotne znaczenie w życiu każdego człowieka. Dostrzega się w nich czynnika integralnego rozwoju człowieka, kreowania tożsamości w indywidualnym i społecznym aspekcie, budowania projektu życia, integracji społecznej, rozwiązywania konfliktów¹².

Wg M. Łobockiego w wychowaniu moralnym zabiega się o zapoznanie dzieci i młodzieży z sądami i ocenami moralnego postępowania ludzi, oraz norma-

⁸ J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1989, s. 144.

⁹ H. Muszyński, *Rozwój moralny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Bydgoszcz 1983, s. 38.

¹⁰ J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Przekład z jęz. franc. T. Kołakowska, PWN, Warszawa 1967, s. 90.

¹¹ U. Schrade, *Etyka – główne systemy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1992, s. 50.

¹² K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, Jedność, Kielce 2006, s. 30.

mi, które określają ludzkie powinności, czyli sądami, ocenami i normami, a także wartościami moralnymi¹³.

Wychowanie ku wartościom polega na rozwijaniu potrzeby, zdolności i umiejętności wychowania samego siebie oraz innych do budowania nowej, lepszej rzeczywistości (w aspekcie aksjologicznym). „Rezultatem wychowania ku wartościom będzie pełna realizacja własnej osoby, przejawiająca się w głębi człowieczeństwa, którego wskaźnikami będzie służba drugiemu człowiekowi”¹⁴. K. Chałas porównuje wychowanie bez wartości do pustego dzwonu, który nawet mimo silnego rozkołysania nie wyda oczekiwanych dźwięków¹⁵.

M. Łobocki uważa, że „skuteczność wychowania moralnego zależy od różnych jego uwarunkowań. Jednymi z nich są uwarunkowania pedagogiczne, na które składają się w szczególności określone metody oddziaływań wychowawczych, nastawione na rozwój moralny dzieci i młodzieży. (...) Metody te dzieli na tradycyjne i nowsze. Pierwsze obejmują: dawanie przykładu postępowania moralnego, wdrażanie do zachowań moralnych, zapoznawanie z wiedzą moralną oraz kierowanie procesem samowychowania dzieci i młodzieży”¹⁶.

Człowiek w ciągu swojego życia zależny jest od wielu różnych wartości, które warunkują jego istnienie wraz z rozwojem. Społeczeństwo dokonuje nieustannej hierarchizacji wartości według ich ważności. Zmienia się również ilość wartości, które z wielu względów są różnorodne¹⁷.

4. Rola rodziny w wychowaniu moralnym

Rodzina jest pierwszym i naturalnym kręgiem środowiskowym, do którego dziecko wchodzi przez sam fakt narodzin. Od tego momentu aż do pełnej dojrzałości dziecka rodzina ponosi główną odpowiedzialność za zaspokojenie jego potrzeb i wychowanie. Już w starożytności rozważano o znaczeniu, o wewnętrznej strukturze rodziny, o randze tej struktury dla państwa czy narodu. Najdalej idące stwierdzenie teoretyczne głosi Arystoteles, że w rodzinie jak w soczewce odzwierciedla się całe społeczeństwo.

Z. Piłat uznaje rodzinę za środowisko wychowawcze, w którym tkwią największe możliwości wszechstronnego rozwoju człowieka. Istotnym zadaniem rodziców jest zaspokajanie podstawowych potrzeb psychicznych dziecka, do których należą: potrzeba miłości, ciepła i życzliwości. Dzieci w rodzinie formułują swe postawy, kształtują sposób bycia, ustalają normy moralne. „Rodzina jest swoistym

¹³ Tamże, s. 13.

¹⁴ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 49.

¹⁵ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, Jedność, Kielce 2006, s. 41-42.

¹⁶ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 21.

¹⁷ U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.) *Pedagogika, podstawy nauk o wychowaniu tom 1*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 397.

„buforem” między jej członkami a światem (...). Od rodziców, bowiem w dużej mierze zależy szczęście, zdrowie i radość dziecka”¹⁸.

Współczesna rodzina różni się od dawnej, tradycyjnej rodziny. Dokonujące się dynamiczne przemiany społeczno-ekonomiczne we współczesnym świecie są przyczyną wielu trudności, na które narażona jest rodzina, która nie zawsze za nimi nadąży. Rodzą się zaburzenia funkcji wychowawczych w wielu rodzinach, w szczególności tych, w których obydwój rodzice pracują, przebywają na emigracji zarobkowej, samotnie wychowują dzieci, itp. Stąd też powstaje potrzeba dostosowania rodziny do nowych warunków życia.

Funkcjonowanie rodziny pod względem wychowawczym zależy w niemałej mierze od stosowanego wobec niej stylu wychowania lub inaczej mówiąc stylu kierowania wychowawczego. Mówi się najczęściej o trzech tego rodzaju stylach: stylu wychowania demokratycznego, autokratycznego i liberalnego. Za najbardziej pożądanym pedagogicznie uważa się styl wychowania demokratycznego.

Wraz z upływem lat dziecko wchodzi w coraz to nowe kręgi społeczne, zawiera kontakty z nowymi ludźmi, rodzice nie są już dla niego jedynym wzorem do naśladowania. Jednak mimo to, rola rodziny pozostaje jeszcze na długo pierwszoplanowa, a ogół doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego ma wpływ na rozwój wartości moralnych u dziecka¹⁹.

Rodzina, jako środowisko naturalne ma bardzo duże znaczenie i odgrywa ważną rolę w procesie wychowawczym dziecka. Rodzina posiada naturalne prawo do wychowywania dzieci. Prawo to jest silniejsze, większe i pierwsze od prawa państwa. Postawa moralna dziecka nie jest kształtowana poprzez sporadyczne pogadanki czy pouczenia, drastyczne, surowe kary, czy stosowane od czasu do czasu pochwały. Osobowość dziecka w rodzinie jest kształtowana przez zwykłe, konkretne sytuacje dnia powszedniego, a także warunki, jakie stworzyli mu rodzice czy opiekunowie.

5. Znaczenie mediów w wychowaniu moralnym

Środki masowego przekazu mają ogromny wpływ na współczesne młode pokolenie. Przyczyniły się do powstania kultury masowej. „We współczesnych systemach informacyjnych środki masowego przekazu porównuje się do „nowoczesnych sił natury”, które kształtują społeczeństwo. Telewizja odkąd stała się zjawiskiem masowym i niemal wszechobecnym, wywiera wpływ na sposób percepcji świata przez widzów oraz sprzyja tworzeniu kulturowego obrazu rzeczywistości”²⁰. Treść programów telewizyjnych ma wpływ na naszą wiedzę, zainteresowania, postawy, wartości, styl życia a przede wszystkim wzory konsumpcji. „Oddzia-

¹⁸ Z. Piłat, *Rodzina ważnym środowiskiem wychowawczym*, „Życie szkoły”, 1998, nr 1, s. 25.

¹⁹ J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1989, s. 192.

²⁰ Tamże, s. 91.

ływanie to jest szczególnie znaczące, gdy odbiorca jest młody, jeszcze mało krytyczny(...)²¹.

Badania naukowe udowodniły, że obserwowanie brutalnych scen, gwałtu czy przemocy, rodzi takie same, również agresywne zachowania u odbiorcy. Szczególnie narażone są dzieci i młodzież, które każdą taką scenę doskonale zapamiętują, często naśladują zachowania ulubionych bohaterów, identyfikując się z nimi. Niestety, zjawisko agresji i przemocy często występuje w dziecięcych filmach czy bajkach. Eksperymenty L. Berkowitza dowiodły, że:

- oglądanie przemocy, agresji w filmie wywołuje reakcje agresywne u widzów;
- obraz bólu, krwi, cierpień ofiary – równie skutecznie jak widok samego agresywnego zachowania – pobudza do agresji;
- osoby badane, które oglądały film z mocnymi scenami agresji, wymierzały silniejszą karę za błędy w grupie kontrolnej niż osoby, które oglądały grę sportową;
- uczniowie, wobec których nie stosowano agresji werbalnej (nie obrażano ich godności osobistej), ale którzy oglądali emocjonalną scenę agresji fizycznej, wymierzały silniejszą karę, niż uczniowie obrażani, wyśmiewani, lecz nie oglądający scen agresji. Stąd wniosek, że percepcja scen przemocy bardziej prowadzi do zachowań agresywnych, niż doznanie obrazy osobistej²².

Telewizja ma również swoje pozytywne strony, należy tylko umiejętnie je wykorzystać. Na pewno jest wartościowym narzędziem nauczania, prezentując różnego rodzaju programy edukacyjne.

„Rozpatrując możliwości oddziaływania telewizji na rodzinę, należy podkreślić, że sama rodzina poprzez umiejętne korzystanie z tego medium, przede wszystkim dokonując selekcji oglądanych programów, oraz przygotowując dzieci do odbioru, decyduje o rozmiarach i jakości wpływu telewizyjnych przekazów na poszczególnych członków rodziny²³.”

Obecnie zdarza się, że coraz częściej telewizja jest wyparta przez inne medium – Internet. Funkcjonujemy w społeczeństwie, w którym nasze życie coraz bardziej zależy od komputerów. Dynamiczne zmiany zachodzące w przemyśle informatycznym i telekomunikacyjnym w sposób gwałtowny i nieodwracalny zmieniają nasze życie. Powstaje nowe społeczeństwo – społeczeństwo informacyjne – świat gdzie ludzkie życie jest trwale wzbogacane poprzez korzystanie z osiągnięć techniki oraz usług informacyjnych. Dla wielu ludzi jest synonimem nowoczesności i postępu, a jego używanie i wykorzystywanie atrybutem społeczeństwa informacyjnego. Dużą rolę Internet odgrywa też, jako uniwersalne medium komunikacyjne, swoista tablica ogłoszeniowa, pozwalająca na kojarzenie rozmaitych inicjatyw społecznych, wymianę komunikatów, dokumentów, itp. Zdaniem

²¹ M. Ejsmond B. Kosmalska, *Media, wartości, wychowanie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 104.

²² Tamże, s. 106.

²³ Tamże, s. 113.

M. Muchackiego „Kultura masowa wywiera ogromny wpływ na rozwój i kształtowanie współczesnego człowieka”²⁴.

Komputer z dostępem do Internetu posiada wiele pozytywnych stron, ale może również stanowić zagrożenie dla dzieci i młodzieży. Niewątpliwie dostarcza wiedzy o świecie, rozwija zainteresowania, zbliża ludzi, pomaga w nauce oraz w szybkim i łatwym komunikowaniu się, itp. Należy jednak pamiętać, że nieumiejętne wykorzystywanie go, może stać się niebezpiecznym narzędziem wychowawczym. M. Muchacki zwraca uwagę, że „w wymiarze czasu przeznaczanego na oglądanie telewizji czy kontakt z komputerem negatywny aspekt wiąże się z brakiem uczestnictwa w innych, koniecznych dla młodego człowieka, formach aktywności, np. fizycznej czy społecznej”²⁵.

Nieco mniejszy wpływ na wartości moralne młodzieży ma prasa, ponieważ czytanie jej nie należy do ulubionych sposobów spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież.

Biorąc pod uwagę ogromne znaczenie mediów w życiu człowieka a w szczególności negatywny wpływ na młodego odbiorcę należy pamiętać o świadomym, krytycznym i przemyślanym wybieraniu proponowanych treści. Odpowiedzialni za to są przede wszystkim rodzice, nauczyciele i opiekunowie.

6. Rola szkoły w wychowaniu moralnym

Szkoła poza główną funkcją dydaktyczną, pełni też funkcje opiekuńcze i wychowawcze. W szkole również kształtuje się system wartości dzieci i młodzieży. Kształtuje się między innymi moralność społeczna. Proces ten odbywa się zarówno podczas zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych, wychowawczych, jak i w codziennym kontakcie pomiędzy uczniem i nauczycielem.

Wychowanie do wartości w szkole jest jednym z wielu czynników, który warunkuje poprawne postępowanie uczniów ze społecznego i moralnego punktu widzenia i polega głównie na pobudzeniu uczniów do głębszej refleksji nad wartościami. Główną rolę odgrywa tu przede wszystkim nauczyciel, który powinien stworzyć uczniowi właściwe środowisko wychowawcze, oraz towarzyszyć mu na drodze prowadzącej do podstawowych wartości.

„Na gruncie pracy pedagogicznej uczniom i wychowankom można stopniowo odkrywać świat wartości, które podkreślają godność człowieka. Można też uczyć formułowania tych wartości, korzystania z nich i wyrażania. Należy jednak zawsze uwzględniać ich trzy podstawowe aspekty: konstruktywny wkład dla dobra

²⁴ M. Muchacki, *Preferencje współczesnej młodzieży w korzystaniu z narzędzi TI*, [w:] *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej / Teacher in the global and local reality*, red. Zdzisława Załona, Wydawnictwo NOVA SANDEC 2007, s. 145-151.

²⁵ M. Muchacki, *Wymiary jakościowego korzystania z mediów w kontekście wolnego czasu młodzieży*, [w:] *Refleksje nad jakością pracy szkoły/ Reflections on the quality of school work*, Wydawnictwo NOVA SANDEC 2009, s. 29-36.

ludzkości; szacunek dla istoty ludzkiej (jako jednostki niepowtarzalnej); szacunek dla jednostki (jako członka społeczeństwa)²⁶.

Skuteczne wychowanie do wartości jest uzależnione od różnych sposobów oddziaływań wychowawczych. Według M. Łobockiego należą do nich m.in.:

- dawanie uczniom dobrego przykładu;
- dostarczanie im wiedzy o wartościach ogólnoludzkich;
- stymulowanie uczniów do świadomej refleksji nad wartościami;
- wdrażanie ich do zachowań społecznie i moralnie wartościowych²⁷.

Jako główny cel wychowania moralnego przyjmuje się wszechstronne kształtowanie młodego człowieka. Należy umożliwić mu wolny wybór i przyjęcie za własne te wartości moralne, które umożliwiają odróżnić dobro od zła, które pomagają w podejmowaniu decyzji zgodnych z podstawowymi zasadami moralności.

7. Postawy moralne wobec religii

Religijność jest jednym z czynników warunkujących moralność. „Tam, gdzie religia jest uznawana, stanowi ważny czynnik kształtowania osobistych i społecznych wartości moralnych. Kościół oddziałuje nie tylko na poszczególne normy i wartości, ale na całą osobowość moralną człowieka. Oferuje określony system moralny i stara się go przekazać młodemu pokoleniu w ramach wielorakich oddziaływań religijno-wychowawczych”²⁸.

Analizując dekalog, zbiór norm moralnych akceptowanych przez trzy wielkie monoteistyczne religie świata, można zauważyć, iż jego pięć pierwszych przykazań charakteryzuje związek z naszym naturalnym zmysłem moralnym, tkwiącym w nas sprzeciwem wobec gwałcenia norm osobowych. Pozostałe przykazania są już ściśle związane z kulturą, w której zostały ustanowione. Kultura ta jest surowa, rygorystyczna, jeżeli chodzi o obyczaje seksualne, prawa własności i zasady uczciwości. Wiele innych kultur akceptowało swobodne życie seksualne, a kradzież i oszustwo nie były przedmiotem potępienia.

Moralność powstała przed religią, ale ostatecznie religia odegrała istotną rolę w rozwoju moralności. W jednej religii zabicie niewiernego to główny cel, w innej zabicie człowieka to grzech. System religijny ulepsza nasze wrodzone wybory moralne, choć coraz częściej mówi się dziś o malejącym wpływie religii na młodych ludzi. Można sobie zadać pytanie, czy młodemu człowiekowi potrzebny jest dziś Kościół?

8. Grupy rówieśnicze a wychowanie do wartości

²⁶ A. Moleszak, A.T Chorzewski, W. Wołoszyn, *W kręgu wartości moralnych nauczyciela*, WSP, Warszawa 1996, s. 71.

²⁷ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 94.

²⁸ Tamże, s. 202.

Człowiek od momentu narodzin jest członkiem wielu grup społecznych. Pierwszą i najważniejszą jest rodzina. Proces wychowania, który się w niej dokonuje nie zawsze cechuje planowe i systematyczne oddziaływanie, jednak właśnie tutaj kształtują się pierwsze oznaki charakteru i osobowości dziecka. Gdy jego kontakty społeczne stopniowo rozszerzają się, staje się ono członkiem wielu grup społecznych, wywierających różne wpływy. Drugą, nie mniej ważną jest grupa rówieśnicza, w ramach, której dziecko zostaje poddane zamierzonemu procesowi wychowania planowego i systematycznego. „Wychowawcze znaczenie zespołu jest szczególnie doniosłe, kiedy mówi się o wychowaniu moralnym. Jeżeli wychowanie to jest procesem uspołecznienia jednostki, to może dokonywać się ono przede wszystkim przez udział jednostki w życiu odpowiednio zorganizowanego i wychowawczo kierowanego zespołu”²⁹.

Bardzo ważnym czynnikiem grupy są normy – moralne, prawne i obyczajowe. Normy te różnią się stopniem zawartych w nich nakazach lub zakazach, a także przewidziane za ich naruszenie konsekwencje. Wszyscy członkowie grupy w różnym stopniu podlegają tym normom. Normy społeczne w grupie ułatwiają realizację podjętych zadań, wprowadzają do niej ład, porządek i dyscyplinę. Przestrzeganie ich decyduje o spójności grupy, jedności w ważnych dla niej kwestiach, np. wyznaczaniu zadań i celów.

Człowiek całe życie dąży do przynależności do jakiejś grupy społecznej. Poprzez przynależność do takiej grupy wzmacnia w sobie poczucie własnej wartości, czuje się potrzebny. Oddziaływanie grup rówieśniczych może być wychowawczo pozytywne lub negatywne. Grupy rówieśnicze ułatwiają, więc naturalną drogę wchodzenia w społeczeństwo przez dzieci i młodzież, a także uczestnictwo w skomplikowanym procesie współżycia i współdziałania społecznego³⁰.

W społeczeństwach istnieją również grupy młodzieży, które kwestionują wartości zastanej kultury, grupy zbuntowane przeciwko zwyczajom lub stylowi życia starszego pokolenia, tworzące subkultury młodzieżowe. „Subkultura (inaczej: podkultura) to podkreślająca swoją odrębność grupa społeczna, w której obowiązują zasady i wzorce odmienne od wyznawanych powszechnie (...) Jej podstawowymi wyznacznikami są: ideologia, symbolika oraz charakterystyczny wygląd (image) jej członków, a w wielu przypadkach również (lub przede wszystkim) muzyka”³¹. Młodzież odrzucając wartości dorosłych chce zbudować własne wzory zachowań, chce podkreślić w ten sposób swoją odrębność.

Grupy rówieśnicze stanowią naturalną formę życia dzieci i młodzieży, wyrażają ich dążenia do działania i samodzielności.

9. Autorytet w wychowaniu moralnym

²⁹ H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 10.

³⁰ J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1989, s. 197.

³¹ B. Prejs, *Subkultury młodzieżowe*, Wydawnictwo KOS, Katowice 2005, s. 9.

Wg M. Łobockiego „autorytet nie jest nigdy wielkością samą w sobie, jak bywa to w przypadku takich pojęć, jak inteligencja, pamięć, siła woli itp.”³². To czy ktoś uchodzi za autorytet nie zależy od niego samego lecz od wielu osób, u których ma prawdziwe uznanie.

E. Durkheim, twierdzi, że autorytet „to cecha, w którą jest uposażona istota realna lub idealna w stosunku do określonych osobników, dzięki której uważana jest przez tych ostatnich za obdarzona mocą wyższą od tej, jaką przypisują samym sobie (...) i J. Pietera, wg którego autorytet to „zespół wielu różnorodnych właściwości nauczyciela, dzięki którym uczeń bez wyraźnych nakazów i bez strachu przed karą ulega wychowawczemu wpływowi nauczyciela, w szczególności chętnie uczy się stosować do jego wymagań”³³.

Zazwyczaj podmiotem autorytetu jest jedna konkretna osoba, postać będąca obiektem kultu religijnego, ale jego przedmiotem może być też grupa osób lub jakaś społeczność. Nie każda jednak osoba, posiadająca wyróżniające ją cechy, wysokie kompetencje, spełnia funkcję autorytetu. Czasami te cechy nie wystarczają, bo osoba ta nie cieszy się szczerym uznaniem innych osób. „Przyjmuje się na ogół także, iż uznawanie kogoś za autorytet jest zazwyczaj równoznaczne z podporządkowaniem się mu, czyli okazywaniem wobec niego swego posłuszeństwa. Nie jest to jednak posłuszeństwo ślepe czy wymuszone. Nie oznacza, więc bezkrytycznego poddawania się jemu i nie przesądza bynajmniej o bezwzględnej wobec niego uległości. Osoby uznające autorytety mogą, zatem czuć się nadal wolnymi i niezależnymi. Podmiot autorytetu, bowiem pełni w stosunku do jego przedmiotu (wyznawcy) funkcje raczej przewodnika (Doradcy) niż funkcje przywódcy czy kogoś wszechwiedzącego”³⁴.

Autorytet moralny uosabia m.in. godność, poważanie, prestiż. Osobę o autorytecie moralnym ceni się głównie za cechy charakteru, za jego postawę wobec innych ludzi, za działalność charytatywną na rzecz potrzebujących pomocy. „Osoba o takim autorytecie staje się dla innych niekłamany wzorem postępowania moralnego. Na tym polega jej siła, z jaką może wywierać konstruktywny wpływ na sposób myślenia i działania wielu ludzi. Dlatego rodzice, wychowawcy i nauczyciele cieszący się u dzieci i młodzieży autorytetem moralnym stanowią istotny czynnik ich prawidłowego rozwoju moralnego”³⁵.

Za autorytet moralny uznajemy kogoś nie za głoszone przez niego normy i wartości moralne, ale za to, że stosuje te normy w życiu codziennym.

We współczesnym świecie można zaobserwować nasilający się kryzys autorytetów prawie we wszystkich dziedzinach życia. Młodzi ludzie mają problemy ze wskazaniami autorytetu życiowego. Dlatego dorośli powinni dążyć do wszelkich starań, aby to zmienić.

³² M. Łobocki, *Wybrane problemy wychowania nadal aktualne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004, s. 274.

³³ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 106.

³⁴ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 109.

³⁵ Tamże, s. 113.

POSTAWY MORALNE MŁODZIEŻY W ŚWIETLE BADAŃ

Badania przeprowadzono w marcu 2009 r., wśród uczniów Liceum Ogólnokształcącego przy Zespole Szkół im.14 Pułku Powstańców Śląskich w Wodzisławiu Śląskim. W ankiecie wzięło udział 50 uczniów. Około 66% grupy to dziewczęta a 34 % to chłopcy w wieku 16-18 lat.

Pierwsze pytanie dotyczyło opinii młodzieży licealnej na temat pojęcia człowieka moralnego.

Prawie 78 % badanej populacji uważa, że człowiek moralny, to człowiek szanujący innych, dla 76 % jest to człowiek żyjący w zgodzie z własnym sumieniem, a 48 % badanych uważa, że jest to człowiek żyjący w zgodzie z obowiązującymi zasadami. W opinii niektórych licealistów to człowiek sprawiedliwy, indywidualny, a także żyjący w zgodzie z zasadami etycznymi. Około 82,4 % chłopców odpowiedziało, że jest to człowiek żyjący w zgodzie z własnym sumieniem. Kolejnych 81,52 % dziewcząt stwierdza, iż jest to człowiek szanujący drugiego człowieka.

Tabela 1. Człowiek moralny w opinii licealistów

Określ pojęcie człowieka moralnego	chłopcy		dziewczęta		razem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Praktykujący wyznawca religii (katolik, ewangelik,...)	2	11,7	4	8	6	16
Będący w związku małżeńskim	2	11,7	1	3,03	3	6
Przeciwnik eutanazji, aborcji, kary śmierci	2	11,7	4	12,12	6	12
Żyjący w zgodzie z własnym sumieniem	14	82,4	24	72,73	38	76
Szanujący drugiego człowieka	12	70,6	27	81,82	39	78
Przestrzegający obowiązujące normy społeczne	9	52,9	15	45,45	24	48
Inne	1	5,9	1	3,03	2	4
Ogółem	42	-	76	-	118	-

Wskaźniki procentowe przekraczają 100, gdyż uczniowie mieli możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Z danych umieszczonych w powyższej tabeli wynika, że dla młodzieży moralność utożsamiana jest z szacunkiem dla drugiego człowieka. Człowiek jest dla nich wartością samą w sobie. Może to świadczyć o głębokiej dojrzałości mimo młodego wieku. Ważne jest dla nich, aby żyć w zgodzie z własnym sumieniem. Postawa taka wynikać może w dużej mierze z tradycji rodzinnych, przekazywanych z pokolenia na pokolenie.

Kolejne pytanie sondażowe dotyczyło autorytetu życiowego. Młodzież miała odpowiedzieć na pytanie: kogo uznajesz za autorytet życiowy? W tym pytaniu można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Ponad połowa (54%) badanej młodzieży za największy autorytet uważa swoich rodziców. Prawdopodobnie relacje rodziców i badanej młodzieży są pozytywne. Ważnym elementem w wychowaniu są bliskie i trwałe kontakty emocjonalne dziecka z rodzicami a atmosfera bezpieczeństwa, jaką stwarzają rodzice powoduje, że dziecko czuje się silnie zespolone ze środowiskiem rodzinnym, że go ceni, liczy się z nim i dobrze się w nim czuje. Taka sytuacja jest bardzo korzystna z punktu widzenia późniejszych szerszych już kontaktów społecznych dziecka, np. z rówieśnikami, innymi osobami dorosłymi z bliższego i dalszego otoczenia, nauczycielami, itp.

Tabela 2. Autorytety życiowe młodzieży

Kogo uznajesz za autorytet życiowy?	chłopcy		dziewczęta		razem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Rodzice	9	52,9	18	54,5	27	54
Dziadkowie	5	29,4	9	27,3	14	28
Nauczyciel	0	0	1	3,0	1	2,0
Idole muzyczni	1	5,9	1	3,0	2	4,0
Papież	6	35,3	14	42,4	20	40
Nie mam autorytetu życiowego	4	23,5	8	24,2	12	24
Inne	1	5,9	0	0	1	2,0

Wskaźniki procentowe przekraczają 100, gdyż uczniowie mieli możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Kolejnym autorytetem życiowym wskazanym przez młodzież to postać papieża. Wielu respondentów dopisywało obok słowa „papież - Jan Paweł II”, co świadczy o wielkim wpływie Jana Pawła II na życie Polaków, nie tylko tych dorosłych. Należy zauważyć, iż w chwili śmierci Jana Pawła II respondenci byli jeszcze dziećmi, a mimo tego uważają go jednak za autorytet.

Jedna trzecia (28%) badanej populacji wskazała dziadków, jako swój autorytet. Ten wybór również wydaje się uzasadniony. W związku z pracą zawodową obojga rodziców, dziadkowie często przejmują część obowiązków wychowawczych. Dla młodego pokolenia dziadkowie odgrywają szczególne znaczenie. Dzisiejsze babcie i dziadkowie to ludzie wykształceni, obcy ze światem, o ustabilizowanej sytuacji materialnej, często korzystający z wcześniejszych emerytur. Młodzi ludzie często postrzegają ich, jako mądre, silne osobowości jak również autorytety. To dziadkowie odgrywają rolę mędrców życiowych i wzorów do naśladowania.

Kolejnym problemem poruszonym w badaniu sondażowym była opinia nt. religijności wobec postaw moralnych młodzieży. Po wprowadzeniu religii do pols-

kiej szkoły, Kościół stał się również ważną instytucją w procesie wychowawczo-socjalizacyjnym dzieci i młodzieży. Opinie na temat tej kwestii zawiera tabela nr 3.

Tabela 3. Religijność a postawy moralne młodzieży

Jaka jest Twoja opinia na temat: religijność a postawy moralne?	chłopcy		dziewczęta		razem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Religijność jest filarem postawy moralnej	7	41,2	16	48,4	23	46
Religijność nie ma znaczenia wobec postawy moralnej	5	29,4	6	18,2	11	22
Religijność odgrywa niewielką rolę w postawie moralnej	2	11,8	7	21,2	9	18
Nie potrafię powiedzieć	1	5,8	2	6,1	3	6
Inne	2	11,8	2	6,1	4	8
Ogółem	17	100	33	100	50	100

Prawie połowa (46 %) badanej populacji uważa, że religijność jest filarem postawy moralnej, 22 % twierdzi, że religijność nie ma większego znaczenia na postawę moralną, a 18%, że religijność w pewnym stopniu wpływa jednak na postawę moralną. Ciekawym wydaje się fakt, iż 76% badanych deklaruowało się, jako osoby wierzące. Czy oznacza to, że moralność, która była powiązana z religią historycznie, traci swoje podstawy w religii? A może coraz więcej młodych ludzi nabiera przekonania, że można żyć bez Boga i religii?

Celem badania było również poznanie reguł i norm, jakie akceptują młodzi ludzie. Badani mieli do wyboru 10 różnych odpowiedzi z możliwością wyboru więcej, niż jedną z nich.

Z danych umieszczonych w powyższej tabeli wynika, iż 92% respondentów akceptuje wierność małżeńską. Jest to wskaźnik przeważający nad pozostałymi. W tej kwestii częściej dziewczęta – 97%, niż chłopcy – 82,3% deklarują taką odpowiedź. Opinie wyrażane na ten temat mogą wynikać z przekazywanych z pokolenia na pokolenie, historycznie zakorzenionych tradycji naszego społeczeństwa. Może to świadczyć o tym, że w planach życiowych młodych ludzi, pojawia się zawarcie związku małżeńskiego i założenie rodziny, co oznacza, że wbrew różnym opiniom, w wyobrażeniu ludzi nadal funkcjonuje tradycyjna rodzina.

Tabela 4. Postawa młodzieży wobec norm przyjętych w społeczeństwie

Które z poniższych reguł	chłopcy	dziewczęta	razem
--------------------------	---------	------------	-------

akceptujesz?	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Wierność małżeńska	14	82,3	32	97	46	92
Rozwody	8	47,1	9	27,3	17	34
Luźne związki partnerskie (konkubinat)	9	52,9	15	45,5	24	48
Związki homoseksualne	1	5,9	15	45,5	16	32
Antykoncepcja	12	70,6	25	75,8	37	74
Aborcja	3	17,6	3	9,1	6	12
Świętowanie niedzieli	11	64,7	28	84,8	39	78
Świętowanie innych dni tygodnia	8	47,1	9	27,3	17	34
Żadnej nie akceptuję	0	0	0	0	0	0

Wskaźniki procentowe przekraczają 100, gdyż uczniowie mieli możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Młodzież licealna na drugim miejscu stawia świętowanie niedzieli (78%), co niewątpliwie związane jest z normami obowiązującymi w ich domach rodzinnych. Natomiast na kolejnym miejscu wskazali antykoncepcję (74%). Prawdopodobnie duże znaczenie w wyrażaniu takiej opinii miała szkoła, w której wprowadzono przedmioty mające na celu uświadamianie młodzieży, oraz media, w których tematy antykoncepcji są szeroko poruszane. Z powyższych danych wynika też, że 32% ankietowanych akceptuje związki homoseksualne. Zastanawiające jest to, że tylko jeden z ankietowanych chłopców akceptuje takie związki i aż 45,5% dziewcząt. Luźne związki partnerskie akceptuje 48% badanych. W Europie Zachodniej od dawna mówi się o rozpadzie rodziny a związki nieformalne oraz bycie singlem są uznawane za normę. Styl ten powoli wkracza również w naszą rzeczywistość. Być może jest to deklaracja młodych ludzi, iż w przyszłości nie chcą i nie będą zakładać rodziny. Około 12 % respondentów akceptuje aborcję, 78% jest jej przeciwnikiem.

10. Podsumowanie

Opracowanie ukazuje postawy moralne oraz znaczenie roli autorytetów w wychowaniu moralnym młodzieży licealnej.

Z uzyskanych badań wynika, iż w budowaniu postawy moralnej młodego człowieka najważniejszą rolę odgrywa rodzina. To rodzina jest wzorcem do naśladowania dla młodego człowieka. Wzorce zaczerpnięte w rodzinie zapadają głęboko w świadomość dziecka, pozostawiając trwałe ślady w jego osobowości. Dla większości z nich miłość i następnie rodzina stanowi sens życia. Wielu respondentów wskazało swoich rodziców, jako autorytet życiowy. To w nich widzą głównych przewodników życiowych i do nich zwracają się z pomocą w rozwiązywaniu konfliktów. Ważnym autorytetem życiowym dla młodzieży stanowi również Papież Jan Paweł II.

Opinia badanej młodzieży wskazuje na religię, jako znaczącego czynnika w ich życiu, ponieważ kształtuje ona postawy moralne, osobowość, zachowania prospołeczne, itp. Autodeklaracja wiary młodzieży jest ważnym wskaźnikiem w poznaniu postaw moralnych. Z przeprowadzonych badań wynika, iż badana populacja przejawia tradycyjny model religijności. Większość respondentów zadeklarowała się, jako wierzący, jednak ze względu na młody wiek trudno jest im określić stopień zaangażowania w życie duchowe. Dla wielu badanych uczniów religia jest filarem postaw moralnych, która pomaga im w przestrzeganiu norm moralnych w życiu osobistym.

Przeprowadzone badania potwierdziły, że dużą rolę w wychowaniu moralnym odgrywają autorytety. Młodzi ludzie czerpią z nich wzorce, utożsamiają się z nimi, naśladują, itp. Ma to szczególne znaczenie w obliczu pogłębiającego się kryzysu w relacjach międzyludzkich oraz chwiejnego systemu norm i wartości we współczesnym świecie, co w konsekwencji determinuje wypaczenie postaw etycznych wśród młodych ludzi.

Bibliografia:

- [1] Chałas K., *Wychowanie ku wartościom*, Jedność, Kielce 2006.
- [2] Ejsmond M., Kosmalska B., *Media, wartości, wychowanie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- [3] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, tom III, pod red. T. Pilcha, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2004.
- [4] Jarco J., Kalita Z., Semp M., *Etyka. Podręcznik dla szkół średnich*, PWN, Warszawa 1993.
- [5] Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- [6] Łobocki M., *Wybrane problemy wychowania nadal aktualne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
- [7] Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- [8] Mariański J., *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1989.
- [9] Moleszak A., Chorzewski A.T., Wołoszyn W., *W kręgu wartości moralnych nauczyciela*, WSP, Warszawa 1996.
- [10] Muszyński H., *Rozwój moralny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Bydgoszcz, 1983.
- [11] Muszyński H., *Wychowanie moralne w zespole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- [12] Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.) *Pedagogika, podstawy nauk o wychowaniu*, tom 1, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
- [13] Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Przekład z jęz. franc. T. Kołakowska, PWN, Warszawa 1967, s. 90 .

- [14] Piłat Z., *Rodzina ważnym środowiskiem wychowawczym*, „Życie szkoły”, 1998, nr 1.
- [15] Prejs B., *Subkultury młodzieżowe*, Wydawnictwo KOS, Katowice 2005.
- [16] Schrade U., *Etyka - główne systemy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1992.
- [17] Wojtyła K., *Elementarz etyczny*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999.

Edyta Soboniak

PRAWNE UWARUNKOWANIA KULTURY BEZPIECZEŃSTWA W PROCESIE EDUKACYJNYM NA POZIOMIE SZKOLNICTWA PONADGIMNAZJALNEGO

Streszczenie

W artykule omówiono kulturę bezpieczeństwa oraz normy prawne obowiązujące w szkolnictwie średnim zawodowym. Opisano kulturę bezpieczeństwa rozumianą jako indywidualne i grupowe wartości, postawy, kompetencje, zachowania w zakresie bezpieczeństwa i higieny. W artykule ponadto zaprezentowano podstawy programowe obowiązujące w szkole średniej. Omówiono jak prawidłowo wykorzystać metody zapobiegania wypadkom.

Słowa kluczowe: kultura bezpieczeństwa, bezpieczeństwo i higiena, szkoła średnia, podstawy programowe.

Summary

This article presents a definition of safety culture and legal standards valid in the secondary vocational school. It describes safety culture as the product of individual and group values, attitudes, perceptions, competencies and patterns of behavior in health and safety management. Moreover, this paper presents the basic curricula in a secondary school. Appropriate methods for incidents prevention can be developed.

Keywords: safety culture, organization's health and safety management, secondary school, basic curricula.

Regulacje prawne obowiązujące w kraju w zakresie prawa oświatowego różnych typów szkół ponadgimnazjalnych obejmują podstawy programowe. Pomocne w określeniu zadań edukacyjnych mogą być: Ustawy o systemie oświaty, klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Kodeks Pracy, Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu oraz Ministra Gospodarki i Pracy, Rozporządzenia Rady Ministrów. Jednakże nauczanie przedmiotu bezpieczeństwo i higiena pracy nie znalazło odzwierciedlenia w ramowych planach nauczania w szkołach publicznych. Elementy wiedzy dotyczące bezpiecznych i higienicznych warunków pracy znajdujemy w treściach przedmiotów ogólnych oraz treściach wybranych przedmiotów zawodowych.

W krajach EWG (Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej) w systemie oświaty wprowadzono zmiany mające na celu zwrócenie uwagi na rozszerzenie wiedzy uczniów o problematykę dotyczącą bezpieczeństwa i higieny pracy oraz ergo-

nomii. Doceniono, iż wzmożona uwaga poświęcona tej problematyce nie może rozpocząć się wraz z zatrudnieniem i nie może być tylko obowiązkiem pracodawcy. Istotnym problemem jest w tym przypadku rola systemu edukacji w przekazywaniu podstawowej wiedzy dotyczącej aspektów kultury bezpieczeństwa oraz aktualizowanie i uzupełnianie zasobu wiedzy w różnych formach oświaty dostosowanych do rodzaju aktywności zawodowej. Polska podążając za światowymi zmianami wprowadziła zajęcia edukacyjne w zakresie udzielania pierwszej pomocy w szkołach i placówkach systemu oświaty.

Wiedza w zakresie bezpieczeństwa, higieny pracy i ergonomii zgodnie z dyrektywami Unii Europejskiej (Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej) zawarta została w standardach programowych szkół ponadgimnazjalnych. Kodeks Pracy nakłada na Ministra Edukacji Narodowej obowiązek zadbania o obecność problematyki związanej z bhp w programach nauczania ¹.

W świetle art. 237 Minister Edukacji Narodowej obowiązany jest zapewnić uwzględnienie problematyki bezpieczeństwa i higieny pracy w programach nauczania w szkołach z uzgodnieniem polityki dotyczącej kultury bezpieczeństwa z Ministrem Pracy i Polityki Socjalnej. Ogólnokrajowe podstawy nauczania zawarte w minimach programowych przygotowują komisje programowe a zatwierdza Minister Edukacji Narodowej.

Podstawy programowe określające zakres zadań edukacyjnych dla poszczególnych typów szkół wynikają z art. 3 pkt. 13 i 13 a ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz zmianie niektórych innych ustaw (DZ.U. Nr 56, poz. 458). Zgodnie z ustawą oświata, w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa, kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie - respektując chrześcijański system wartości - za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości oraz ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności. Dodatkowo przez podstawę programową należy rozumieć obowiązkowe zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego. Uwzględnić należy zadania wychowawcze szkoły, odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego i programach nauczania ponadgimnazjalnego wprowadzone akty prawne

¹ X dział Kodeksu Pracy.

stały się pomocne w ustaleniu kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych.

Przez podstawę programową kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego lub podstawie programowej kształcenia w zawodzie – rozumie się obowiązkowe, na danym etapie kształcenia, zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, a także zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane w programach nauczania oraz umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych.

Problematyka dotycząca kultury bezpieczeństwa pracy oraz ergonomii w szkołach ponadgimnazjalnych została określona w programach nauczania przedmiotu przysposobienie obronne. Niezbędnym jest sprecyzowanie pojęcia szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Przez które rozumie się licea ogólnokształcące, licea profilowane, technika oraz szkoły zawodowe. Zagadnienia dotyczące praw i obowiązków pracodawców i pracowników zawarto w programach nauczania przedmiotu o nazwie *Podstawy Przedsiębiorczości*.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej określiło kwalifikacje do prowadzenia zajęć edukacyjnych w zakresie udzielania pierwszej pomocy w szkołach i placówkach systemu oświaty (przepis wszedł w życie z dniem 1 września 2010 r.). Dostrzeżono konieczność prowadzenia zajęć edukacyjnych w zakresie udzielania pierwszej pomocy w szkołach i placówkach systemu oświaty (przepisy ustawy z dnia 8 września 2006 r. o Państwowym Ratownictwie Medycznym Dz. U. Nr 191, poz. 1410, z późn. zm.).

Minister Edukacji Narodowej nie określa programów nauczania lecz dopuszcza je do użytku szkolnego zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. (Dz. U. Nr 89) w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. Program nauczania dla zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego, nazywamy „programem nauczania ogólnego”, program nauczania dla zawodu oraz program nauczania dla profilu kształcenia ogólnie zawodowego, zwany dalej „programem nauczania dla profilu”.

Wyżej wymienione programy do użytku dopuszcza w danej szkole dyrektor szkoły, na wniosek nauczyciela lub nauczycieli. Nauczyciel może zaproponować program nauczania samodzielnie lub stworzyć go we współpracy z innym nauczycielem. Może zaproponować program stworzony przez innego autora (autorów) wraz ze zmianami. Ważne, aby zaproponowany program został dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów. Przed dopuszczeniem programu nauczania ogólnego do użytku w danej szkole, dyrektor szkoły może zasięgnąć opinii specjalisty wymienionego w rozporządzeniu.

Zgodnie z paragrafem 5.1. program nauczania dla zawodu oraz program nauczania dla profilu może być dopuszczony do użytku w danej szkole, jeżeli: stanowi zbiór usystematyzowanych, celowych układów umiejętności i treści nauczania, ujętych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie albo w podstawie programowej kształcenia w profilu kształcenia ogólnie zawodowego, określonych odpowiednio w przepisach w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawo-

dach oraz w przepisach w sprawie podstawy programowej kształcenia w profilach kształcenia ogólnie zawodowego, wraz ze wskazówkami dotyczącymi realizacji procesu kształcenia i oceniania osiągnięć edukacyjnych².

Konieczność przestrzegania przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy oraz wymagań ergonomii zawiera opis kwalifikacji zawodowych absolwenta zgodnie z klasyfikacją zawodów, która obowiązuje od 1 lipca 2010 r. i wprowadzona została rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. Nr 82 z dnia 17 maja 2010 r., poz. 537).

Bezpieczeństwo w procesie edukacyjnym dotyczy również kadry kierowniczej szkół, kadry nauczającej i uczniów³. Z omawianego Rozporządzenia Ministra Gospodarki i Polityki Społecznej wynika, że osoby w/w są obowiązane odbywać szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy.

Należy zauważyć, iż szkoła odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu świadomości w zakresie kultury bezpieczeństwa pracy. Wśród wielu zadań wynikających z dyrektyw i rozporządzeń widzimy kształtowanie świadomości pozytywnej postawy ucznia, przygotowanie go do dbałości o siebie i innych odpowiedzialności, rzeczowego i świadomego podejmowania decyzji. Zdaniem M. Muchackiego, „stymulowanie kompetencji (informatycznych) uczniów na wszystkich etapach ich edukacji jest jednym z zadań współczesnej szkoły”⁴.

W omawianych szkołach ponadgimnazjalnych występuje bezwzględna konieczność nauczania bezpieczeństwa i higieny pracy stanowiąca niezbędny element wiedzy przyszłego pracownika. Te elementy wiedzy znajdujemy jak już wspomniano w treściach przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych. Reforma w szkolnictwie ponadgimnazjalnym ma na celu wprowadzenie odrębnego programu nauczania.

Kultura bezpieczeństwa na poziomie edukacji ponadgimnazjalnej dotyczy przede wszystkim zagadnień związanych z prawną ochroną pracy, elementami ergonomii, fizjologii i higieny pracy, zagrożeniami, profilaktyką w środowisku pracy oraz bezpieczeństwem poza pracą. Ważna tematyka dotyczy również postępowania w sytuacjach zagrożeń, awarii, wypadków. „Nie wolno zapominać, że współczesna młodzież żyje w czasach ogólnego dostępu do radia, telewizji, komputera, Internetu”⁵.

Problematykę nauczania w zakresie bhp reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 12 października

² M. Oberdorster, G. Tiesler, Acoustic ergonomics of school – a premise for modern teaching, 2006 r.

³ Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 27 lipca 2004 r. w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz. U. 2004 nr 180, poz. 1860).

⁴ M. Muchacki, *Preferencje współczesnej młodzieży w korzystaniu z narzędzi TI* [w:] Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej / Teacher in the global and local reality. (red.) Zdzisława Załona, Wydawnictwo NOVA SANDEC 2007, s. 145-151.

⁵ M. Muchacki, *Wymiary jakościowego korzystania z mediów w kontekście wolnego czasu młodzieży* [w:] Refleksje nad jakością pracy szkoły/ Reflections on the quality of school work, Wydawnictwo NOVA SANDEC 2009, s. 29-36.

1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych⁶.

Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 27 lipca 2004 r. określa:

- 1) szczegółowe zasady szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy,
- 2) zakres szkoleń,
- 3) wymagania dotyczące treści i realizacji programów szkolenia,
- 4) sposób dokumentowania szkolenia,
- 5) przypadki, w których pracodawcy, lub pracownicy mogą być zwolnieni z określonych rodzajów szkolenia⁷.

W omawianym rozporządzeniu sprecyzowano również kwestie dotyczącą szkoleń osób będących pracownikami, osoby te mogą zostać przeszkoleni przez pracodawcę jak również przez inne ośrodki szkolenia upoważnione do prowadzenia działalności szkoleniowej zgodnie z Ustawą o systemie oświaty z 07 września 1991 r. z późniejszymi zmianami.

W omawianym Rozporządzeniu w sprawie szkolenia w dziedzinie bhp zmodyfikowane zostały przede wszystkim zasady szkoleń pracowników. Zgodnie z paragrafem 17 w/w rozporządzenia ukończenie szkolenia bhp w okresie szkolenia uznaje się równoznaczne z odbyciem szkolenia okresowego, doksztalcania lub doskonalenia zawodowego związanego z nauką zawodu, przyuczeniem do zawodu, podnoszeniem kwalifikacji zawodowych. Obowiązek pracodawcy pozostał niezmienny. Oceniając rolę pracodawcy wynikającą z cytowanych przepisów prowadzamy ją do zapewnienia aktualnej wiedzy w dziedzinie bezpieczeństwa pracy z uwzględnieniem tematyki związanej z kulturą bezpieczeństwa w programach nauczania a co za tym idzie w programach przygotowania zawodowego.

Wymieniając regulacje dotyczące bezpieczeństwa, higieny pracy oraz ergonomii nie można pominąć Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 2 września 1997 r. w sprawie służby bezpieczeństwa i higieny pracy które zostało znowelizowane Rozporządzeniami z dnia 2 listopada 2004 r i 29 czerwca 2005 r.⁸. Rozporządzenia te podwyższyły wymagania kwalifikacyjne dla osób, które zawodowo zajmują się zagadnieniami dotyczącymi bhp i ergonomii. Cytowane zmiany były niezbędne z uwagi na obowiązujące w Unii Europejskiej Dyrektywy⁹. Rozpo-

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 12 października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych (Dz. U. 1993 nr 103, poz. 472).

⁷ X dział Kodeksu Pracy.

⁸ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 2.09.1997 r. w sprawie służby bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz. U. 1997 nr 109, poz. 704); Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 2.11.2004 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie służby bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz. U. 2004 nr 246, poz. 2468); Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29.06.2005 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie służby bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz. U. 2005 nr 117, poz. 986).

⁹ Dyrektywa Rady 89/391/EWG w sprawie wprowadzania środków w celu poprawy bezpieczeństwa i zdrowia pracowników w miejscu pracy; Dyrektywa Rady 91/383/EWG w sprawie uzupełnienia środków mających wspierać poprawę bezpieczeństwa i zdrowia w pracy pracowników pozostających w stosunku pracy na czas określony lub w czasowym stosunku pracy; Dyrektywa Rady 92/85/EWG w sprawie wprowadzenia środków służących

rzządzenie określa między innymi zasady zatrudniania pracowników służby bhp oraz rodzaje zajmowanych przez te służby stanowisk (inspektorów, starszych inspektorów, specjalistów, starszych specjalistów, głównych specjalistów do spraw bhp).

Prace na stanowiskach w służbie bhp obecnie mogą objąć technicy bhp, osoby z wykształceniem wyższym o kierunku lub specjalności w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy lub osoby posiadające dyplom ukończenia studiów podyplomowych we wskazanej dziedzinie. W chwili obecnej dla osób chcących pozostać na rynku pracy w omawianej dziedzinie podwyższenie wykształcenia stanowi motywującą alternatywę podnoszenia kwalifikacji. Podążając za standardami unijnymi chcemy posiadać kadry wyspecjalizowane zdolne do wykonywania swoich zadań na wysokim poziomie¹⁰.

Ostatnim aktem prawnym normującym warunki bezpieczeństwa i higieny pracy w publicznych i niepublicznych placówkach jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach oraz Ustawa Prawo Budowlane z 7 lipca 1994 r.¹¹.

Wymienione regulacje prawne wprowadzają w życie przepisy ogólne dotyczące zapewnienia przez Dyrektora placówki kultury bezpieczeństwa. Wyraża się to obowiązkiem zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków pobytu w szkole i placówce. Szczegółowo sprecyzowane zostały warunki prowadzenia prac remontowych, planów ewakuacji, przeglądów warunków, w jakich odbywa się kształcenie uczniów oraz ergonomicznych warunków pracy. Nie zapomniano sprecyzować warunków prowadzenia zajęć wychowania fizycznego, sportu czy rekreacji, turystyki w dobie globalizacji, oraz zajęć laboratoryjnych czy projektowych.

Warunki, w jakich odbywa się kształcenie uczniów stanowią ważny czynnik efektywnego nauczania. Proces kształcenia w różnych placówkach przebiega w różnych warunkach. Zatem niezbędnym stało się dostosowanie warunków kształcenia do osiągania zaplanowanych skutków. Proces kształcenia to proces poznawczy, motywujący, energetyczny i energochłonny. Zapewnienie korzystnych warunków ergonomicznych zapewniających obniżenie wydatku energetycznego przynosi korzyści na poziomie międzynarodowym. Oceniając możliwości tworzenia korzystnych warunków pracy najlepszych dla człowieka można stwierdzić, że zagrożenia zostały zminimalizowane. W ostatnich latach poprawie uległy warunki, w których realizuje się proces kształcenia. Kultura bezpieczeństwa doty-

wspieraniu poprawy w miejscu pracy bezpieczeństwa i zdrowia pracownic w ciąży które niedawno rodziły i pracownic karmiących.

¹⁰ M. Muchacki, „Narzędzia TI i ich wykorzystanie w zawodzie nauczyciela”, [w:] *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, (red.) B. Muchacka, Wydawnictwo IMPULS 2006, s. 183 - 188

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. 2003 nr 6, poz. 69); Ustawa Prawo Budowlane z dnia 7. VII. 1994 r.

cząca budynku szkoły, wyposażenia, lokalizacji, otoczenia bliższego i dalszego nie odbiega od standardów Europejskich.

Bibliografia:

- [1] Dyrektywa Rady 89/391/EWG w sprawie wprowadzania środków w celu poprawy bezpieczeństwa i zdrowia pracowników w miejscu pracy.
- [2] Dyrektywa Rady 91/383/EWG w sprawie uzupełnienia środków mających wspierać poprawę bezpieczeństwa i zdrowia w pracy pracowników pozostających w stosunku pracy na czas określony lub w czasowym stosunku pracy.
- [3] Dyrektywa Rady 92/85/EWG w sprawie wprowadzenia środków służących wspieraniu poprawy w miejscu pracy bezpieczeństwa i zdrowia pracownic w ciąży, które niedawno rodziły i pracownic karmiących.
- [4] Muchacki M., „*Kreatywne wykorzystanie przez młodzież komputera w nauce i rozrywce*” [w:] *Technologie Informacyjne w warsztacie nauczyciela*, (red.) J. Migdałek, W. Folta, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, s. 79 - 85.
- [5] Muchacki M., „*Narzędzia TI i ich wykorzystanie w zawodzie nauczyciela*” [w:] *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, (red.) B. Muchacka, Wydawnictwo IMPULS 2006, s. 183 - 188.
- [6] Muchacki M., *Wymiary jakościowego korzystania z mediów w kontekście wolnego czasu młodzieży* [w:] *Refleksje nad jakością pracy szkoły/ Reflections on the quality of school work*, Wydawnictwo NOVA SANDEC 2009, s. 29 - 36.
- [7] Oberdorster M., *Tiesler G, Acoustic ergonomics of school – a premise for modern teaching*, 2006.
- [8] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 12 października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych (Dz. U. 1993 nr 103, poz. 472).
- [9] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. 2003 nr 6, poz. 69).
- [10] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 1998 r. w sprawie przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy w szkołach wyższych (Dz. U. 1998 nr 37, poz. 209).
- [11] Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 27 lipca 2004 r. w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz. U. 2004 nr 180, poz. 1860).
- [12] Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 2.09.1997 r. w sprawie służby bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz. U. 1997 nr 109, poz. 704).

- [13] Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 2.11.2004 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie służby bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz. U. 2004 nr 246, poz. 2468).
- [14] Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29.06.2005 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie służby bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz. U. 2005 nr 117, poz. 986).
- [15] Ustawa Prawo Budowlane z dnia 7. VII. 1994 r.
- [16] X dział Kodeksu Pracy.

Magdalena Pluskota

ASPEKT PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNY UWARUNKOWANIA CZASU WOLNEGO UCZNIÓW

Streszczenie

Kategoria czasu wolnego należy do inicjatyw, opierających się na podstawowej, niewymuszonej aktywności ucznia, w której poprzez ciekawość, poznawanie świata oraz działania angażujące uwagę i zmysły młody człowiek rozwija się emocjonalnie, intelektualnie i społecznie. Czas wolny pełni szereg funkcji, z których najważniejszą jest zaspokojenie indywidualnych i społecznych potrzeb ucznia. Służy też poznawaniu rzeczywistości, jej „angażowaniu” do realizacji bliższych i dalszych celów i zamierzeń.

Potwierdzony został wpływ szeroko rozumianego środowiska na rozwój człowieka, na „budżet czasu wolnego” i możliwości jego gospodarowania. Pierwszym i znaczącym w tym względzie środowiskiem jest rodzina.

W kontekście wyzwań współczesnej rzeczywistości znacząca staje się potrzeba przygotowania nauczycieli do roli pedagoga – animatora czasu wolnego ucznia. Celowe jest także edukowanie w tym zakresie ludzi, którzy inaczej pojmować będą proces wychowania i kształcenia.

Słowa kluczowe: czas wolny; aktywność; kultura czasu wolnego; pedagog czasu wolnego; poznawanie siebie i świata; rozwój jednostki; środowisko naturalne; środowisko społeczne; środowisko kulturowe; rodzina; świetlica szkolna

Summary

The free time category is one of the initiatives, based on a basic, unforced student's activity. Using his curiosity, exploring the world and engaging his attention and senses, a young man develops emotionally, individually and socially. Free time acts as a series of functions, the most important of which is meeting individual and social student's needs.

It also serves as a mean to recognize the reality and to realize aims and projects.

It has been confirmed that an environment has a great influence on man's development, on 'free time budget' and the possibilities of its managing. Taking into consideration this aspect the first and the most meaningful environment is family.

In the context of challenges of contemporary reality the most important need is to prepare teachers to be student's free time pedagogues – animators. It is also purposeful to educate people, who will understand the proces of education differently.

Key words: free time; activity; free time cultre; free time pedagogue; recognizing oneself and world; development od the unity; natural environment; social environment; cultural environment; family; common room

Charakterystyczną cechą czynności podejmowanych przez jednostkę w czasie wolnym jest to, że wynikają one z własnej woli tejże jednostki i są zgodne z jej indywidualnymi potrzebami i zainteresowaniami. Dziecko ma szansę realizować je samodzielnie albo w grupie. Mądre, racjonalne wykorzystanie czasu wolnego wpływa na prawidłowy rozwój osobowości dziecka, na jakość i wyniki uczenia się, na spokój i wewnętrzne zrównoważenie, na zdrowie fizyczne i moralne.

W ostatnich latach w rozważaniach pedagogicznych często podejmuje się kwestie czasu wolnego, jego roli w całokształcie rozwoju osobowościowego dziecka. Badania naukowe i sondażowe, usytuowane w zakresie pedagogiki, psychologii i socjologii potwierdziły wpływ środowiska na rozwój człowieka, na „budżet czasu wolnego” i możliwości jego gospodarowania.

W znaczeniu dosłownym termin „środowisko” oznacza wszystko to, co nas otacza i wywołuje reakcje, oddziałując na człowieka, jako system bodźców. Poszczególne elementy środowiska: naturalne, społeczne, kulturowe wywierają zróżnicowany wpływ na rozwój jednostki.

Środowisko naturalne – tworzy go przyroda wraz z bogactwem ukształtowania terenu, szatą roślinną i klimatem. Skoordynowany naturalnym porządkiem świat: słońce, powietrze, barwy ziemi, blaski i dźwięki, biologiczna witalność świata w ogromnym stopniu wpływa na zdrowie, ułatwia lub utrudnia życie, dostęp do dóbr kultury, zmusza do intensywnej pracy umysłu lub przyczynia się do jego minimalizowania. W wychowawczym funkcjonowaniu rodziny i szkoły istotna jest kwestia przystosowania jednostki do otoczenia – do tego, co niezbędne i wartościowe. Wszystko to determinować ma do przekształcania życia i świata.

Istotną rolę w życiu jednostki odgrywa środowisko społeczne, ukierunkowane na człowieka i szeroko rozumiane relacje interpersonalne¹. Środowisko społeczne skupia w swym zakresie oddziaływanie rodziny, jako podstawowej jednostki społecznej, grup rówieśniczych, jak również całokształt relacji z osobami nie będącymi w bezpośrednich, stałych relacjach z jednostką.

Ważny aspekt w zakresie wpływu czasu wolnego na rozwój osobowościowy dziecka uwydatnia środowisko kulturowe. Stanowią je liczne wytwory kultury materialnej – budownictwo, komunikacja, urządzenia komunalne, obiekty użyteczności publicznej, jak również wytwory kultury niematerialnej: sztuka, moda, obyczaje.

Wszystkie wymienione powyżej środowiska ulegają stałym przekształceniom, wzajemnie na siebie wpływają i uzupełniają się.

Dziecko żyje w określonym środowisku, czasie i przestrzeni, kontaktuje się z określoną grupą osób oraz z wytworami ich społeczno-kulturowego oddziaływania. Sens kierowania życiem młodych wyraża się w formowaniu umiejętności mądrego i społecznie akceptowanego gospodarowania ograniczonym czasem i przestrzenią. Z tego wyłania się konieczność podejmowania działań o charakterze inspiratorskim, organizacyjnym i wychowawczym, tak, by rozwój osobowości

¹ M. Dudek, *Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD*, Wydaw. UKSW, Warszawa 2009.

młodego człowieka przebiegał równomiernie i systematycznie po linii wstępującej we wszystkich środowiskach, na każdym etapie życia.

Siła oddziaływania poszczególnych środowisk, ich zasięg i rezultaty są zależne od zadatków anatomiczno – fizjologicznych jednostki, od czynników takich jak: właściwości budowy układu nerwowego, wykształcenie, zasób posiadanych doświadczeń.

Pierwszym i znaczącym środowiskiem jest rodzina. Rodzina „wprowadza w różne kręgi życia społecznego (...), pomaga dostrzegać, trafnie oceniać i rozumieć różnorodne skomplikowane zjawiska (...). Powinna być nosicielem kultury w środowisku, w którym dziecko żyje”². Rodzina tworzy własną mikrostrukturę, w której pomiędzy pokoleniami następuje stały przekaz określonych wartości³. Nie bez znaczenia jest: atmosfera życia w rodzinie, styl życia dorosłych, więzi uczuciowe albo ich brak, stosunek do pracy, obyczaje, poglądy, czy sposób spędzania wolnego czasu.

Wydawałoby się, że obecnie, częściej niż w ubiegłych dziesięcioleciach rodzice więcej czasu wolnego poświęcają dzieciom, z uwagi na ustawowo wolne niedziele, często także soboty, dłuższe urlopy macierzyńskie i wychowawcze, wcześniejszy wiek emerytalny kobiet i mężczyzn. Znacząca jest również rozbudowana baza usługowa, szereg usprawnień w zakresie techniki, komunikacji, czy oddziaływań o charakterze społeczno-kulturalnym.

Sposób wykorzystania wolnego czasu w dużej mierze uzależniony jest od sytuacji materialnej rodziny. Zaspokajanie podstawowych potrzeb materialnych rodziny jest również warunkiem niezbędnym dla kultury wolnego czasu. Przy braku środków finansowych trudno mówić o dostarczaniu dziecku ciekawej, pięknie wydanej książki, czasopisma oraz multimediiów, niełatwo zapewnić atrakcje turystyczne. Z drugiej strony za negatywne uznać należy dążenie do posiadania dóbr „za wszelką cenę”, przeliczanie wszelkich działań na pieniądze. Taki kierunek działań prowadzić może do zubożenia psychicznej sfery życia, często także do zmniejszenia czasu wolnego. Pamiętać należy, że także „niekontrolowany luksus” prowadzić może do deprawowania rozwoju dziecka⁴.

Dobrze jest, gdy życie rodziny opiera się na zasadzie przemyślanego podziału obowiązków, wzajemnego poszanowania praw, jak również na - w miarę możliwości - uporządkowanym trybie życia. Ustabilizowany, przemyślany „harmonogram” przeciwdziała żywiołowości i przypadkowości czasu wolnego. Właściwy podział ról rodzinnych wzmacnia jedność, wprowadza atmosferę stabilizacji, uczy młodego człowieka życia społecznego. Dziś, w czasie maksymalizacji życia zawodowego warto zaznaczyć, że rodzina powinna znaleźć czas na wspólne przeżywanie czasu wolnego od pracy i obowiązków domowych. Czynności rekrea-

² M. Grochociński, *Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego*, Warszawa 1979, s. 17.

³ M. Dudek, *Terapia rodzin w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*. (w:) M. Dudek [red]: *Wsparcie rodziny dysfunkcyjnej*. Wydaw. Toruńska Szkoła Wyższa, Toruń, 2009, s. 61-76.

⁴ Por. B. Suchodolski, *Zarys pedagogiki*, Warszawa 1965, s. 454-464.

cyjne, inicjatywy kulturalne, wzmacnianie relacji interpersonalnych w rodzinie poprzez rozmowę, wspólne celebrowanie świąt, rocznic, ważnych rodzinnych wydarzeń to priorytety współczesnej realizacji koncepcji czasu wolnego dzieci.

O wiodącej roli rodziców w „pomyślnym wychowaniu” z uwzględnieniem istoty czasu wolnego dzieci pisze Roman Miller: „chcąc kierować zainteresowaniami dzieci, budzić ich wrażliwość na piękno, uczyć oceny moralnej (...), trzeba samemu mówić dojrzałością społeczno-moralną”⁵.

Institucją powołaną w swej istocie do sterowania rozwojem dziecka w zakresie zajęć dydaktyczno-wychowawczych jest szkoła. Nie jest ona odosobniona w pełnieniu swojej misji. Wsparciem jest działalność szeregu instytucji i jednostek ukierunkowanych na rozwijanie i propagowanie szeroko rozumianej kultury czasu wolnego.

Współczesna szkoła zakłada cel iście radykalny. Stara się zaszczepić w młodym człowieku pragnienie poznawania świata i ludzi, praw rządzących przyrodą i społeczeństwem, dociekania prawdy, odkrywania nowego, przekształcania starego świata. Zaszczepione w trakcie edukacji szkolnej pragnienie poznawania i przekształcania rzeczywistości znajduje kontynuację w racjonalnej organizacji czasu wolnego.

Nie sposób pominąć znaczenia zespołu zajęć pozalekcyjnych, organizowanych przez szkołę. Są to wszelkiego typu koła zainteresowań, kluby czytelnicze, zajęcia sportowe, językowe, komputerowe⁶. W tym zakresie nie sposób mówić o całkowitej dowolności uczestnictwa, z uwagi na konieczność regularnego kontynuowania przez prowadzących określonych zajęć. Niemniej jednak spotkania tego typu w dużej mierze mogą być reżyserowane przez dzieci. Mogą być one autorami programów, inicjatorami udoskonaleń i wszelkiego typu innowacji.

Przez lata nierozłącznie z pojęciem czasu wolnego, sytuowanego w kontekście szkoły, wiąże się istota świetlicy szkolnej, której podstawą działania jest zespół wychowawców – organizatorów ciekawych zajęć i przewodników dziecka po wolnym czasie, a często nawet uczestników wspólnych gier i zabaw wykonywanych z przyjemnością i pasją. Prawdą jest, że praca z dziećmi wymaga ciągłego pogłębiania wiedzy w różnych dziedzinach, orientowania się we współczesnych osiągnięciach kulturowo-społecznych oraz uwarunkowaniach rozwojowych podopiecznych.

Uczniowie chętnie korzystają ze świetlicy szkolnej, gdy spotykają w niej atrakcyjne formy zajęć, jeżeli jest ona wyposażona w wystarczający ilościowo i różnorodny zasób środków multimedialnych, gier, zabawek, książek, czasopism, sprzętu sportowego. Innym warunkiem powodzenia zajęć świetlicowych jest har-

⁵ R. Miller, *Proces wychowania i jego wyniki*, Warszawa 1966, s. 110.

⁶ Por. M. Muchacki, *Wymiary jakościowego korzystania z mediów w kontekście wolnego czasu młodzieży* (w:) *Refleksje nad jakością pracy szkoły/ Reflections on the quality of school work*, Wydawnictwo NOVA SANDEC 2009, s. 29 - 36

M. Muchacki, „Kreatywne wykorzystanie przez młodzież komputera w nauce i rozrywce” (w:) *Technologie Informacyjne w warsztacie nauczyciela*, red. J. Migdalek, W. Folta, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, s. 79-85.

monogram opracowany racjonalnie i upowszechniony – a więc dostępny wśród potencjalnej grupy odbiorców zajęć świetlicowych.

W kontekście wyzwań współczesnej rzeczywistości istnieje pilna potrzeba przygotowania nauczycieli do roli pedagoga – animatora czasu wolnego ucznia. Istnieje potrzeba edukowania w tym zakresie ludzi, którzy inaczej pojmować będą proces wychowania i kształcenia. Priorytetem powinna być organizacja warunków samodzielnego działania dzieci, ich inspirowanie, a nie wymaganie, motywowanie zamiast oceniania. Niezwykle ważne, by nauczyciel – przewodnik po świecie czasu wolnego dziecka pozwolił na oryginalność ucznia, na fantazję, pomysłowość i niekonwencjonalność, by towarzyszył i podążał za dzieckiem podsuwając mu zadania, motywując tym samym do nowych wyzwań.

Spośród najbardziej wyrazistych wskazań w zakresie organizacji czasu wolnego na czoło wysuwa się kształtowanie i rozwijanie motywacji poznawczej dziecka. Swoistym determinantem jest w tym względzie twórczy, otwarty na modyfikację i innowację stosunek nauczyciela do własnych zadań, jak również opanowanie niezbędnych metod i technik stymulowania aktywności twórczej dzieci. Niepowtarzalna osobowość dziecka i jego ogromny potencjał wymaga od nauczyciela szybkiego reagowania, „produkowania” pomysłów zabaw i nietypowych rozwiązań. Aby zachęcić dzieci do twórczej działalności nauczyciel powinien wykorzystywać treści zgodne z ich zainteresowaniami, odwoływać się do informacji i doświadczeń pozaszkolnych, stwarzać sytuacje aranżowania wyobraźni twórczej i fantazji, podtrzymywania motywacji wewnętrznej polegającej na autentycznej potrzebie wyrażania swojego świata.

Szczególnym zadaniem „pedagoga czasu wolnego” jest tworzenie klimatu porozumienia, polegającego na zachowaniu podmiotowości dziecka, na uznaniu prawa do jego własnych sądów i przemyśleń czy nawet błędów, na tolerancji, zrozumieniu, uznaniu potrzeby wolności i prawa wyrażania siebie.

Umiejętność wnikliwego odczytywania treści wychowawczych, wyprowadzania orientacyjno-poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i działaniowo-operacyjnych celów z realizowanych zadań to atrybuty pedagoga twórczego. Uwzględnia on i akceptuje cechy rozwojowe każdego dziecka, stymulując tym samym różnorodną aktywność psychofizyczną.

R. Gloton i C. Clero zwracają uwagę na warunki rozwijania aktywności twórczej. Dostrzegają rolę wewnętrznej motywacji, klimatu porozumienia dziecka z otoczeniem oraz poczucia bezpieczeństwa i wolności. Wg nich, to nauczyciel poprzez swoją wrażliwość, intuicję i wiedzę psychologiczną może zapewnić warunki dla twórczej aktywności ekspresyjnej oraz zwiększyć szansę na pełny rozwój osobowości młodego człowieka. Badacze problemu wskazują, że „po to, by dziecko mogło wyzwolić swój wewnętrzny świat i posługiwać się właściwymi mu sposobami ekspresji - gestem i mimiką, słowem mówionym, aktywnością plastyczną i muzyczną - trzeba uszanować jego spontaniczność, czuwać nad tym,

aby unikać wszystkiego, co może pociągnąć za sobą zahamowanie tendencji ekspresyjnych⁷.

Zagwarantowanie wolności to danie możliwości i prawa do wyrażania siebie. Atmosfera bezpieczeństwa, życzliwości i pełnej akceptacji pozwala na ukierunkowanie aktywności dziecka, tak, by była ona potencjałem twórczym, a nie źródłem konfliktów i kłopotów wychowawczych. Otwartość pedagoga tworzy klimat sprzyjający porozumieniu się dziecka z otoczeniem. Nauczyciel staje się animatorem i współorganizatorem sytuacji edukacyjnych. Podstawową powinnością edukacyjną powinno być oferowanie interesujących rodzajów i form aktywności twórczej na zasadzie współuczestnictwa w działaniu. Wyniki aktualnych badań psychologicznych i pedagogicznych dowodzą, że dziecko aktywnie umacniając i rozwijając swoją podmiotowość pragnie wchodzić w kontakty z drugim człowiekiem na zasadach partnerskich: brania i dawania, dlatego też możliwe jest dwupodmiotowe konstruowanie zdarzeń interakcji dorosły - dziecko w procesie wychowania. Nakreślony powyżej proces rozwoju dotyczy zarówno dziecko, jak i nauczyciel, gdyż każdy z nich wnosi twórczy i inspirujący wkład.

Odnosząc się do słów Janusza Korczaka podkreślić należy, że wychowawca, który nie włącza a wyzwala, nie ciągnie a wnosi, nie ugniata a kształtuje, nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje, ma szansę na przeżycie wraz z dzieckiem wielu „natchnionych chwil”. Wychowawca – z kolei - pomagając wychowankowi przekraczać dotychczasowe osiągnięcia równocześnie wyzwala w sobie tendencje transgresyjne.

Uczenie się sposobów wykorzystania czasu wolnego pod kierunkiem dorosłego jest jednym z istotnych warunków rozwoju dziecka. Można pomóc dziecku prowokując go do rozwoju bądź ograniczyć je, zablokować i pozbawić w ten sposób radości wzrastania. Kierowanie rozwojem może być procesem, w którym dorosły wymusza aktywność dziecka, modeluje według określonego wzorca, stawia wymagania, egzekwuje i ocenia efekty. Kontroluje przebieg rozwoju i dopasowuje do ustalonego wcześniej planu. Dziecko staje się tworzywem, pozbawionym inicjatywy i uzależnionym od formy. Często forma nie odpowiada możliwościom dziecka. Taki model kształtowania człowieka pozbawia go indywidualności, gubi jego ogromny potencjał rozwojowy i prowadzi do życia na polecenie.

Dorosły jednakże zamiast narzucać zadania może towarzyszyć dziecku w rozwoju, dać mu prawo do twórczego kreowania siebie. Powiększać kapitał, z którym przychodzi ono na świat, tworzyć warunki działania, inspirować, motywować do aktywności. W takich warunkach dziecko będzie uczyć się samo, mimowolnie przez własne działanie najlepiej, jak potrafi. Intuicyjnie, często metodą prób i błędów gromadzić będzie własne umiejętności i wiedzę o otaczającej rzeczywistości. Okresem rozwojowym, w którym najsilniej zaznacza się potencjał indywidualności dziecka, także w zakresie wykorzystania czasu wolnego jest wiek przedszkolny. Jest to wiek najbardziej twórczy w życiu, nieskażony jeszcze schematyzmem myślenia i działania. Jeśli więc nie zakłócimy mu tego procesu tworze-

⁷ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 45.

nia siebie, ma ono szansę aby stawać się jednostką produktywną i otwartą na zadania, samodzielną, gotową do podejmowania ryzyka, radzącą sobie w niejednokrotnie trudnych sytuacjach,

Bibliografia:

- [1] Dudek M., *Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD*, Wydaw. UKSW, Warszawa 2009.
- [2] Dudek M., *Terapia rodzin w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*. [w:] M. Dudek (red): *Wsparcie rodziny dysfunkcyjnej*. Wydaw. Toruńska Szkoła Wyższa, Toruń, 2009.
- [3] Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976.
- [4] Grochociński M., *Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego*, Warszawa 1979.
- [5] Kułaczkowski J., *Pedagogika rodziny. Teoria wychowania w rodzinie*, Warszawa - Łomianki 2009.
- [6] Miller R., *Proces wychowania i jego wyniki*, Warszawa 1966.
- [7] Muchacki M., *Wymiary jakościowego korzystania z mediów w kontekście wolnego czasu młodzieży* [w:] *Refleksje nad jakością pracy szkoły/ Reflections on the quality of school work*, Wydawnictwo NOVA SANDEC 2009, ISBN 978-83-60822-76-0.
- [8] Muchacki M., „Kreatywne wykorzystanie przez młodzież komputera w nauce i rozrywce” [w:] *Technologie Informacyjne w warsztacie nauczyciela*, (red.) J. Migdałek, W. Folta, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, ISBN 978-83-7638-003-2.
- [9] Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1995.
- [10] Suchodolski B., *Zarys pedagogiki*, Warszawa 1965.
- [11] Szczypiński G., *Pedagogika Rudolfa Steinera (Waldorfpädagogik) jako antymodernistyczna wizja przyszłości*, [w:] „Scholasticus”, (red.) M. Jakowicka, nr 3 - 4/ 1994, Wrocław - Lubin 1994.
- [12] Żmichrowska M. J., *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka (2 - 4 października 1938 r.)*, Częstochowa 2007.

Mateusz Muchacki

TECHNOLOGIA INFORMACYJNA WŚRÓD FORM I METOD PRACY NAUCZYCIELI SZKÓŁ POLSKICH I AMERYKAŃSKICH

Streszczenie

Znaczenie środków masowego przekazu w upowszechnianiu i przekazywaniu informacji oraz wywieraniu wpływu na jednostkę znajduje potwierdzenie w bogatej literaturze przedmiotu. Przyjmuje się, że nowoczesne przygotowanie do życia opiera się głównie na opanowaniu, przy pomocy nauczyciela, umiejętności informatycznych pozwalających uczniowi samokształceniu, zdobywaniu wiedzy, wyszukiwaniu, analizowanie, przetwarzanie i ocenianie informacji. Podstawowym celem niniejszego artykułu było dokonanie analizy porównawczej wykorzystania technologii informatycznych (TI) przez młodzież polską i amerykańską.

Summary

The meaning of mass media in disseminating and transmitting information and affecting an individual is confirmed by the literature. It is assumed that a modern preparation for life is mainly based on gaining computer skills with teacher's aid. These skills let student educate himself, gain knowledge, search, analyze, transmit and estimate information. The main aim of the present article was a comparative analysis of information technologies (IT) made by polish and american teenagers.

Wprowadzenie

Punktem wyjścia wielu współczesnych rozważań nad kształceniem jest poznawcza koncepcja człowieka, która wyraźnie akcentuje własną aktywność jednostki w procesie uczenia się. W wyniku tej aktywności uczeń znajduje się w centrum procesu kształcenia. Przy wsparciu nauczyciela samodzielnie konstruuje swoją wiedzę. Nauczyciel stwarzając warunki do uczenia się stawia cele rozwojowo-dydaktyczne, rozwija kompetencje poznawcze i samodzielność uczniów. Przygotowanie do życia w erze cyfrowej powinno więc obejmować przygotowanie młodych ludzi nie tylko do posługiwania się komputerem i jego oprogramowaniem, ale też do umiejętności wyszukiwania, analizowania, przetwarzania i oceniania informacji. Dlatego zadaniem współczesnej szkoły jest wyposażenie uczniów w umiejętności organizowania swojej nauki w procesie samokształcenia, uczenie uczenia

Analiza porównawcza badań własnych nad wykorzystaniem przez młodzież TI w szkole polskiej i amerykańskiej

Zebrany materiał badawczy, uzyskany z wypowiedzi młodzieży na temat wykorzystywania TI w szkole polskiej i amerykańskiej, pozwolił na jego skategoryzowanie według następujących kryteriów: dostępności uczniów do komputera w szkole, częstotliwości wykorzystywania TI przez badaną młodzież na poszczególnych przedmiotach w szkole, form, metod i środków stosowanych w różnych formach organizacyjnych w szkole oraz w zadaniach domowych. Ponadto wypowiedzi uczniów dostarczyły ciekawej poznawczo wiedzy na temat rozwijanych przez szkołę umiejętności korzystania z TI.

Badania ujawniły znaczne różnice w wykorzystaniu TI w szkołach amerykańskich i polskich. Wynika z nich, że inicjacja ucznia z TI dokonuje się już na wstępie zinstytucjonalizowanej edukacji. Wszyscy amerykańscy licealiści deklarowali swój pierwszy kontakt z wykorzystaniem komputera w edukacji w obrębie edukacji początkowej (najwięcej uczniów wymieniało w tym przypadku przedszkole i pierwsze dwie klasy szkoły podstawowej). Wśród młodzieży polskiej przeważały odpowiedzi wskazujące na zajęcia w ostatnich klasach szkoły podstawowej (większość badanych) i gimnazjum (sporadycznie). Początki szkolnego kształcenia umiejętności informatycznych mają miejsce później w szkołach w Polsce niż w Ameryce.

Znaczne różnice zarysowały się także w odniesieniu do deklarowanego opisu możliwości dostępu do komputerów i sieci. W obydwu badanych szkołach amerykańskich uczniowie mają dostęp do pracowni komputerowej, multimediiów, Internetu, w każdej sali jest tablica interaktywna i komputer. W polskich liceach, w których prowadzono badania uczniowie mogli korzystać z pracowni komputerowych i zestawów multimedialnych oraz Internetu, klasy nie posiadały jednak tablicy interaktywnej, nie było też komputera we wszystkich salach lekcyjnych. Kolejne różnice można zaobserwować porównując nawet witryny internetowe czterech, analizowanych placówek – witryny obydwu szkół amerykańskie można nazwać „przyjaznymi” informatycznie – zachęcającymi do kontaktu, oferującymi maksimum informacji i pomocy w jej uzyskaniu. Witryny liceów polskich, w których prowadzone były badania zniechęcają już przy pierwszym kontakcie – jedna – inwazyjnie narzucając wychowawczą i światopoglądową misję szkoły, druga – ograniczając dostęp osobom nie dysponującym preferowanymi przez witrynę przeglądarkami. Szkoły amerykańskie oferują na stronie domowej kontakt (adresy mailowe) ze wszystkimi uczącymi, propagując ten sposób kontaktu z nauczycielami. W liceach polskich brak było takich możliwości.

Nie zaobserwowano różnic pomiędzy instytucjonalnymi zasadami korzystania z TI w szkołach polskich i amerykańskich. W obydwu grupach badani uczniowie mieli możliwość kontaktu z siecią tylko w wyznaczonych przez szkołę terminach. Tak w liceach polskich, jak i w amerykańskich uczniowie korzystają z TI pod kontrolą nauczyciela, ale obecność tą częściej deklarowali uczniowie amerykańscy (79%), niż polscy (48%). Różnica zaznaczała się w dostępności młodzieży do komputera oraz w czasie i w stopniu wykorzystywania komputera w szkole.

Ponadto uczniowie ze szkół amerykańskich dłużej i częściej niż uczniowie z Polski korzystali z komputera w ciągu całej dotychczasowej nauki w szkole.

Młodzież amerykańską i polską proszono o wskazanie sposobów wykorzystania komputera na lekcjach języka amerykańskiego/polskiego, matematyki, fizyki, chemii, biologii, geografii i innego, wybranego przedmiotu. Jako „inny” młodzież polska wskazywała przedmiot informatyka. Ze względu na to, że młodzież amerykańska na poziomie *high school* dokonuje samodzielnego wyboru przedmiotów, każdy z badanych wypowiadał się tylko na temat przedmiotów, których się uczył.

We wskazywanych przez młodzież polską i amerykańską sposobach wykorzystywania TI w nauce szkolnej zaznaczyły się różnice ilościowe i jakościowe¹. Ze względu na sposób zdobywania wiedzy i umiejętności, uczniowie polscy jak i amerykańscy uczestniczyli w podobnych formach organizacyjnych tj. w pracy zbiorowej, grupowej oraz w pracy domowej. Jednak w obydwu badanych środowiskach stwierdziłem duże zróżnicowanie wykorzystywania TI w nauczaniu mającym miejsce w poszczególnych formach.

W zakresie zajęć szkolnych wyróżniono dwie formy wykorzystania TI – samodzielne prezentacje uczniów oraz pracę uczniów przy stanowisku komputerowym w małych grupach. Choć prezentowanie określonego tematu na forum klasy z wykorzystaniem technik TI było udziałem większości licealistów amerykańskich i znacznej części polskich, jednak ci ostatni stosowali je znacznie rzadziej. Istotna statystycznie była także różnica pomiędzy uczniami polskimi i amerykańskimi, które uczniowie polscy nie wykorzystywali tego typu formy prezentacji w ogóle ($\chi^2=25,20$; $p<0,001$). Zapotrzebowanie na takie prezentacje było różne w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów – uczniowie amerykańscy wykorzystywali tego typu prezentacje w bardziej regularny sposób (niezależny od rodzaju zajęć), podczas gdy w przypadku uczniów polskich ich zastosowanie zależało od przedmiotu (od 79% uczniów, stosujących często prezentacje na lekcjach historii, do 19% na lekcjach fizyki). Zauważyć należy ponadto, że jedynie w przypadku zajęć z informatyki odnotowano podobną liczbę uczniów wykorzystujących prezentację w grupach młodzieży amerykańskiej i polskiej.

Tematyka prezentacji w przypadku młodzieży amerykańskiej była bardziej zróżnicowana, młodzież polska często nie potrafiła podać konkretnych przykładów wykorzystania TI.

Umożliwianie uczniom wykorzystywania TI w pracy grupowej jest istotne z punktu widzenia rozwijania kompetencji informatycznych oraz umiejętności społecznych. Badania ujawniły, że wykorzystanie pracy w małych grupach przy stanowisku komputerowym było stosowane istotnie częściej w szkołach amerykańskich niż w polskich ($\chi^2=31,74$; $p<0,001$). W trakcie większości zajęć nauczyciele polscy w ogóle nie stosowali tego typu formy pracy, natomiast w szkole amerykańskiej pojawiała się bardzo często – średnio ponad $\frac{3}{4}$ uczniów deklaroowało częste uczestniczenie w takich zajęciach.

¹ Analiza odpowiedzi badanych pozwoliła wyróżnić te przedmioty, które stanowiły standard kształcenia zarówno dla uczniów polskich, jak i amerykańskich.

Tematyka pracy w małych grupach przy stanowisku komputerowym w przypadku młodzieży amerykańskiej obejmowała więcej szczegółowych problemów, młodzież polska najczęściej nie potrafiła podać konkretnych przykładów wykorzystania TI (wyjątkiem były tu zajęcia z informatyki, w których zaobserwować można zbieżności w tematyce realizowanych zadań).

Zarówno polscy, jak i amerykańscy nauczyciele stosowali metody podające, problemowe i praktyczne, jednak TI była o wiele słabiej widoczna wśród tych metod w szkole polskiej.

Metody podające nauczania mają swój odpowiednik w **metodach recepcyjnych** uczenia się poprzez obserwację i słuchanie. Wśród metod podających najczęściej w szkole polskiej nauczyciele na różnych lekcjach wykorzystywali TI do przekazywania wiedzy (prezentacje w Power Poincie). W szkole amerykańskiej poza prezentacjami multimedialnymi, nauczyciele pokazywali na wszystkich lekcjach jak korzystać z katalogów źródłowych w celu uzupełniania wiedzy szkolnej o najnowsze informacje z badań, ukazywali jak umieścić te informacje w strukturze wiedzy szkolnej, prezentowali technikę przetwarzania informacji, technikę formy wypowiedzi ustnej i pisemnej np. opracowywania esejów oraz techniki rozwiązywania testów.

Młodzież amerykańska podała zdecydowanie więcej przykładów, które pozwoliły stwierdzić bogatsze wykorzystanie przez ich nauczycieli TI w **metodach problemowych nauczania**, polegających na kierowaniu pracą uczniów i pobudzających ich czynności praktyczne. Odpowiednikiem tej grupy metod nauczania są **metody badawcze uczenia się** uczniów, które umożliwiają uczniom samodzielne dochodzenie do wiedzy, rozwiązywanie jakiegoś problemu przy użyciu narzędzi TI. Ze względu na możliwość korzystania z indywidualnych komputerów na lekcjach, uczniowie mieli stwarzane sytuacje problemowe, które były rozwiązywane z pomocą TI (np. konstruowali przemówienia (*speech about a commercial*), poszukiwali informacji na tematy związane z problematyką lekcji, cyklicznie (np. raz w tygodniu) uczestniczyli w zajęciach z użyciem platformy teenbiz3000.com, rozwiązywali quizy, grali w gry edukacyjne, rozwiązywali testy gramatyczne, testy słownikowe, wykonywali obliczenia matematyczne, rozwiązywali problemy matematyczne, wykonywali wykresy w Excelu, korzystali ze statystyki w Excelu. Wykonywali komputerową symulację zjawisk fizycznych - np. „projekt o nartach”. Rozwiązywanie testów, szukanie dodatkowych informacji dotyczących przerabianego materiału, szukanie najnowszych wiadomości na temat związanych z lekcją, wykresy w Excelu na podstawie obliczeń portfola, bieżące wydarzenia dotyczące danego tematu lekcji, wykresy w Excelu na podstawie obliczeń. Na wybranych zajęciach wykorzystywany był program Google Earth.

Metody praktyczne nauczania / metody ćwiczebne uczenia się z wykorzystaniem TI w warunkach szkół polskich stosowane były tylko na lekcjach informatyki (Polacy nie podali przykładów ćwiczeń praktycznych na innych lekcjach

i sprawności praktyczne w grupach i indywidualnie na wszystkich lekcjach. O koherentności wyników badań świadczą m.in. następujące przykłady podawane przez uczniów amerykańskich: ćwiczenie umiejętności rozwiązywania i drukowania testów, wyszukiwania i oglądania obrazów (w sieci) np. lekcja dotycząca plam na Słońcu, układów scalonych itp., przygotowywanie na lekcjach grupowych prezentacji multimedialnych dotyczących wybranego tematu, tworzenie wykresów w Excelu, pisanie w Programie Word, raportów z zajęć, wypełnianie formularzy elektronicznych przygotowanych przez nauczyciela treściami wyszukanych w sieci zagadnień – np. „Praca z edytorami grafiki (Photoshop) - obróbka fotografii”, „Jak szukać informacji w Interencie?”, „Jak pisać raporty?”. Interesującymi i bardzo przydatnymi dla przyszłego życia zawodowego i osobistego były przykłady wykorzystania TI do wykonywania indywidualnych projektów dotyczących planowania kariery czy też projektów planowania budżetu uczniów *high school*.

Praca domowa (nauka domowa) umożliwia samodzielne kształtowanie umiejętności informatycznych. Dzięki tym umiejętnościom uczniowie mają większe możliwości samodzielnej pracy w zakresie poszukiwania określonych wiadomości, do rozwiązania zadanych przez nauczyciela problemów, przygotowywania się do samokształcenia, rozwijania inicjatywy czy też wiary we własne możliwości. Zasadnicze różnice widoczne były w rodzajach zadań domowych uczniów polskich i amerykańskich. Ze względu na cel i relacje między lekcjami a pracami domowymi można wyróżnić²:

- Prace polecyjne - utrwalanie opracowanego na lekcji materiału (poszukiwanie z pomocą TI wiadomości opracowywanych na lekcji);
- Prace uzupełniające i rozszerzające materiał opracowany na lekcjach – rozwijanie samodzielności (przetwarzanie i wykorzystywanie wiedzy z wykorzystaniem narzędzi TI np. eseje, port folia);
- Prace związane z samodzielnym dochodzeniem do wiedzy i umiejętności zastosowania narzędzi TI (np. analizy i interpretacje przeprowadzonych eksperymentów na lekcji, używanie różnych programów).

Badania wykazały, że istnieją znaczne różnice pomiędzy częstością wykorzystania TI w zadaniach domowych przez młodzież polską i amerykańską ($\chi^2=36,00$; $p<0,001$). Młodzież amerykańska traktuje wykorzystanie TI (projektowanie tematów, wyszukiwanie informacji, dokonywanie obliczeń, pisanie zadań, przesyłanie prac nauczycielowi) jako naturalną, codzienną formę przygotowania się do lekcji i komunikowania się z nauczycielem. Młodzież polska prawie w ogóle nie wykorzystuje tego sposobu do porozumiewania się z uczącymi – dominowało oddawanie prac domowych w formie papierowej (statystykę „poprawiają” nieco zajęcia z informatyki, w których nauka domowa polegała najczęściej na zadaniach wykorzystujących TI).

Podczas jakościowej analizy form wykorzystania TI w pracy domowej uczniów uwidoczniły się zarówno zbieżności, jak i znaczne różnice w deklaracjach

² J. Zborowski, *Proces nauki domowej ucznia*, Warszawa 1961.

młodzieży amerykańskiej i polskiej. Licealiści polscy najczęściej nie podawali tematów prac – uczniowie amerykańscy także nie podawali konkretnych problemów – pisali jednak o sposobach wykorzystania TI w pracy domowej jako o oczywistości, przejawiającej się we wszystkich aspektach komunikacji z nauczycielem. W odpowiedziach licealistów polskich dominowała perspektywa „niecodzienności” tego typu zadań. Najczęściej jednak pozostawiali te pytanie w ankiecie bez odpowiedzi.

Wnioski

Zauważone istotne różnice pomiędzy grupą młodzieży polskiej i amerykańskiej wynikają z różnej specyfiki i tradycji wykorzystania TI w programach szkół i poszczególnych przedmiotów. W szkołach amerykańskich, kładąc nacisk na rozwiązywanie problemów, nauczyciele wymagają od uczniów ogólnej samodzielności poznawczej, w tym także samodzielnego wykorzystania TI i poszukiwania informacji.

Wypowiedzi badanych licealistów dały podstawę do analizy i interpretacji stanu/skali faktycznego wykorzystywania TI w różnych sposobach pracy nauczycieli z uczniami. Sposoby te wyraźnie pokazują różnice w dominacji aktywności informatycznej polskich i amerykańskich nauczycieli oraz polskich i amerykańskich uczniów.

Bibliografia:

- [1] Brophy, J. *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2004.
- [2] Czaja-Chudyba, I. *O (nie) przygotowaniu nauczycieli do krytycznego i refleksyjnego odbioru informacji medialnej*, [w:] J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji*, Kraków 2009.
- [3] Juszczak S. (red.): *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Toruń 2002.
- [4] Kwiatkowski S. *Nowa rola nauczyciela a technologie informacyjne*, [w:] J. Migdałek, B. Kędzierska (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli – Internet w procesie kształcenia*. Kraków 2004.
- [5] Tanaś, M. *Media w katalogu środków dydaktycznych*, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki, tom 1.*, Warszawa 2007.
- [6] Zborowski J., *Proces nauki domowej ucznia*, Warszawa 1961.

Beata Gofron

STYL NAUCZANIA JAKO WYMIAR KOMPETENCJI ZAWODOWYCH NAUCZYCIELA

Streszczenie

Głównym przedmiotem rozważań autorki są style nauczania traktowane, jako wymiar kompetencji zawodowych nauczyciela. Autorka poddaje analizie styl kierowniczy (menedżerski, zamknięty, formalny, frontalny), styl terapeutyczny (wspierający, ramowy, zindywidualizowany) oraz styl wyzwalający (emancypacyjny, negocjacyjny) i odnosi je do dwóch rodzajów kompetencji nauczyciela: technicznych (instrumentalnych) i praktyczno-moralnych. Wskazuje na trudności w wypełnianiu roli nauczyciela, które powodowane są pracą w sytuacjach otwartych, niepowtarzalnych, niestereotypowych. Analiza i krytyka stylów prowadzona jest na pięciu płaszczyznach: określonego widzenia nauczyciela, nauczania, ucznia, materiału nauczania i celów.

Słowa kluczowe: Styl nauczania, kompetencje zawodowe, styl kierowniczy, styl terapeutyczny, styl wyzwalający, kompetencje techniczne (instrumentalne), kompetencje komunikacyjne, rola zawodowa nauczyciela, przygotowanie zawodowe nauczyciela.

Summary

Teaching styles as a dimension of teacher's professional competences are the main subject of the author's consideration. The author analyses managerial style (close, formal, frontal), therapeutic style (supporting, framed, individual) and liberating style (emancipating, negotiating) and refers them to two kinds of teacher's competences: technical (instrumental) and practico-moral ones. She points out the difficulties in performing teacher's duties caused by open, unique and unconventional situations. The analysis and review of the styles are carried out in five areas: determined way of teacher's view, teaching, student, teaching material and aims.

Key words: teaching style, professional competences, managerial style, therapeutic style, liberating style, technical (instrumental) competences, communicative competences, teacher's professional role, teacher's professional preparation.

Niniejszy tekst jest próbą krytycznego namysłu nad racjonalnością wiedzy o kompetencjach zawodowych nauczyciela (nad fundamentalnymi założeniami tej wiedzy) oraz nad *stylem nauczania* jako wymiarem tychże kompetencji. Namysł ów sięga do podstaw myślenia o nauczycielu, dotyczy rozumienia swoistości roli zawodowej nauczyciela, struktury i treści kompetencji tworzących ten zawód oraz działań wspomagających ich rozwój. Jak pisze K. Konarzewski, „nauczyciel

w swoim zawodzie nie jest kimś takim, jak każdy inny w wykonywanej przez siebie pracy”¹. Od nauczyciela oczekuje się, że będzie: „skutecznie nauczał, ale nie stresował, wymagał, ale nie narzucał, utrzymywał dyscyplinę, ale wyrzekł się przymusu, pomagał słabszym uczniom i nie zaniedbywał zdolnych, że będzie sprawiedliwy, ale w każdym znajdzie coś dobrego”². Osobliwości współczesnej roli nauczyciela można wyrazić za pomocą takich oto określeń: jest ona psychologicznie trudna, niejasna, wewnętrznie niespójna.

Wypełnianie jakiegokolwiek społecznej roli, także roli nauczyciela, wymaga odpowiedniej wiedzy i umiejętności. Gdy mowa o kompetencjach zawodowych nauczyciela, pojawia się pytanie, czy nauczyciel może być do swej pracy w pełni przygotowany. Czy możliwe jest zatem przyjęcie jakiegoś wzorca przygotowania zawodowego nauczycieli, pozwalającego określić tę wiedzę i te umiejętności, które składają się na pełne kwalifikacje zawodowe? Czy wiedza i umiejętności nauczyciela mogą stanowić zamknięty zbiór kompetencji? Jak słusznie zauważa R. Kwaśnica, o pełnym przygotowaniu zawodowym można sensownie mówić jedynie w odniesieniu do tych zawodów, których reprezentanci wykonują względnie powtarzalne i przewidywalne zadania, a przy tym niezbędne są im kompetencje techniczne³. Tymczasem specyfika pracy nauczycielskiej jest taka, iż kompetencje, których wymaga, są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany, dynamiczne. Także niejasność roli nauczyciela sprawia, że brakuje uzgodnionych, a zarazem konkretnych, wymiernych kryteriów zawodowej doskonałości.

Konstytutywną cechą zawodu nauczyciela jest praca w sytuacjach otwartych, niepowtarzalnych, niestereotypowych, ponieważ istotą roli zawodowej nauczyciela jest spotkanie z uczniem – indywidualnością. Nie można przewidzieć, przed jakim zadaniem do wykonania postawi nauczyciela uczeń, jaki problem zada mu do rozwiązania jako osoba, której wspomaganie w rozwoju jest nauczyciela elementarnym obowiązkiem⁴. Każdy uczeń wymaga od nauczyciela gotowości do tworzenia, to znaczy do wykraczania poza posiadane już wiadomości i umiejętności, do kwestionowania wciąż na nowo swego zawodowego przygotowania. Na ową tymczasowość przygotowania wpływa też charakter nauczycielskich działań, które nie podlegają zasadom racjonalności, regułom celu i metody, ponieważ istotą tych działań jest komunikacja. Komunikacyjny charakter czynności nauczania sprawia, że cele i metody nie mieszczą się w logice, która zaleca rozumienie celu jako zamierzonego skutku, a metody jako sposobu wywołania tego skutku. W procesie komunikacji chodzi raczej o intencję wzajemnego porozumienia, chęć uzgodnienia interpretacyjnych wizji rzeczywistości, zamiar przyjęcia wspólnych wartości nada-

¹ K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Szkoła*, (red.) K. Konarzewski. Warszawa 2004, s. 160.

² Tamże, s. 160-161.

³ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006, s. 294.

⁴ B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Poznań-Toruń 1998.

jących sens ludzkiemu życiu⁵. Tak rozumiany cel nie jest zatem pożądanym skutkiem działania komunikacyjnego, ale motywem podejmowania wciąż na nowo dialogu, dyskursu, próby zrozumienia racji.

Tego rodzaju podejście do pracy nauczyciela sprawia, że istnieje rozbieżność między *technicznym* w istocie przygotowaniem go do zawodu, a *komunikacyjnym* charakterem jego czynności. Techniczność przyswajanych kompetencji wyraża się m.in. w technicznym formułowaniu celów (i ich ewaluacji), technicznej wiedzy na temat metod i środków nauczania. A przecież kierowanie procesem dydaktycznym nie jest działalnością techniczną, lecz komunikacyjną, co powoduje, że nie można go ani ściśle zaplanować, ani przewidzieć jego przebiegu i skutków. O ile treścią przygotowania technicznego można by czynić kompetencje instrumentalne, to skuteczność działań komunikacyjnych wymaga refleksji nad doświadczeniem osobowym nauczyciela.

R. Kwaśnica, rozważając zagadnienie kompetencji nauczyciela, czyni punktem wyjścia koncepcję dwóch typów racjonalności, przekładających się na dwa obszary wiedzy ludzkiej: praktyczno-moralnej i techniczno-analitycznej⁶. Ta pierwsza jest rodzajem doświadczenia nabywanego w praktyce komunikacyjnej (w szeroko rozumianym dialogu), ta druga ukazuje świat jako przedmiot naszych sprawczych oddziaływań. Owe dwa obszary wiedzy mogą stać się podstawą wyodrębnienia dwóch typów kompetencji: praktyczno-moralnych i technicznych. Na kompetencje praktyczno-moralne składają się *kompetencje interpretacyjne* (zdolności rozumiejącego odnoszenia się do rzeczywistości wymagającej stałej interpretacji), *kompetencje moralne* (zdolności prowadzenia refleksji moralnej) i *kompetencje komunikacyjne* (zdolność do bycia w dialogu z innymi i z sobą samym). Z kolei kompetencje techniczne obejmują: *kompetencje postulacyjne – normatywne* (umiejętność identyfikowania się z określonymi, instrumentalnie pojętymi, celami), *kompetencje metodyczne* (umiejętność działania według reguł wytyczających określony porządek czynności), *kompetencje realizacyjne* (umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających realizacji celu)⁷.

Na kompetencje będące treścią przygotowania zawodowego nauczyciela można też spojrzeć z punktu widzenia przyjętego przez niego *stylu nauczania*. Style nauczania to inaczej sposoby podejścia do nauczania, koncepcje nauczania, orientacje dydaktyczne, modele nauczania, sposoby ujmowania roli nauczyciela. Są to pewne wyobrażenia, czym jest i powinno być nauczanie; różne perspektywy, które przyjmują współcześnie pedagodzy⁸, by ująć czynności nauczania w sposób, który – jak sądzą – pomoże nauczycielom wykonywać je lepiej.

Jeżeli zgodzimy się z założeniem, że istotnymi właściwościami każdego realizowanego w praktyce nauczania są jego procesualność i kulturowy wymiar⁹, to koniecz-

⁵ *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli (dla) edukacji alternatywnej*. W. Mikołajewicz (red.). Kraków 2001.

⁶ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie...*, op. cit., 2006, s. 298-301.

⁷ Tamże, s. 300-301.

⁸ B. Przyborowska, *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój*. Toruń 2003.

⁹ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Toruń 2001.

nie trzeba też uzupełnić charakterystykę nauczania takim jego wymiarem, jak praktyczna wiedza nauczyciela oraz jego przekonania, które stanowią pewien rodzaj filtru, kształtującego postać procesu dydaktycznego¹⁰. Wyposażenie mentalne nauczyciela wraz z jego osobistą teorią edukacyjną, uformowaną na podstawie całokształtu jego doświadczeń związanych z nauczaniem, determinują pomysł na nauczanie, wyznaczają jego zakres i styl. Wydaje się, że wybór przez nauczyciela określonego stylu jest jednocześnie opowiedzeniem się za prymatem bądź *kompetencji praktyczno-moralnych*, bądź *technicznych*.

Świadomość określonych stylów nauczania może sprawić, że uzyskiwane przez nauczyciela (dzięki studiom, praktyce itd.) wiedza, umiejętności i wartości będą mogły być rozumiane i porządkowane przez pryzmat struktur, którymi w rzeczywistości są style. Znajomość stylów nauczania może zapobiec zaskoczeniom, pomóc wyzwolić się z uczniowskiej perspektywy, którą trzeba znać, ale uprawiać należy koniecznie perspektywę nauczycielską. Rozpoznawanie stylów pozwala na uczenie się roli nauczyciela ze zrozumieniem. A zatem przygotowanie pedagogiczne przyszłych nauczycieli rozsądnie byłoby zacząć od pokazania struktury nauczycielskiej roli, od pokazania, czego dotyczą decyzje, jakie u samego początku pracy trzeba podejmować i od przygotowania do sensownych wyborów. Wydaje się, że wiadomości, umiejętności i wartości pedagogiczne łatwiej przyswajają w odniesieniu do struktury macierzystej subdyscypliny, ale sens można im nadać, jedynie odnosząc do koncepcji wykonywania zawodu¹¹. To, jak nauczyciel widzi swoją rolę zawodową i cele, w dużym stopniu wpływa na to, jak prowadzi proces dydaktyczny. Przyjęty przez nauczyciela styl nauczania jest też ściśle powiązany z tym, jak wyobraża sobie człowieka wykształconego.

Można oczywiście nauczać, nie zastanawiając się nad stylami nauczania. Wydaje się jednak, że uzyskanie statusu nauczyciela – profesjonalisty jest możliwe dopiero wtedy, kiedy z namysłem, rozważą i krytycyzmem wybiera się takie, a nie inne stanowisko wobec ważnego obowiązku edukowania ludzi. Znajomość rozmaitych stylów nauczania daje władzę świadomego dokonywania wyboru sposobu nauczania, który umożliwi osiągnięcie założonego celu. Ponadto zrozumienie odmiennych stylów nauczania pozwala zastanowić się nad tym, jak wykonuje się pracę i jak mają się nasze zamiary jako nauczycieli do tego, co rzeczywiście robimy. A to właśnie charakteryzuje odpowiedzialnego, refleksyjnego, oddanego nauczyciela.

G. Fenstermacher i J. Soltis wyróżniają następujące style nauczania: *kierowniczy (menedżerski)*, *terapeutyczny (wspierający)* i *wyzwalający (emancypacyjny)*¹². Style te mogą występować też pod innymi nazwami. Styl kierowniczy bywa określany jako *styl zamknięty, formalny, frontalny*; styl terapeutyczny bliski jest *stylowi ramowemu (indywidualizowanemu)*; styl wyzwalający odpowiada *stylowi negocjacyjnemu*¹³. Każdy z nich ma korzenie historyczne, za każdym stoją współczesne badania, struktura każdego opiera się na podstawach naukowych. Najważ-

¹⁰ H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Olsztyn 1999.

¹¹ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania*, Warszawa 2000, s. 8

¹² G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, 2000. *Style...*, op. cit.

¹³ D. Barnes, *Learning Styles in TVEI: Report no.3*. Leeds 1987.

niejsze jest jednak to, że każdy ze stylów pozwala przyszłemu nauczycielowi zbadać własne intuicyjne sądy, jak powinien postępować jako nauczyciel¹⁴. Czy traktować nauczanie jako wydajne i skuteczne kierowanie uczeniem się, czy jako terapeutyczne wspomaganie rozwoju osobowości, czy wreszcie jako oswobodzenie i rozwijanie umysłu poprzez wprowadzanie w sposoby poznawania i rozumienia? Kim jest osoba wykształcona, kim mają stać się uczniowie, co może zrobić szkoła, aby pomóc uczniom zostać osobami wykształconymi? Od odpowiedzi na te pytania zależą: kierunek, klimat i styl nauczania. Odpowiedzi na te pytania wyznaczają też ramy zakreślające myślenie o tym, czym powinno być, czym jest i czym może być nauczanie. Na styl nauczania składa się określone widzenie nauczyciela, nauczania, ucznia, materiału nauczania i celów. Analizę i krytykę poszczególnych stylów można zatem prowadzić właśnie na tych pięciu płaszczyznach.

Poniższa tabela przedstawia podstawy filozoficzne i psychologiczne *stylu kierowniczego (menedżerskiego, zamkniętego, formalnego, frontalnego), terapeutycznego (wspierającego, ramowego, zindywidualizowanego) i wyzwającego (emancypacyjnego, negocjacyjnego)*.

Rodzaj stylu	Filozofia	Psychologia
Styl kierowniczy (menedżerski), zamknięty, formalny, frontalny	Pozytywizm, logiczny empiryzm	Behawioryzm (E. Thorndike, B.F. Skinner), R. Tyler, A. Bandura
Styl terapeutyczny (wspierający), ramowy, zindywidualizowany	Egzystencjalizm, personalizm, fenomenologia	Psychologia humanistyczna, w tym psychologia fenomenologiczna (fenomenologia C. Rogersa, teoria człowieka A. Masłowa, psychologia Gestalt)
Styl wyzwający, emancypacyjny, negocjacyjny	Konstruktywizm, neomarksizm	Psychologia poznawcza (J. Piaget, J. Bruner, L. Wygotski)

Nauczyciel stosujący *styl kierowniczy* przypomina kierownika linii produkcyjnej: uczniowie wchodzi na nią w postaci surowca, a potem są – jako osoby – jakoś „obrabiani”, stopniowo przyswajając sobie wiedzę przekazywaną przez szkołę. Nauczyciel jest tu nie tyle częścią procesu kształcenia, ile jego zarządzającym. Nie znajduje się „wewnątrz” tego procesu, ale „na zewnątrz”, skąd zarządza materiałem nauczania, czynnościami ucznia i czasem jego pracy. *Styl kierowniczy* prowokuje do takich porównań, jak: szef fabryki, czy brygadzysta linii produkcyjnej. Podkreśla znaczenie wykonania zadania, osiągnięcia rezultatów, odpowiedzialności za brak postępów. Odsuwa na bok te aspekty kształcenia, które dla wielu są najważniejsze: jednostkowy charakter uczenia się, zainteresowania uczniów,

¹⁴ B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa 1991, s. 50-52.

specyficzne właściwości materiału przedmiotowego, zróżnicowanie geograficznych, ekonomicznych i kulturowych czynników, od których zależy tok spraw w szkole. Styl ten jest narzędziem bezpośredniego transportowania wiedzy ze źródła do umysłu uczniów. Posługiwanie się tym stylem powoduje wzrost prawdopodobieństwa, że więcej uczniów opanuje szerszy zakres materiału i osiągnie wyższe wyniki (zwłaszcza w standaryzowanych testach osiągnięć), niż umożliwia to inny styl nauczania¹⁵. Bywa określany jako *formalny*, ponieważ kontakt nauczyciela z uczniami cechuje dystans (nauczyciel występuje w roli eksperta, rola uczniów ogranicza się do słuchania i wykonywania poleceń), a sam proces nauczania realizowany jest w atmosferze powagi, wysiłku, obowiązku.

Styl kierowniczy przypisuje nauczycielowi rolę aktywnego szefa, którego obowiązkiem jest doprowadzić do nauczania się określonego materiału. Punkt ciężkości w tak realizowanym procesie dydaktycznym spoczywa zatem na nauczycielu., który powinien posłużyć się swoimi umiejętnościami i zastosować znane sobie metody. Dla tego stylu szczególnie istotne są starannie opracowane materiały programowe oraz badania nad efektywnością nauczania¹⁶. Stąd bowiem nauczyciel czerpie wzory postępowania dydaktycznego i kierowania klasą; na tym opiera swoją wiedzę, jak wywołać u uczniów uczenie się. Styl ten bywa nazywany *zamkniętym*, ponieważ przywiązuje dużą wagę do treści kształcenia podzielonej na małe porcje. Nauczyciel unika zagadnień wykraczających poza program, nie podejmuje kwestii, które mogłyby utrudnić mu (lub uniemożliwić) „trzymanie się” wyznaczonego programem kursu¹⁷.

Kierowanie klasą wymaga od nauczyciela spowodowania, aby uczniowie pracowali nad ustalonym wcześniej materiałem. Trzeba więc ustalić, czego należy uczyć (w tym mogą pomóc wytyczne programowe), zorientować się, czy uczniowie w tej klasie poradzą sobie z przewidywanym materiałem i czy są gotowi podjąć nad nim pracę. Jeżeli intelektualna gotowość jest niewystarczająca, trzeba być może powtórzyć przerobiony materiał lub przystosować nowy materiał do możliwości uczniów. Uporawszy się z tym, trzeba zastanowić się, jak poprowadzić uczniów przez materiał, jak wzbudzić motywację do nauki i zainteresować uczniów tym materiałem, jak zorganizować klasę: podzielić na grupy, pracować równym frontem lub wybrać pracę jednostkową? Wszystkie te czynności składają się na etap planowania lekcji. Po podjęciu decyzji co do elementów projektu, trzeba go wykonać¹⁸. Niezależnie od tego, jak doskonały był plan, na pewno w trakcie jego realizacji trzeba będzie od niego odstąpić. W trakcie nauczania wciąż trzeba będzie podejmować decyzje dotyczące uczniów, materiału, powodzenia lub niepowodzenia własnych wysiłków. Trzeba będzie wielokrotnie poprawiać ów plan w czasie lekcji. Po zakończeniu pracy nad materiałem trzeba będzie wykonać czynności kontrolno-oceniające i zastanowić się, jak nauczać, aby następnym razem osiągnąć lepsze rezultaty.

¹⁵ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995, s. 399.

¹⁶ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, 2000. *Style...*, op. cit.

¹⁷ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002.

¹⁸ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, 2000. *Style...*, op. cit., s. 20-21.

Wszystkie te działania są tak skomplikowane, że wymagają starannego zaplanowania, uważnego nauczania opartego na projekcie (mimo wszelkich poprawek wykonywanych w trakcie procesu dydaktycznego), ewaluacji, przebudowywania planu i ponownego nauczania. Tak przebiega praca kierowników: planują, realizują plan, oceniają efekty, wprowadzają poprawki. Zarządzają ludźmi – decydują, co ludzie mają zrobić, kiedy, w jakim czasie i jakie przyjąć kryteria jakości pracy (czy uznać pracę za wykonaną i przystąpić do nowego zadania, czy pozostać przy starym).

Badania nad *stylem kierowniczym* pokazują, że czynnikami szczególnie wyraźnie wpływającymi na jego efektywność są: operacyjne określanie celów nauczania, dbałość o czas poświęcony na naukę materiału, częste zmienianie warunków uczenia się (bodźców), stosowanie wskazówek naprowadzających i korygującej informacji zwrotnej, wzmacnianie zachowań pożądaných, dostarczanie uczniom reguł algorytmicznych, kontrolowanie postępów i ocenianie zmian, dostarczanie modeli i zachęcanie do ich naśladowania, dawanie uczniom sposobności (okazji) do nauczenia się¹⁹.

Krytycy *stylu kierowniczego* zwracają uwagę na liczne braki tego stylu i stawiają takie na przykład pytania: czy uczniowie byli zainteresowani materiałem? Czy poznali wartość tej wiedzy? Czy potrafią znaleźć dla niej zastosowanie? Czy byłaby jakaś lepsza droga wprowadzenia materiału? Czy to, czego się uczą, poprawi ich pojmowanie dziedziny wiedzy, z której ów materiał pochodzi? Czy nauczyciel prowadzący tę lekcję zastanawia się nad tym, co powinno być jej treścią, czy po prostu podąża za podręcznikiem?

Niewykluczone, że *styl kierowniczy* ma dużo więcej wspólnego ze sposobem zorganizowania nauki w szkołach i z tym, jak aktywizuje się uczniów w systemie klasowo-lekcyjnym, niż z rozumieniem edukacji jako takiej. Dominującą formułą nauczania jest tu bowiem *nauczanie frontalne* – nauczyciel pracuje z liczną grupą uczniów, stosując takie same, z góry wyznaczone procedury, nie różnicuje wymagań, uczniowie wykonują w tym samym tempie identyczne dla wszystkich zadania, koncentrują się na tych samych treściach.

Można przyjąć, że nauczyciel wybierający *styl kierowniczy* przywiązuje większe znaczenie do *kompetencji technicznych*, niż do *kompetencji komunikacyjnych*, styl ten bowiem wyznaczony jest raczej przez technicznie rozumiane czynności nauczania. Osobowość nauczyciela nie jest istotna, jakość jego komunikacji z uczniem znajduje się poza zasięgiem jego zainteresowań, natomiast w centrum znajduje się materiał nauczania, umożliwiający przyswojenie obiektywnej wiedzy.

W nowszych nurtach badań nad nauczaniem odchodzi się raczej od modelu „*proces – produkt*”, typowego dla stylu kierowniczego. Przyjmuje się bardziej złożone pojęcia nauczania, uczenia się, klasy szkolnej, tak się dzieje np. w badaniach nad *stylem terapeutycznym*. Celem nauczania w przypadku tego stylu jest wyposażenie ucznia w potencjał umożliwiający mu stanie się autentyczną jednostką ludzką, osobą zdolną z własnej chęci ponosić odpowiedzialność za swój rozwój, zdolną do samookreślenia poprzez świadomie dokonywane wybory. Nauczyciel terapeuta

¹⁹ A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998, s. 98.

nie sądzi, by autentyczność ucznia rozwijała się dzięki przyswajaniu martwej wiedzy pozbawionej osobistego znaczenia i nie wpływającej na kształtowanie poczucia tożsamości²⁰. Uważa, że dostarczanie uczniowi szczegółowej wiedzy, wybranej, poporcjowanej i przetransportowanej przez kogoś innego, jedynie utrudnia uczniowi zrozumienie siebie jako odrębnej istoty ludzkiej. Separuje ucznia od siebie samego, bo zmusza go do liczenia się nie z własnymi uczuciami, myślami i koncepcjami, ale z jałowymi dla siebie prze-myśleniami, wyobrażeniami i postawami prezentowanymi przez innych. Nauczyciel jako terapeuta pragnie ukształtować uczniów o zdrowej osobowości, zdolnych planować, wybierać i działać w sposób, który służy osiąganiu duchowej i umysłowej dojrzałości oraz rozwojowi²¹. Występuje w roli *facylitatora*, dla którego najważniejsze są potrzeby i zainteresowania ucznia, jego motywacje i właściwy mu styl poznawania.

Nauczanie, jak pisze C. Rogers, jest działaniem mocno przecenianym i niewiele ma wspólnego z prawdziwym kształceniem. Ogromne znaczenie przypisuje on *uczeniu się eksperymentalnemu* (uczeniu się przez doświadczenie, doznawanie). Jest to uczenie się wypełnione osobistym zaangażowaniem; człowiek całym sobą uczestniczy w zdarzeniu dydaktycznym (uczenia się), zamiast biernie przyswajając cokolwiek, co prezentuje nauczyciel²². Ten proces uczenia się rozpoczyna sam uczeń. Takie uczenie się przenika całą osobowość ucznia i wpływa na każdy jej element. Ocenia je sam uczeń, a nie nauczyciel lub test. Jest osadzone w znaczeniu: materiał

i proces uczenia się mają dla ucznia osobisty sens, bo wzmagają zdolność ucznia do rozumienia zdarzeń ważnych dla niego i jego drogi życiowej i wpływania na nie. Wiedza i rzeczywistość definiowane są „jako odnoszące się do bezpośredniego, wewnętrznego doświadczenia jednostki”. Zamiast przekazu wiedzy, mamy tu udzielanie pomocy uczniowi w procesie odkrywania znaczeń i nadawania nowych znaczeń poznawanym faktom²³. Uczeń przyswaja znaczenie wiadomości, nie ją samą. Dużo wszechstronniej i swobodniej pracuje nad nadaniem wiadomości znaczenia; jest to znaczenie wypracowane świadomie i osobiście, a nie przejęte od kogoś. Zapewnia się uczniowi swobodę, możliwość dokonywania samodzielnych wyborów, dba się o jego psychiczny komfort.

Sprzyjająca rozwojowi ucznia w szkole atmosfera, zdaniem Rogersa, cechuje się *autentycznością* (odformalizowaniem kontaktów, głębokimi związkami z uczniem, udzielaniem mu psychologicznego wsparcia), *akceptacją* (niczym nie ograniczonym pozytywnym stosunkiem) oraz *empatycznym rozumieniem* (umiejętnością odczytywania uczuć ucznia, patrzenia na świat z jego perspektywy)²⁴. Taki stosunek między nauczycielem a uczniem Noddings i Shore opisują jako intuicyjną opiekę i miłość, jako miłość pedagogiczną – „obejmujące nauczyciela i ucznia

²⁰ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, 2000. *Style...*, op. cit., s. 35.

²¹ S.G. Paris, L. Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa 1997.

²² L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczyciel*, Warszawa 2000.

²³ D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002.

²⁴ C. Rogers, *Freedom to learn*. Columbus, 1969, s. 152.

uczucie troskliwości i intuicyjnej wrażliwości; umiłowanie i intuicyjne „wyczuwanie” poznawanej dziedziny, ulubienie aktu uczenia się i nauczania”²⁵.

Styl terapeutyczny określa się też mianem *indywidualizowanego*, ponieważ organizacja pracy z uczniem podporządkowana jest indywidualnemu dojrzeniu, podkreśla wagę jednostkowego rozumienia, a kierunek myślenia o edukacji szkolnej przyjmuje tu postać personalistycznego i podmiotowego. *Ramowość* stylu oznacza natomiast takie podejście do nauczania, które polega na tworzeniu warunków, w ramach których uczeń osiąga samo-aktualizację i autentyczność.

W tym miejscu pojawia się trudny, z punktu widzenia *stylu terapeutycznego*, problem. Skoro każdy człowiek jest inny, a kolejne wybory tę inność podtrzymują, to wybory są podejmowane z myślą o planowanej indywidualnie przyszłości. Pojawia się pytanie: co z przyszłością społeczeństwa, kraju, narodu? Czy nie mają one prawa rozciągnąć kontroli nad szkolnictwem, żeby służyło wspólnym celom i upowszechniało wiedzę o wspólnym dla wielu znaczeniu? Czy rząd nie powinien w trosce o trwanie kultury i narodu narzucić wspólnego programu nauczania wszystkim dzieciom?

Styl wyzwalający – ostatni z prezentowanych tu stylów – nie jest kompromisem między *stylem kierowniczym* i *terapeutycznym*, nie usuwa też sprzeczności, jaką zrodziło zestawienie behawioryzmu z psychologią humanistyczną.

Dla *stylu wyzwalającego* maniera nauczania (specyficzny sposób wykonywania czynności nauczania) ma znaczenie krytyczne, gdyż w dużej mierze decyduje, czy przewidziane do opanowania wiadomości i umiejętności uwolnią umysł, czy też oplączą go siecią banalnych, nie mających nic do rzeczy faktów i szablonowych umiejętności²⁶. Kluczowe dla tego stylu jest przekonanie, że wiedza jest tworzona (konstruowana) w procesie interakcji nauczyciela i ucznia (*negocjacyjność* stylu), trzeba zatem promować strategie i techniki aktywnego uczenia się, jak: stawianie pytań, dyskusowanie, planowanie, kreślenie map poznawczych, stymulowanie rozwoju myślenia krytycznego oraz dywergencyjnego, budowanie metawiedzy itd.²⁷

Nauczyciel nauczający *stylem wyzwalającym*, chcąc by jego uczniowie stali się np. krytycznymi i sceptycznymi badaczami, musi posłużyć uczniom za wzór. Jeżeli natura nauczanej dziedziny (np. fizyka) wymaga krytycznych badaczy, uczniowie powinni zobaczyć, jak w takiej roli funkcjonuje nauczyciel. Jeden z czołowych współczesnych zwolenników *stylu wyzwalającego* – R.S. Peters – pisze o „zasadach proceduralnych” nauczania, które są elementem maniery. „Konieczny jest szacunek dla dowodów i zakaz ich retuszowania; konieczna jest wola przyznania się do błędu; zakazane jest przeszkadzanie, gdy ktoś zgłasza wątpliwości; konieczny jest szacunek dla partnerów w dyskusji i zakazane ataki na to, co mówią i kim są”²⁸. Nauczyciel ma nie tylko przejawiać te maniery, ale też podsuwać je uczniom i zachęcać do naśladownictwa, a potem chwalić, gdy je okażą. Uczenie się w tym

²⁵ N. Noddings, P.J. Shore, *Awakening the inner eye: Intuition in education*. New York 1984, s. 165.

²⁶ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*, Kraków 2002.

²⁷ R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, Warszawa 1999.

²⁸ R.S. Peters, *Aims of education – a conceptual inquiry*, w: R.S. Peters (red.), *The Philosophy of education*, London 1975, s. 25.

stylu to nie tylko pojmowanie teorii i poznawanie faktów, ale też krytyczne rozpatrywanie i doskonalenie materii danej dziedziny wiedzy. Jej przyswajanie ma odbywać się w sposób właściwy rodzajowi tej wiedzy.

Od nauczyciela oczekuje się profesjonalnej odpowiedzialności, działania rozważnego i moralnego (ale też improwizowanego, niestereotypowego), nacechowanego niezależnością, wspartego przez przymioty ducha i umysłu. Wśród przymiotów ducha znajdujemy: uczciwość, konsekwencję, bezstronność, sprawiedliwość. Do cnót umysłu zaliczamy: rozsądek, brak uprzedzeń, otwartość, szacunek dla dowodów, ciekawość, refleksyjność, rozumny sceptycyzm²⁹. Każdy z tych przymiotów opisuje sposób postępowania, który – zdaniem zwolenników *stylu wyzwalającego* – powinien charakteryzować wszelkie nauczanie. Są one dla nich elementem materiału nauczania. Mają być przyswojone przez uczniów identycznie jak wiadomości i umiejętności.

Zarówno *styl terapeutyczny*, jak i *wyzwalający* odchodzą zdecydowanie od *stylu kierowniczego* w kierunku, który można określić jako humanistyczny. W miejsce techniczności stylu kierowniczego, jego rutyny i uniformizacji, pojawia się orientacja na samorozwój i dobro dziecka, koncentracja na jego osobowości, pedagogiczna refleksyjność. O wiele ważniejsze od sprawności instrumentalnych (technicznych) nauczyciela stają się jego kompetencje moralne i komunikacyjne.

Podsumowanie

Każdy nauczyciel powinien mieć własną koncepcję sensu i istoty nauczania, własny spójny styl nauczania, powinien potrafić odpowiedzieć sobie na pytanie: *co ja tu robię? kim jestem dla uczniów? kim pragnę być? ale też kim mogę być?* Nie chodzi jednak o to, aby nauczyciel wybrał sobie spośród wielu jedno stanowisko, przeciwnie – chodzi o coś zupełnie innego. Każdy styl ma jakieś zalety i właściwości, które czynią go przydatnym i odpowiednim w określonych sytuacjach dydaktycznych, a w pewnych przypadkach dają mu wyższość moralną nad pozostałymi. Każdy styl ma też słabe strony. Na pewno warto wypróbować różne style, co uczy dopasowywania właściwych strategii do różnych wzorów uczenia się, różnych obszarów programowych, różnych zasobów³⁰. Na pozór te style są sprzeczne i nie pasują do siebie. Można by też (niepotrzebnie) wykazywać wyższość któregoś z nich. Ale można też uznać, że każdy z nich jest spójnym, poprawnym, uzasadnionym względami etycznymi sposobem nauczania. Dobrze byłoby, aby nauczyciel podjął wysiłek krytycznej analizy owych stylów, dokonał samodzielnego, przemyślanego i celowego wyboru, ukształtował własny do nich stosunek.

Wymienione wyżej style są pewnymi propozycjami, z których nauczyciel może wybrać sobie jedną lub dopracować się zasad, w jakich okolicznościach po który styl sięgnąć. Czy i kiedy być „kierownikiem” („egzaminatorem klasowym”), „terapeutą” („opiekunem indywidualnym”), „wyzwolicielem – emancypatorem” („instruk-

²⁹ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, 2000. *Style...*, op. cit., s. 49-51.

³⁰ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1999, s. 232.

torem grupowym”)? Niezależnie od tego, warto pamiętać, że indywidualne odczytywanie roli nauczyciela (a więc też wybór stylu) są społecznie i kulturowo konstruowane oraz podlegają określonym rygorom formalnoprawnym, zależą więc od modelu szkoły i funkcji jej przypisywanych. Możliwym rozwiązaniem jest też skonstruowanie na użytek swych nauczycielskich działań *stylu eklektycznego*, który przyjmuje do wiadomości wielowymiarowość edukacji i nie absolutyzuje jednej tylko perspektywy – biologicznej, psychicznej lub społecznej.

Bibliografia:

- [1] Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
- [2] Barnes D., *Learning Styles in TVEI: Report no. 3*. Leeds 1987.
- [3] Cohen L., Manion L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1999.
- [4] Fenstermacher G.D., Soltis J.F., *Style nauczania*, Warszawa 2000.
- [5] Fisher R., *Uczymy, jak się uczyć*, Warszawa 1999.
- [6] Gołębiak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza - biegłość - refleksyjność*, Poznań - Toruń 1998.
- [7] Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa 1999.
- [8] *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli (dla) edukacji alternatywnej*, W. Mikołajewicz (red.). Kraków 2001
- [9] Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2. (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006.
- [10] Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002.
- [11] Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Olsztyn 1999.
- [12] Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1991.
- [13] Noddings N., Shore P.J., *Awakening the inner eye: Intuition in education*, New York 1984.
- [14] Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Toruń 2001.
- [15] Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998.
- [16] Paris S.G., L. Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997.
- [17] Peters R.S., *Aims of education – a conceptual inquiry*, [w:] R.S. Peters (red.), *The Philosophy of education*, London 1975.
- [18] Przyborowska B., *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój*, Toruń 2003.
- [19] Rogers C., *Freedom to learn*, Columbus 1969.
- [20] *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, (red.) A. Bogaj. Warszawa - Kielce 2001.
- [21] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, (red.) K. Kruszewski, Warszawa 2004.

- [22] *Sztuka nauczania. Szkoła*, (red.) K. Konarzewski, Warszawa 2004.
- [23] Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002.
- [24] Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*, Kraków 2002.
- [25] Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000.