



# REKOMENDACJE W ZAKRESIE TEORETYCZNEGO PRZYGOTOWANIA STUDENTÓW DO WYKONYWANIA ZAWODU NAUCZYCIELA

Pod redakcją  
Aliny Górniok-Naglik

**Bielsko-Biała 2014**



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3. Poprawa jakości kształcenia. Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe).

**Publikacja dystrybuowana bezpłatnie.**

Redakcja:

**Alina Górniok-Naglik**

Recenzja:

**dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. UŚ**

Korekta językowa:

**Adam Macudziński**

Skład i projekt okładki;

**Józef Czader**

Druk:

**Usługi Poligraficzne, Druk Cyfrowy i Offsetowy**

**Korzonkiewicz Krzysztof**

ul. Sobieskiego 92

43-300 Bielsko-Biała

**ISBN 978-83-63705-84-8**

# Spis treści

Wstęp .....	5
-------------	---

*Leokadia Wiatrowska*

<b>I. Praktyki pedagogiczne w kontekście celów kształcenia .....</b>	<b>9</b>
1. Kształcenia nauczycieli – orientacja funkcjonalna .....	9
2. Kształcenie nauczycieli – koncepcja kształcenia „ poprzez praktykę” ...	12
3. Cechy praktyki pedagogicznej i jej związek z teorią .....	14
4. Cele kształcenia i ich związek z praktyką zawodową .....	17
5. Tożsamość i kompetencje przyszłego nauczyciela jako wynik praktyki ...	20
6. Przygotowanie do zawodu – stanowisko nauczycieli i studentów .....	23
Zakończenie .....	27
Blok samokształceniowy .....	28
Bibliografia .....	28

*Jadwiga Oleksy*

<b>II. Zawód nauczyciela – merytoryczne przygotowanie, prawa i obowiązki .....</b>	<b>31</b>
Wprowadzenie .....	31
1. Kwalifikacje zawodowe i standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela .....	34
2. Prawa i obowiązki nauczycieli jako wyznaczniki aktywności zawodowej .....	49
3. Praktyka nauczycielska jako przestrzeń zmagania pomiędzy działaniami pozornymi a rzeczywistymi – refleksje podsumowujące .....	55
Blok samokształceniowy .....	57
Bibliografia/Propozycje ciekawej literatury .....	57

*Renata Stefańska-Klar*

<b>III. Psychologiczne aspekty pracy nauczyciela .....</b>	<b>61</b>
Wprowadzenie .....	61
1. Komunikacja z innymi jako centralna składowa czynności zawodowych nauczyciela .....	62
2. Stres i wypalenie w pracy nauczyciela jako ryzyko zawodowe; jak można mu zapobiegać? .....	68

3. Profilaktyczne aspekty pracy nauczyciela – tworzenie zmian w otoczeniu i budowanie zasobów własnych .....	75
Blok samokształceniowy .....	81
Bibliografia .....	82

*Aleksandra Minczanowska*

<b>IV. Etapy rozwoju zawodu nauczyciela – od startu do wypalenia zawodowego .....</b>	<b>85</b>
Wprowadzenie .....	85
1. Rozwój zawodowy nauczyciela .....	87
1.1. Stadium przedkonwencjonalne .....	89
1.2. Stadium konwencjonalne .....	92
1.3. Stadium postkonwencjonalne .....	94
2. Nauczycielstwo – fazy rozwoju zawodowego .....	97
3. Syndrom wypalenia zawodowego .....	99
Konkluzja .....	101
Blok samokształceniowy .....	103
Bibliografia .....	103

*Bogusława Cholewa-Gałuszka*

<b>V. Nowoczesne metody prowadzenia zajęć a specyfika pracy z uczniem zdolnym .....</b>	<b>105</b>
Wprowadzenie .....	105
1. Specyfika pracy z uczniem zdolnym .....	107
2. Metody nauczania sprzyjające efektywności pracy z uczniem zdolnym .....	114
Zakończenie .....	126
Blok samokształceniowy .....	126
Bibliografia .....	127

## Wstęp

Praktyki pedagogiczne cechuje **celowość**, uzasadniona w programach kształcenia nauczycieli oraz **złożoność**, wynikająca z elementów na nią się składających, a związanych z takimi komponentami przebiegu studiów jak: poziom i zakres przyswojenia wiedzy i umiejętności przez studenta, jego potrzeby, zainteresowania, stopień wrażliwości na sprawy dziecka i otaczającej go rzeczywistości, stan zdrowia itp. Ponadto praktyki pedagogiczne wiążą się z **koncepcją nauczycielstwa**, ze zrozumieniem jego istoty i przekształceniem rzemiosła w sztukę.

**Sztuka bycia nauczycielem wymaga złączenia**, również za sprawą praktyk pedagogicznych, **tego co teoretyczne, z tym co praktyczne**. Trzeba też pamiętać o tym, że pojęciu praktyki nie przeciwstawiamy teorii. Należy bowiem najpierw coś poznać, by później to odtworzyć, zastosować, zweryfikować, a następnie doskonalić. Innymi słowy, proces nabywania kunsztu, sztuki w zawodzie nauczycielskim przebiega **od poznania schematu zmiany do zmiany schematu**<sup>1</sup>.

Początkowe myślenie studentów o zbędności wiedzy teoretycznej zostaje zweryfikowane podczas praktyk pedagogicznych. Trzeba sporo wiedzieć, by móc właściwie działać, prawidłowo wypełniać nauczycielskie role, funkcje i zadania. Bez praktyki nie ma teorii, ale też i praktyka nie może istnieć autonomicznie bez zastosowania w niej teorii. Ów **związek praktyki pedagogicznej z teorią**, obok kluczowych kwestii dla zawodowego przygotowania nauczycieli (ich kompetencji, tożsamości i specyfiki kształcenia) podnosi w artykule rozpoczynającym niniejsze opracowanie **Leokadia Wiatrowska**.

**Wiedza** stanowi znaczący zasób poznawczy w kształtowaniu, a następnie właściwym uprawianiu nauczycielstwa. Oprócz niej niezwykle ważne są również: **trafny wybór zawodu, podejście do niego jak do misji oraz miłość**, którą ofiarujemy dziecku. Bez tych komponentów

---

<sup>1</sup> W nieco odmiennym znaczeniu określeniem tym posłużył się Prof. dr hab. T. Lewowicki w artykule: *Przemiany teleologii edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3–4.

trudno wyobrazić sobie właściwe wypełnianie nauczycielskich obowiązków. Tekst **Jadwigi Oleksy** stanowi próbę przybliżenia **zagadnień związanych z prawami i obowiązkami nauczyciela oraz jego kwalifikacjami i standardami kształcenia**, rozpatrywanymi w perspektywie dokumentów (ustaw, rozporządzeń) zalecanych przez autorów projektu „Przez praktykę do wiedzy”.

Rezygnacja z badania dyspozycji do wybieranego zawodu, zwłaszcza zaś nauczycielskiego, jest dużym błędem, szczególnie w obliczu motywów studiowania, deklarowanych w ostatnim 10-leciu. Chodzi bowiem o to, aby w miejsce minimalizmu pojawił się maksymalizm, a w miejsce malkontenctwa – pasja i zaangażowanie. Aby ów proces mógł zaistnieć, adepci do zawodu winni być wyposażeni w bogatą **wiedzę psychologiczną**. W kontekście edukacji psychologicznej studentów – **Renata Stefańska-Klar** – zwraca uwagę na trzy wybrane, ale ściśle powiązane z zawodem nauczyciela aspekty. Są nimi: **komunikacja z uczniami, ryzyko wypalenia zawodowego oraz potrzeba budowania psychicznych zasobów własnych**, służących pozytywnemu funkcjonowaniu i zapobieganiu negatywnym skutkom przemęczenia i oddziaływania szkoły jako środowiska pracy.

Rozwój zawodowy nauczyciela zależy od wielu czynników wewnętrznych i zewnętrznych, czyli jest on nierozzerwalnie związany z różnymi aspektami życia osobistego i społecznego. **Aleksandra Minczanowska**, analizując **etapy rozwoju zawodowego**, zwraca między innymi uwagę na fakt, że rozwój ten trwa tak długo, jak długo trwa aktywność zawodowa nauczyciela. Przejawia się ona w permanentnym samodoskonaleniu, rozwijaniu sił twórczych i możliwości innowacyjnych, a także ciągłym odkrywaniu siebie, swoich zdolności i możliwości.

Ustawicznie tocząca się reforma systemu edukacji wprowadza coraz więcej ulepszeń w odniesieniu do **stosowanych przez nauczycieli sposobów kształcenia uczniów, w tym uczniów zdolnych**. Te aspekty pracy nauczyciela, nakierowane na uelastyczenie systemu nauczania szkolnego podnosi w swoim tekście **Bogusława Cholewa-Gałuszka**. Autorka zwraca uwagę na coraz większą swobodę w doborze treści nauczania, w organizowaniu procesu kształcenia i związane z tym różni-

cowanie metod oraz środków nauczania i uczenia się. Wprowadzanie tego rodzaju rozwiązań jest zgodne z tendencjami rozwoju edukacji w wymiarze ogólnoswiatowym i nakłada na nauczycieli obowiązek podążania za nowościami, stosowania ich w praktyce, ciągłego ulepszania i upowszechniania.

**Pochylając się nad kwestią teoretycznego przygotowania do zawodu nauczycielskiego**, oddajemy w ręce studentów *pedagogiki* oraz nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji zintegrowanej niniejsze opracowanie z nadzieją, że zawarte w nim teksty (a także bloki samokontrolne i odniesienia bibliograficzne) stanowią będą kanwę dla osobistych przemyśleń i podstawę konstruowania twórczych projektów oraz dokonywania zmian w sposobie postrzegania szkoły i zawodu nauczycielskiego, a także będą inspirować do samooceny i rozpoznawania swoich możliwości w różnych dziedzinach i zakresach działania.

Alina Górniok-Naglik





# I. Praktyki pedagogiczne w kontekście celów kształcenia

## 1. Kształcenie nauczycieli – orientacja funkcjonalna

Rozwój nauk pedagogicznych i związanych z nimi paradygmatów, orientacji i koncepcji stwarza silne podstawy dla rzeczywistego wymiaru kształcenia studentów w ramach wybranego kierunku czy też specjalności. Propagowane orientacje kształcenia nauczycieli zdeterminowane są wielością uwarunkowań, z których ważnym faktorem są warunki osiągnięć nauczycielskich w ich pracy zawodowej. Osiągnięcia te scalone zostają z takimi elementami, jak:

- kwalifikacje nauczyciela, które umożliwiają mu praktyczne funkcjonowanie w zawodzie,
- jego cechy osobowościowe, predysponujące do wykonywanej profesji,
- posiadana wiedza naukowa, funkcjonująca w postaci znawstwa teorii i ich wykorzystania w praktyce, w działaniu, w ramach wykonywanych czynności nauczycielskich<sup>1</sup>.

Warunki owe tworzą spójną całość dokonań nauczycielskich ujawniających się w jednostkowych, jak i społecznych efektach. Wziąwszy je pod uwagę, można wyróżnić trzy orientacje podczas edukowania nauczycieli, którymi są<sup>2</sup>:

1. **orientacja technologiczna** oparta na założeniach behawioryzmu, gdzie zachowanie człowieka przebiega reaktywnie-nawykowo pod

---

<sup>1</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 47.

<sup>2</sup> Tamże, s. 47.

wpływem przypadkowych bodźców oraz systemu wzmocnień pozytywnych i negatywnych, bez wewnętrznej motywacji i osobistych dążeń;

2. **orientacja humanistyczna** skupiająca się na osobowościowym aspekcie człowieka, gdzie jego rozwój uwarunkowany jest potrzebą samorealizacji, wydobywania własnych zdolności i potencjalności w oparciu o kontakt z drugim człowiekiem i o własne, wewnętrzne siły, co stanowi podstawę odkrywania siebie i swojej niepowtarzalności;
3. **orientacja funkcjonalna** akcentująca postulat wykorzystywania nauki w działaniach praktycznych, co polega na zachowaniu prawidłowej proporcji czynności przygotowujących do podjęcia pracy i czynności będących realizacją pracy, a oznacza, że wiedzy nie wystarczy posiadać, ale trzeba ją umieć spożytkować (zrealizować) w obszarze pracy zawodowej.

W obliczu istniejących orientacji kształcenia zawodowego nauczycieli, a więc i studentów pedagogiki, najbardziej zasadną we współczesnej rzeczywistości wydaje się być **orientacja funkcjonalna**, która z racji swoich założeń uwzględnia ewolucyjne przemiany i wszechobecne przeobrażenia, dokonujące się w każdej dziedzinie świata materialnego (i nie tylko). Ponadto człowiek w tym ujęciu, jako jednostka eksplorująca świat, wyrażająca swój badawczy stosunek do niego i samodzielnie poszukująca rozwiązań nurtujących zagadnień, nie tylko w życiu codziennym, osobistym, ale i zawodowym, będzie na tyle uaktywniać i rozwijać swój i innych system poznawczy, aby dać wyraz samozadowoleniu i ujście jednostkowym aspiracjom. Powszechnie uważa się, że wiedza

*„[...] staje się podstawowym czynnikiem międzynarodowej konkurencyjności, a tym samym tworzenia bogactw i podnoszenia stopy życiowej. [...] w gospodarce postkapitalistycznej głównym środkiem produkcji będzie wiedza, a wartość generować będą wydajność i innowacja pochodzące z jej zastosowania”<sup>3</sup>.*

---

<sup>3</sup> J. Moźdżeń, *Edukacja wobec wyzwań współczesności*. W: E. Gaweł-Luty, J. Kojkoł (red.): *Tożsamość - reminiscencje*. Gdańsk 2008, Wydawnictwo HARMONIA, s. 159-160.

Tak więc funkcjonowanie człowieka w zmieniającym się świecie wymaga szczególnego oparcia się o wiedzę, aby móc ją zastosować w praktycznym działaniu, gdyż dotychczasowe zasoby już nie wystarczają i są redukowalne do podstawowego minimum wiadomości, a rewizja ich oznacza sięganie po nowe zasady, aktualne i dające możliwości realizacyjne:

*„Umiejętność wykorzystania teorii w działaniu praktycznym zależy od procesu kształcenia, a ściślej – od właściwej proporcji jego skutków kształcących i pozakształcących, czyli realizacyjnych. Skutki kształcące traktuje się jako czynności przygotowujące do podjęcia pracy, a skutki pozakształcące – jako czynności będące realizacją pracy. [...] podwyższenie efektywności studiów (zwiększenie skutków kształcących) uzależnione jest od zwiększenia wykorzystania w praktyce zdobytej teorii (zwiększenie efektów realizacyjnych). [...] Wymaga to przetransponowania ogólnego sensu nauki na język zastosowań praktyki, a ściślej – umiejętności tworzenia zmiennych, warunkowanych sytuacyjnie reguł działania”<sup>4</sup>.*

Przekładanie teorii naukowych na czynności praktyczne przez nauczyciela, jest szczególnym wymogiem tego zawodu, zważywszy na fakt ciągłych zmian i modyfikacji instrumentów działań w toku kontaktów z coraz to „innym” podmiotem. Konieczne myślenie o tym, co i jak się robi, musi mieć swoją podbudowę teoretyczną, co następnie w toku rzeczywistych działań i powstających niepowodzeń, w dalszym ciągu obliuguje do sięgania po nowe zdobycze nauki. Tak więc wyniki pracy nauczycielskiej i stosowane strategie stają się stymulantami do nadawania dużej rangi wiedzy – a w oparciu o to nauka doznaje przeniesienia na praktykę, a praktyka doznaje przekształceń.

Dla kształcenia funkcjonalnego nie jest najistotniejszy nauczyciel twórczy – chociaż i twórczość staje się elementem rozwoju nauczyciela – ale świadomy i chcący dociekać świata i swoich możliwości instrumentalnych w pracy dla i na rzecz dziecka. To aktywny poznawczo działacz i „mądry rzemieślnik”, którego wytwory są efektywne i efek-

---

<sup>4</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, dz. cyt. s. 57.

towne, w postaci dobrze ukształtowanej osobowości wychowanka. Tak więc praktyka pedagogiczna studenta musi scalać się z jego wiedzą, aby następnie zostało urzeczywistnione ich zgranie, w postaci czynności praktycznej w trudnych i zmieniających się warunkach edukacyjno-wychowawczych. Bez praktyki nie urealnią się przyszłe umiejętności zawodowe studenta, które są przecież celem edukacji wyższej. Bowiem tylko realna praca w instytucjach kształcenia i opieki rodzi doświadczenia przyszłych nauczycieli-pedagogów, weryfikując ich wiedzę i obrazując skutki kształcące i realizacyjne. Wtedy też jest jeszcze czas na obróbkę mentalną swoich zasobów oraz możliwość profesjonalnego wsparcia.

## 2. Kształcenie nauczycieli – koncepcja kształcenia „poprzez praktykę”

Edukacja funkcjonalna nauczyciela ujmująca jego osobowościowy i zawodowy aspekt nie czyni z nauczyciela rutynowego odtwórcy wyuczonych czynności, który w wyniku praktyk zinternalizował konkretne sposoby pracy. Takiego nauczyciela nie zakłada też **koncepcja kształcenia „poprzez praktykę”**, której twórczynią jest Delli Fish<sup>5</sup>. W niej nauczyciel to nie odtwórca wyuczonych ról, wyćwiczonych czynności instrumentalnych, czy też wierny naśladowca zawodowych wzorców zachowań. Moc jego praktyki tkwi w jej pragmatycznym wykorzystaniu i przełożeniu sensu działań na sens efektów. Twórczyni koncepcji uświadamia nauczycielom, jak trudną i złożoną czynnością jest nauczanie, które składa się z dwóch rodzajów czynności:

*„Pierwszy rodzaj to te czynności, na które składają się proste umiejętności, opanowane poprzez wyćwiczenie; mają one charakter techniczny, są powielaniem wzoru. Z drugim rodzajem nauczania mamy do czynienia wtedy, gdy czynności nauczania nie dają się zredukować do wyspecyfikowanych umiejęt-*

---

<sup>5</sup> Tamże, s. 76.

*ności, gdyż są bardziej złożone, bardziej intelektualne niż instrumentalne; ich natura jest bliższa sztuce niż nauce*<sup>6</sup>.

Tak więc kształcenie „poprzez praktykę” poszerza pole możliwości zawodowych nauczyciela, czyniąc też z niego artystę, twórcę spontanicznych i jednocześnie efektywnych działań w aplikacji pedagogicznej. Lokując nauczanie w obszarze nauki, jak i sztuki D. Fish uświadamia, że w profesji nauczycielskiej nie ma uniwersalnych sposobów zachowań, a w nauczaniu nie ma jednorodnych dróg dochodzenia do wiedzy. Często działania nauczyciela nie są spontaniczne, czy też automatyczne, wyuczone według stałego schematu, gdyż sytuacje pedagogiczne zdumiewają i zaskakują. W takich okolicznościach nauczyciel musi odwołać się do refleksji w trakcie działania, aby praktykę uczynić skuteczną. Wobec tego studentowi, pragnącemu być nauczycielem, należy złożyć szeroką ofertę edukacyjną, bogatą i różnorodną zarówno w swojej treści, jak i formie, by posiadał umiejętność praktycznego działania w powiązaniu z refleksyjnym myśleniem.

W zakres kształcenia „poprzez praktykę” wchodzi także uświadomienie przez jego twórczynię, *uczenia się z praktyki* oraz *uczenia się poprzez praktykę*<sup>7</sup>. Pierwsze z nich dotyczy osiągnięcia biegłości w działaniach rutynowych, sposobach i strategiach, które mogą przybrać charakter nawyku i być powielane, reprodukowane mechanicznie. Uczenie się „poprzez praktykę” to „[...] otwieranie umysłu studenta na szersze rozumienie”<sup>8</sup>. To akcent na jakość, a nie ilość wiedzy, która ma być głębią treści i jej znaczenia w oparciu o namysł nad nią, jak i odbywaną praktyką. Ma ono raczej charakter twórczy, a nie odtwórczy, tak więc praktyka ma dostarczyć podstaw do refleksji w obrębie podmiotu i jego indywidualnego funkcjonowania. Mają powstawać kanony wiedzy, jednakowo dostarczanej, ale różnie interpretowanej, dostosowanej do indywidualnych potrzeb wychowanka, a takie indywidualistyczne strategie postępowania pozwolą na rozwój obu podmiotów wychowania-

---

<sup>6</sup> H. Kwiatkowska: *Pedeutologia...*, dz. cyt. s. 77.

<sup>7</sup> Tamże, s. 78.

<sup>8</sup> Tamże, s. 78.

kształcenia. W tym rodzaju uczenia występuje ścisła korelacja, czy też interakcja myślenia z działaniem, a więc teorii z praktyką, co nadaje im specyficznych wartości. Tak więc bez praktyki nie ma teorii, ale też i praktyka nie może zaistnieć autonomicznie, gdy nie ma w niej zastosowania teorii, a rolę badacza przyjmuje na siebie nauczyciel, w trakcie swoich czynności nauczania.

### 3. Cechy praktyki pedagogicznej i jej związek z teorią

Pojęcie praktyki pedagogicznej może być różnie definiowane i interpretowane, gdyż różne kryteria mogą funkcjonować w jej ujęciu. Populistyczne rozumienie jest zbyt uproszczone, aby je rozpowszechniać lub zbyt rozproszone, aby nadać mu spójnej całości. Tak więc opierając się o uniwersalne źródło wiedzy, jakim jest *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, definicja praktyki pedagogicznej (kształcenia praktycznego) przyjmuje brzmienie:

*„Praktyki pedagogiczne, kształcenie praktyczne studentów odgrywa równie ważną rolę jak kształcenie teoretyczne. Uczenie się przez praktykę stwarza okazje obserwowania i prowadzenia zajęć oraz uczestniczenia w życiu grupy szkolnej, a przez to opanowania wiedzy opartej na działaniu. Obejmuje przygotowanie zarówno do kształcenia, jak i wychowania. Odbywa się głównie w okresie studialnym”<sup>9</sup>.*

W toku praktyk zawodowych, w oparciu o doświadczenie i osobiste przeżycia, studenci zdobywają wiedzę ze wszech miar użyteczną i intuicyjną. Następuje wtedy spójność myśli i działania, a indywidualność owych działań generuje zespół kompetencji niezbędnych w późniejszej pracy pedagogicznej. Jak pisze J. Kuźma:

*„Paradygmat jedności teorii i praktyki stanowi podstawową zasadę edukacji, [...] jako jedność wzajemnie przenikających się aktów nauczania i uczenia się [...]”<sup>10</sup>.*

---

<sup>9</sup> J. Kuźma: *Praktyki pedagogiczne*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. t. IV, Warszawa 2005, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 843.

<sup>10</sup> Tamże, s. 845.

Znamienną cechą praktyki jest użycie posiadanej wiedzy do stawiania czoła sytuacjom trudnym, poprzez planowanie działań i przewidywanie efektów w ramach występujących sytuacji. Tak więc praktykę, jako formę uczenia się można określić jako:

*„[...] każdą spójną i kompleksową formę społecznie ustalonej i związanej ze współdziałaniem ludzkiej aktywności, w trakcie której są realizowane dobra wewnętrzne zawarte w tej formie aktywności – odbywa się to przez próby osiągnięcia standardów doskonałości, jakie są właściwe i po części określone dla tej aktywności: rezultatem tak rozumianej praktyki powinno być systematyczne rozszerzanie ludzkiej możliwości osiągnięcia doskonałości oraz ludzkiego pojmowania celów i dóbr zaangażowanych w praktykę”<sup>11</sup>.*

Wyraźnie uwidacznia się tutaj konieczność osiągania standardów doskonałości aktywności ludzkiej, które przejawiają się w doskonałości w nauczaniu i w tym właśnie praktyka ma pomóc i przybliżyć do ideału. Doskonały nauczyciel ma duże osiągnięcia w nauczaniu dzieci, a więc tylko w jego przypadku można mówić o standardach doskonałości. Bardziej trudne do uchwycenia jest pojęcie dóbr, które mogą mieć charakter zewnętrzny (np. prestiż, status, pieniądze) i wewnętrzny (np. pewne wysoce specjalistyczne umiejętności, wyobrażenia, rywalizacja), jednak na użytek niniejszych rozważań, w dużym uproszczeniu można je uznać jako korzyści nauczyciela (studenta), wynikające z tej konkretnej aktywności, a przejawiające się w wywołaniu u niego intencji uczenia się. Natomiast zawarte w definicji posłuszeństwo wobec reguł oznacza, że nauczanie przyjmuje uległość względem reguł, jest rządzone przez pewne zasady i aby uzyskać założone cele – nauczanie efektywne – trzeba się im podporządkować. Reguły i standardy nauczania zawierają się w podstawach wiedzy, tzw. naukowych podstawach nauczania, wnoszonych przez jednostkę do praktyki. Natomiast w skład naukowych podstaw nauczania wchodzi<sup>12</sup>:

---

<sup>11</sup> A. T. Pearson: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. tłum. A. Janowski, M. Janowski, Warszawa 1994, WSIP, s. 100.

<sup>12</sup> Tamże, s. 107-120.

- wiedza przyczynowa, która sprawia, że nauczanie jest czynnikiem sprawczym uczenia się; pozwala orientować się w relacjach osiągnięć ucznia z działaniami nauczyciela;
- wiedza normatywna, która w sytuacji nauczania wnosi to, co nauczyciel uważa za znane sobie lub w co wierzy, co wyznaje; jest źródłem celów, które nauczyciel będzie starał się osiągnąć;
- wiedza oparta na doświadczeniu, którą wnosi nauczyciel jako wynik własnych doświadczeń; jest poszerzeniem wiedzy wcześniej nabytej, zdobywa się ją w działaniach praktycznych i refleksji nad praktyką;
- wiedza dotycząca nauczanego przedmiotu, która jest o tym, czego nauczyciel ma nauczać; przysparza treści dla nauczycielskich działań;
- wiedza ogólna, czyli ogólna wiedza o świecie powstała na skutek życia w tym świecie.

Puentując powyższą definicję praktyki, odpowiednią dla praktyki nauczania, można wyróżnić jej trzy konstytutywne cechy: 1) standardy doskonałości, 2) realizacja dóbr, 3) posłuszeństwo wobec reguł<sup>13</sup>. W niej to wykorzystanie wiedzy, jako podstawy nauczania, staje się źródłem intencji nauczyciela, intencji takiej, aby nauczanie przyniosło uczenie. Bo jak wskazują J. Kuźma, E. Szewczyk i D. Knapik<sup>14</sup>:

*„Ukoronowaniem oddziaływań na przyszłego nauczyciela powinny być nauki pedagogiczne. One to przybliżają mu podmiot tych oddziaływań – ucznia i ukazują metody rozwijania różnych sfer jego osobowości (umysłowej, moralnej, estetycznej, politechnicznej, fizycznej)”*.

W dalszych rozważaniach autorzy akcentują, że w realizacji praktyk studenckich, przygotowujących do zawodu nauczyciela przyszłych adeptów sztuki pedagogicznej, należy bardziej skoncentrować się na ich

---

<sup>13</sup> A. T. Pearson: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli...*, dz. cyt. s. 100-107.

<sup>14</sup> J. Kuźma, E. Szewczyk i D. Knapik: *Studium porównawcze systemów i programów kształcenia nauczycieli w wybranych krajach. W: Proces przygotowania nauczycieli do pracy dydaktyczno-wychowawczej*, J. Kuźma (red.): seria „Prace Monograficzne Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, 138, Kraków 1991, s. 11.



wychowawczym charakterze. Cała gama i sieć powiązań problemów wychowawczych dzieci i młodzieży wymusza taką perspektywę praktyk studenckich. W przyszłości bowiem studenci, jako nauczyciele, mogą sobie nie radzić z sytuacjami i problemami wychowawczymi, gdyż opanowali przede wszystkim sztukę nauczania, kosztem wychowania.

#### **4. Cele kształcenia i ich związek z praktyką zawodową**

Edukacja dzieci i młodzieży spełnia potrzeby wynikające z osobistych, jak i społecznych preferencji. Jednostkowo, prawie każdy jest przeświadczony o roli i znaczeniu nauki w całokształcie jego życia, uprawnia ona bowiem do pełnienia ról i czynności zawodowych w kooperacji z własnym zadowoleniem i szczęściem osobistym. Społecznie natomiast zostaje zrealizowana idea kształcenia ustawicznego i społeczeństwa rozwiniętego we wszystkich sferach jego funkcjonowania po to, aby dokonywały się zmiany i rozwój wszystkich obszarów, które służą krajowi, a więc całemu społeczeństwu. Tak więc kształcenie spełnia zarówno cele indywidualne, jak i ogólnospołeczne. Pod pojęciem celów kształcenia rozumiemy:

*„[...] oczekiwane i pożądanе zmiany, jakie pod wpływem nauczania i uczenia się kształtują się w osobowości ucznia [...]”<sup>15</sup>.*

W pojęciu tym ujęto główny cel kształcenia, co dotyczy także celów wychowania, które to działanie ma również prowadzić do wszechstronnego rozwoju osobowości. Jednakże cel ogólny można poddać fragmentaryzacji na cele szczegółowe (rzeczowe i podmiotowe). I tak w przypadku kształcenia zawodowego, które przenika owe rozważania, cele kształcenia zawodowego przedstawiają się następująco<sup>16</sup>:

---

<sup>15</sup> W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 53.

<sup>16</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 77.

**Cele rzeczowe:**

- opanowanie wiedzy zawodowej z tych dziedzin, które są wspólne dla zawodów objętych danym kierunkiem kształcenia zawodowego,
- przygotowanie do pracy wytwórczej – praktyczne opanowanie metod, środków i form działania, typowych dla danego zawodu i zawodów pokrewnych,
- kształtowanie postaw obywatelskich i przekonań naukowych – ze szczególnym uwzględnieniem dziedziny życia związanej z przyszłym zawodem.

**Cele podmiotowe:**

- rozwinięcie specjalnych uzdolnień dla wykonywania danego zawodu,
- rozwinięcie potrzeb, motywów i zainteresowań związanych z danym zawodem w celu osiągnięcia identyfikacji zawodowej,
- wdrożenie do ciągłego doskonalenia kwalifikacji zawodowych poprzez samokształcenie.

Pomimo przemian i transformacji w różnych dziedzinach życia, cele te są jak najbardziej aktualne we współczesnym kształceniu, ponieważ odwołują się do różnych sfer osobowości kształconych uczniów, ujmując ich holistycznie.

Instytucje szkolnictwa wyższego, z racji stanowionych celów kształcenia, są zobligowane do potęgowania wiedzy i rekrutowania zdolnych i wykształconych ludzi, dla usług, przemysłu i samych siebie. W ramach tego reformy edukacyjne wprowadzają i akcentują wszelkiego rodzaju oferty edukacyjne (projekty badawcze, poszerzone praktyki zawodowe, warsztaty edukacyjne), aby możliwości kompetencji zawodowych szybko i skutecznie wzrastały i rozwijały się. Bowiern instytucje kształcenia postrzegamy nie jako autonomicznie funkcjonujące pustynie, ale jako ośrodki działające w określonym kontekście (społecznym, czasowym, systemowym). Tak więc w ramach systemu kształcenie studentów winno integrować praktykę z wiedzą dostarczaną nie w gotowej postaci, ale „wyrobioną” przez wysiłki umysłowe każdego z nich, na swój indywidualny sposób. Praktyki pełnią więc znaczące funkcje

w przygotowaniu zawodowym studentów w postaci; a) stopniowej adaptacji do zawodu nauczyciela (*funkcja adaptacyjna*); b) umiejętności refleksyjnego podejścia do swojej roli i miejsca w zawodzie oraz namysłu nad wiedzą i doświadczeniem (*funkcja refleksyjna*); c) kształtowania postaw badawczych, co wiąże się z pogłębianiem wiedzy i stosowaniem innowacji psychologiczno-pedagogicznych w aplikacji pedagogicznej (*funkcja innowacyjna*), d) łączenia wiedzy i doświadczeń z wielu dziedzin życia i nauki, co powoduje sprawną i prawidłową organizację nauczania (*funkcja integracyjna*)<sup>17</sup>. Funkcje te wpisują się w cel uczenia się studentów pedagogiki poprzez praktykę, który polega na rozwijaniu dostępności umysłu na wszelkie rozumienie sytuacji edukacyjnych i refleksji nad nimi, po to, aby żywa wiedza przedmiotowa stawała się inspiracją do efektywnych działań pedagogicznych. Generuje to kompetencje nauczycielskie, takie jak: bazowe, konieczne, pożądane, które są istotne w tej profesji<sup>18</sup>. Ponadto uznając praktyki szkolne jako kluczowe w kształceniu nauczycieli, ujęto ich znaczenie w opracowywaniu standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela<sup>19</sup>. Standard kształcenia nauczycieli to:

„[...] przede wszystkim układ odniesienia, wzorzec pokazujący obiekt do dążenia i osiągnięcia. Standardy ukazują [...] naczelné wartości edukacyjne oferowane wszystkim uczniom znajdującym się w danym systemie edukacyjnym oraz jaki poziom osiągnąć jest nieadekwatny, akceptowalny czy wyjątkowy”<sup>20</sup>.

G. Petty pisze, iż cele nauczania są jasnymi i zwięzłymi zdaniami, które określają, co nauczyciel chciałby osiągnąć w pracy na zajęciach lekcyjnych<sup>21</sup>. Jednak dalej autor podaje, iż cele zazwyczaj są tak sformu-

<sup>17</sup> J. Kuźma: *Praktyki pedagogiczne*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku...* dz. cyt. s. 847-849.

<sup>18</sup> S. Dylak: *Nauczyciel*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 559.

<sup>19</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

<sup>20</sup> S. Dylak: *Nauczyciel*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku...*, dz. cyt., s. 555.

<sup>21</sup> G. Petty: *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. przekł. J. Bartosik, Gdańsk 2010, GWP, s. 382.

lowane, że niemożliwa jest ich pełna realizacja, ze względu na dużą ogólność i zbyt szeroką perspektywę. Dlatego powinny występować w modelu SMART (sprytne) czyli być: **S**pecyficzne, **M**ierzalne, **A**daptowalne (do potrzeb), **R**ealistyczne, **T**erminowe<sup>22</sup>. Z powodzeniem takie rozumienie celów można odnieść do kształcenia akademickiego, gdzie formułowane cele ukierunkowują pracę nauczyciela i kształtują kompetencje studenta.

## 5. Tożsamość i kompetencje przyszłego nauczyciela jako wynik praktyki

Jak już wspomniano, współczesny student oraz nauczyciel czynny zawodowo ma świadomość konieczności uczenia się przez całe życie, z czym zapoznaje się w trakcie trwania studiów wyższych oraz czego doświadcza w swoim bytowaniu<sup>23</sup>. To, co dawniej określałoby się ciekawością, dzisiaj oznacza się jako poszukiwanie, dociekanie czy penetrację przestrzeni życiowej, nadając tym działaniom pozytywny wymiar i kategorię konieczności. Zmieniający się w bardzo szybkim tempie świat, a wraz z nim potrzeba nabywania nowych kompetencji, wiąże się ściśle z ideą edukacji permanentnej czy kształcenia ustawicznego. Wpisuje się to także w ideę kształcenia wielostronnego, którego przedmiotem jest:

*„[...] złożony proces rozwoju człowieka, dokonujący się pod wpływem kształcenia, i to nie tylko szkolnego nauczania i uczenia się. Mówiąc o rozwoju człowieka, mamy na myśli zarówno rozwój poszczególnych jednostek poddanych edukacji, jak i rozwój całego – młodego i starszego – pokolenia, w swoisty sposób wpływający na rozwój i postęp w życiu społeczeństwa”<sup>24</sup>.*

---

<sup>22</sup> Tamże, s. 383.

<sup>23</sup> L. Wiatrowska: *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*. W: K. Ferencz, S. Walasek, *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wrocław 2009, Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 95-96, 101.

<sup>24</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej...*, dz. cyt. s. 191.

Rozwój człowieka, a więc pełni jego osobowości, obejmuje wszystkie sfery, które ewoluują także poprzez działalność praktyczną, co w przełożeniu na kształcenie nauczycieli czyni z praktyki element ich doświadczanego rozrostu, dokonującego się w trakcie indywidualnego przekształcania rzeczywistości edukacyjnej. To poprzez praktykę zostaje ukazany rozmiar wiedzy teoretycznej i jej przełożenie na język czynności instrumentalnych. Ta sama praktyka wyzwała namysł nad działalnością praktyczną i dokonuje modyfikacji wiedzy, poprzez inne, adekwatne do wychowanka sposoby pracy z nim. Tak więc w wyniku poznania rzeczywistości dokonuje się doskonalenie umiejętności pedagogicznych, które dają obraz kompetencji lub ich braku. Wobec tego nie tylko teoretyczne wskazania, ale nade wszystko praktyczne konieczności mobilizują człowieka do ciągłego wzbogacania swojego warsztatu działań, który pomoże mu na samodzielne rozwiązywanie problemów i pokonywanie kryzysów – nawet tożsamości. W swojej codzienności bowiem człowiek uświadamia sobie, że jest zdany przede wszystkim na siebie i sam musi określić swoją tożsamość w obrębie swojego istnienia – bycia i stawania się:

*„Tożsamość jest udziałem samego człowieka, jesteśmy tym, co z siebie czynimy siłą naszego „chcenia”, naszych pragnień, a przede wszystkim wizji siebie. Tożsamość nie jest nigdy dokończona, jest projektem refleksyjnym. Droga prowadzącą do siebie jest samorozumienie [...]”<sup>25</sup>.*

Tak więc kształtowanie tożsamości nauczyciela nie jest nigdy trwaniem, ale poszukiwaniem drogi bycia dobrym, refleksyjnym nauczycielem, który eksplorując siebie, wiedzę i świat wchodzi na drogę ryzyka związanego ze zmianami. Zmiany owe, chociaż nie zawsze trafione, wydobywają z wnętrza jego potencjalności i pobudzają do sięgania po nowe, nieznanne. W perspektywie może lepsze i doskonalsze, ale nigdy ostatecznie skryształizowane, gdyż w kształceniu nauczyciela cele nigdy nie są ostateczne, zakończone czy pewne. Kompetencje nauczycielskie nie mają ściśle określonych granic, ale poszerzają się w miarę

---

<sup>25</sup> H. Kwiatkowska: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk 2005, GWP, s. 33.

rozwoju społecznego i osobistego nauczyciela. Stąd nigdy nie można wskazać nauczycielowi gotowego produktu w postaci metody czy strategii postępowania, gdyż w zależności od okoliczności towarzyszących będą następowały ich zmiany oparte na powiązaniu rzeczywistych wymagań aplikacji edukacyjnej i wiedzy aktualizującej się pod jej wpływem. Stałość nauczycielskich kompetencji jest raczej nieosiągalna, gdyż one poddawane są ciągłej weryfikacji w toku zmieniających się podmiotów i warunków, nieustannie się rozwijają i modyfikują, gdyż sytuacje szkolne są niepowtarzalne i złożone. Wymusza to nieustanne poszukiwania sposobów rozwiązań zarówno dla kształconych studentów, jak i już pracujących nauczycieli.

Wśród kompetencji kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela znajdują się także kompetencje społeczne, które jako „praktyczna sprawność społeczna” są trudniejsze do wyuczenia niż wiedza czy umiejętności:

*„[...] w organizacji przyszłości zmienia się hierarchia kwalifikacji – na pierwszym miejscu stawiany jest zespół umiejętności osobistych i społecznych, a na drugim miejscu, umiejętności zawodowe”<sup>26</sup>.*

W umiejętnościach tych niekwestionowanie mieszczą się umiejętności interpersonalne, komunikacyjne oraz skutecznego działania w toku wykonywania swoich powinności zawodowych. Praktyki studenckie są więc świetnym źródłem nabywania owych kompetencji przy założeniu, że kompetencje osobiste integrują się w tym zespole dyspozycji. Nauka danej umiejętności wymaga zrozumienia, ale to nie wystarczy. Konieczna jest też wiedza i związane z nią myślenie, a więc integracja intelektu z praktyką, co przemawia za koniecznością współdziałania kształcenia akademickiego z rzeczywistymi warunkami pracy.

Szkolnictwo wyższe w przyszłości, edukując społeczeństwo oparte na wiedzy, niesie ze sobą potrzebę wdrażania wszelkiej wiedzy (ogólnej i specjalistycznej) na większą skalę, zarówno mikro- jak i makrospo-

---

<sup>26</sup> A. Borowska: *Kształcenie dla przyszłości*. Warszawa 2004, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 78.

łączną. Pozwoli to na pełniejszą realizację celów wobec kształcenia studentów, którzy pobierając naukę i odbywając praktykę (np. w przedszkolach, szkołach) antycypują, że ich zdolności i kompetencje pedagogiczne znajdują swoje odzwierciedlenie w realizacji potrzeb wychowanków. Podczas uczenia się umiejętności, które wykazują daleko idące związki z celami kształcenia absolwentów uczelni wyższych, muszą być spełnione potrzeby, których zbiór można przedstawić za pomocą **modelu educare?** (kształcić, wychowywać)<sup>27</sup>:

**E explanation** – wyjaśnianie,

**D doing-detail** – prezentacja,

**U use** – korzystanie z umiejętności, ćwiczenie,

**C check and correct** – sprawdzanie,

**A aide-mémoire** – pomoce,

**R review and reuse** – powtarzanie i używanie,

**E evaluation** – ocena,

**? queries** – pytania.

Zapis **EDUCARE?** jest swoistym anagramem, który łatwo zapamiętać i rozkodować podczas kształtowania umiejętności, aby w sposób konsekwentny wykorzystywać praktykę w powiązaniu z wiedzą.

## 6. Przygotowanie do zawodu – stanowisko nauczycieli i studentów

Przygotowanie do zawodu nauczyciela najwierniej oddają poglądy samych podmiotów edukacji, którzy jako bezpośredni uczestnicy, mogą wskazać jego blaski i cienie. Badania przeprowadzone przez A. Grądzką-Tys<sup>28</sup> wykazują, że zdecydowana większość nauczycieli-studentów ocenia swój poziom umiejętności zawodowych na wysokim (68%) i bardzo

---

<sup>27</sup> G. Petty: *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców...*, dz. cyt. s. 33.

<sup>28</sup> A. Grądzka-Tys: *Przygotowanie zawodowe nauczycieli w opinii pedagogów – studentów studiów zaocznych*. W: E. Gaweł-Luty, J. Kojkoł (red.): *Tożsamość – reminiscencje*. Gdańsk 2008, Wydawnictwo HARMONIA, s. 33-34.

wysokim (18,4%) poziomie. Niemniej jednak zauważyć należy, iż swoje umiejętności kształtują podczas codziennego spotkania praktycznego w pracy z dziećmi, czego nie doświadczają studenci studiów stacjonarnych. Tak więc ich praktyka zawodowa ma miejsce w codziennych okolicznościach dydaktyczno-wychowawczych. W innym miejscu, ci sami badani wskazują jednak na swoje braki, które dla ok. 1/3 lokują się w wiedzy i umiejętnościach w zakresie teoretyczno-praktycznym. Wyraźnie zatem widać, że nawet codzienna praktyka nie staje się uniwersalnym miejscem realizacji celów kształcenia pedagogów. I chociaż sfera instrumentalno-praktyczna jest ciągle pożądaną kwestią w edukacji nauczyciela, to raczej pełne jej osiągnięcie nie jest możliwe, z uwagi na specyfikę jego pracy.

Pod ocenę wyników swoich badań – dotyczących potrzeb przyszłych nauczycieli w zakresie rodzajów i dziedzin wiedzy nauczycielskiej – poddaje I. Majcher<sup>29</sup>. Dzieliąc wiedzę na racjonalną i irracjonalną, autorka oparła się o podział według S. Epsteina, dla którego wiedza irracjonalna (doświadczalna, praktyczna) jest intuicyjna, automatyczna i niewerbalna. Natomiast wiedza racjonalna, inaczej specjalistyczna i pedagogiczno-metodyczna (przedmiotowa, pedagogiczna, psychologiczna, metodyczna), jest analityczna i werbalna. Wiedzę intuicyjną charakteryzuje czynnik temporalny, czyli jest doświadczeniem z przeszłości osiąganym w sposób nieplanowany, przypadkowy i przysługuje jej miano wiedzy milczącej, utajonej. W oparciu o tę taksonomię, koncentrując się na potrzebach wiedzy irracjonalnej, opartej na działaniach praktycznych, znajduje ona swoje poważne miejsce w grupie zapotrzebowania na wiedzę przez badanych studentów. Zasoby tej wiedzy dają możliwości odkrywania siebie i własnych kompetencji. I chociaż wiedza przedmiotowa ma dla nich największe znaczenie, jednak łączą ją z potrzebą wiedzy psychologicznej i metodycznej, która najprawdopodobniej pomaga im w działaniu praktycznym. Tak więc początkowe myśle-

---

<sup>29</sup> I. Majcher: *Czy studentom – przyszłym nauczycielom potrzebna jest teoria pedagogiczna?* W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.): *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków 2009, OW IMPULS, s. 370- 373.



nie studentów o zbędności wiedzy teoretycznej zostaje podczas praktyki zweryfikowane co do jej ważności i niezbędności, podczas wykonywania czynności nauczycielskich.

Wiedza jest znaczącym zasobem poznawczym w kształtowaniu kompetencji zawodowych, wręcz można powiedzieć, że jest gloryfikowana przez polską szkołę, co uwidaczniają wyniki badań B. Krzywosz-Rynkiewicz<sup>30</sup>. Inne, badane zawody nadają wiedzy dużo mniejsze znaczenie na rzecz nadawania większej rangi postępom (wzrost poziomu wykonywania obowiązków w stosunku do okresu poprzedniego). Interesujący jest jednak w tych badaniach wynik, że dyrektorzy szkół, oceniający swoich podwładnych (nauczycieli), przywiązują do wiedzy posiadanej przez nauczycieli dwukrotnie mniejszą wartość, niż nauczyciele u swoich uczniów. Tak więc polscy nauczyciele już w szkołach w sposób sugestywny nadają wiedzy istotną wartość, jako niezbędnej do wykonywania zawodu. Najmniejsze zaś znaczenie ma wiedza w administracji i przemyśle. Ponieważ kompetencje społeczne są obecnie uważane jako ważny składnik osobowości i warunek podstawowych kompetencji zawodowych, stąd B. Krzywosz-Rynkiewicz sięgnęła także do ich empirycznej weryfikacji. Wyróżniając w cechach społecznych współpracę, samodzielność i organizację własnego warsztatu pracy, stwierdziła, że mają one w szkole marginalne znaczenie, natomiast w innych zawodach stają się one priorytetowe w ocenie. Stanowią istotny składnik opinotwórczy.

Badania T. Zubrzyckiej-Maciąg<sup>31</sup> dotyczące przygotowania przyszłych nauczycieli na studiach wyższych do pracy w szkole donoszą, że połowa badanych studentów uważa, że studia wyższe mogą dobrze przygotować do pełnienia roli nauczyciela w zakresie dydaktycznym i wychowawczym. Jednak ok. ¼ ocenia przygotowanie dydaktyczne

---

<sup>30</sup> B. Krzywosz-Rynkiewicz: *Ocena szkolna a kształtowanie kompetencji zawodowych*. W: M. Nowicka (red.): *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*. Olsztyn 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 149-152.

<sup>31</sup> T. Zubrzycka-Maciąg: *Przygotowanie nauczycieli do pracy wychowawczej na studiach wyższych w ocenie własnej*. W: S. Popek, A. Winiarz (red.): *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*. Lublin 2009, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 71-77.

i ok. 1/3 przygotowanie wychowawcze jako dostateczne. Natomiast co piąty indagowany stwierdza, że studia wyższe w ogóle nie przygotowują do roli bycia wychowawcą. Badani (~ 40%) wyrażają też obawy odnośnie swoich umiejętności diagnostycznych i umiejętności podejmowania adekwatnych działań na rzecz uczniów wymagających pomocy. Najbardziej jednak niepokojący jest fakt antycypacji własnych zachowań agresywnych, wobec uczniów stawiających opór lub w sytuacjach konfliktowych, co zadeklarowało 65% ankietowanych. Wyraźnie widać tutaj potrzebę większego uczestnictwa studentów w życiu szkoły i bezpośredniej w niej aktywności, do czego mogą przyczynić się praktyki zawodowe. Wyniki te potwierdzają następane opinie studentów, w sprawie wyboru warsztatów psychologiczno-pedagogicznych, w czym na pierwszym miejscu (86%) uplasował się wybór warsztatów w zakresie radzenia sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo. W dalszym ciągu wyraża się potrzeba bezpośredniego kontaktu studenta ze szkołą, a więc odbywanie praktyk i obcowanie z różnego rodzaju sytuacjami wychowawczymi. Puentą i potwierdzeniem wcześniejszych obaw studentów jest wyrażenie opinii w sprawie zmian w obecnym systemie edukacji wyższej. Otóż 70% ankietowanych stwierdza, że studia są „przeteoretyzowane”. Postulują oni zwiększenie ilości zajęć związanych z praktyczną działalnością wychowawczą. W wyniku otrzymania takich danych, praktyki spełniają nie tylko postulowane cele kształcenia studentów, ale też spełniają ich oczekiwania.

Inne badania wskazują, że istnieją różnice i niezgodności pomiędzy światem uniwersyteckim a światem pracy, w wyniku czego należy dokonywać zmian także w obrębie obu rzeczywistości<sup>32</sup>. Tak więc w uniwersytetach zmiany dotyczyć powinny: uczenia skoncentrowanego na procesie (nie na treściach), na projektach, doświadczeniu we wzajemnym uczeniu się, pracy zespołowej, pracy w przemyśle (poza ośrodkami akademickimi), symulacji profesjonalnego rozwiązywania problemów. Natomiast zmiany w obrębie pracodawcy powinny dotyczyć umożli-

<sup>32</sup> J. Możdżeń: *Edukacja wobec wyzwań współczesności*. W: E. Gawel-Luty, J. Kojkoł (red.): *Tożsamość - reminiscencje...*, dz. cyt., s. 169.

wiania nabywania doświadczeń w miejscu pracy, co zwiększyłoby możliwości studentów do przetransformowania posiadanej wiedzy na warunki pracy i tworzenia wiedzy potencjalnie nowej, adekwatnej do owych warunków.

## Zakończenie

Nie wystarczy wiedzieć, by móc właściwie działać. Do rozwijania siebie konieczne jest umiejscowienie teorii w praktyce, stąd studenci zobligowani są do odbywania praktyk, w ramach realizacji programu na swojej specjalności. Dla studentów pedagogiki szerokie jest spektrum możliwości realizacji praktyk, jednakże muszą być to instytucje, które urzeczywistniają cele kształcenia, wychowania lub opieki. Tak więc bogata jest dla studentów oferta instytucji i placówek odbywania praktyk, gdyż mieszczą się w niej: żłobki, przedszkola, szkoły różnego szczebla, internaty, bursy, centra informacji zawodowej, powiatowe centra pomocy rodzinie, ośrodki pomocy społecznej, poradnie rodzinne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki interwencji kryzysowej, domy dla matki i dziecka, świetlice środowiskowe, świetlice socjoterapeutyczne, ogniska wychowawcze, warsztaty terapii zajęciowej, wioski dziecięce, domy dziecka, ochotnicze hufce pracy, ośrodki szkolno-wychowawcze, schroniska dla nieletnich, zakłady poprawcze, ośrodki wsparcia dziennego, domy pomocy społecznej, hospicja itp. Wskazania te nie wyczerpują wszystkich możliwości, gdyż odbywanie praktyk możliwe jest także w instytucjach pozarządowych, stowarzyszeniach czy fundacjach. Ta różnorodność ofert daje też studentom możliwość zaistnienia w różnych okolicznościach i sytuacjach dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczych, wzbogacając ich repertuar zachowań wobec podopiecznych. Jednakże bez względu na to, jaka placówka stanie się miejscem praktyk, istnieją potencjalne możliwości na realizację celów kształcenia. Nadaje to sens praktykom pedagogicznym z uwagi na rozwój tożsamości zawodowej podmiotów kształcenia wyższego, jak i możliwości wykształcenia dobrej kadry pedagogicznej.

## Blok samokształceniowy

1. Uzasadnij znaczenie orientacji funkcjonalnej we współczesnym kształceniu nauczycieli.
2. Wskaż cele i wartości kształcenia „poprzez praktykę” Delli Fish.
3. Wymień cechy praktyki i ukazaż jej związek z wiedzą.
4. Wyznacz relacje między celami kształcenia a praktyką zawodową nauczycieli.
5. Wyróżnij efekty praktyk pedagogicznych w kształtowaniu tożsamości i kompetencji nauczycieli.

### Bibliografia:

1. Borowska A.: *Kształcenie dla przyszłości*. Warszawa 2004, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
2. Dylak S.: *Nauczyciel*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
3. Ferenz K., Walasek S.: *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wrocław 2009, Oficyna Wydawnicza ATUT.
4. Grądzka-Tys A.: *Przygotowanie zawodowe nauczycieli w opinii pedagogów – studentów studiów zaocznych*. W: E. Gawel-Luty, J. Kojkoł (red.): *Tożsamość – reminiscencje*, Gdańsk 2008, Wydawnictwo HARMONIA.
5. Kuźma J., Szewczyk E., Knapik D.: *Studium porównawcze systemów i programów kształcenia nauczycieli w wybranych krajach*. W: J. Kuźma (red): *Proces przygotowania nauczycieli do pracy dydaktyczno-wychowawczej*. Seria „Prace Monograficzne Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, 138, Kraków 1991.
6. Kuźma J.: *Praktyki pedagogiczne*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
7. Kwiatkowska H.: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk 2005, GWP.

8. Kwiatkowska H.: *Pedeutologia*. Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
9. Majcher I.: *Czy studentom – przyszłym nauczycielom potrzebna jest teoria pedagogiczna?* W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.): *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków 2009, OW IMPULS.
10. Możdżeń J.: *Edukacja wobec wyzwań współczesności*. W: E. Gaweł-Luty, J. Kojkoł (red.): *Tożsamość – reminiscencje*, Gdańsk 2008, Wydawnictwo HARMONIA.
11. Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
12. Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
13. Pearson A.T.: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. tłum. A. Janowski, M. Janowski, Warszawa 1994, WSiP.
14. Petty G.: *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Przekł. J. Bartosik, Gdańsk 2010, GWP.
15. Wiatrowska L.: *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*. W: K. Ferencz, S. Walasek (red.): *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Wrocław 2009, Oficyna Wydawnicza ATUT.
16. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.



## II. Zawód nauczyciel – merytoryczne przygotowanie, prawa i obowiązki

### Wprowadzenie

Ostatnie dwie dekady to dla polskiej szkoły okres intensywnej i trudnej transformacji związanej z wprowadzaniem kolejnych reform edukacyjnych mających zbliżyć tę instytucję do standardów europejskich, przy jednoczesnym zachowaniu jej tożsamości kulturowej. Brak przemyślanej strategii oraz konsekwencji działań, a także ograniczenie czy wręcz wykluczenie już w fazie koncepcyjnej podmiotów bezpośrednio zainteresowanych efektami wdrażanych rozwiązań (uczniów, rodziców, nauczycieli praktyków oraz środowisk naukowych) spowodowały chaos, którego rezultatem jest obniżenie wiarygodności instytucji szkolnych, a w konsekwencji obniżenie prestiżu zawodowego nauczycieli. Także przeobrażenia w życiu społecznym sprawiły, że mamy do czynienia z zupełnie nową rzeczywistością edukacyjną, w której rola szkoły i nauczyciela nie jest już tak jednoznaczna. Powszechny upadek autorytetów opartych na wybitnych osiągnięciach naukowych, kultywowanych ideałach patriotycznych, moralnych, szlachetności w postępowaniu, wierności wyznawanym zasadom społecznym i głębokiej kulturze osobistej dotknął obecnie stan nauczycielski. Niskie uposażenie nie tylko nie zapewnia godziwej egzystencji i dobrych warunków pracy zawodowej, ale także zmniejsza uznanie i szacunek dla nauczycieli w środowiskach lokalnych, a niejednokrotnie prowadzi do lekceważe-

nia i poniżania tego zawodu<sup>1</sup>. Z ubolewaniem, pisze Tadeusz Lewowicki, wypada dziś stwierdzić, że bohaterski etos nauczycieli powoli zanika, a prestiż zawodu wyraźnie spada. Oczywiście – byli widziani nauczyciele i wychowawcy jako piewcy historii, rzecznicy postępu, współtwórcy kultury, ale na uogólniony obraz nauczyciela składają się i takie zjawiska, jak przejmowanie przez nauczycieli różnych zachowań typowych dla urzędniczych patologii, jak np. dogmatyzm, schematyzm w myśleniu i postępowaniu. Niemiała część stała się „wyrobnikami oświaty”, ludźmi bez przekonania wykonującymi zawód. Nie brakuje też ludzi sfrustrowanych, „wypalonych” i przegranych<sup>2</sup>. Tak zasadnicza zmiana w sposobie funkcjonowania i postrzegania nauczycieli znajduje również uzasadnienie w głębokim kryzysie szkolnictwa wyższego. Niż demograficzny, połączony z determinacją uczelni do utrzymania kierunków pedagogicznych doprowadziły do znaczącego spadku jakości kształcenia. Atrakcyjność kierunku nie jest już warunkowana ciekawą ofertą edukacyjną, zapewnieniem doskonałej kadry naukowo-dydaktycznej czy optymalnych warunków kształcenia, a radykalnym obniżeniem standardów kształcenia połączonym z pozorowaniem osiągnięcia założonych efektów. Brak koniecznej selekcji już na etapie postępowania rekrutacyjnego oraz w trakcie studiów sprawia, że do zawodu trafiają osoby, których działania w znacznym stopniu obciążone są ryzykiem porażki. Porażki tym dotkliwszej, że nie jest ona udziałem wyłącznie nauczyciela ale przede wszystkim powierzonych jego opiece dzieci. Nasilenie krytycznych komentarzy wobec nauczycieli w sposób szczególny dotyka tych przedstawicieli grupy zawodowej, których działania zorientowane są na pracę z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Niewystarczająca wiedza na temat rozwoju oraz procesów poznawczych małego dziecka, także dyskomfort wynikający z braku rzetelnej infor-

<sup>1</sup> J. Kida: *Globalizacja w sferze kultury a współczesna edukacja*. W. Kojs (red.): *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. Katowice 2003, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 135.

<sup>2</sup> T. Lewowicki: *Nauczyciele i edukacja na przełomie XX i XXI wieku – ewolucja czy rewolucja?* W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.): *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Opole 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 15-16.



macji na temat aktualnych i planowanych reform, sprawia, że znaczna część społeczeństwa reprezentuje dość powszechną i niestety mocno krzywdzącą postawę wobec działań nauczycieli, wyrażając przekonanie, że w jakimś stopniu przyczynili się oni do wygenerowania tego niekorzystnego stanu. W wypowiedziach na temat nauczycieli małego dziecka podkreśla się że „*pracują oni po kilka godzin dziennie, całe wakacje, ferie, święta nic nie robią. Wiecznie coś im się nie podoba, wymyślają kolejne nierealne pomysły, korzystają z licznych przywilejów, mając niewiele obowiązków. Taką przedszkolanką czy nauczycielką z klasy I może być każdy. Wystarczy powiedzieć parę oczywistych rzeczy, zatańczyć, zaśpiewać i dzieciak zadowolony*”<sup>3</sup>. Nastawienie to przekłada się nierzadko na trudną relację w trójpodmiotowym kontakcie: nauczyciel – rodzic – dziecko oraz przyczynia się do postępującego wypalania zawodowego nauczycieli: „*Jestem nauczycielką – przynajmniej ja tak o sobie myślę i takie określenie wpisuję w rubryce zawód wyuczony i wykonywany. Pracuję w klasie II kształcenia zintegrowanego. Jestem niewiele potrafiącym nieudacznikiem, niezaradnym społecznie nierobem, który z pewnością nie byłby w stanie skończyć poważnych studiów – tak widzi mnie część rodziców dzieci, z którymi pracuję oraz spora część społeczeństwa. Umiejętności, wiedza, którą posiadam nic nie znaczą. Pięcioletnie studia magisterskie, potem podyplomowe, niezliczona ilość różnych form dokształcania, nagrody dyrektora, pomyslnie przejście kolejnych szczebli awansu zawodowego i najważniejsze wspaiały kontakt z dziećmi – to przecież nic szczególnego. Nawet najgorszy rodzic potrafi zająć się dzieckiem, czegoś nauczyć, trochę zabawić, a ja przecież nie robię nic więcej. Gdybym chociaż była polonistką, matematykiem? Tak, wtedy byłabym bardziej nauczycielem... mało który z rodziców obserwując poczynania i sukcesy swoich dorastających dzieci ma świadomość, że choć w części stoi za nimi taki NIKT jak ja, nauczyciel edukacji zintegrowanej*”<sup>4</sup>. Wobec zaistniałej sytuacji coraz częściej, zauważa Chętkowski, nauczyciele muszą udowadniać, że zawód ten wy-

---

<sup>3</sup> Wypowiedź rodzica zarejestrowana podczas badań z zakresu trójpodmiotowo partnerskiej relacji, przeprowadzonych w roku 2012.

<sup>4</sup> Wypowiedź jednej z nauczycielek zarejestrowana podczas badań z zakresu trójpodmiotowo partnerskiej relacji, przeprowadzonych w roku 2012.

brali świadomie i odpowiedzialnie oraz realizują go z pasją, powołaniem i misją. Swoimi działaniami dowodzą, że pracują szkole nie dlatego, że do żadnej innej pracy się nie nadają, ale ze względu na swoje umiejętności i zainteresowania. Usiłują przekonać, że szkoła to nie parasol socjalny dla nierobów i lukratywne zajęcie dla amatorów ferii, wakacji i świąt, lecz miejsce aktywności zawodowej. Trudnej, odpowiedzialnej i wymagającej wysokich kwalifikacji<sup>5</sup>. Przygotowany tekst, którego głównymi adresatami są studenci kierunków pedagogicznych oraz nauczyciele wychowania przedszkolnego i edukacji zintegrowanej, będący jednocześnie beneficjentami projektu „Przez praktykę do wiedzy”, stanowi próbę przybliżenia zagadnień związanych z kwalifikacjami, standardami kształcenia nauczycieli, prawami i obowiązkami nauczyciela rozpatrywanymi z perspektywy dokumentów (ustaw, rozporządzeń) zleczanych przez autorów projektu.

## **1. Kwalifikacje zawodowe i standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela**

Odpowiedzialność, jaka spoczywa na nauczycielu, skłania do refleksji na temat kształcenia pedagogów oraz ich relacji z wychowankiem, będącym partnerem wychowawczego i edukacyjnego dialogu. Dialogu, w którym, jak podkreślają psychologowie, współtworzone przez nauczyciela doświadczenia i przeżycia dzieciństwa oraz treści, jakie je wypełniają, nie są dla dziecka obojętne i mają istotne, a nawet kluczowe znaczenie dla jego rozwoju i funkcjonowania przez całe życie<sup>6</sup>. Dzieciństwo w życiu przedszkolaka czy ucznia klas I-III jest szczególnym okresem, w którym z pomocą nauczyciela buduje on własny obraz świata, obraz ludzi współtworzących ten świat, wartości, jakimi się kierują oraz norm moralnych i zasad etycznych. Rozwój wychowanka wspierany

---

<sup>5</sup> D. Chętkowski: *Głupia mądrość polityków*. „Głos Nauczycielski” 2006, nr 45, s. 3.

<sup>6</sup> H. R. Schaffer: *Psychologia dziecka*. Warszawa 2011, Wydawnictwo Naukowe PWN.

działaniami edukacyjnymi nauczycieli, winien być ukierunkowany głównie na kształtowanie się coraz głębszej podmiotowości, która pozwala jednostce w pełni „być” wartością autonomiczną. Stopniowo zatem – wraz z rozwojem samoświadomości – działanie w roli pedagoga staje się współdziałaniem dwu podmiotów, partnerów podejmujących wspólny cel – rozwój wychowanka, z których jeden (wychowanek) pracuje nad własnym rozwojem, drugi zaś udziela mu pomocy<sup>7</sup>. Z uwagi na charakter relacji nauczyciel-uczeń, głównym aktorem sytuacji edukacyjnych musi pozostać dziecko wraz z jego prawem do samorozwoju i samostanowienia. To dziecko, podkreśla Bogusław Śliwerski, ma wzrastać, wychowawcy zaś musi ubywać, by nie stłumić jego „wewnętrznego głodu” życia, poznania, autonomii<sup>8</sup>. Zgodnie z nowym paradygmatem oświaty, już na etapie wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego, nauczyciel przestaje być wyłącznym źródłem informacji, wyrocznią i decydentem w sprawach wiedzy, podobnie jak jego uczniowie wciąż poszukuje prawdy i odkrywa świat na nowo. Swoje działania koncentruje na udzielaniu pomocy uczniom w krytycznym postrzeganiu rzeczywistości, odkrywaniu, analizowaniu i interpretowaniu pojęć i znaczeń. Przygotowuje uczniów do zadawania refleksyjnych pytań, prowadzenia samokontroli i refleksji nad działaniem i myśleniem oraz uczy planowania przyszłości. Nauczyciel ma też pokazywać uczniom sposoby radzenia sobie ze stresem, sytuacjami trudnymi, nieoczekiwanymi wydarzeniami i niepowodzeniami. Stoi przed nim także zadanie dbania o rozwój poznawczy uczniów, ich myślenie twórcze, wyobraźnię społeczną, wrażliwość emocjonalną i powiązany z tym rozwój tolerancji dla odmienności<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*. Katowice 1987, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 58-59.

<sup>8</sup> B. Śliwerski: *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej między posłuszeństwem a oporem*. W: M. Suświłło (red.): *Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty i wyzwania*. Olsztyn 2012, Wyd. UWM w Olsztynie, s. 25-26.

<sup>9</sup> J. Pólturzycki, E. Wesołowska (red.): *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*. Toruń 1993 W: J. Szempruch: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów 2000, Wyd. WSP, s. 126-127.

Wobec takich oczekiwań wzrasta potrzeba poprawy jakości kształcenia kandydatów na nauczycieli także w obszarze praktyk pedagogicznych i przygotowania ich do pracy w niełatwej rzeczywistości edukacyjnej. Wraz z kształtowaniem się zawodu nauczyciela narasta równolegle wiedza o tym, kim powinien być nauczający, co powinien umieć i jak przysposabiać się do wykonywania tego zawodu. Na wzorec modelowy nauczyciela wpływa wiele czynników, między innymi polityka społeczna, aspiracje edukacyjne rodziców, trendy i tendencje społeczno-oświatowych przemian, predyspozycje osobowe wychowawców. Od dawna społeczeństwo stawia nauczycielom wymagania, będące wynikiem określonych potrzeb realizatorów procesów edukacyjnych, społecznych i indywidualnych<sup>10</sup>. Aby móc w pełni realizować powierzone mu zadania, nauczyciel, zdaniem Kazimierza Denka, powinien zostać odpowiednio do tego przygotowany w procesie wielostronnego, wielofunkcyjnego i interdyscyplinarnego kształcenia realizowanego w trzech wymiarach czasowych (przeszłości, teraźniejszości i przyszłości); w czterech obszarach (regionalnym, polskim, europejskim i globalnym); w trzech sferach (aksjologiczno-poznawczej, emocjonalnej i praktycznej)<sup>11</sup>. Odpowiedzią na te oczekiwania jest szczegółowy opis warunków związanych z kształceniem nauczycieli i nabywaniem przez nich kompetencji, który zawarty został w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. W punkcie II dotyczącym procesu i organizacji kształcenia czytamy, że kwalifikacje zawodowe nauczyciel uzyskuje, podejmując studia pierwszego i drugiego stopnia oraz studia podyplomowe. Kształcenie na studiach pierwszego stopnia obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magister-

<sup>10</sup> A. Horbowski: *Portret nauczyciela szkoły przyszłości*. W: Kowolik P. (red.) *Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku*, Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 267.

<sup>11</sup> C. Banach: *Orientacje-konceptje edukacji nauczycielskiej*. Kraków 1998 W: J. Szempruch: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów 2000, Wyd. WSP, s. 128.

skich – do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek<sup>12</sup>. Kolejne punkty rozporządzenia dookreślają zakres przygotowania.

„1.1. Przygotowanie do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć)

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach obejmuje obowiązkowe przygotowanie w zakresie:

- 1) merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 1;
- 2) psychologiczno-pedagogicznym – moduł 2;
- 3) dydaktycznym – moduł 3.

#### 1.2. Przygotowanie fakultatywne

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach może zostać poszerzone o przygotowanie:

- 1) do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 4;
- 2) w zakresie pedagogiki specjalnej – moduł 5.

#### 2. Kształcenie na studiach podyplomowych

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach podyplomowych może być prowadzone w zakresie:

- 1) przygotowania do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 4;
- 2) przygotowania w zakresie psychologiczno-pedagogicznym oraz dydaktycznym dla absolwentów studiów posiadających przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć), a nieposiadających przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego – moduły 2 i 3, z tym, że w przypadku absolwentów studiów pierwszego stopnia może ono obejmować wyłącznie przygotowanie do pracy w przedszkolach i szkołach podstawowych;
- 3) pedagogiki specjalnej dla osób, które posiadają przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela – moduł 5<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, s. 4-5.

„Przygotowanie merytoryczne do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu (edukacja przedszkolna) oraz do nauczania w klasach I – III szkoły podstawowej (I etap edukacyjny) jest realizowane na studiach w zakresie pedagogiki lub innych zapewniających przygotowanie do pracy w obszarze edukacji elementarnej, których efekty kształcenia uwzględniają nabycie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu języka polskiego, matematyki oraz przyrody (w tym umiejętności tworzenia tekstów, prowadzenia rozumowań matematycznych, ilustracji zjawisk przyrody za pomocą doświadczeń). Nabycie tych kompetencji jest warunkiem przystąpienia do przygotowania dydaktycznego do realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i podstawy programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego. Kształcenie obejmuje jednocześnie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu oraz do nauczania w klasach I – III szkoły podstawowej”<sup>14</sup>. Zgodnie z cytowanym dokumentem zakres określający przygotowanie nauczyciela obejmuje następujące obszary:

- **Podstawa programowa** wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego na I etapie edukacyjnym. Cele i treści kształcenia, spiralny układ treści kształcenia. Program wychowania przedszkolnego i program nauczania na I etapie edukacyjnym.
- **Współczesne koncepcje edukacji małego dziecka.** Edukacja małego dziecka jako stymulowanie rozwoju. Specyfika uczenia się dziecka. Podmiotowość i pełnomocność dziecka w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Istota edukacji integralnej. Kształcenie zintegrowane. Kompetencje kluczowe i ich kształtowanie u dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.
- **Specyfika roli nauczyciela** w edukacji przedszkolnej i na I etapie edukacyjnym, autorytet nauczyciela. Współpraca nauczyciela z ro-

---

<sup>13</sup> Szerzej: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, s. 4-5.

<sup>14</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, s. 5-6.

dzicami dzieci, pracownikami przedszkola i szkoły oraz ze środowiskiem.

- **Metody, zasady i formy pracy** nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej. Formułowanie celów kształcenia. Projektowanie sytuacji edukacyjnych. Proces badawczy w edukacji wczesnoszkolnej. Aktywizowanie dzieci. Organizacja zajęć zintegrowanych. Dostosowywanie sposobu komunikowania się do możliwości dzieci. Organizowanie przestrzeni klasy szkolnej. Podręczniki, pakiety edukacyjne i pomoce dydaktyczne. Edukacyjne zastosowania mediów i technologii informacyjnej w pracy z dziećmi. Ocenianie na I etapie edukacyjnym.
- **Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci.** Odkrywanie i rozwijanie predyspozycji i uzdolnień. Wspomaganie rozwoju poznawczego.
- **Kształtowanie dojrzałości szkolnej.** Kształtowanie u dzieci pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości, aktywności i samodzielności poznawczej. Kształtowanie motywacji.
- **Dostosowywanie działań pedagogicznych do potrzeb i możliwości dziecka,** w szczególności do możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dziecka należącego do mniejszości narodowej lub etnicznej, posługującego się językiem regionalnym, pochodzącego z rodziny pracowników migrujących, powracającego z zagranicy.
- **Trudności w uczeniu się,** w tym specyficzne trudności w uczeniu się – profilaktyka, diagnoza, pomoc psychologiczno-pedagogiczna.
- **Wychowawczy wymiar działań edukacyjnych.** Rozwijanie umiejętności społecznych dzieci. Budowanie systemu wartości i rozwijanie postaw etycznych dzieci (z wykorzystaniem utworów literackich i filmowych oraz sytuacji codziennych). Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych i nawyków kulturalnych. Kształtowanie poczucia przynależności społecznej. Edukacja obywatelska.
- **Metodyka edukacji językowej, polonistycznej.** Kształtowanie umiejętności słuchania. Wspomaganie rozwoju mowy i umiejętności wypowiedania się. Kultura języka. Kontakt dziecka z dziełem literackim. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania. Me-

todyka nauczania czytania i pisania. Rozwijanie kompetencji, zainteresowań i nawyków czytelniczych u dziecka. Kształtowanie elementarnych umiejętności wypowiedzania się na piśmie. Stymulowanie ekspresji werbalnej i teatralnej dziecka.

- **Metodyka edukacji przyrodniczej.** Kształtowanie u dziecka umiejętności obserwacji i analizy zjawisk przyrodniczych. Organizacja edukacji przyrodniczej w naturalnym środowisku. Rozwijanie kompetencji dziecka w zakresie rozumienia i poszanowania przyrody. Edukacja ekologiczna.
- **Metodyka edukacji matematycznej.** Metodyka wspomagania rozwoju czynności umysłowych ważnych dla uczenia się matematyki przez zabawy, gry i sytuacje zadaniowe. Kształtowanie dojrzałości do uczenia się matematyki w sposób szkolny. Czynnościowe nauczanie matematyki, rola manipulacji przedmiotami i działań na zbiorach zastępczych.
- Tok postępowania metodycznego przy kształtowaniu pojęć liczbowych i sprawności rachunkowych. Kształtowanie umiejętności matematycznych potrzebnych w sytuacjach życiowych.
- **Metodyka edukacji muzycznej.** Odbiór i tworzenie muzyki przez dziecko. Piosenka dziecięca, śpiew i taniec.
- **Metodyka edukacji plastycznej.** Odbiór sztuki plastycznej przez dziecko. Techniki plastyczne w pracy z dzieckiem.
- **Metodyka prowadzenia zajęć technicznych i komputerowych.** Organizowanie zabaw i działalności konstrukcyjnej dziecka. Zapoznanie dziecka z urządzeniami technicznymi. Budzenie zainteresowań technicznych. Kształtowanie u dziecka umiejętności wykorzystywania komputera w celach edukacyjnych.
- **Metodyka wychowania fizycznego i edukacji zdrowotnej.** Rozwijanie umiejętności ruchowych i sprawności fizycznej dziecka. Organizacja zabaw i gier ruchowych. Ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, s. 12-13.



Integralnym elementem rozporządzenia są standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Postanowienia w tej kwestii mają następujące brzmienie:

### **„I. Opis efektów kształcenia**

#### **A. Ogólne efekty kształcenia**

Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent:

- 1) posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania – uczenia się;
- 2) posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu;
- 3) posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
- 4) wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów;
- 5) umiejętnie komunikuje się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces;
- 6) charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności;
- 7) jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela.

## B. Szczegółowe efekty kształcenia

Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent:

- 1) posiada wiedzę na temat:
  - a) rozwoju człowieka w cyklu życia, zarówno w aspekcie biologicznym, jak i psychologicznym oraz społecznym, poszerzoną w odniesieniu do odpowiednich etapów edukacyjnych,
  - b) procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego, w tym w działalności pedagogicznej (dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej), oraz ich prawidłowości i zakłóceń,
  - c) wychowania i kształcenia, w tym ich filozoficznych, społeczno-kulturowych, psychologicznych, biologicznych i medycznych podstaw,
  - d) współczesnych teorii dotyczących wychowania, uczenia się i nauczania oraz różnorodnych uwarunkowań tych procesów,
  - e) głównych środowisk wychowawczych, ich specyfiki i procesów w nich zachodzących,
  - f) projektowania i prowadzenia badań diagnostycznych w praktyce pedagogicznej, poszerzoną w odniesieniu do odpowiednich etapów edukacyjnych i uwzględniającą specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z zaburzeniami w rozwoju,
  - g) struktury i funkcji systemu edukacji - celów, podstaw prawnych, organizacji i funkcjonowania instytucji edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych,
  - h) podmiotów działalności pedagogicznej (dzieci, uczniów, rodziców i nauczycieli) i partnerów szkolnej edukacji (np. instruktorów harcerskich) oraz specyfiki funkcjonowania dzieci i młodzieży w kontekście prawidłowości i nieprawidłowości rozwojowych,
  - i) specyfiki funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych,
  - j) metodyki wykonywania zadań - norm, procedur i dobrych praktyk stosowanych w wybranym obszarze działalności pedagogicznej (wychowanie przedszkolne, nauczanie w szkołach

- ogólnodostępnych, w szkołach i oddziałach specjalnych oraz integracyjnych),
- k) bezpieczeństwa i higieny pracy w instytucjach edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych, do pracy w których uzyskuje przygotowanie,
  - l) projektowania ścieżki własnego rozwoju i awansu zawodowego,
  - m) etyki zawodu nauczyciela;
- 2) w zakresie umiejętności:
- a) potrafi dokonywać obserwacji sytuacji i zdarzeń pedagogicznych,
  - b) potrafi wykorzystywać wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz psychologii do analizowania i interpretowania określonego rodzaju sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, a także motywów i wzorów zachowań uczestników tych sytuacji,
  - c) potrafi posługiwać się wiedzą teoretyczną z zakresu pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki i metodyki szczegółowej w celu diagnozowania, analizowania i prognozowania sytuacji pedagogicznych oraz dobierania strategii realizowania działań praktycznych na poszczególnych etapach edukacyjnych,
  - d) potrafi samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać swoje profesjonalne umiejętności związane z działalnością pedagogiczną (dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą), korzystając z różnych źródeł (w języku polskim i obcym) i nowoczesnych technologii,
  - e) posiada umiejętności diagnostyczne pozwalające na rozpoznawanie sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opracowywanie wyników obserwacji i formułowanie wniosków,
  - f) posiada rozwinięte kompetencje komunikacyjne: potrafi porozumiewać się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, będącymi w różnej kondycji emocjonalnej, dialogowo rozwiązywać konflikty i konstruować dobrą atmosferę dla komunikacji w klasie szkolnej,

- g) potrafi ocenić przydatność typowych metod, procedur i do-  
brych praktyk do realizacji zadań dydaktycznych, wychowaw-  
czych i opiekuńczych związanych z odpowiednimi etapami  
edukacyjnymi,
- h) potrafi dobierać i wykorzystywać dostępne materiały, środki  
i metody pracy w celu projektowania i efektywnego realizo-  
wania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowaw-  
czych i opiekuńczych) oraz wykorzystywać nowoczesne tech-  
nologie do pracy dydaktycznej,
- i) potrafi kierować procesami kształcenia i wychowania, posiada  
umiejętność pracy z grupą (zespołem wychowawczym, klaso-  
wym),
- j) potrafi animować prace nad rozwojem uczestników procesów  
pedagogicznych, wspierać ich samodzielność w zdobywaniu  
wiedzy oraz inspirować do działań na rzecz uczenia się przez  
całe życie,
- k) potrafi pracować z uczniami, indywidualizować zadania i do-  
stosowywać metody i treści do potrzeb i możliwości uczniów  
(w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi)  
oraz zmian zachodzących w świecie i w nauce,
- l) potrafi posługiwać się zasadami i normami etycznymi w wy-  
konywanej działalności,
- m) potrafi pracować w zespole, pełniąc różne role; umie podej-  
mować i wyznaczać zadania; posiada elementarne umiejęt-  
ności organizacyjne pozwalające na realizację działań pedago-  
gicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych),  
posiada umiejętność współpracy z innymi nauczycielami, pe-  
dagogami i rodzicami uczniów,
- n) potrafi analizować własne działania pedagogiczne (dydak-  
tyczne, wychowawcze i opiekuńcze) i wskazywać obszary wy-  
magające modyfikacji, potrafi eksperymentować i wdrażać  
działania innowacyjne,
- o) potrafi zaprojektować plan własnego rozwoju zawodowego;

- 3) w zakresie kompetencji społecznych:
- a) ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności; rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego; dokonuje oceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności w trakcie realizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych),
  - b) jest przekonany o sensie, wartości i potrzebie podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym; jest gotowy do podejmowania wyzwań zawodowych; wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w realizacji indywidualnych i zespołowych zadań zawodowych wynikających z roli nauczyciela,
  - c) ma świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
  - d) ma świadomość znaczenia profesjonalizmu, refleksji na tematy etyczne i przestrzegania zasad etyki zawodowej; wykazuje cechy refleksyjnego praktyka,
  - e) ma świadomość istnienia etycznego wymiaru diagnozowania i oceniania uczniów,
  - f) odpowiedzialnie przygotowuje się do swojej pracy, projektuje i wykonuje działania pedagogiczne (dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze),
  - g) jest gotowy do podejmowania indywidualnych i zespołowych działań na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły; (...)
- 4) w zakresie technologii informacyjnej – posiada:
- a) podstawową wiedzę i umiejętności w zakresie technik informatycznych, przetwarzania tekstów, wykorzystywania arkuszy kalkulacyjnych, korzystania z baz danych, posługiwania się grafiką prezentacyjną, korzystania z usług w sieciach informatycznych, pozyskiwania i przetwarzania informacji,
  - b) umiejętność zróżnicowanego wykorzystywania technologii informacyjnej w pracy pedagogicznej;

- 5) w zakresie emisji głosu – posiada:
  - a) podstawową wiedzę o funkcjonowaniu i patologii narządu mowy,
  - b) wykształcone prawidłowe nawyki posługiwania się narządem mowy;
- 6) w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy – posiada niezbędną wiedzę z zakresu zasad bezpieczeństwa, udzielania pierwszej pomocy i odpowiedzialności prawnej opiekuna”<sup>16</sup>.

### C. Praktyka

W trakcie praktyki następuje kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych przez:

- 1) zapoznanie się ze specyfiką przedszkola, szkoły lub placówki, w której praktyka jest odbywana, w szczególności poznanie realizowanych przez nią zadań opiekuńczo-wychowawczych, sposobu funkcjonowania, organizacji pracy, pracowników, uczestników procesów pedagogicznych oraz prowadzonej dokumentacji;
- 2) obserwowanie:
  - a) zorganizowanej i podejmowanej spontanicznie aktywności formalnych i nieformalnych grup uczniów,
  - b) aktywności poszczególnych uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
  - c) interakcji dorosły (nauczyciel, wychowawca) – dziecko oraz interakcji między dziećmi i młodzieżą (w tym samym i w różnym wieku),
  - d) procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego w grupach wychowawczych, ich prawidłowości i zakłóceń,
  - e) czynności podejmowanych przez opiekuna praktyk oraz prowadzonych przez niego zajęć,

---

<sup>16</sup> Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej; Warszawa, dnia 6 lutego 2012 r.; Pozycja 131; Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, s. 2-4.

- f) sposobu integrowania przez opiekuna praktyk różnej działalności, w tym opiekuńczo-wychowawczej, dydaktycznej, pomocowej i terapeutycznej,
  - g) dynamiki grupy, ról pełnionych przez uczestników grupy, zachowania i postaw dzieci i młodzieży,
  - h) działań podejmowanych przez opiekuna praktyk na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa i zachowania dyscypliny w grupie;
- 3) współdziałanie z opiekunem praktyk w:
- a) sprawowaniu opieki i nadzoru nad grupą oraz zapewnianiu bezpieczeństwa,
  - b) podejmowaniu działań wychowawczych wynikających z zaistniałych sytuacji,
  - c) prowadzeniu zorganizowanych zajęć wychowawczych,
  - d) podejmowaniu działań na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- 4) pełnienie roli opiekuna-wychowawcy, w szczególności:
- a) diagnozowanie dynamiki grupy oraz pozycji jednostek w grupie,
  - b) poznawanie uczniów i wychowanków, ich sytuacji społecznej, potrzeb, zainteresowań i zdolności, a także określanie poziomu rozwoju oraz wstępne diagnozowanie dysfunkcji i zaburzeń,
  - c) samodzielne prowadzenie działań opiekuńczo-wychowawczych wobec grupy i poszczególnych uczniów i wychowanków w grupie,
  - d) sprawowanie opieki nad grupą w toku spontanicznej aktywności uczniów i wychowanków,
  - e) organizację i prowadzenie zajęć wychowawczych (w tym zajęć integrujących grupę i działań profilaktycznych) w oparciu o samodzielnie opracowywane scenariusze,
  - f) animowanie aktywności grupy i współdziałania jej uczestników, organizowanie pracy uczniów i wychowanków w grupach zadaniowych,
  - g) podejmowanie indywidualnej pracy z uczniami i wychowanymi (w tym uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi),

- h) podejmowanie działań wychowawczych o charakterze interwencyjnym w sytuacjach konfliktu, zagrożenia bezpieczeństwa, naruszania praw innych lub nieprzestrzegania ustalonych zasad,
  - i) sprawowanie opieki nad uczniami i wychowankami poza terenem przedszkola, szkoły lub placówki;
- 5) analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, w tym:
- a) prowadzenie dokumentacji praktyki,
  - b) konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką,
  - c) ocenę własnego funkcjonowania w toku realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych (dostrzeżenie swoich mocnych i słabych stron),
  - d) ocenę przebiegu prowadzonych działań oraz realizacji zamierzonych celów,
  - e) konsultacje z opiekunem praktyk w celu omawiania obserwowanych sytuacji i przeprowadzanych działań,
  - f) omawianie zgromadzonych doświadczeń w grupie studentów (słuchaczy)<sup>17</sup>.

Precyzyjne określenie standardów kształcenia rozszerzone o efekty opracowane dla nauczycieli kształcenia zintegrowanego, istotnie przybliży oczekiwania wobec przyszłych nauczycieli. Błędem byłoby jednak, pisze Robert Kwaśnica, przyjęcie założenia, że osiągnięcie owych standardów świadczy o pełnym przygotowaniu zawodowym nauczyciela. Twierdzenie takie, zauważa dalej autor, pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczyciela, bowiem kompetencje, których ona wymaga są, ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające, bezustannie pozostające w ruchu oraz stale wymagające zmiany<sup>18</sup>. Jeśli

---

<sup>17</sup> Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej; Warszawa, dnia 6 lutego 2012 r.; Pozycja 131; Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, s. 9-10.

<sup>18</sup> R. Kwaśnica: *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, s. 9-10.



zgodzimy się z tą tezą, okazuje się, że w tej profesji w zasadzie nie jest możliwe określenie finalnej postaci kwalifikacji nauczyciela, zatem za Henryką Kwiatkowską przyjąć należy, że miarą wartości kształcenia wstępnego jest przygotowanie nauczycieli do rozwoju w toku pracy. W profesji nauczycielskiej nie wystarczy dużo wiedzieć i robić użytek z tej wiedzy. Niedobre są sytuacje stabilizacji, które w działaniu o tak dużej dynamice zmian świadczą nie tylko o braku rozwoju, lecz także o stagnacji. Programy kształcenia nauczycieli powinny uwzględniać fakt, że pracę pedagogów charakteryzuje niedookreślenie, niestandardowość, dynamiczna zmienność zdarzeń, a ponadto labilność warunków pracy. Nie poddaje się ona łatwej formalizacji, jak formy pracy prostej. Jeśli zatem czynności zawodowe nauczyciela są wyrazem złożonej natury jego pracy, to znaczy, że nauczyciel jest blisko tego, co rzeczywiste, autentyczne i prawdziwe, a także że nie dał się wciągnąć w wir redukcji zdarzeń i procesów pedagogicznych, ujednoznaczeń tego, co się redukować i ujednoznaczniać nie daje. Myślenie bowiem, zwłaszcza to twórcze, nie tyle „żywi” się posiadaną i oswojoną już wiedzą i wynikającą z niej pewnością, ile rodzi się z uzmysławiania niewiedzy, z odkrycia nowych skojarzeń i związanej z tym niepewności, wątplenia. Mówiąc tu o niepewności, Kwiatkowska ma na myśli nie tę jej formę, która jest pochodną braku wiedzy, lecz niepewność wtórną, wynikającą z uświadomienia sobie złożoności zjawisk, które składają się na działanie pedagogiczne<sup>19</sup>.

## **2. Prawa i obowiązki nauczycieli jako wyznaczniki aktywności zawodowej**

Osiągnięcie założonych efektów kształcenia potwierdzone nadaniem nauczycielowi uprawnień do wykonywania zawodu oraz rozpoczęcie aktywności zawodowej nakłada na nauczyciela konieczność wy-

---

<sup>19</sup> Kwiatkowska H.: *Pedeutologia*. Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 206

pełnienia powinności moralnych oraz obowiązków zawodowych, które Czesław Banach ujmuje w czterech płaszczyznach odnoszących się do 1) uczniów –wychowanków; 2) jego samego i zawodu; 3) innych nauczycieli; 4) rodziców, środowiska, państwa i społeczeństwa, którego jest członkiem<sup>20</sup>. Rozszerzeniem tego ujęcia jest zakres obowiązków wyznaczonych nauczycielowi w dokumentach regulujących jego działania, w tym w sposób szczególny w Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Art. 4 oraz Ustawie z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2014 r. poz. 191), rozdział drugi Obowiązki nauczycieli, Art. 6.

W pierwszym z wymienionych dokumentów odnajdujemy zapis, zgodnie z którym „Nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia”<sup>21</sup>. Drugi obowiązek nauczyciela ujmuje w pięciu obszarach, koncentrując je na:

- 1) rzetelnej realizacji zadań związanych z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- 2) wspieraniu każdego ucznia w jego rozwoju;
- 3) dążeniu do pełni własnego rozwoju osobowego;
- 4) kształceniu i wychowywaniu młodzieży w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
- 5) dbałości o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów<sup>22</sup>. Obowiązki nauczyciela mogą wynikać także z zawieranych umów, statutu szkoły/przed-

---

<sup>20</sup> Banach Cz.: *Potrzeby-idee-możliwości kształcenia nauczycieli w Polsce*. W: F. Szlosek (red.): *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce*. Radom 1995, ITEE – PIB, s. 43.

<sup>21</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, (Dz.U. 1991 Nr 95 poz. 425.)

<sup>22</sup> Szerzej: USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2014 r. poz. 191), rozdział drugi: Obowiązki nauczycieli, Art. 6.

szkoła lub Kodeksu Pracy i mogą zostać rozszerzone o następujące elementy:

- podleganie ocenie (z wyjątkiem nauczyciela stażysty);
- obiektywne i sprawiedliwe traktowanie i ocenianie uczniów;
- wykonywanie czynności i zajęć wynikających ze statutu szkoły/przedszkola;
- współpraca z pedagogiem, psychologiem i osobami odpowiedzialnymi za opiekę zdrowotną uczniów;
- prowadzenie (zgodnie z przepisami) dokumentacji pedagogicznej;
- ponoszenie odpowiedzialności za zdrowie i bezpieczeństwo uczniów w trakcie zajęć szkolnych/przedszkolnych;
- realizacja zadań wyznaczonych przez organ prowadzący szkołę/przedszkole w zakresie procesu dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczego, pod warunkiem, że nie są one sprzeczne z przepisami prawa i zawartą umową;
- przestrzeganie czasu pracy, regulaminu, przepisów BHP i przeciwpożarowych;
- dbanie o należyty stan dostępnego w szkole/przedszkolu sprzętu oraz o ład i porządek w miejscu pracy;
- zawiadamianie organu prowadzącego szkołę/przedszkole i współpracowników o zagrożeniu dla zdrowia/życia lub wypadku w miejscu pracy;
- pełnienie dyżurów zgodnie z harmonogramem;
- rozwiązywanie ewentualnych konfliktów powstałych w szkole/przedszkolu;
- aktywnie uczestniczenie w życiu szkoły/przedszkola: udział w uroczystościach i imprezach szkolnych/przedszkolnych, opieka nad uczniami skupionymi w kołach przedmiotowych czy kołach zainteresowań<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> W. Cel, K. Czekaj, A. Janus, J. Józwiak-Marzec, I. Marczak, E. Organiściak, A. Rozwadowska (red.): *Zawód nauczyciel-świadomy wybór. Materiały szkoleniowe*. Łódź 2011, Wyd. „Piktor”, s. 47-48.

Każdy ze wskazanych obszarów wyznaczających obowiązki nauczyciela wymaga indywidualnego dookreślenia w toku organizowanego przez niego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Trzeba w nim wyraźnie zdecydować, jak rozumie się człowieka, czego dotyczy odpowiedzialność, jaki przyjmuje się zakres i czyich powinności<sup>24</sup>. W realizacji wyznaczonych oczekiwań pomocne będą nauczycielowi prawa wynikające z roli zawodowej, jaką pełni w środowisku społecznym. Zgodnie z Ustawą z dnia 26 stycznia 1982 r. nauczycielom przysługuje prawo do realizacji zadań zgodnie z uchwałami rady pedagogicznej i rady szkoły, podjętymi w ramach ich kompetencji, mogą oni także korzystać z pomocy w zakresie doskonalenia zawodowego; mają prawo do bezpieczeństwa w miejscu pracy i odpowiednich warunków organizacyjnych umożliwiających im realizację zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych<sup>25</sup>. Ponadto prawa nauczycieli mogą obejmować: wprowadzanie innowacji w swojej pracy za zgodą Dyrektora szkoły i rady pedagogicznej; współdecydowanie o podręcznikach i środkach dydaktycznych; decydowanie o metodach nauczania i realizacji programu nauczania; organizowanie indywidualnych spotkań z rodzicami uczniów; szacunek ze strony wszystkich osób związanych z wykonywaną pracą; otrzymywanie wynagrodzenia za wykonywaną pracę; wnioskowanie o rozwiązanie problemów zdrowotnych i psychospołecznych uczniów<sup>26</sup>.

Pomimo ustaleń w zakresie oczekiwań, praw i obowiązków nauczycieli, działanie w roli pedagoga nie jest łatwe. Decyzje edukacyjne podejmuje on w zasadzie „na gorąco”, w konkretnie wytworzonej przez dzieci sytuacji ich aktywności. Dziecko zapowiada intencje „tu i teraz”, co oznacza niepowtarzalność, niestandardowość reakcji dorosłego.

<sup>24</sup> K. Olbrycht, *Przygotowanie pedagogów do prowadzenia edukacji aksjologicznej*. W: K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna Tom 4. Wybrane problemy przekazu wartości*. Katowice 1999, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 19.

<sup>25</sup> USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2014 r. poz. 191).

<sup>26</sup> W. Cel, K. Czekał, A. Janus, J. Józwiak-Marzec, I. Marczak, E. Organiściak, A. Rozwadowska (red.): *Zawód nauczyciel – świadomy wybór. Materiały szkoleniowe*. Łódź 2011, Wyd. „Piktor”, s. 47-48.

Uwzględniając potrzeby dziecka oraz dynamikę procesu kształcenia, nie jest możliwe, zdaniem Danuty Waloszek, aby przy obecnym poziomie wiedzy w zakresie działań edukacyjno-wychowawczych oraz wiedzy na temat towarzyszących im procesów psychologicznych podporządkować pracę nauczyciela wychowawcy oraz uczniów sztywnym regułom<sup>27</sup>. Jest to praca twórcza, w której następuje istotny dla obu podmiotów moment otwarcia się na problemy drugiego człowieka i choćby z tego powodu odbywa się w czasie i w sposób, który określony jest jej wewnętrzną logiką. Zawód pedagogiczny to nie tylko praca umysłu. Maciej Kałuszyński podkreśla, że jest to także działalność duszy. Kontakt z drugą osobą, jej niepowtarzalność, bliskość sprawia, że traktowanie nauczyciela jako kółka w mechanizmie szkolnictwa to absurd<sup>28</sup>. Postrzeganie nauczyciela jako osoby aktywnej i twórczej, trafnie rozpoznającej i skutecznie reagującej na potrzeby dziecka, bliskie jest koncepcji nauczyciela – twórcy zmiany edukacyjnej, ugruntowanej na podłożu poglądów Donalda Schöna. Zakłada ona, że to, co się dzieje na lekcji, ale i poza nią, zależy w dużej mierze od odpowiedzialności nauczyciela, jego osądu i rozwoju. Do najważniejszych aspektów tej koncepcji należą:

- 1) „repertuar personalny”, na który składają się cechy osobowości, charakteru, wiedza ogólna i samowiedza (wrażliwość na innych, samoświadomość, umiejętność wyważonej oceny), dystans, pokora, odwaga, bezstronność, otwartość umysłowa, empatia, entuzjazm, wyobraźnia;
- 2) odpowiedni do nauczanych przedmiotów poziom wiedzy merytorycznej;
- 3) „repertuar umiejętności określane wymaganiami akredytacyjnymi” (w Polsce odpowiednikiem są umiejętności zapisane w standardach kształcenia nauczycieli);

---

<sup>27</sup> D. Waloszek: *Ciągłość i zmiana w zadaniach nauczyciela dzieci w wieku przedszkolnym*. W: M. Suświłło (red.): *Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty i wyzwania*. Olsztyn 2012, Wyd. UWM w Olsztynie, s. 71.

<sup>28</sup> M. Kałuszyński: *Nauczyciel i uczeń. Problemy etyczne wychowania i nauczania*. Wrocław 2002, Wyd. Alta 2, s. 134.

- 4) wiedza edukacyjna – „istocie, efektach, kontekście nauczania-uczenia się”;
- 5) rozumienie edukacyjne – wiedza pedagogiczna, wspierająca nauczyciela w dokonywaniu wyboru odpowiednich strategii, decyzji i rozpoznawania ich moralnych aspektów;
- 6) profesjonalny osąd – elastyczność wyznaczająca podejmowanie decyzji „dotyczących czasu, miejsca i sposobów angażowania repertuaru osobowego”;
- 7) profesjonalny artyzm – „madrość” czytania sytuacji i towarzysząca jej umiejętność improwizacji;
- 8) profesjonalna „kolegialność” – zdolność do współpracy z innymi;
- 9) profesjonalny rozwój, jako:
  - „zdolność do teoretyzowania w praktyce i rozpoznawania teorii leżących u podłoża własnego działania,
  - świadomość własnych teorii i teorii-w-użyciu,
  - umiejętność badania własnej praktyki, umiejętność operowania praktyczną aktywnością badawczą na poziomie klasy,
  - umiejętność doskonalenia praktyki, rozpoznawania usterek i pracy nad ich usunięciem”<sup>29</sup>.

Kierując się tak wyznaczonymi obszarami aktywności, nauczyciel powinien podjąć takie współdziałanie z podmiotami zdarzeń edukacyjnych, w którym znajdzie się miejsce nie tylko na rozwój myślenia logicznego, a więc posługiwanie się wiedzą pewną i sprawdzoną, lecz także stwarzanie sytuacji sprzyjających: domyślaniu się, zgadywaniu, błędzeniu, krążeniu wokół tematu, eksponowaniu zaskakujących pomysłów, analogii, przeciwieństw, refleksji, pytań, kontrowersji, nadziei, entuzjazmu, lęku, fascynacji, radości, smutku, a nawet rozpaczy<sup>30</sup>. Obowiązkiem nauczyciela jest zatem taka organizacja działań dydaktycz-

---

<sup>29</sup> D.B. Gołębiak: *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń 1998, Wyd. Edytor, s. 135.

<sup>30</sup> B. Dymara: *O człowieku trójskrzydłym...* W: B. Dymara (red.): *Dziecko w świecie sztuki*. Kraków 1999, „Impuls”, s. 19.

nych, w której zasadniczym celem lekcji stanie się rozwijanie zdolności do stawiania oporu, angażowania się w sprawie, zajmowania własnego stanowiska, opowiadania po czyjejs stronie, egzekwowania ważności idei, forsowania swoich rozwiązań teoretycznych i praktycznych<sup>31</sup>.

### **3. Praktyka nauczycielska jako przestrzeń zmagania pomiędzy działaniami pozornymi a rzeczywistymi – refleksje podsumowujące**

W praktyce pedagogicznej okazuje się jednak, że oczekiwania te, choć uzasadnione i akceptowane zarówno przez pedagogów, jak i administrację oświatową, nie zawsze mieszczą się w obszarze działań nauczycielskich. Niestety administracja zbyt często zobowiązuje nauczycieli do „ogromnej ilości pracy iluzorycznej i zmusza tym samym do uznania iluzji za pracę autentyczną. Ocenianie nauczycieli według takich kryteriów, jak: poziom dyscypliny w klasie szkolnej (cisza, ład, porządek, pokora, brak oporu, tłumienie krytyki, brak lub nieujawnianie konfliktów itp.) czy wskaźniki efektywności kształcenia i wychowania (średnia ocen, średnia wypożyczeń książek, poziom absencji dzieci w szkole, liczba dzieci korzystających z form zajęć pozalekcyjnych, liczba olimpijczyków, ilościowy udział w konkursach, losy absolwentów szkoły w dalszym kształceniu itp.) muszą prowadzić do pozorantstwa lub selekcyjnego nastawienia do dzieci w toku edukacji”<sup>32</sup>. Także ciągła presja czynników zewnętrznych nie sprzyja właściwemu wypełnianiu powinności nauczycielskich. Będąc obserwowanym przez kontrolujących jego pracę, nauczyciel skupia się na dobrym wykonywaniu czyn-

---

<sup>31</sup> D. Klus-Stańska: *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*. W: D. Klus-Stańska (red): *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa 2008, Wyd. Akademickie „Żak”, s. 16.

<sup>32</sup> B. Śliwerski: *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej między posłuszeństwem a oporem*. W: M. Suświłło (red.): *Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty i wyzwania*. Olsztyn 2012, Wyd. UWM w Olsztynie, s. 22.

ności łatwo zauważalnych, a więc skierowany jest całym sobą na zewnątrz – przede wszystkim musi być porządek w klasie i w dokumentacji. W wielu sytuacjach zanika różnica między działaniami pozornymi a rzeczywistymi. Gubi się głębsze znaczenie tego, co się robi, blaknie społeczny i moralny sens samego zawodu nauczycielskiego. Nauczyciel staje się sprawnym kółkiem w maszynie edukacyjnej. Staje się rzeczą<sup>33</sup>. Także roszczeniowa postawa rodziców może ograniczać potencjał twórczy nauczycieli. Bogusław Śliwerski dostrzega analogię pomiędzy mechanizmami rynkowymi a usługą edukacyjną traktowaną jako towar. Dzisiaj pod wpływem wdrukowywania społeczeństwu z wielu stron i przez różne podmioty przeświadczenia, że to, co publiczne, jest wystawione na rynku jak towar (a usługa edukacyjna też jest towarem), po który można przyjść i go zakupić, nie ma się co dziwić wynikającym stąd postawom roszczeniowym typu: „mnie się to należy”, „płacę, więc żądam”. W krańcowej postaci dochodzi niekiedy już do takich paradoksów, że nauczyciele boją się przejawiania pewnych zachowań, by nie być posądzonymi o wykracanie poza „zakontraktowany standard usług”, który mogłby być potraktowany jako naruszenie czyjejś własności. A w perspektywie dziecko jest własnością rodzica, „wypożyczoną”, „oddaną” czy powierzoną nauczycielom w placówce na określony czas i pedagogiczne zabiegi<sup>34</sup>.

Gdzieś pomiędzy tymi uwarunkowaniami, obowiązkami, standardami, prawami, oczekiwaniami i ograniczeniami nauczyciel musi odnaleźć własną przestrzeń, w której możliwe jest połączenie tych wszystkich aspektów w służbie dziecku i społeczeństwu. Sprostać tym oczekiwaniom może nauczyciel, który zdaniem Jolanty Szempruch w swoich działaniach kieruje się wartościami uniwersalnymi. Jest kompetentnym profesjonalistą, otwartym na potrzeby, oczekiwania i problemy dzieci i młodzieży, jest krytyczny i odpowiedzialny za swoje postępowanie. Wskazane, aby był równocześnie refleksyjnym praktykiem badaczem działalności edukacyjnej, umiejącym myśleć kategoriami przyszłości.

<sup>33</sup> M. Kałuszyński: *Nauczyciel i uczeń...*, s. 136.

<sup>34</sup> B. Śliwerski: *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej...*, s. 25-26.



Potrzebny jest więc nauczyciel twórczy, nastawiony na innowacje; otwarty na modyfikację rzeczywistości szkolnej; traktujący ucznia współpodmiotowo; stymulujący rozwój jego sprawności intelektualnych; dobry przewodnik po obszarach wiedzy; umiejący organizować współpracę z instytucjami wychowania równoległego, środowiskiem lokalnym i rodzicami uczniów; przygotowujący ucznia do samokształcenia i samokontroli; odpowiedzialny; współtworzący z innymi uczestnikami kulturę szkoły i klasy szkolnej; dbający o harmonijny rozwój ucznia, a także o ciągły wzrost swoich kwalifikacji i kompetencji zawodowych<sup>35</sup>.

## Blok samokształceniowy

1. Zapoznaj się z opisem szczegółowych efektów kształcenia nauczycieli i dokonaj krytycznej refleksji w zakresie własnego poziomu wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Wskaż obszary zaniedbane.
2. Zastanów się, czy jest możliwe zachowanie właściwej równowagi pomiędzy oczekiwaniami, obowiązkami, prawami i praktyką pedagogiczną ukierunkowaną na dobro dziecka? Spróbuj nakreślić własną strategię działań.

## Bibliografia/Propozycje ciekawej literatury:

1. Banach C.: *Orientacje-koncepcje edukacji nauczycielskiej*. Kraków 1998  
W: J. Szempruch: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów 2000, Wyd. WSP.
2. Banach Cz.: *Potrzeby-idee-możliwości kształcenia nauczycieli w Polsce*.  
W: F. Szlosek (red.): *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce*.  
Radom 1995, ITeE – PIB.

---

<sup>35</sup> Szempruch J., *Zadania i kierunki zmian w kształceniu nauczycieli w perspektywie edukacji jutra*. W: Denek K., Koszyc T., Lewandowski M. (red.) *Edukacja Jutra IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Wrocław 2003, Wydawnictwo WTN, s. 252-253.

3. Cel W., Czekaj K., Janus A., Józwiak-Marzec J., Marczak I., Organiściak E., Rozwadowska A. (red.): *Zawód nauczyciel-świadomy wybór. Materiały szkoleniowe*. Łódź 2011, Wyd. „Piktor”.
4. Chętkowski D.: *Głupia mądrość polityków*. „Głos Nauczycielski” 2006, nr 45.
5. Day Ch.: *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przekład: J. Michalak, Gdańsk 2008, GWP.
6. Denek K.: *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji*. W: Jasiński Z., Lewowicki T. (red.) *Problemy pedagogii na przełomie XX i XXI wieku*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2000.
7. Duraj-Nowakowa K. (red.): *Nauczyciele akademicy w procesie kształtowania pedagogów*. Kraków-Łowicz 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
8. Dylak S.: *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013, Difin SA.
9. Dymara B.: *Dziecko w świecie edukacji*, Kraków 2009, Impuls.
10. Dymara B.: *O człowieku trójskrzydłym ...* W: B. Dymara (red.): *Dziecko w świecie sztuki*. Kraków 1999, „Impuls”.
11. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej; Warszawa, dnia 6 lutego 2012 r.; Pozycja 131; Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.
12. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej; Warszawa, dnia 6 lutego 2012 r.; Pozycja 131; Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.
13. Gołębiak D.B.: *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń 1998, Wyd. Edytor.
14. Górniok-Naglik A.: *Założone a rzeczywiste funkcje nauczyciela w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice 2003, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
15. Horbowski A.: *Portret nauczyciela szkoły przyszłości*. W: P. Kowolik (red.): *Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku*, Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

16. Kałuszyński M.: *Nauczyciel i uczeń. Problemy etyczne wychowania i nauczania*. Wrocław 2002, Wyd. Alta 2.
17. Kida J.: *Globalizacja w sferze kultury a współczesna edukacja*. W: Kojs (red.): *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*. Katowice 2003, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
18. Klus-Stańska D.: *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*. W: D. Klus-Stańska (red.): *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa 2008, Wyd. Akademickie „Żak”.
19. Koć-Seniuch G., Cichocki A. (red.): *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, Białystok 2000, Wyd. Transhumana.
20. Kwaśnica R.: *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994, Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
21. Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.): *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Warszawa 1995, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.
22. Kwiatkowska H.: *Pedeutologia*. Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
23. Kwiatkowska H.: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk 2004. GWP.
24. Lewowicki T.: *Nauczyciele i edukacja na przełomie XX i XXI wieku – ewolucja czy rewolucja?* W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.): *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Opole 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
25. Michalak J.M.: *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź 2007, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
26. Moroz H. (red.): *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
27. Olbrycht K.: *Nauczyciel w społeczeństwie wychowującym*. W: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 6.
28. Olbrycht K.: *Przygotowanie pedagogów do prowadzenia edukacji aksjologicznej*. W: K. Olbrycht (red.): *Edukacja aksjologiczna*. T. 4: *Wybrane problemy przekazu wartości*. Katowice 1999, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
29. Olbrycht K.: *Sztuka a działania pedagogów*. Katowice 1987, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

30. Pólturzycki J., Wesołowska E. (red.): *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*. Toruń 1993.
31. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.
32. Schaffer H.R.: *Psychologia dziecka*. Warszawa 2011, Wydawnictwo Naukowe PWN.
33. Szempruch J.: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów 2000, Wyd. WSP.
34. Szempruch J., Blachnik-Gęsiarz M. (red.): *Adaptacja zawodowa nauczyciela*. Częstochowa 2009, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
35. Szempruch J.: *Zadania i kierunki zmian w kształceniu nauczycieli w perspektywie edukacji jutra*. W: Denek K., Koszyc T., Lewandowski M. (red.): *Edukacja Jutra IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Wrocław 2003, Wydawnictwo WTN.
36. Śliwerski B.: *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej między posłuszeństwem a oporem*. W: M. Suświłło (red.): *Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty i wyzwania*. Olsztyn 2012, Wyd. UWM w Olsztynie.
37. Taraszkiewicz M.: *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa 1996, CODN.
38. Tiller T.: *O uczeniu się przez doświadczenie w pracy nauczycieli*, Chorzów 1999, Wyd. Mentor.
39. USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2014 r. poz. 191).
40. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, (Dz.U. 1991 Nr 95 poz. 425).
41. Waloszek D.: *Ciągłość i zmiana w zadaniach nauczyciela dzieci w wieku przedszkolnym*. W: M. Suświłło (red.): *Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty i wyzwania*. Olsztyn 2012, Wyd. UWM w Olsztynie.

## III. Psychologiczne aspekty pracy nauczyciela

### Wprowadzenie

Specyfika zawodu nauczyciela polega na tym, że po pierwsze pracuje on z innymi osobami, po drugie, osoby te znajdują się na określonym etapie swojego życia, który można określić jako apogeum rozwoju poszczególnych funkcji psychologicznych i społecznych, po trzecie, jego rola polega na wywoływaniu trwałych i nietrwałych zmian u tych, którzy są jego uczniami. Gdybyśmy chcieli określić, co się składa na aktywność nauczyciela w ramach swojej pracy, to z jednej strony dostrzeżemy czynności, których celem jest, ogólnie mówiąc, przekazywanie innym swojej wiedzy i doświadczenia, z drugiej mamy do czynienia z ciągłym wchodzeniem w dynamiczne interakcje z uczniami, zmierzające do ukształtowania u nich określonych zachowań oraz cech psychospołecznych. Można więc powiedzieć, że celem pracy nauczyciela jest wywoływanie u uczniów nieustannych zmian, które następnie są utrwalane i rozbudowywane w system, który także podlega stałemu rozwojowi. Jednocześnie nauczyciel przygotowuje dla tych zmian środowisko i kontroluje zarówno to, co się w nim dzieje, jak i wspomniane wcześniej, powstające u uczniów efekty: w zakresie wiedzy, umiejętności, postaw, uczuć, zachowań, cech charakterologicznych, itp.

Mamy więc w przypadku pracy nauczyciela do czynienia z aktywnością złożoną, absorbującą i wymagającą pod każdym względem, zarówno w odniesieniu do posiadanych kompetencji zawodowych, jak i własnych cech osobowościowych. Wśród tych ostatnich możemy wymienić choćby odpowiedzialność, przekładającą się w warunkach zawo-

dowych na poczucie odpowiedzialności za powierzone sobie dzieci, ich stan i w pewnym sensie również dalsze życie, które zostanie przecież w jakimś zakresie wyznaczone przez wychowawczy wpływ nauczyciela. Co więcej, coraz częściej od nauczyciela oczekuje się, że podejmie się on w jakimś momencie działań, które do tej pory powierzano przedstawicielom innych zawodów, jak terapeuci, logopedzi czy rehabilitanci, aby wyjść naprzeciw potrzebom uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych oraz wymagających wsparcia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej. O ile jednak takie poszerzenie działań zawodowych wymaga formalnego podniesienia kwalifikacji i uzyskania odpowiednich uprawnień, to życie nieraz wymaga rozwiązywania różnych sytuacji „na gorąco”, w sposób, który wymaga od nauczyciela elementarnych umiejętności terapeutycznych, a to wiąże się z nieustannym doskonaleniem w celu podniesienia swoich podstawowych kompetencji<sup>1</sup>.

Można się więc spodziewać, że szczególnie u nauczycieli wrażliwych i w wyższym stopniu odczuwających odpowiedzialność za swoją pracę z uczniami może się pojawić zagrożenie zmęczeniem, a nawet przeciążeniem psychofizycznym. W niniejszym artykule chcę zatem poświęcić uwagę trzem wybranym, a jednak powiązanim ze sobą aspektom zawodu nauczyciela, jakimi są: komunikacja z uczniami, ryzyko wypalenia zawodowego oraz potrzeba budowania psychicznych zasobów własnych, służących pozytywnemu funkcjonowaniu i zapobieganiu negatywnym skutkom przemęczenia i oddziaływania szkoły jako środowiska pracy.

## **1. Komunikacja z innymi jako centralna składowa czynności zawodowych nauczyciela**

Na pracę nauczyciela można spojrzeć jako na pole permanentnej wymiany aktów komunikacyjnych, będącej niezbędnym składnikiem procesów nauczania i wychowania. Akty komunikacyjne określane są

---

<sup>1</sup> Por. G. King: *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*. Gdańsk 2004, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

jako czynności mówiącego przekazywane z pewną intencją, a intencje jako świadomy lub nieświadomy stan, pragnienie, emocje lub myśli nadawcy pobudzające do nadania określonej wiadomości. Jeden akt komunikacyjny może zawierać więcej niż jedną intencję<sup>2</sup>, co czyni porozumiewanie się, szczególnie, gdy ma miejsce w grupie, czynnością dość skomplikowaną i wymagającą nieraz znacznego wysiłku, by zrealizować zamierzone cele komunikacji w różnych kontekstach edukacyjnych.

Nauczyciel, poprzez prawidłowy sposób komunikowania się, winien również dążyć do skutecznego porozumienia się z uczniami. Warunkami skuteczności procesu przekazu informacji są:

- dla nadawcy: świadomość własnej intencji, umiejętność przewidywania oczekiwań odbiorcy, odpowiedni dobór kodu znanego odbiorcy;
- dla odbiorcy: aktywność i koncentracja uwagi na sygnałach przekazywanych przez nadawcę, umiejętność selektywnego odbierania sygnałów i ich odkodowania, chęć domyślenia się intencji, umiejętność dokonywania interpretacji<sup>3</sup>.

W swym dążeniu do skutecznych aktów komunikacyjnych, nauczyciel powinien pamiętać, iż poza warstwa słowną komunikuje się z uczniami także w sposób pozawerbalny, wysyłając sygnały związane z jego stanem psychicznym, które można „odczytać” z postawy ciała, gestykulacji, mimiki<sup>4</sup>. Do niewerbalnych aktów komunikacyjnych zalicza się:

- gestykulację – ruchy rąk, dłoni, palców, nóg, stóp, głowy i korpusu ciała;
- wyraz mimiczny twarzy, dający bogate możliwości przekazywania zarówno stanów psychicznych, jak i informacji obiektywnych;
- dotyk i kontakt fizyczny – subtelny i delikatny, jak i niedelikatny, brutalny;

---

<sup>2</sup> E. Rostańska: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa – Kraków 1995, Wydawnictwo Edukacyjne, s. 26.

<sup>3</sup> Op. cit., s. 34

<sup>4</sup> H. Retter: *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 16.

- wygląd fizyczny – sposób ubierania się, czesania, ozdabiania, malowania, ekspozycji wizualnej;
- dźwięki paralingwistyczne – westchnienia, pomruki, płacz, gwizdanie, jęki, śmiechy itp.;
- kanał wokalny – intonacja, akcentowanie, barwa głosu, rytm mówienia, szybkość mówienia, wysokość głosu;
- spojrzenie oraz wymiana spojrzeń – kontakt wzrokowy, jego czas trwania;
- dystans fizyczny między rozmówcami – odpowiednia odległość między rozmówcami; zjawisko „inwazji” wzrokowej, dźwiękowej, zapachowej naruszające przestrzeń osobistą człowieka;
- pozycja ciała w trakcie rozmowy – poziom napięcia bądź rozluźnienia, otwartości bądź zamknięcia;
- organizacja środowiska – w skali osobistej i w skali publicznej – użycie form przestrzennych jako komunikatów estetycznych, ideologicznych i użytkowych: mebli, obrazów itp.<sup>5</sup>

Nauczyciel powinien dbać o prawidłowy przebieg komunikacji – zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej, dlatego nie może on zapominać, iż „skuteczna komunikacja może zaistnieć tylko wówczas, gdy nadawca komunikuje informacje w sposób zrozumiały i precyzyjny, a do najczęstszych barier komunikacyjnych z jego strony zalicza się:

- nieprawidłową budowę wypowiedzi pod względem gramatycznym,
- brak płynności wypowiedzi (przerwy w mówieniu, wtrącanie słów lub dźwięków, natłok słów, powtórzenia, pomyłki, wszelkie persewercje, elizje, substytucje, deformacje itp.),
- niejasny sposób formułowania myśli, brak umiejętności kończenia wypowiedzi,
- używanie niezrozumiałych dla odbiorcy słów i sformułowań”<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> E. Grzesiak, R. Janicka-Szysko, M. Steblecka: *Komunikacja w szkole. Scenariusze godzin wychowawczych*. Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 185-186.

<sup>6</sup> K. Kuszak (2008) [za:] M. Zalewska-Bujak: *Wybrane aspekty komunikacji nauczyciel – uczeń w społeczeństwie informacyjnym* W: A. Musioł (red): *Komunikowanie się a jakość życia człowieka. Perspektywa pedagogiczna*. Racibórz 2009, PWSZ, s. 27.



Do istoty każdego komunikowania z innymi należy to, że nigdy nie zachodzi ono w pustce, co oznacza, że zawsze jest ono osadzone w określonym kontekście sytuacyjnym i kulturowym, zaś w przypadku porozumiewania się nauczyciela z uczniami ma ono zwykle miejsce podczas wykonywania przez nauczyciela określonych czynności zawodowych, a więc uczenia lub innych działań pedagogicznych. Dlatego, skupiając się na sferze komunikacji, należy powiązać ją z interakcjami pomiędzy nauczycielem a uczniami, przebiegającymi w kontekście lekcji szkolnej lub poza nią, ale zawsze mającymi postać konkretnych zachowań dorosłego i dziecka.

Marek Wosiński, w wyniku obserwacji prowadzonych przez cały rok w kilku klasach pierwszych, wyróżnił dziewięć kategorii zachowań nauczyciela i siedem kategorii zachowań ucznia. Do zachowań nauczycielskich zaliczył następujące: czynność przygotowawcza, przydzielenie zadań, rozmowa z uczniem, korygowanie pracy ucznia, ocenianie głośno ucznia, pytanie nauczyciela, na które uczeń odpowiada, zachęta do pracy, zwracanie uwagi uczniowi, wykład i wyjaśnianie. Obserwacje zachowania uczniów pozwoliły wyodrębnić następujące kategorie: pracuje indywidualnie, czyta głośno, pisze na tablicy, zgłasza potrzebę pomocy, zgłasza się do odpowiedzi, spontanicznie pokazuje nauczycielowi swoje wytwory, spontanicznie mówi do nauczyciela<sup>7</sup>. Kategorie te dotyczą głównie zachowania się w sytuacjach nauczania, jednak dają się zastosować do analizy komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniami, która może przebiegać także w innych sytuacjach edukacyjnych.

Obserwując nauczycieli, można zauważyć, że każdy z nich preferuje określone sposoby postępowania w klasie, co oznacza, że do pewnych metod odwołuje się często, innych zaś unika lub nie stosuje nigdy. Preferowany przez nauczyciela zestaw metod i sposobów postępowania wobec uczniów tworzy także jego osobisty styl kierowania klasą. Charakterystykę nauczycieli kierujących w sposób autokratyczny i demokratyczny przedstawił A. Janowski, wskazując, jakie zachowania wcho-

---

<sup>7</sup> M. Wosiński: *Współdziałanie nauczyciela z uczniami*. Katowice 1978, Uniwersytet Śląski, s. 39.

dzą w skład jednego lub drugiego stylu pracy z uczniami. A oto opisy tych zachowań:

Zachowania demokratyczne:

- Proponowanie sposobów rozwiązywania problemów bez wymuszania określonego działania, partnerski współudział w pracy uczniów.
- Wymienianie poglądów z uczniami.
- Zachęcanie i ośmielanie uczniów do wyrażania własnych opinii.
- Zachęcanie uczniów do podejmowania decyzji.

Zachowania autokratyczne:

- Bardzo dyrektywne instruowanie o każdym kroku, jaki mają wykonać uczniowie; dyrygowanie uczniami zamiast kierowania.
- Brak tolerancji wobec sądów i pomysłów uczniowskich.
- Nieustępliwość, obowiązkowość w wydawaniu poleceń, wymaganie posłuszeństwa.
- Przerwanie uczniowskich dyskusji<sup>8</sup>.

Rozpoznanie stylu nauczycielskiego kierowania umożliwia posłużenie się np. systemem analizy interakcji A. Flandersa<sup>9</sup>, który pozwala na rejestrację klasowych interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniami. Zachowania obu stron ujęte są w nim w 10 kategorii, z których siedem odnosi się do zachowań nauczyciela, dwie do zachowań uczniów, a kategoria ostatnia dotyczy stanu ciszy w klasie. Flanders podzielił zachowania nauczycielskie na dyrektywne i niedyrektywne, wskazując na odmienne skutki, jakie powoduje ich zastosowanie przez nauczyciela. Zachowania dyrektywne (wykładanie, informowanie o faktach, wyrażanie opinii; dawanie wskazówek, poleceń; wyrażanie niezadowolenia, krytykowanie) mają wpływ hamujący aktywność uczniów, nauczyciel bezpośrednio oddziałuje na to, co będą robić uczniowie. Zachowania niedyrektywne (akceptowanie poglądów lub opinii ucznia; nagradzanie, pochwała uczniów; akceptowanie, wyjaśnianie lub zastosowanie pomysłu ucznia) mają uczniów aktywizować i zachęcać do pracy i taki wpływ

---

<sup>8</sup> A. Janowski: *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. Warszawa 1974, Wyd. PWN, s. 27.

<sup>9</sup> S. Mieszalski: *N.A. Flandera system analizy interakcji w klasie szkolnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 4, s. 53.

określany jest jako pośredni. Nadmierna dyrektywność daje się więc rozpoznać jako czynnik niesprzyjający ani efektywnej komunikacji, ani realizacji szeregu celów nauczania czy związanych z wychowaniem, jak np. samodzielność, niezależność myślenia, zaufanie do swych możliwości, rozwój motywacji wewnętrznej, empatia, itp.

Dyrektywność w zachowaniu nauczyciela odzwierciedlana jest przez stosowanie przez niego/nią reguł komunikacji wywołujących efekt dominacji w trakcie bezpośredniego porozumiewania się. Wskaźnikami dominowania nad drugą osobą są zmienne zawarte w następujących składowych komunikacji<sup>10</sup>:

- werbalizacja – ilość, proporcja czasu, jaki zajęła dana osoba swymi wypowiedziami w trakcie rozmowy; im większa przewaga „czasu nauczyciela”, tym większa jego dominacja;
- dominujący sposób zabierania głosu – przerywanie uczniowi i niedopuszczanie do tego, aby on przerywał nauczycielowi;
- charakterystyka cech wokalnych – taka, która sygnalizuje poczucie pewności siebie;
- zdominowanie słuchacza – przejawia się w intensywnym wykorzystywaniu „kanału tła” dla wyrażania swych opinii;
- pozycja ciała – władcza;
- kontakt wzrokowy – wymaganie uwagi od odbiorcy, władcze spojrzenie, „mierzenie wzrokiem”, „wpijanie się” spojrzeniem;
- podkreślanie przewagi poprzez elementy środowiskowe – organizacja otoczenia osobistego w kierunku wielkości i bogactwa;
- zwiększenie siły głosu;
- stosowanie wskaźników lekceważenia rozmówcy – nieuzasadniony ton poufności lub formalności, zajmowanie się innymi czynnościami podczas rozmowy;
- objawy irytacji i niezadowolenia.

Nauczyciel powinien unikać wykorzystywania wszystkich tych elementów, które powodują, iż komunikacja jest zaburzona, nie przebiega w prawidłowy sposób, a co gorsza zatracą się jej podstawowe zna-

---

<sup>10</sup> E. Grzesiak, R. Janicka-Szyszkó, M. Steblecka: *Komunikacja w szkole. Scenariusze godzin wychowawczych...*, dz. cyt. s. 202.

czenie, jakim jest porozumienie się z drugą osobą. Mówiąc o efektywnym komunikowaniu się uczestników komunikacji, mamy na myśli takie porozumienie się nauczycieli i uczniów, które respektuje zasadę podmiotowego i partnerskiego traktowania siebie nawzajem<sup>11</sup>, co oznacza także szacunek wynikający z roli i statusu, zarówno dorosłego, jak i dziecka. Tylko wtedy obie strony mają szansę na prawdziwe porozumienie, w którym nie tylko łatwiej i skuteczniej przebiegną procesy nauczania i wychowania, lecz także wytworzy się klimat sprzyjający zaspokojeniu psychicznych potrzeb uczniów i nauczycieli oraz wspomagający pokonywanie trudności i skuteczne rozwiązywanie ewentualnych problemów, np. konfliktów interpersonalnych.

Komunikowanie się nauczyciela z uczniem jest zbiorem umiejętności. Znaczy to, że składające się na nie między innymi mówienie, aktywne słuchanie, rozwiązywanie konfliktów i negocjowanie należy doskonalić. Zadaniem współczesnej szkoły jest wspieranie, wspomaganie i stymulowanie wszechstronnego rozwoju uczniów, wdrażanie ich do twórczego i rozumnego działania oraz do samokształcenia. Do właściwego funkcjonowania szkoły, umożliwiającego realizację stojących przed nią zadań konieczne jest efektywne komunikowanie się osób biorących udział w procesie edukacyjnym<sup>12</sup>.

## **2. Stres i wypalenie w pracy nauczyciela jako ryzyko zawodowe; jak można mu zapobiegać?**

Stres w szkole jest zjawiskiem, które dotyczy zarówno uczniów, jak i nauczycieli, i choć jego przyczyny dla każdego mogą być różne, to skutki z pewnością dotkną wszystkie zainteresowane strony. Z badań przeprowadzonych w Polsce w latach 1991-1993 przez Helenę Sęk i współpracowników wynika, że obciążenie stresem wśród nauczycieli

---

<sup>11</sup> G. Kowalska: *Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym*. „Edukacja” 2000, nr 3, s. 32.

<sup>12</sup> D. Wiśniewski: *Komunikacja w szkole: nauczyciel – uczeń*. W: A. Musioł (red.): *Komunikowanie się a jakość życia człowieka. Perspektywa pedagogiczna*. Racibórz 2009, PWSZ, s. 30.

jest znaczne i ma tendencję wzrostową<sup>13</sup>. Ponadto, badania przeprowadzone w ciągu ostatnich lat w krajach europejskich pokazały, że ponad 50% nauczycieli dotkniętych jest syndromem wypalenia, co powoduje liczne negatywne skutki, m.in. zdrowotne, lecz także związane z samym procesem edukacji. Wśród wyłonionych przez różnych autorów przyczyn stresu znalazły się zarówno czynniki organizacyjne, ekonomiczne, międzyludzkie, jak i osobiste, takie jak poczucie bezsilności.

Wypalenie zostało rozpoznane jako ważny społeczny problem przez praktyków na długo przedtem, zanim stało się przedmiotem systematycznych badań naukowych i funkcjonowało bardziej jako naturalny fenomen, osadzony w rzeczywistości ludzkich doświadczeń związanych z pracą, aniżeli temat wywiedziony z akademickich teorii i badań empirycznych. Wskazuje na to sama nazwa, gdyż termin „wypalenie się” ma charakter metaforyczny i ma źródła zdroworozsądkowe, a nie akademickie. Jednakże naukowcy zaaprobowali samo pojęcie, a także doszli do porozumienia w zakresie istnienia trzech podstawowych wymiarów subiektywnego doświadczenia wypalenia, a kolejne badania na ten temat doprowadziły do rozwoju wielowymiarowego modelu wypalenia. Zgodnie z tym modelem, wypalenie jest rodzajem przedłużonej reakcji na chroniczne, emocjonalne i interpersonalne stresory związane z pracą. Jest to indywidualne doświadczenie stresu, osadzone w kontekście złożonych relacji społecznych i obejmuje ono osobistą koncepcję siebie i innych<sup>14</sup>.

Największy wkład w rozwój tego podejścia ma C. Maslach, która definiuje wypalenie jako psychologiczny syndrom emocjonalnego wyczerpania, depersonalizacji i zredukowanego osobistego zaangażowania<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Por. H. Sęk: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań-Toruń 1994, EDYTOR.

<sup>14</sup> Piszę o tym szerzej w: R. Stefańska-Klar: *Ukryte psychologiczne wymiary wypalania się nauczycieli. Rola nadziei i jej zasobów*. W: I. Fajfer-Kruczek (red.): *Zjawisko wypalenia zawodowego w profesjach społecznego zaufania*. Cieszyn 2010, Wydawnictwo R M Druck Poland.

<sup>15</sup> C. Maslach: *Burnout: A multidimensional perspective*. In: W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Eds.): *Professional burnout: Recent developments in theory and research* Washington DC 1993, Taylor & Francis., pp. 19-32.

Przyjrzyjmy się owym trzem komponentom wypalenia zawodowego, z perspektywy pracy nauczyciela.

**Emocjonalne wyczerpanie** odnosi się do uczuć podmiotu bycia nadmiernie wyeksploatowanym pod względem afektywnym i wyczerpanym z emocjonalnych zasobów. Głównymi źródłami tego wyczerpania są przeciążenie pracą i osobisty konflikt w pracy. Ludzie czują się wydrenowani i zużyci, bez jakiegokolwiek źródła pozwalającego na uzupełnienie braków. Wydaje im się, że nie mają wystarczającej energii, żeby móc stawić czoło następnemu dniu albo kolejnej osobie, będącej w potrzebie (nauczyciel może po prostu nie mieć sił, aby wejść do klasy i mówić do dzieci). Komponent wyczerpania emocjonalnego reprezentuje podstawowy, związany ze stresem, wymiar wypalenia.

**Depersonalizacja** odnosi się do negatywnej i bezdusznej lub nadmiernie zobiektywizowanej, przedmiotowej reakcji na innych ludzi, której często towarzyszy utrata poprzedniego idealizmu. Zwykle rozwija się ona w reakcji na emocjonalne wyczerpanie i początkowo stanowi czynnik samoochronny w postaci poznawczej obiektywizacji (np. uczeń, jako temat lub jako problem do rozwiązania). Istnieje jednak ryzyko, że obiektywizacja może przerodzić się w dehumanizację. Komponent depersonalizacji reprezentuje interpersonalny wymiar wypalenia.

**Zredukowane zaangażowanie osobiste** odnosi się do zaniku poczucia kompetencji i bycia produktywnym w pracy. To obniżone poczucie autoskuteczności powiązane jest z depresją i niezdolnością do radzenia sobie z żądaniami, jakie stawia praca, i może być spowodowane przez brak społecznego wsparcia oraz możliwości zawodowego rozwoju. Personel doświadcza rosnącego poczucia, że nie jest w stanie dobrze służyć klientom, pomóc im adekwatnie, itp. oskarża się o nieudolność i obwinia o porażkę (nauczyciel traci zapał, czując się nieudolnym, nieatrakcyjnym, niesłuchanym przez uczniów, stwierdzając, że nie jest w stanie wpłynąć na ucznia lub zmienić jego sytuacji, itd.). Komponent osobistego zaangażowania reprezentuje wymiar wypalenia związany z samoocenianiem się.

Analiza procesów uruchamianych przez sploty czynników zewnętrznych i wewnętrznych pozwoliła Helenie Sęk zbudować poznawczy model wypalania się w tej i innych grupach zawodowych<sup>16</sup>.

Istnieje także inne podejście, które konceptualizuje stres zawodowy w terminach mniej lub bardziej doskonałego dopasowania pomiędzy sobą a pracą. Idea mówiąca, że stres wynika ze złego dopasowania pomiędzy jednostką a pracą, ma długą historię. W zastosowaniu do wypalenia to podejście proponuje, że im większa jest rozbieżność lub złe dopasowanie pomiędzy człowiekiem a pracą, tym większe prawdopodobieństwo wypalenia się.

Ch. Maslach i J. Goldberg wymieniają sześć obszarów niedostatecznego lub zakłóconego dopasowania pomiędzy podmiotem a pracą zawodową, mogących spowodować wypalenie, z takimi skutkami, jak wyczerpanie, cynizm i utrata skuteczności<sup>17</sup>. Są to:

**Przeciążenie pracą.** Ma ono miejsce, gdy wymagania związane z pracą przekraczają ludzkie ograniczenia. Ludzie muszą wykonać zbyt wiele w zbyt krótkim czasie, przy zbyt niskich zasobach własnych. W zawodach związanych ze służeniem ludziom przeciążenie nie jest tylko okazjonalnym stanem, lecz uważa się je za chroniczne uwarunkowanie pracy. Wiąże się to z permanentnymi deficytami w zakresie odpoczynku, odzyskiwania sił i możliwościach przywrócenia równowagi. Stan, będący efektem przeciążenia prowadzi do obniżenia jakości pracy i powoduje załamanie relacji społecznych.

**Brak kontroli.** Ten rodzaj niedopasowania pojawia się w sytuacji niskiej kontroli nad wykonywaną pracą i ograniczeń stwarzanych przez sztywne przepisy i ścisłą kontrolę działań tak, że pracownikom brakuje możliwości wpływania na to, co się dzieje przez korekcję, zmiany w zarządzaniu lub dokonywanie innowacji. Każdy z nas odczuwa potrzebę

---

<sup>16</sup> Por. H. Sęk: *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*. W: H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe PWN.

<sup>17</sup> Ch. Maslach, J. Goldberg: *Prevention of burnout: New perspectives*. "Applied and Preventive Psychology" 1998, No 7, p. 63-74.

dokonywania wyborów i decydowania o tym, za co będzie się ocenianym, a także poczucia wkładu w proces osiągania wyników. Pozbawienie kontroli nad tym, czego dotyczy nasza praca, powoduje, że przestajemy się czuć skuteczni lub odpowiedzialni za pojawiające się w niej wyniki.

**Niewystarczająca nagroda.** Trzeci typ niedopasowania pracy i podmiotu obejmuje brak odpowiednich nagród za wykonywaną przez niego pracę. Oprócz gratyfikacji zewnętrznych, jak pensja czy nagrody, które stanowią istotny powód naszej pracy, ważne są dla nas również nagrody wewnętrzne, związane z wysoką oceną tego, co robimy i naszego w tym udziału. Zaniżona gratyfikacja obniża wartość zarówno naszej pracy, jak i nas jako pracownika, jednak utrata nagród wewnętrznych, jak duma z robienia czegoś ważnego, i robienia tego dobrze czy radość z powodu sprawienia komuś radości może mieć kluczowe znaczenie dla powstania tego rodzaju niedopasowania.

**Załamanie się społeczności.** Takie niedopasowanie pomiędzy pracą a osobą pojawia się w sytuacji, gdy traci się poczucie pozytywnych związków z innymi ludźmi w miejscu pracy. Dzielenie ze sobą komfortu, sukcesów, szczęścia i humoru z ludźmi, których się lubi i szanuje, sprawia, że ludzie w swojej społeczności prosperują (rozkwitają) i funkcjonują jak najlepiej. Niestety, niektóre zajęcia powodują izolację jednych od drugich lub powodują, że kontakt społeczny staje się bezosobowy. Najbardziej destruktywny dla relacji osobowych, lecz też i funkcjonowania jednostek, okazuje się chroniczny, nierozwiązany konflikt na tle wykonywanej pracy, który generuje stałe uczucia frustracji i wrogości, a także zmniejsza szansę na otrzymanie w razie potrzeby społecznego wsparcia ze strony innych.

**Niesprawiedliwość.** Pojawienie się w miejscu pracy przejawów niesprawiedliwości, które nie są dostrzegane lub, co gorsza, ignorowane, rodzi bardzo poważne niedopasowanie pomiędzy osobą i pracą. Bierze się to stąd, że spostrzegana sprawiedliwość stanowi komunikat o szacunku, podtrzymujący u nas poczucie wartości własnej. Wzajemny szacunek jest kluczowym składnikiem współdzielonego poczucia społeczności, więc percepcja niesprawiedliwości uderza zarówno w stan



jednostek, jak i strukturę relacji społecznych w danej grupie. Za niesprawiedliwe uważa się sytuacje nierówności pomiędzy wkładem pracy lub wynagradzaniem poszczególnych pracowników, kiedy ma miejsce oszustwo lub kiedy niewłaściwie rozdziela się ewaluacje i promocje. Jeżeli procedury skarg lub dyskusowania rozwiązań nie pozwalają wszystkim stronom wyrazić swojej opinii, zazwyczaj będą one osądzone przez pracownika jako niesprawiedliwe.

**Konflikt wartości.** Jeśli pomiędzy wymaganiami pracy a osobistymi normami pracowników pojawiają się rozbieżności, wówczas ponownie dochodzi do naruszenia dopasowania pomiędzy pracą a osobą. Może to mieć miejsce wówczas, gdy zaczynamy się źle czuć w miejscu pracy, w którym trzeba robić rzeczy nieetyczne lub będące w niezgodzie z naszymi własnymi wartościami (np. gdy musimy mówić uczniom nieprawdę lub przekazywać treści, z którymi się nie zgadzamy). Zdarza się, że w instytucji obowiązują wzajemnie sprzeczne wartości lub istnieje duża rozbieżność pomiędzy wyrażonym w misji stanowiskiem a aktualną praktyką, co może być poważnym źródłem stresu dla spostrzegającego to pracownika.

Badania nad wypaleniem nauczycieli, prowadzone na całym świecie, w większości potwierdzają wieloczynnikowe uwarunkowania tego procesu. Na szczególne, polskie uwarunkowanie zwiększonego ryzyka wypalenia zwraca uwagę Helena Sęk w swojej pracy: „Zawód nauczyciel jest w każdej formacji ustrojowej państwa na cenzurowanym, przy czym w odniesieniu do zawodu nauczyciela w Polsce wymagania te nie są od lat powojennych zgodne ze statusem społecznym tego zawodu (...) wiążą się z wyjątkowo niskim statusem ekonomicznym”<sup>18</sup>. Może być to ukryty wymiar strukturalny wypalania się nauczycieli w naszym kraju.

W artykule własnego autorstwa poddałam analizie szereg badań, jakie przeprowadzono na temat przyczyn i uwarunkowań stresu i wypa-

---

<sup>18</sup> H. Sęk: *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*. W: H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie...*, dz. cyt., s. 151.

lenia u nauczycieli<sup>19</sup>. Otóż wielu autorów wskazuje na następujące wcześnie symptomy nauczycielskiego stresu i wypalenia: uczucie jakby się nie było w pracy lub utraty aktualnych dni; trudności w koncentracji na zadaniu; uczucie przemęczenia wskutek nawału pracy i związane z otrzymywanymi zadaniami poczucie nieadekwatności; odsunięcie się od kolegów lub wdawanie się w konfliktowe relacje ze współpracownikami; ogólne uczucie irytacji w odniesieniu do szkoły; bezsenność, zaburzenia trawienia, bóle głowy i palpacje serca; poczucie niezdolności do profesjonalnego funkcjonowania w wielu obszarach i faktycznie obniżony poziom możliwości.

Odkryto też, że nauczyciele zagrożeni ryzykiem wypalenia zaczynają spozstrzegać swoją pracę jako daremną albo niezgodną z ideałami lub planami, jakie mieli, wchodząc do zawodu. W grę może wchodzić również konflikt ról i wieloznaczności roli jako czynniki związane z wypaleniem.. Konflikt ról dotyczy sytuacji, w której nauczyciel napotyka na sprzeczne oczekiwania dotyczące jego pracy (np. rozbieżność pomiędzy idealnymi wyobrażeniami tzw. dobrego nauczyciela), natomiast niejasność czy wieloznaczność roli bardziej odnosi się do poczucia zakłopotania i zamieszania na temat celów podmiotu jako nauczyciela, włączając w to poczucie niepewności, co do jego obowiązków związanych z nauczaniem. Do czynników organizacyjnych powodujących wypalenie zaliczyć można: destrukcyjne lub w inny sposób trudne zachowania ucznia i niskie kompetencje do radzenia sobie z takim zachowaniem, jak również nieprzyjazne zachowania w zespole, brak więzi emocjonalnej wśród personelu oraz nadmierna presja pracy.

---

<sup>19</sup> Por. R. Stefańska-Klar: *Ukryte psychologiczne wymiary wypalenia się nauczycieli. Rola nadziei i jej zasobów*. W: I. Fajfer-Kruczek (red): *Zjawisko wypalenia zawodowego w profesjach społecznych zaufania*. Cieszyn 2010, Wydawnictwo R M Druck Poland.

### **3. Profilaktyczne aspekty pracy nauczyciela – tworzenie zmian w otoczeniu i budowanie zasobów własnych**

Pomimo, że wypalenie było częstym tematem badań w ciągu około 40 ostatnich lat i że okazało się najbardziej wieloaspektowym zjawiskiem psychologicznym w obrębie zawodu nauczyciela, nasza wiedza o nim i o czynnikach mających wpływ na jego powstawanie jest wciąż niewystarczająca. Szczególnie mało wiadomo o czynnikach mogących pełnić rolę ochronną i zapobiegawczą w obliczu istnienia wszelkich czynników ryzyka przeciążenia wzmożonym stresem, aż po uruchomienie procesu wypalania się u pedagogów i nauczycieli. Jednak istniejąca na ten temat wiedza pozwala tworzyć strategie zapobiegawcze, zarówno odnoszące się do zmian w stylu działania samych nauczycieli, bądź skoncentrowane na rozwijaniu u nich określonych predyspozycji osobowościowych, jak również dotyczące otoczenia, czyli organizacji i strukturalnych cech miejsca pracy, jakim jest szkoła.

Wypalenie, którego znaczenie pokrywa się w dużej mierze z kategorią stresu, bywa często analizowane pod kątem związku ze sposobami radzenia sobie podmiotu ze stresem<sup>20</sup>. Jednostki, którym nie udaje się skutecznie poradzić sobie ze stresem, są skłonne podejmować niewłaściwe strategie, jak unikanie, rezygnacja lub cynizm i w ten sposób są bardziej podatne, a nawet nadwrażliwe na rozwój syndromu wypalenia. A. Barth<sup>21</sup>, który badał wypalenie wśród nauczycieli, stwierdził, że nauczyciele, którzy mieli skłonność do rezygnacji lub ucieczek z sytuacji stresowych, czuli się bardziej wyczerpani, mniej skuteczni i doświadczali silnej depersonalizacji. Obronne strategie takie jak unikanie lub zaprzeczanie były także silnie związane z wypaleniem. Z badań tych i innych, podobnych wynika, że tylko aktywne, w tymi skoncentrowane na rozwiązaniu style zaradcze pomagają zmniejszać stres, a zarazem redukować wypalenie, podczas gdy bierne, perseweracyjne style radzenia

---

<sup>20</sup> Por. W. Łosiak: *Psychologia stresu*. Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

<sup>21</sup> Por. A.R. Barth: *Burnout among Teachers* Göttingen 1992, Hogrefe.

sobie, jak ucieczka, ruminacja (czyli „przeżuwanie” przykrości i niepowodzeń), a także rezygnacja, powodują wzrost wypalenia. Zatem wskazane byłoby uczenie się przez nauczycieli stosowania takich sposobów radzenia sobie ze stresem, które nie tylko okażą się efektywne w walce z nim, lecz również zmniejszą ryzyko wypalenia.

Do strategii zapobiegających wypaleniu, przez minimalizowanie stresu nauczyciela możemy również zaliczyć te wszystkie działania, które oddziałują na otoczenie w miejscu jego pracy, np. pod postacią programów profilaktycznych. Ponieważ, jak to już wykazałam na wstępie, praca nauczyciela polega na nieustannej interakcji z otoczeniem w postaci relacji osobowych i ogólnospołecznych, programy zapobiegawcze powinny skupiać się na wszystkich jej elementach, czyli również na samym nauczycielu. W praktyce oznacza to potrzebę objęcia profilaktyką wszystkich stron biorących udział w tych interakcjach, co jest konieczne, ze względu na to, że tworzą one układ o charakterze zbliżonym do działania naczyń połączonych.

**Tabela 1.** Zapobieganie wypaleniu zawodowemu nauczycieli w ramach działań profilaktycznych obejmujących wspieranie uczniów i ich rodziny

	<b>Profilaktyka I stopnia</b>	<b>Profilaktyka II stopnia</b>	<b>Profilaktyka III stopnia</b>
<b>Uczniowie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizowanie właściwych warunków nauki i pobytu w szkole dla każdego ucznia.</li> <li>- Dobra współpraca pomiędzy pracownikami w szkole i między szkołą a domem oraz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizowanie pomocy i wsparcia dla uczniów z SPE<sup>22</sup> i z opóźnieniami dydaktycznymi, w tym zajęć uzupełniających i/lub rozwijających.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wspieranie dzieci w kryzysie przez pomoc psychologiczną, pedagogiczną i społeczną.</li> <li>- Rozwiązywanie problemów i sytuacji kryzysowych powstających na terenie szkoły.</li> </ul>

<sup>22</sup> Skrót SPE oznacza uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, do których zaliczamy m.in. uczniów z trudnościami w nauce, z zaburzonym zachowaniem, z autyzmem i innymi z niepełnosprawnościami, z ryzykiem niedostosowania społecznego, reprezentujących mniejszości kulturowe lub/i językowe, z rodzin dotkniętych problemami socjoekonomicznymi oraz uczniów, którzy do tej pory pobierali naukę za granicą i tych wysoce uzdolnionych.

<b>Uczniowie</b>	środowiskiem pozaszkolnym, ważnymi dla szkoły instytucjami, itp.	- Zajęcia o charakterze profilaktyki psychologiczno-społecznej i psychoedukacji, np. integracyjne, przeciw przemocy, wzmacniające prospołeczność, poczucie wartości własnej, radzenie sobie za stresem, a także przeciw uzależnieniom od substancji psychoaktywnych oraz aktywności własnej.	- Zajęcia korekcyjne lub/i terapeutyczne dla uczniów z zaburzeniami i sprawiających poważne problemy.
<b>Nauczyciele</b>	„Odpowiednie zaplecze finansowe i personalne; sprawiedliwa i satysfakcjonująca struktura organizacji i rozkład obowiązków, programy współpracy i projekty pedagogiczne, które motywują i wzmagają efektywność” <sup>23</sup> .	„Programy pomocnicze, np. wsparcie dla kolegów mających problemy: początkujących w zawodzie, przybyłych z innych szkół lub zmieniających specjalizację, dla kolegów uczących w szczególnie trudnych klasach” <sup>24</sup> .	„Udostępnienie miejsc pracy chronionej lub stworzenie możliwości przekwalifikowania dla nauczycieli przeciążonych lub z kłopotami zdrowotnymi” <sup>25</sup> .
<b>Rodzice</b>	- Zaplecze do współpracy z rodzicami: dobrze przygotowane wywiadówki i płaszczyzna spotykania się oraz rozmów z rodzicami poza wywiadówkami.	- Programy pomocnicze, np.: edukowanie rodziców w zakresie problematyki zdrowia psychicznego dzieci, integracji, itp.	- Pomoc rodzinom dotkniętym problemem w jego rozwiązaniu lub przetrwaniu. - Organizowanie akcji wspierających specjalne potrzeby rodzin.

<sup>23</sup> R. Kretschmann i in.: *Stres w zawodzie nauczyciela*. 2004, s. 64

<sup>24</sup> Tamże, s. 64.

<sup>25</sup> Tamże, s. 64.

<b>Rodzice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dobra organizacja włączania rodziców do współpracy ze szkołą w realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Współpraca z rodzicami uczniów sprawujących problemy i wywołujących zaburzenia.</li> <li>- Tworzenie warunków do wzajemnej pomocy wśród rodziców.</li> </ul>	
----------------	--	---	--

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1 ukazuje teoretyczny model trójstopniowych działań profilaktycznych (działania zapobiegające powstawaniu przyczyn, zapobiegające narastaniu istniejącego zjawiska oraz o charakterze interwencji skierowanej na samo zjawisko), zapobiegających wypaleniu u nauczycieli, m.in. przez oddziaływanie na źródła potencjalnego stresu, jaki stanowią uczniowie sprawujący szczególne problemy czy rozwijanie tych czynników, które mogą stanowić dla nauczyciela źródło wsparcia. Zostały tu zintegrowane potrzeby i perspektywy wszystkich zainteresowanych stron, a więc pomoc udzielona uczniowi czy jego rodzinie wspiera również nauczyciela i odwrotnie, zapobieganie stresowi u nauczyciela pomaga zarówno uczniom, jak i rodzinom, a także innym nauczycielom. Lista działań nie została oczywiście zamknięta i może być uzupełniana, szczególnie przez rozwiązania typu organizacyjnego na terenie szkoły czy w środowisku pozaszkolnym nauczyciela i ucznia.

Oprócz zapobiegawczej roli naszych własnych działań zaradczych, podmiot może wykorzystywać zasoby osobiste o charakterze wewnętrznym i zewnętrznym. Zasoby wewnętrzne to szczególnie korzystne z punktu widzenia określonej potrzeby cechy osoby, jak zdolności, temperament, osobowość, umiejętności, „siły psychiczne”, itp. Do zewnętrznych zaliczymy otoczenie i relacje z nim oraz to wszystko, co człowiek ma w swoim zasięgu i co może użyć, aby zrealizować cel lub skutecznie sobie poradzić z danym problemem. W badaniach nad związkiem pomiędzy osobowością a wypaleniem stwierdzono, że chronić przed nim mogą takie cechy, jak odporność (*hardiness*), umiejętność

współzycia z innymi (bądź tzw. ugodowość, czyli *agreeableness* w koncepcji „Wielkiej Piątki”), a także pozytywna samoocena i poczucie auto-skuteczności, natomiast poważnym czynnikiem ryzyka dla wypalania się w zawodzie było posiadanie osobowości typu A i B<sup>26</sup>.

W tych ostatnich przypadkach nauczyciele są narażeni na łatwiejsze i szybsze wypalenie, niż pozostali, zwłaszcza w zakresie wyczerpania emocjonalnego, połączonego z niezdolnością do chronienia się przed stresem. Jednocześnie chroniącym czynnikiem okazywało się w różnych badaniach spostrzegane wsparcie społeczne, przede wszystkim ze strony innych nauczycieli, lecz także przez własną rodzinę. W pewnych badaniach wykazano, że pozostawanie w związku małżeńskim może działać ochronnie – nauczyciele posiadający współmałżonka byli mniej podatni na wypalenie niż nauczyciele, którzy się rozwiedli<sup>27</sup>.

Autorkę niniejszego artykułu zainteresowała nadzieja, jako potencjalny czynnik chroniący przed wypaleniem, pośród szeregu innych czynników wymienianych przez psychologię pozytywną, jako kluczowe pozytywne determinanty zdrowia i radzenia sobie podmiotu z sytuacjami życiowymi<sup>28</sup>.

Nadzieja to pojęcie, które bywa różnie definiowane i budzi wiele skojarzeń. Spostrzega się ją często w ścisłym związku z religijnym aspektem funkcjonowania człowieka. W psychologii stawiamy pytanie o funkcje nadziei rozumianej jako emocja lub proces poznawczy, jako stan lub dyspozycja<sup>29</sup>. W świetle potocznych definicji nadzieja jawi się

---

<sup>26</sup> Na temat osobowościowych uwarunkowań zdrowia i związków pomiędzy typem osobowości i cechami podmiotu a podatnością na stres i radzeniem sobie z nim, a także interakcją: stres-osobowość-zdrowie traktuje obszernie praca: N. Ogińska-Bulik, Z. Juczynski: *Osobowość. Stres a zdrowie*. Warszawa 2008, Wydawnictwo „Difin”.

<sup>27</sup> Por. Analizę wielu badań w: R. Stefańska-Klar: *Ukryte psychologiczne wymiary wypalania się nauczycieli. Rola nadziei i jej zasobów*. W: I. Fajfer-Kruczek (red.): *Zjawisko wypalania zawodowego w profesjach społecznego zaufania*. Cieszyn 2010, Wydawnictwo R M Druck Poland.

<sup>28</sup> Por. E. Trzebińska: *Psychologia pozytywna*. Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

<sup>29</sup> Por. J. Koziński: *Psychologia nadziei*. Warszawa 2006, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

jako stan względnie proces, podtrzymujący oraz przywracający, a czasem również generujący ukierunkowanie życia jednostek na różnych jego poziomach: biologicznym/witalnym, emocjonalnym, sytuacyjnym, zadaniowym, zaradczym, rozwojowym, egzystencjalnym, noetycznym, duchowym, transgresyjnym, a także międzyludzkiem. Proces ten jest dynamiczny, ma swój aspekt semantyczny i energetyczny. Nadzieja bywa subiektywnie doświadczana jako rodzaj przeżycia emocjonalnego, jako optymistyczne oczekiwanie, myślenie o celu, wiara w powodzenie starań lub w pozytywny obrót sprawy, huśtawka pragnienia, wiary i zwątpienia lub przeciwnie: jako trwanie w zaufaniu, spokój i „niemal pewność”<sup>30</sup>.

Ważnym czynnikiem okazuje się sposób konceptualizacji mechanizmów nadziei własnej oraz uogólniona psychologiczna teoria na temat funkcjonowania nadziei u ludzi w ogóle. Zawartość treściowa oraz cechy formalne prywatnych koncepcji nadziei mają związek z regulacją samopoczucia oraz z funkcjonowaniem jednostki, wpływając między innymi na różną jakość radzenia sobie z rzeczywistością i wyzwaniem, jakie niesie życie, mogą mieć też wpływ na zachowania interpersonalne, zwłaszcza w sytuacjach udzielania sobie nawzajem społecznego wsparcia<sup>31</sup>.

Nadzieja może wspierać człowieka w różnych sytuacjach dzięki swym właściwościom, jakimi są z jednej strony pozytywne oczekiwania rodzące optymizm i otuchę, z drugiej zaś ściśle powiązania z sensem i celowym ukierunkowaniem zachowania. Pierwsza właściwość chroni przed rozpaczą i depresją, generując dobry nastrój pomimo porażek i niepowodzeń, druga wspiera działania i motywuje do podejmowania starań i ponawiania wysiłków, nieustawania zarówno w oczekiwaniu, jak i aktywności własnej. Badania przeprowadzone wśród przyszłych nauczycielek przedszkolnych i pedagogów resocjalizacji wykazały zwią-

<sup>30</sup> Por. R. Stefańska-Klar: *Psychologiczne mechanizmy nadziei*. „Człowiek i przyroda.” 1997, nr 6.

<sup>31</sup> Por. R. Stefańska-Klar: *Nadzieja i jej przestrzeń komunikacji*. W: R. Stefańska-Klar (red.): *Komunikowanie się a jakość życia człowieka. Uwarunkowania psychologiczno-społeczne*. Racibórz 2009, Wydawnictwo PWSZ.



zek pomiędzy wielkością „zasobów nadziei” a odpornością na wypalenie, w zakresie emocjonalnego wyczerpania (wpływ chroniący) i zaangażowania osobistego (wpływ wzmacniający). Związek pomiędzy nadzieją a depersonalizacją okazał się skomplikowany i zależny od specyfiki zawodowej nauczyciela oraz od właściwości podopiecznego, co wskazywało na silny związek pomiędzy wypaleniem a przekonaniami i systemem wartości nauczyciela oraz na rolę, jaką może pełnić w tym powiązaniu nadzieja<sup>32</sup>.

Reasumując, tworzenie osobistych zasobów (wewnętrznych i zewnętrznych) chroniących przed niekorzystnymi warunkami, a zarazem dostarczających potencjału do działań ukierunkowanych na cele, to najlepszy sposób zapobiegania tak skrajnym i niekorzystnym skutkom stresu i sytuacji trudnych w zawodzie nauczyciela, jak wypalenie zawodowe. Możemy do nich zaliczyć zarówno umiejętności rozwiązywania problemów i radzenia sobie m.in. w sytuacjach zawodowych, jak i kompetencje czy cechy osobowe, podlegające kształtowaniu i nabywaniu. Ważnym aspektem jest dbanie o pozytywne relacje z innymi oraz rozwijanie środowiska pracy w takim kierunku, aby mogło stanowić źródło satysfakcji i bezpieczeństwa, a także wsparcia w razie potrzeby, zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia.

## **Blok samokształceniowy**

1. Czy znasz swój styl komunikowania się? Czy znasz jego mocne i słabe strony? Co o tym myślisz, w odniesieniu do przyszłej pracy z dziećmi? Jeśli dostrzegasz coś, co budzi Twoje zastrzeżenia, spróbuj to przemyśleć i wyciągnąć wnioski natury praktycznej, co można by zmienić i w jaki sposób tego dokonać? (np. możesz rozważyć udział w treningu umiejętności interpersonalnych)

---

<sup>32</sup> Por. R. Stefańska-Klar: *Ukryte psychologiczne wymiary wypalania się nauczycieli. Rola nadziei i jej zasobów*. W: I. Fajfer-Kruczek (red.): *Zjawisko wypalania zawodowego w profesjach społecznego zaufania*. Cieszyn 2010, Wydawnictwo R M Druck Poland.

2. Jakim typem kierownika będziesz, jako nauczyciel/wychowawca klasy? Czy preferujesz styl, w którym przeważają zachowania demokratyczne, czy może raczej o charakterze dominującym i autokratycznym? A może raczej unikasz zachowań o charakterze kierowniczym, wolisz, żeby uczniowie zajmowali się sobą sami? Co sprawia ci trudność w interakcjach z pojedynczymi dziećmi oraz z całą grupą, a co uważasz za swoją mocną stronę? W jakim stopniu Twój obecny styl kontaktowania się z innymi pomoże ci w pracy z klasą szkolną? Czy chciałbyś nauczyć się czegoś nowego lub zmienić dotychczasowy styl funkcjonowania wobec grupy? (Do rozważenia warsztaty poświęcone pracy z grupą.)
3. Jaka jest twoja odporność na stres i jakie są Twoje sposoby radzenia sobie z nim? Czy uważasz, że są naprawdę skuteczne i czy nie niosą negatywnych skutków?
4. Jakie zasoby osobiste posiadasz, które warto rozwijać i wzmacniać oraz wykorzystywać do radzenia sobie z trudnościami i przeciwnościami żywotnymi (Twoje cechy, poglądy, wartości, doświadczenia, relacje z innymi, to co posiadasz, cechy otoczenia, itd.)?
5. Z czego czerpiesz nadzieję, co pozwala Ci czekać, trwać, a także zaczynać od początku, kiedy wszystko „zawali się”? Co daje Ci siłę i wytrwałość w obliczu wielkich przeciwności losu? Wypisz to na kartce i powieś w zasięgu wzroku, czytaj często i uzupełniaj o nowe zasoby dla Twojej życiowej nadziei.

## **Bibliografia:**

1. Barth, A. R.: *Burnout among Teachers*. Göttingen 1992, Hogrefe.
2. Grzesiak E., Janicka-Szysko R., Steblecka M.: *Komunikacja w szkole. Scenariusze godzin wychowawczych*. Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
3. Janowski A.: *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*: Warszawa 1974, Wyd. PWN.
4. King G.: *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*. Gdańsk 2004, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

5. Kowalska G.: *Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym*. „Edukacja” 2000, nr 3, s. 32.
6. Koziński J.: *Psychologia nadziei*. Warszawa 2006, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
7. Kretschmann R., Krischner-Liss K., Lange-Schmidt I., Miller R., Rabens E., Thal J., Zitzer M.: *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk 2004, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
8. Kwaśniewski D.: *Dotrzeć do ucznia*. „Edukacja i dialog” 1995, nr 5, s. 15.
9. Łosiak W.: *Psychologia stresu*. Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
10. Maslach, C.: *Burnout: A multidimensional perspective*. In: W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Eds.): *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Washington DC 1993, Taylor & Francis.
11. Maslach Ch., Goldberg J.: *Prevention of burnout: New perspectives*. „Applied and Preventive Psychology” 1998, No 7, p. 63-74.
12. Mieszalski S.: *N.A. Flandera system analizy interakcji w klasie szkolnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 4, s. 53-64.
13. Ogińska-Bulik N., Juczyński Z.: *Osobowość. Stres a zdrowie*. Warszawa 2008, Wydawnictwo „Difin”.
14. Retter H.: *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 16.
15. Rostańska E.: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa-Kraków 1995, Wydawnictwo Edukacyjne.
16. Sęk H.: *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*. W: H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe PWN.
17. Sęk H.: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red): *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań-Toruń 1994. EDYTOR.
18. Stefańska-Klar R.: *Ukryte psychologiczne wymiary wypalania się nauczycieli. Rola nadziei i jej zasobów*. W: I. Fajfer-Kruczek (red.): *Zjawisko*

- wypalenia zawodowego w profesjach społecznego zaufania. Cieszyn 2010, Wydawnictwo R M Druck Poland.
19. Stefańska-Klar R.: *Nadzieja i jej przestrzeń komunikacji*. W: R. Stefańska-Klar (red.): *Komunikowanie się a jakość życia człowieka. Uwarunkowania psychologiczno-społeczne*. Racibórz 2009, Wydawnictwo PWSZ.
  20. Stefańska-Klar R.: *Psychologiczne mechanizmy nadziei*. „Człowiek i Przyroda” 1997, nr 6.
  21. Trzebińska E.: *Psychologia pozytywna*. Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
  22. Wiśniewski D.: *Komunikacja w szkole: nauczyciel – uczeń*. W: A. Musioł (red.): *Komunikowanie się a jakość życia człowieka. Perspektywa pedagogiczna*. Racibórz 2009, PWSZ.
  23. Wosiński M.: *Współdziałanie nauczyciela z uczniami*. Katowice 1978, Uniwersytet Śląski.
  24. Zalewska-Bujak M.: *Wybrane aspekty komunikacji nauczyciel-uczeń w społeczeństwie informacyjnym*. W: A. Musioł (red.): *Komunikowanie się a jakość życia człowieka. Perspektywa pedagogiczna*. Racibórz 2009, PWSZ, s. 27.

## IV. Etapy rozwoju zawodu nauczyciela – od startu do wypalenia zawodowego

### Wprowadzenie

Dużo się dziś mówi o rozwoju zawodowym nauczyciela, o jego kwalifikacjach, kompetencjach i cechach. Jest zrozumiałe, że każdy człowiek powinien intensywnie i skutecznie rozwijać się w swoim zawodzie. W takim zawodzie jak nauczyciel działania te nabierają szczególnego znaczenia. Wobec współczesnego nauczyciela stawia się wysokie wymagania w zakresie jego roli społecznej. Oprócz wiedzy przedmiotowej popartej wysokimi kwalifikacjami metodycznymi, pozwalającymi na wysoki poziom merytoryczny nauczanego przedmiotu, musi on wykazać się również innymi umiejętnościami kluczowymi dla tego zawodu, takimi jak: planowanie, organizowanie i ocenianie, uczenie się, skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach, efektywne współdziałanie i kierowanie zespołem, rozwiązywanie problemów w sposób twórczy, posługiwanie się technologią komputerową i informatyczną. Ale to nie wszystko, gdyż nauczyciel nie może ograniczyć się do mechanicznego przekazywania wiedzy, ćwiczenia swoich uczniów i wdrażania ich do przestrzegania norm i reguł postępowania. Oczekuje się również od niego wrażliwości na potrzeby uczniów, spostrzegania i rozumienia ich indywidualnych uzdolnień i trudności, umiejętności sprawiedliwego oceniania, umiejętnego motywowania dzieci do pracy, a także dawania im dobrego przykładu.

Współczesny nauczyciel jawi się więc jako kreator rzeczywistości edukacyjnej we wszystkich jej płaszczyznach. Sprostanie nowym, złożonym wymaganiom edukacyjnym XXI wieku jest w znacznej mierze uzależnione od grupy pedagogów naszego społeczeństwa. Dlatego też wymagania i oczekiwania wobec nauczycieli są i będą coraz większe. Od nich to właśnie spodziewane jest uatrakcyjnienie szkoły i traktowanie jej funkcji w sposób integralny, służący spełnieniu osobowemu i intelektualnemu ucznia, zapewnieniu mu odkrywania i rozwoju jego potencjału twórczego. Od szkoły i nauczyciela oczekuje się dostarczenia uczniowi narzędzi do rozumienia świata współczesnego, jego dramatów i napięć oraz skutecznego przekazu funkcjonalnej wiedzy i opanowania umiejętności adekwatnych do kognitywnej cywilizacji współczesności. Szczególną wagę przywiązuje się do umiejętności interpersonalnych i porozumiewania się oraz znajomości języków obcych, jako podstawowego instrumentu kontaktowania się ze światem<sup>1</sup>.

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

Oprócz umiejętności pracy z uczniami nauczyciel powinien również posiadać umiejętności skutecznego porozumiewania się z rodzicami, gronem pedagogicznym i przełożonymi.

Oczekiwania te – i tak już wysokie – ciągle rosną. Okazuje się więc, że być dobrym, skutecznym i prawdziwym nauczycielem w obecnych czasach nie jest łatwo.

---

<sup>1</sup> J. Delors (red.): *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa 1998, Wyd. UNESCO, s. 225-226.

## 1. Rozwój zawodowy nauczyciela

Życie zawodowe nauczyciela jest nierozdzielnie związane z innymi aspektami jego życia osobistego, a jego praca powinna bezpośrednio odnosić się do rzeczywistości i realiów życia społecznego. Jego specyfika oraz role pełnione przez nauczycieli zależne są od pozycji, jaką nauczyciele zajmują w różnych systemach społecznych, i tak:

- w społeczeństwie globalnym nauczyciel pełni rolę wzoru osobowego;
- w społecznym systemie upowszechniania nauki – rolę pedagoga świadomie i czynnie kształtującego osobowość młodego pokolenia zgodnie z określonym programem;
- w systemie oświatowym – rolę reprezentanta szkoły jako instytucji społecznej;
- w grupie profesjonalnej nauczycieli – rolę przedmiotowego eksperta;
- w szkole jako zakładzie pracy – rolę pracownika funkcjonującego zależnie od pozycji, stanowiska, stażu pracy itp.<sup>2</sup>.

Przygotowanie do pracy w zawodzie nauczycielskim powinno zatem obejmować dwie formy kształcenia. Pierwsza to kształcenie, które ma przygotować do podjęcia zadań zawodowych, do rozpoczęcia „praktykowania w klasie szkolnej” pod okiem doświadczonego nauczyciela. Druga, równie ważna (a może nawet ważniejsza), to przygotowanie do rozwoju zawodowego<sup>3</sup>. Rozwój zawodowy wynika więc nie tylko z istoty wdrażanej obecnie reformy, ale jest swoistego rodzaju kontynuacją procesu kształcenia nauczycieli i związany jest z samą naturą zawodu nauczycielskiego – jest jego nieodłącznym elementem. Dlatego też istotną rolę w jego przebiegu pełni planowanie rozwoju.

Można wskazać sześć zasad, które są podstawą tego planu:

1. Rozwój zawodowy nauczyciela wspomaga jego uczenie się i trwa przez całe życie.

---

<sup>2</sup> K. Olbrycht: *Nauczyciel w społeczeństwie wychowującym*. W: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 6.

<sup>3</sup> H. Kwiatkowska: *Pedeutologia*. Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 206.

2. Rozwój powinien być zarządzany przez samego nauczyciela i równocześnie stanowić wspólną odpowiedzialność nauczyciela i szkoły.
3. Rozwój powinien być wspierany, a nauczyciel powinien mieć do dyspozycji odpowiednie środki.
4. Rozwój zawodowy przynosi korzyści zarówno nauczycielom, jak i szkołom.
5. Rozwój powinien być poddawany systematycznej ocenie.
6. Angażowanie się nauczyciela we własny rozwój powinno być zróżnicowane w zależności od indywidualnych potrzeb<sup>4</sup>.

Zgodnie z teorią Habermasa-Kohlberga-Eriksona, rozwój to proces ukierunkowany na zdobywanie niezależności człowieka, czyli uwalnianie się od wpływów i presji zewnętrznego otoczenia. Zmiana rozwojowa przynosi docelowo wzrost autonomii jednostki, czego wyrazem jest: 1) krytyczne dystansowanie się wobec istniejących wzorców myślenia, narzucanych jednostce przez otoczenie społeczne i kulturowe, 2) poszukiwanie własnego sposobu bycia i dotrzymywania wierności własnej koncepcji świata i siebie oraz własnemu rozumieniu wartości, które tworzą ważną dla jednostki przestrzeń aksjologiczną i komunikacyjną<sup>5</sup>. Rozwój zawodowy rozumiany jest zatem jako proces ukierunkowany na zdobycie niezależności, przynoszący wzrost autonomii. Wymaga stymulacji wewnętrznej i zewnętrznej, jest wynikiem zarówno doświadczeń, jak też adaptacji twórczej, czyli dostosowaniem wewnętrznej organizacji osobowości do oczekiwanej rzeczywistości. Celem nieustannego rozwoju jest poszerzanie wiedzy i umiejętności, które umożliwiają wykonywanie zadań, ról i obowiązków zawodowych na wysokim poziomie<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Ch. Day: *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przekład: J. Michalak, Gdańsk 2008, GWP, s. 167.

<sup>5</sup> R. Kwaśnica: *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.): *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Warszawa 1995, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, s. 25.

<sup>6</sup> J. Szempruch: *Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela*. W: J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz (red.): *Adaptacja zawodowa nauczyciela*. Częstochowa 2009, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej, s. 111.



Rozwojem zawodowym zgodnym z aktualnymi kierunkami rozwoju szkoły, w której nauczyciel pracuje, jest **awans zawodowy**. Droga awansu zawodowego nauczyciela została określona w Ustawie z dnia 26 stycznia 1982 roku wraz ze zmianami wprowadzonymi Ustawą o zmianie Karty Nauczyciela z dnia 15 lipca 2004 roku, która weszła w życie 31 sierpnia 2004. Zmiana Karty Nauczyciela miała na celu podniesienie prestiżu pracowników pedagogicznych szkół i innych placówek wychowawczych. Nauczyciel staje się kolejno: stażystą, nauczycielem kontraktowym, mianowanym i dyplomowanym<sup>7</sup>. W okresie stażu na poszczególne stopnie awansu zawodowego nauczyciele mają określone powinności, które należy traktować jako zadania do wykonania. Fazowa teoria rozwoju człowieka Habermasa-Kohlberga-Eriksona stała się natomiast podstawą do przyjęcia przez H. Kwiatkowską trójfazowej struktury rozwoju zawodowego nauczyciela, w której wyodrębniła ona trzy następujące po sobie stadia:

- stadium przedkonwencjonalne (nauczyciel stażysta, kontraktowy);
- stadium konwencjonalne (nauczyciel mianowany);
- stadium postkonwencjonalne (nauczyciel dyplomowany).

### 1.1. Stadium przedkonwencjonalne

Oznacza ono wchodzenie w rolę zawodową. Faza ta wypełnia się przez działania naśladowcze w odniesieniu do tych form zachowań, które uznaje się za typowe w określonym zawodzie. O ich znaczeniu jednostka przekonuje się na podstawie łatwości (trudności) ich realizacji oraz tego, czy są dla niej źródłem gratyfikacji oraz czy są akceptowane przez otoczenie. Na etapie tym jednostka powiela wzory zachowań, nie troszcząc się o podstawy, uzasadnienie ich stosowania. Odtwarza konwencję, nie będąc jej do końca świadoma. Poznawczo nie ogarnia konwencji, nie stara się też o jej zrozumienie i intelektualne przyswojenie. Nie docieka sensu działania. Celem głównym jest minimalizacja wysiłku, maksymalizacja gratyfikacji oraz przystosowanie się do otoczenia poprzez jak największe upodobnienie własnych zachowań do wzorów<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku (Karta Nauczyciela), rozdział 3a, art. 9a.

<sup>8</sup> H. Kwiatkowska: *Pedeutologia...*, s. 204.

Przystosowanie się do zawodu to dynamiczny i złożony proces rozwojowy. Problemy dotyczące startu zawodowego nauczycieli są nieco inne od problemów obserwowanych w innych zawodach. Wynika to ze specyfiki zawodu nauczyciela, który już od początku jest obciążony odpowiedzialnością za grupę dzieci lub młodzieży. Kiedy drzwi klasy się zamykają, nauczyciel musi samodzielnie kierować grupą wychowanków, a jednocześnie dbać o ich bezpieczeństwo, a przede wszystkim, ich uczyć. Prawidłowy start zawodowy otwiera nauczycielowi drogę do właściwej profesjonalizacji. Ta faza w zawodowym rozwoju nauczyciela jest jednak zdeterminowana procesami adaptacji i integracji przede wszystkim zaś procesem identyfikacji zawodowej. U wielu nauczycieli faza profesjonalizacji przechodzi w najwyższe stadium rozwoju zawodowego – mistrzostwo pedagogiczne. Z pedagogicznego i prakseologicznego punktu widzenia punktem ciężkości tego etapu zawodowego rozwoju nauczyciela jest sprawność, efektywność i skuteczność działalności dydaktyczno-wychowawczej, ściślej mówiąc – wysoki ich poziom. Zatem początkujący nauczyciel, podejmując pracę, musi mieć przeświadczenie, że ma wnieść do tej pracy na cały okres całego życia zawodowego – swą wiedzę, nowe i wartościowe pomysły rozwiązań różnych problemów, zapał do pracy, szacunek i umiłowanie swych podopiecznych oraz poczucie obowiązku i odpowiedzialności. Nauczyciel musi sobie na co dzień uświadamiać, że jest centralną postacią wszelkich poczynań pedagogicznych szkoły. Jest zatem zobowiązany do ustawicznych poszukiwań nowych metod, środków.

Stadium to odpowiada dwóm pierwszym stopniom awansu zawodowego – nauczyciela stażysty i kontraktowego.

Nauczyciel stażysta ubiegający się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego w okresie odbywania stażu powinien w szczególności:

„1. Poznawać organizację, zadania i zasady funkcjonowania szkoły, w tym:

- a) przepisy związane z funkcjonowaniem szkoły,
- b) sposób prowadzenia obowiązującej w szkole dokumentacji,
- c) przepisy dotyczące zapewnienia bezpiecznych, higienicznych warunków nauki i pracy.

2. Uczestniczyć jako obserwator w zajęciach prowadzonych przez opiekuna stażu lub innych nauczycieli, w wymiarze co najmniej jednej godziny zajęć w miesiącu, oraz omówić z prowadzącym obserwowane zajęcia.
3. Prowadzić zajęcia z uczniami w obecności opiekuna stażu lub dyrektora szkoły, w wymiarze co najmniej godziny zajęć w miesiącu, oraz omawiać je z osobą, w obecności której zajęcia zostały przeprowadzone.
4. Uczestniczyć w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli<sup>9</sup>.

Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego obejmują:

- „1. Znajomość organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż.
2. Umiejętność prowadzenia zajęć w sposób zapewniający właściwą realizację statutowych zadań szkoły, w której nauczyciel odbywał staż.
3. Znajomość środowiska uczniów, ich problemów oraz umiejętność współpracy ze środowiskiem uczniów.
4. Umiejętność omawiania prowadzonych i obserwowanych zajęć<sup>10</sup>.

Istotne, aby na tym etapie mentorem młodego nauczyciela stał się opiekun jego stażu. Najlepiej, jeśli jest twórczy, posiada stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, a także potrafi życzliwie pracować z młodym podopiecznym, dając mu prawo do popełnienia błędu. Dobrze by było, gdyby opiekun stażu obserwował lekcje prowadzone przez młodego nauczyciela i wkraczał dyskretnie w momentach, gdy ten sobie nie radzi. Powinien pokazać mu warsztat swojej pracy i nauczyć go budować własny, często zapraszać stażystę na swoje lekcje, które stanowić będą wzór twórczej pracy z dziećmi. Taka osoba z pew-

---

<sup>9</sup> J. Pielachowski: *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela, czyli jak uzyskać stopień nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego*. Poznań 2005, Wyd. eMPI<sup>2</sup>, s. 24-25.

<sup>10</sup> Tamże, s. 24.

nością pokaże swoim zachowaniem, że można na nią liczyć i wspomagać się jej doświadczeniem, ilekroć tylko młody nauczyciel będzie miał jakiś problem. Wówczas wejście w praktykę zawodową staje się o wiele łatwiejsze i przebiega w przyjaznej atmosferze<sup>11</sup>.

Opiekun stażu powinien wprowadzić adepta w dobrą praktykę i nauczyć go samodzielnego planowania pracy oraz realizacji swoich pomysłów, a także umiejętności refleksji i ewaluacji. Pomoże to w szybkim dojrzywaniu do zawodu, nauczy odwagi twórczej i osłabi lęk przed porażką, który u wielu hamuje twórcze zapały<sup>12</sup>. Młody nauczyciel powinien pamiętać, że sam również jest zobligowany do podjęcia samokształcenia i samodzielnie poszukiwać źródeł wiedzy potrzebnej w pokonywaniu codziennych trudności w pracy z dziećmi. Ustawiczne doskonalenie się i samokształcenie nierozzerwalnie wiążą się z uprawianiem zawodu nauczyciela. Już z chwilą odbioru dyplomu nauczyciel powinien rozpocząć własne doskonalenie, sięgając po liczną na rynku literaturę metodyczną, ale i naukową. Przydatne są też szkolenia na różnego rodzaju kursach doskonalących albo podejmowanie studiów podyplomowych.

## 1.2. Stadium konwencjonalne

Stadium to charakteryzuje się rozumowym opanowaniem konwencji i jej uzasadnień. Adaptacja do roli oznacza w tym przypadku akceptację wyznaczonych przez rolę celów działania, reguł i powinności. W tym stadium jednostka sprawnie posługuje się wiedzą i wyćwiczonymi sprawnościami, jednak w sposób odtwórczy. Główny wysiłek skierowany jest na świadome sprostanie konwencji, zrozumienie przepisu roli. Nie dyskutuje się z konwencją i jej uzasadnieniem. Jednostka stara się poprawnie spełnić zobowiązania roli zawodowej<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> L. Wollman: *Czynniki warunkujące adaptację zawodową nauczyciela*. W: J. Szempruch, M. Błachnik-Gęsiarz (red.): *Adaptacja zawodowa nauczyciela*. Częstochowa 2009, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej, s. 58.

<sup>12</sup> Tamże, s. 58.

<sup>13</sup> H. Kwiatkowska: *Pedeutologia...*, s. 204.

Rozwój na poziomie przedkonwencyjnym sprowadza się do „odzwierciedlenia” oczekiwań otoczenia społecznego wobec jednostki w zamian za uzyskane gratyfikacje. Inaczej jest w stadium konwencyjnym. Daje się tu zaobserwować wyraźny wzrost samoświadomości. W sensie pragmatycznym działanie nauczyciela jest respektowaniem nienaruszalnego kanonu konwencji. Normatywny przepis roli nie podlega dyskusji, jest wdrażany zgodnie z narzuconymi z góry kryteriami poprawności. Koncepcja roli zakłada, że świat jest dobrze pomyślany i tak uporządkowany, aby zasługiwał na akceptację i aprobatę. Zaadaptowanie się do tego świata, respektowanie jego praw stwarza szansę na bezpieczne funkcjonowanie jednostki. Jednak dzisiejszy świat nie ma już trwałych odniesień. Dlatego sprostanie roli jako wyrosłej z „nienaruszalnej słuszności” jest bytem chwiejnym<sup>14</sup>.

Stadium to przypada na realizację przez nauczyciela kolejnego szczebla awansu zawodowego – nauczyciela mianowanego.

Nauczyciel kontraktowy ubiegający się o awans na stopień nauczyciela mianowanego w okresie odbywania stażu powinien w szczególności:

- „1. Uczestniczyć w pracach organów szkoły związanych z realizacją zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych lub innych wynikających ze statutu oraz potrzeb szkoły i środowiska lokalnego.
2. Samodzielnie lub przez udział w różnych formach kształcenia ustawicznego pogłębiać swoją wiedzę i umiejętności zawodowe.
3. Poznać przepisy dotyczące systemu oświaty, a w przypadku nauczycieli, o których mowa w art. 1 ust. 1 pkt 2 i ust. 1a Karty Nauczyciela – przepisy dotyczące pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w zakresie funkcjonowania szkoły – z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której odbywa staż”<sup>15</sup>.

Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego obejmują:

---

<sup>14</sup> Tamże, s. 210.

<sup>15</sup> J. Pielachowski: *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela...*, s. 25.

- „1. Umiejętność organizacji i doskonalenia własnego warsztatu pracy, dokonywania ewaluacji własnych działań, a także oceniania ich skuteczności dokonywania zmian w tych działaniach; w przypadku nauczycieli, o których mowa w art. 1 ust. 1a Karty Nauczyciela — umiejętność samodzielnego opracowania indywidualnych planów pracy z dzieckiem i prowadzenia karty pobytu dziecka oraz aktywnego działania w zespole do spraw okresowej oceny sytuacji wychowanków.
2. Umiejętność uwzględniania w swojej pracy potrzeb rozwojowych uczniów, problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych.
3. Umiejętność wykorzystywania w swojej pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej.
4. Umiejętność zastosowania wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz ogólnych zagadnień z zakresu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich w rozwiązywaniu problemów związanych z zakresem realizowanych przez nauczyciela zadań.
5. Umiejętność posługiwania się przepisami dotyczącymi systemu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich w zakresie funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywa staż”<sup>16</sup>.

### **1.3. Stadium postkonwencjonalne**

Jego istotę stanowią działania twórcze, przekraczające ustalenia roli zawodowej. Ta faza rozwoju zawodowego polega na upodmiotowieniu jednostki. Dokonuje się to poprzez refleksyjny, krytyczny stosunek do własnej wiedzy i sprawności zawodowych. Następuje weryfikowanie instytucjonalnie zdefiniowanych ról zawodowych, badanie ich uzasadnienia ze względu na własne kryteria wartościowania. Właściwością tej fazy rozwoju zawodowego jest dążenie do uwolnienia się od zastanych

---

<sup>16</sup> Tamże, s. 25.

konwencji i standardów. Rozwój staje się możliwy poprzez ich kwestionowanie i krytyczny osąd<sup>17</sup>.

W odróżnieniu od stadium konwencjonalnego, gdzie jednostka jest poddawana kontroli zewnętrznej instytucji, wymagającej respektowania przepisów roli zawodowej, w stadium postkonwencjonalnym „kontrola ma charakter wewnętrzny i jest wytworem jednostki”. Kryteria tej kontroli tworzone są przez siebie dla siebie. Uobecnienie w edukacji triady rozwojowej Habermasa-Kohlberga-Eriksona otwiera przed człowiekiem nowy pułap rozwoju, wykraczający poza socjalizację wspartą na adaptacji do zastanego zestawu norm i zasad. Jest to socjalizacja krytyczna, umożliwiająca człowiekowi emancypację z zastanych ograniczeń, dystans wobec świata i siebie, otwarcie się na konflikt ze światem i z sobą. Wejście w konflikt z zastanymi uregulowaniami świata kultury umożliwia bycie sobą i osobą autonomiczną<sup>18</sup>.

Zasadnicza różnica między drugą i trzecią fazą rozwoju to różnica instancji uzasadniającej działania nauczyciela. W fazie drugiej wystarczającym uzasadnieniem działania była akceptacja konwencjonalnego schematu działań, przepisu roli (zgodność działań z konwencją). W fazie trzeciej źródłem uzasadnień jest podmiotowość, autonomiczność i indywidualna odpowiedzialność nauczyciela. Dla zrozumienia własnego bycia nauczycielem nie wystarczy już akceptacja roli zawodowej. Konieczne jest zrozumienie szerokiego kontekstu uwarunkowań działania pedagogicznego, w tym własnej osoby jako siły sprawczej. W fazie autonomicznego rozwoju nauczyciela dokonuje się powiązanie powinności zawodowych ze zobowiązaniami moralnymi, jakie człowieka, ma wobec siebie. Zobowiązania zawodowe kształtują się dzięki identyfikacji z uniwersalnymi wartościami<sup>19</sup>.

Stadium postkonwencjonalne odpowiada działaniom służącym osiągnięciu przez nauczyciela kolejnego stopnia awansu – nauczyciela dyplomowanego. Na stopień ten w okresie odbywania stażu nauczyciel powinien w szczególności:

---

<sup>17</sup> H. Kwiatkowska: *Pedeutologia...*, s. 205.

<sup>18</sup> Tamże, s. 212.

<sup>19</sup> Tamże, s. 205.

- „1. Podejmować działania mające na celu doskonalenie warsztatu i metod pracy, w tym doskonalenie umiejętności stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej.
2. Realizować zadania służące podniesieniu jakości pracy szkoły.
3. Pogłębiać wiedzę i umiejętności służące własnemu rozwojowi oraz podniesieniu jakości pracy szkoły samodzielnie lub przez udział w różnych formach kształcenia ustawicznego – z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której odbywa staż”<sup>20</sup>

.Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego obejmują:

- „1. Uzyskanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej na skutek wdrożenia działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienie jakości pracy szkoły.
2. Wykorzystywanie w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej.
3. Umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie otwartych zajęć, w szczególności dla nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych, prowadzenie zajęć dla nauczycieli w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć.
4. Realizację co najmniej trzech z następujących zadań:
  - a) opracowanie i wdrożenie programu dotyczącego działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych odpowiednio z oświatą, pomocą społeczną lub postępowaniem w sprawach nieletnich;
  - b) wykonywanie zadań doradcy metodycznego, egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej, eksperta komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy, rzeczoznawcy do spraw programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego, podręczników lub środków dydaktycznych, a w przypadku szkół arty-

---

<sup>20</sup> J. Pielachowski: *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela...*, s. 26.



- stycznych – także konsultanta współpracującego z Centrum Edukacji Artystycznej;
- c) poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych;
  - d) uzyskanie umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie zaawansowanym, a w przypadku nauczycieli języków obcych – uzyskanie umiejętności posługiwania się drugim językiem na poziomie zaawansowanym;
  - e) wykonywanie zadań na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich we współpracy z innymi osobami, instytucjami samorządowymi lub innymi podmiotami;
  - f) uzyskanie innych znaczących osiągnięć w pracy zawodowej.
5. Umiejętność rozpoznawania i rozwiązywania problemów edukacyjnych, wychowawczych lub innych z uwzględnieniem specyfiki i rodzaju szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony<sup>21</sup>.

## 2. Nauczycielstwo – fazy rozwoju zawodowego

Stanowisko Habermasa-Kohlberga-Eriksona jest spójne z klasyfikacją przedstawioną przez M. Hubermana, który badał szwajcarskich nauczycieli szkół średnich. Wyniki tych badań dowodzą, że nauczyciele przechodzą przez pięć wyraźnych faz rozwoju zawodowego:

1. Rozpoczynanie kariery: przeżycie, odkrywanie – faza nazywana okresem startu zawodowego – przypada na pierwsze trzy lata pracy w zawodzie nauczyciela i jest związane z nastawieniem początkującego nauczyciela na przeżycie bądź na odkrywanie, eksperymentowanie. W okresie tym nauczyciel, który stawia pierwsze kroki w zawodzie, formułuje definicje nauczania oraz obraz własnej pracy. Początek pracy w zawodzie może być łatwy lub bolesny, w zależności m.in. od jego umiejętności współpracy z dyrekcją placówki, gronem pedagogicznym oraz z uczniami, jak również umie-

---

<sup>21</sup> J. Pielachowski: *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela...*, s. 26

jętności organizatorskich i zdolności dydaktycznych. W okresie tym następują dwustronne zmagania, w których nauczyciele próbują dopasować swój obraz pracy i własnego funkcjonowania w zawodzie oraz w środowisku pracy do zasad już obowiązujących.

2. Stabilizacja/zaangażowanie – występuje między 4, a 6 rokiem pracy pedagogicznej, jest to faza związana ze wzrastającym poczuciem mistrzostwa u nauczyciela i ze zwiększającą się autonomią zawodową nauczyciela. W okresie tym nauczyciele czują się stosunkowo pewni swojej wiedzy, są zintegrowani ze środowiskiem pracy, które nie traktuje ich jako nowicjuszy. Stopniowo angażują się w wewnątrzszkolne i pozaszkolne przedsięwzięcia. Zatrzymanie rozwoju zawodowego w tym okresie może doprowadzić do zastoju wiedzy, umiejętności i zaangażowania, a w efekcie do stagnacji czy nawet regresji.
- 3a. Dywersyfikacja i zmiana – charakteryzuje się eksperymentowaniem, poszukiwaniem własnej drogi nauczania, poszukiwaniem nowych metod nauczania, nowych sposobów organizacji pracy w klasie szkolnej, pojawiają się nowe pytania, następuje kwestionowanie dotychczasowej praktyki pedagogicznej, pojawiają się nowe idee i nowe wyzwania, prowadzi do uspokojenia. Występuje między 7, a 18 rokiem pracy pedagogicznej.
- 3b. Osiągnięcie zastoju zawodowego, ponowne przeprowadzenie oceny w połowie kariery – jest to faza, kiedy nauczyciel znów stawia sobie wiele pytań, dokonuje rewizji stosowanych przez siebie metod nauczania, ocenia swoją wiedzę, umiejętności, dokonuje namysłu nad swoją karierą. Pojawia się wzmożona wrażliwość nauczyciela. Rozwój w tej fazie prowadzi do konserwatyizmu. Występuje między 7, a 18 rokiem pracy pedagogicznej.  
Jest to okres, w którym nauczyciele bardzo często biorą na siebie większą odpowiedzialność, jak również poszukują nowych wyzwań, eksperymentów, nowych dróg awansu. Ich brak może być powodem rozczarowania, które w połączeniu z kryzysem wieku średniego może się nasilać.

- 4a. Uspokojenie i emocjonalny dystans – nauczyciele stają się mniej zaangażowani w sprawy uczniowskie, ograniczają swoje ambicje zawodowe, mniej angażują się w działalność zawodową. Ich cele pracy stają się mniej ambitne. Występuje między 19, a 30 rokiem pracy pedagogicznej.
- 4b. Konserwatyzm – jest okresem wznoszącej się sztywności i oporu wobec zmian. Występuje między 19 a 30 rokiem pracy pedagogicznej. Nauczyciel zdobył wszystkie szczeble awansu zawodowego, cechuje go spełnienie zawodowe lub wręcz przeciwnie – stagnacja.
5. Wycofanie się, wyłączenie się z zawodu – jest to końcowa faza, cechuje się ona wznoszącym się spokojem nauczyciela, powolnym wyłączeniem się z zawodu lub gorzkimi rozczarowaniami, poczuciem zawodu, ograniczaniem działalności zawodowej, ograniczaniem zainteresowań zawodowych, wprowadzaniem do praktyki bardziej tradycyjnych sposobów nauczania. Występuje między 31, a 40 rokiem pracy pedagogicznej<sup>22</sup>.

Na tym etapie można często zauważyć oznaki frustracji, czasem połączone z ograniczaniem swojej aktywności zawodowej. Nauczyciele poszukują nowych zainteresowań, często niezwiązanych ze sprawami zawodowymi.

### 3. Syndrom wypalenia zawodowego

W rozważaniach dotyczących rozwoju zawodowego nie sposób pominąć zagadnienia wypalenia zawodowego. Zawód nauczyciela cechuje wysoki poziom zaangażowania emocjonalnego, dodatkowym czynnikiem wzmacniającym stres są wysokie wymagania w zakresie jego roli społecznej. To wszystko może prowadzić do obciążenia psychicznego i chociaż daje poczucie bliskości, satysfakcję i wdzięczność, koszty emocjonalne takiej pracy mogą stać się trudne do udźwignięcia.

---

<sup>22</sup> J. M. Michalak: *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź 2007, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 253-254; M. Blachnik-Gešiarz: *Determinanty adaptacji zawodowej nauczyciela*. W: J. Szempruch, M. Blachnik-Gešiarz (red.): *Adaptacja zawodowa nauczyciela*. Częstochowa 2009, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej, s. 66-67.

Kwestie syndromu „wypalenia zawodowego” pojawiły się w literaturze psychologicznej we wczesnych latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku. W roku 1974 amerykański psychiatra H. J. Freudenberger określił „wypalenie zawodowe”, zwane inaczej „wypaleniem emocjonalnym”, jako skumulowanie kilku czynników: długo utrzymującego się emocjonalnego wyczerpania, dehumanizowania osób, z którymi pozostaje się w relacjach zawodowych, braku satysfakcji zawodowej, obniżenia poziomu zaangażowania w wykonywaną pracę oraz przewlekłego zmęczenia fizycznego.

Liczne badania wskazują na pozytywną korelację wewnętrznego poczucia kontroli z siłą objawów wypalenia u nauczycieli: osoby przekonane o tym, że są w stanie kontrolować następstwa własnych działań, okazały się bardziej podatne na wypalenie zawodowe, aniżeli uważające, że nie mają wpływu na to, co ich spotyka w życiu<sup>23</sup>. Do cech dodatnio korelujących z wypaleniem można zaliczyć także: lęk, zdolność do kontroli emocjonalnej, wrogość wobec otoczenia oraz preferowanie biernych strategii radzenia sobie ze stresem (np. unikanie sytuacji trudnych). Okazuje się, że wypalenie częściej dotyczy osób, które wcześniej miały duże (zbyt duże) oczekiwania co do skuteczności swoich działań zawodowych. Podatni na wypalenie są nauczyciele, którzy wcześniej byli bardzo zaangażowani i ich ważną cechą było dążenie do perfekcji. Pozytywnie skorelowane z podatnością na wypalenie było posiadanie przez nauczycieli nieracjonalnych przekonań zawodowych (np. że zawsze będą lubiani i szanowani, że spotkają się z pełnym uznaniem ze strony rodziców i przełożonych, i że uczniowie są źli, zasługują tylko na karę). Badania wykazały również, że istnieje zależność między skłonnością do wypalania się nauczycieli w pracy a płcią (u nauczycieli mężczyzn szybciej występowała skłonność do depersonalizowania uczniów) i poziomem wsparcia społecznego (istotne jest wsparcie ze strony rodziny, współpracowników, przyjaciół i uczniów, chociaż pojawiają się tu różnice: pomoc chętniej przyjmują kobiety, a mężczyźni jej unikają).

---

<sup>23</sup> H. Sęk: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.): *Edukacja wobec zmian społecznych*. Poznań – Toruń 1994.

Badacze problemu wypalenia podkreślają jednak, że podatność na to zjawisko nie jest wyrazem słabości charakteru czy braku ambicji, ale sumą powiązanych ze sobą komponentów osobowościowych, strukturalnych i organizacyjnych. Zjawiska wypalenia nie można lekceważyć, bowiem może ono z jednej strony doprowadzić do obniżenia wydajności i efektywności pracy, a z drugiej – może wywołać poważne zaburzenia psychiczne. Cechą sprzyjającą wypaleniu jest zatem tendencja do unikania, odsuwania trudności, zamiast ich rozwiązywania. Nauczyciele powinni ukierunkować swoje samodoskonalenie na rozwój swoich kompetencji, przy czym chodzi nie tyle o podwyższanie kompetencji zawodowych, co o kompetencje emocjonalne<sup>24</sup>.

## Konkluzja

Rzeczywisty rozwój nauczyciela zależy od bardzo wielu czynników wewnętrznych – motywacyjnych, psychicznych, duchowych itp., wpływających z osobistych dyspozycji i różnorodnych składników osobowości samego człowieka, poziomu intelektualnego i zainteresowań, prestiżu i autorytetu nauczyciela oraz od licznych czynników zewnętrznych. W znacznej mierze oddziałuje na jego przebieg środowisko, w którym pracuje, ale także rola edukacji w państwie, poziom rozwoju gospodarczego i życia materialnego społeczeństwa.

Życie zawodowe nauczyciela jest zatem nierozzerwalnie związane z różnymi aspektami jego życia osobistego i społecznego. Nauczyciele i szkoły różnią się między sobą, dlatego ich rozwój będzie różny. Zmiany osobiste i systemowe powinny sobie towarzyszyć, ale nie zawsze będą ze sobą zsynchronizowane i nie zawsze będą przebiegać w tym samym kierunku i w takim samym czasie<sup>25</sup>. „Rzeczywisty rozwój zawodowy trwa tak długo, jak długo trwa aktywność zawodowa nauczyciela przejawiająca się

---

<sup>24</sup> M. Marcinkowski: *Wybrane osobowościowe uwarunkowania efektywności zawodowej nauczycieli*. W: A. Błachnio, M. Drzewowski, M. Schneider, W.J. Maliszewski (red.): *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*. Toruń 2008, s. 522.

<sup>25</sup> J. Szempruch: *Kompetencje a rozwój...*, s. 116-117.

w permanentnym rozwijaniu własnych możliwości innowacyjnych i odkrywaniu siebie, swoich sił twórczych, zdolności, umiejętności oraz sposobów ich realizowania i pełnego wykorzystania. Ciągłe doskonalenie się jest nie tylko obowiązkiem nauczyciela, ale przede wszystkim warunkiem jego autorytetu i pozycji w środowisku”<sup>26</sup>.

Wydaje się, że współcześnie istnieje ogromna potrzeba zatrudniania nauczycieli przeżywających pozytywne stany psychiczne, posiadających sztukę przeżywania radości i piękna życia. Wzorem dla uczniów nie może być bowiem nauczyciel zestresowany, pozbawiony radości i sensu swojej pracy. Nie stanie się autorytetem nauczyciel bez chęci, energii i satysfakcji, ani ten, dla którego praca stała się udręką, niespełnieniem, kto utracił zaangażowanie. Osoba taka może jedynie zarażać stresem, pogłębiać „wyuczoną bezradność” i popularyzować pesymizm. Taki nauczyciel będzie tylko przekazicielem wiedzy, ale nie wychowawcą, przewodnikiem, inspiratorem i Mistrzem.

Każdy nauczyciel powinien mieć świadomość swej misji, posiadać pozytywną motywację do pracy, czuć się pewnie w swym zawodzie, być uczciwym i szczerym, a także radosnym, kochającym swe życie i uczącym tego swoich podopiecznych. Taka osoba powinna być twórcza i fascynować uczniów swoją postawą życiową. To od takich właśnie nauczycieli młode pokolenie ma szansę nauczyć się optymizmu, wiary w siebie i ludzi, a także wykształcić w sobie umiejętność postrzegania świata w pogodny sposób, z poczuciem humoru i dystansem do swoich wad, gdyż „żadne instytucje kształcące nie dają współczesnemu człowiekowi paszportu o trwałej wartości edukacyjnej”<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> J. Mielczarek: *Adaptacja zawodowa nauczyciela małego dziecka*. W: J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz (red.): *Adaptacja zawodowa nauczyciela*. Częstochowa 2009, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej, s. 74.

<sup>27</sup> H. Kwiatkowska: *Granice różnicowania edukacji nauczycielskiej*. W: K. Paćławska (red.): *Tradycja i wyzwania. Edukacja - niepodległość - rozwój*. Kraków 1998, TAIWPN „Universitas”, s. 158.

## Blok samokształceniowy

1. Jaką rolę w rozwoju zawodowym nauczyciela pełni – Twoim zdaniem – zdobywanie poszczególnych stopni awansu zawodowego?
2. Czy rozwój osobisty nauczyciela jest również jego rozwojem zawodowym? Uzasadnij odpowiedź.
3. Jakie są – Twoim zdaniem – czynniki warunkujące profesjonalny przebieg rozwoju zawodowego nauczyciela? Jakie formy doskonalenia mogą pomóc nauczycielom w ich rozwoju zawodowym?

### Bibliografia:

1. Blachnik-Gęsiarz M.: *Determinanty adaptacji zawodowej nauczyciela*. W: J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz (red.): *Adaptacja zawodowa nauczyciela*. Częstochowa 2009, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
2. Day Ch.: *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przekład: J. Michalak, Gdańsk 2008, GWP.
3. Delors J. (red.): *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa 1998, Wyd. UNESCO.
4. Kojas W. (red.): *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*. Cieszyn 2004, Wyd. Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.
5. Kosyrz Z.: *Osobowość wychowawcy. Bycie wychowawcą w zmiennych i dynamicznych warunkach życia społecznego*. Warszawa 2005, Wyd. PEDAGOGIUM Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej w Warszawie.
6. Kwaśnica R.: *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.): *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Warszawa 1995, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.
7. Kwiatkowska H.: *Granice zróżnicowania edukacji nauczycielskiej*. W: K. Paćławska (red.): *Tradycja i wyzwania. Edukacja – niepodległość – rozwój*. Kraków 1998, TAIWPN „Universitas”.
8. Kwiatkowska H.: *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk 2004. GWP.

9. Kwiatkowska H.: *Pedeutologia*. Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
10. Marcinkowski M.: *Wybrane osobowościowe uwarunkowania efektywności zawodowej nauczycieli*. W: A. Błachnio, M. Drzewowski, M. Schneider, W. J. Maliszewski (red.): *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*. Toruń 2008.
11. Michalak J.M.: *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź 2007, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
12. Mielczarek J.: *Adaptacja zawodowa nauczyciela małego dziecka*. W: J. Szempruch, M. Błachnik-Gęsiarz (red.): *Adaptacja zawodowa nauczyciela*. Częstochowa 2009, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
13. Moroz H. (red.): *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
14. Olbrycht K.: *Nauczyciel w społeczeństwie wychowującym*. W: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 6.
15. Pielachowski J.: *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela, czyli jak uzyskać stopień nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego*. Poznań 2005, Wyd. eMPi<sup>2</sup>.
16. Sęk H.: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.): *Edukacja wobec zmian społecznych*. Poznań – Toruń 1994.
17. Szempruch J.: *Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela*. W: J. Szempruch, M. Błachnik-Gęsiarz (red.): *Adaptacja zawodowa nauczyciela*. Częstochowa 2009, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
18. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku (Karta Nauczyciela), rozdział 3a, art. 9a.
19. Wollman L.: *Czynniki warunkujące adaptację zawodową nauczyciela*. W: J. Szempruch, M. Błachnik-Gęsiarz (red.): *Adaptacja zawodowa nauczyciela*. Częstochowa 2009, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej.



## V. Nowoczesne metody prowadzenia zajęć a specyfika pracy z uczniem zdolnym

### Wprowadzenie

Edukacja uczniów zdolnych to wyzwanie XXI wieku. Dynamika rozwoju współczesnego świata, w tym nowych technologii, ale także zagrożenia środowiska naturalnego, poszukiwanie nowych źródeł energii, walka z ubóstwem i głodem to problemy dla ludzi wyposażonych w szeroką wiedzę, twórczych i zdolnych. Sytuacja ta wymaga maksymalnego wykorzystania potencjału tkwiącego w jednostce i społeczeństwie. Z tym z kolei wiążą się zadania stawiane współczesnej szkole, która powinna w swoich działaniach uwzględniać tę problematykę.

Od kilkunastu lat w Polsce zauważyć można systematycznie wzrastającą liczbę działań podejmowanych na rzecz uczniów zdolnych – zarówno w środowisku akademickim, co przekłada się na liczbę prowadzonych badań i publikowanych opracowań naukowych, jak i w środowisku szkolnym, czego efektem jest organizowanie zajęć dla uczniów zdolnych czy konferencji, warsztatów, sympozjów dla nauczycieli. Problematyka ta stała się na tyle ważna, że rok szkolny 2010/2011 został ogłoszony przez MEN Rokiem Odkrywania Talentów<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> J. Cieślukowska: *Czy w polskim systemie oświaty potrzebni są pedagodzy zdolności?* W: *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*. Praca zbiorowa pod red. W. Limont, J. Cieślukowskiej, D. Jastrzębskiej. Warszawa 2012, ORE, s. 25.

Wskazuje się nawet obecnie na konieczność uprawiania pedagogiki, nazywanej pedagogiką zdolności, jako sposobu wychowania i nauczania ukierunkowanego na pełny, wszechstronny rozwój wychowanka, owocujący u niego nie tylko zmianami w sferze intelektu, ale także konkretnymi, wymiernymi dokonaniem<sup>2</sup>.

W dyskusjach na temat edukacji uczniów zdolnych, jako jeden z ważniejszych czynników wpływających na rozwój zdolności uczniów wskazuje się osobę nauczyciela, i to nauczyciela, któremu stawia się bardzo wysokie wymagania. Oczekuje się od niego określonych cech osobowości i predyspozycji intelektualnych, szerokich kompetencji zawodowych: merytorycznych – związanych z rozległą wiedzą z zakresu nauczanego przedmiotu oraz dydaktycznych – warunkujących biegłość w nauczaniu, ale także w zakresie kompetencji społecznych, komunikacyjnych, twórczych, badawczych i rozwojowych, co ma przełożyć się na osiągnięcie wymiernych sukcesów w pracy z uczniami zdolnymi<sup>3</sup>.

Należy więc w trakcie edukacji wyposażać nauczyciela w wiedzę i umiejętności, które dadzą mu możliwość rozpoznać i identyfikować zdolności uczniów oraz budować stosowne programy edukacyjne i wychowawcze, które pozwolą na ich optymalny rozwój<sup>4</sup>. Ważnym elementem tych programów jest właściwy dobór metod nauczania, które byłyby odpowiednie do specyficznych cech prezentowanych w procesie uczenia się przez uczniów zdolnych. Niniejszy tekst ma na celu wniesienie drobnego wkładu w przybliżenie studentom specyfiki pracy z uczniem zdolnym oraz tych metod kształcenia, które wydają się być przydatne w pracy takim uczniem.

---

<sup>2</sup> Por. J. Łukasiewicz-Wieleba, M. Jabłonowska: *Zdolności i twórczość*. Warszawa 2010, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.

<sup>3</sup> J. Cieślukowska: *Nauczyciel ucznia zdolnego w teorii i badaniach*. W: W. Limont, J. Cieślukowska (red.): *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. 2: *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*. Kraków 2005, „Impuls”, s. 195-211.

<sup>4</sup> W. Limont: *Wstęp do książki – Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*. poz. cyt., s. 7.

## 1. Specyfika pracy z uczniem zdolnym

Uczniowie zdolni to grupa niejednorodna, w teorii i praktyce, słowo „uczeń zdolny” przywołuje różne skojarzenia. Zdarza się, że jako wskaźnik kwalifikowania ucznia do grupy uczniów zdolnych przyjmuje się jego świetne wyniki w nauce, w tym rozumieniu „uczeń zdolny” to tak naprawdę uczeń, posiadający bardzo dobrą pamięć czy dużą motywację do osiągania sukcesów<sup>5</sup>. Warto podkreślić, że wysokie oceny szkolne nie mogą jednak być (choć często obecnie są) traktowane jako główny wyznacznik uzdolnień. Zdarzają się uczniowie, dla których ocena szkolna nie jest czynnikiem motywującym ani ważnym, a ich uzdolnienia znajdują swoją realizację w niezauważanych przez szkołę dziedzinach<sup>6</sup>.

Zamiast wysokich ocen wskaźnikiem posiadanych zdolności mogą być natomiast różnice indywidualne ujawniające się pomiędzy uczniami, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu, szczególnie dzieci osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu<sup>7</sup>.

Zdolności mogą się też ujawniać poprzez sprawniejsze wykonywanie określonych czynności w stosunku do innych, wrodzone predyspozycje do wykonywania określonych działań lub jako uwarunkowane wewnątrznie i najczęściej wrodzone możliwości sprawnego działania – w sensie określonych predyspozycji i postawy<sup>8</sup>.

Zdaniem T. Lewowickiego za ucznia zdolnego można uznać takiego, który posiada co najmniej jedną z czterech wymienionych cech:

1. wysoki poziom zdolności ogólnych, inteligencji (I. I. = 120 i więcej),

---

<sup>5</sup> Por. E. Ćwiok: *Osobowość uczniów zdolnych poddanych przyspieszonemu nauczaniu*. Gdańsk 1989, Wyd. UG.

<sup>6</sup> J. Łukasiewicz-Wieleba, M. Jabłonowska: *Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym*. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe Część II. Warszawa 2010, MEN, s. 280.

<sup>7</sup> Por. *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa 1977.

<sup>8</sup> Por. D. Czelakowska: *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*. Kraków 2007, „Impuls”.

2. wysoki poziom zdolności specjalnych – uzdolnień,
3. wysokie osiągnięcia lub możliwości takich osiągnięć w nauce bądź innych dziedzinach działalności wartościowej społecznie,
4. osiągnięcia oryginalne i twórcze lub możliwości takich osiągnięć<sup>9</sup>.

Swoje ponadprzeciętne zdolności uczeń może przejawiać w szkole i poza nią na kilku polach: „akademickim” – to znaczy w uczeniu się przedmiotów szkolnych odpowiadających gałęziom wiedzy, np. potrafi wynajdywać oryginalne dowody i sposoby rozwiązań problemów matematycznych; artystycznym, technicznym, sportowym, społecznym, np. wykazuje talent przywódczy lub umiejętność skutecznego rozwiązywania problemów społecznych. O efektach tej działalności współdecydują, obok zdolności, także osobowość, stopień zaangażowania w działalność oraz dobre warunki życia i aktywność jednostki<sup>10</sup>.

Zdolności uczniów mogą ujawniać się poprzez to, że uczą się oni szybciej i inaczej, opanowują szerszy zakres materiału, szukają związków przyczynowo-skutkowych, dążą do odkryć, swobodniej zestawiają wiadomości i sięgają po dodatkowe informacje. Uczniowie zdolni mają bogatsze skojarzenia, potrzebują większej liczby argumentów, a ich wyniki uczenia się sięgają głębiej – obejmują rozumienie materiału i rozwiązywanie problemów z jego zakresu. Często posiadają umiejętność świadomego kierowania własnymi procesami umysłowymi, mają urozmaicone cele uczenia się i dużą potrzebę zaspokajania ciekawości i poszerzania zainteresowań. Są zdolni do dłuższej koncentracji i wytrwałości w rozwiązywaniu problemów, charakteryzuje ich bogatsze niż u rówieśników słownictwo, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, są zdolni do samodzielnej i efektywnej pracy<sup>11</sup>.

Zdaniem D. Czelałkowskiej uczniów zdolnych charakteryzuje:

- w sferze poznawczej – ciekawość i aktywność poznawcza, dokładność, dociekliwość, umiejętność obserwacji, otwartość na nowość,

<sup>9</sup> Por. T. Lewowicki: *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa 1986, WSiP.

<sup>10</sup> M. Chojnowska: *Formy pracy z uczniem zdolnym*. Zeszyt Metodyczny ODN w Centrum Doskonalenia i Edukacji we Włocławku. Włocławek 2009, s. 3–5.

<sup>11</sup> M. Chojnowska: *Formy pracy z uczniem zdolnym*. poz. cyt., s. 4.

- umiejętność zadawania pytań, wielość zainteresowań, obszerna wiedza z różnych dziedzin, ukierunkowane uzdolnienia i pasje; doskonała pamięć, umiejętność kojarzenia, rozumowania i wyciągania wniosków, samodzielność w zdobywaniu wiedzy, zdolność do skupienia uwagi; żywa wyobraźnia, wytwarzanie oryginalnych pomysłów, dokonywanie nietypowych skojarzeń, potrzeba ekspresji w różnych formach; bogate słownictwo, niezależność własnych sądów;
- w sferze społeczno-emocjonalnej – otwartość i wrażliwość na potrzeby innych, odpowiedzialność, poczucie obowiązku, ale także odseparowanie się od aktywności społecznej i skupienie na własnych zadaniach, brak potrzeby integracji z grupą, silna motywacja wewnętrzna, introwersja i często krytyczne nastawienie do szkolnego procesu dydaktyczno-wychowawczego; wytrwałość, poczucie własnej wartości i skłonność do dominacji, bezkompromisowość, przywiązanie do własnych idei, dążenie do rozwoju własnej osobowości, trafna samoocena; specyficzne poczucie humoru, preferowanie towarzystwa dorosłych lub starszych kolegów przy równoczesnej umiejętności przystosowania się do grupy rówieśniczej<sup>12</sup>.

Biorąc pod uwagę różnorodność dziecięcych uzdolnień (w zakresie czasu pojawienia się, obszarów aktywności, poziomu możliwości), różnych postaw społecznych (wynikających z wychowania, a niebędących efektem uzdolnień), a także różnych trudności, których doświadczają uczniowie uzdolnieni, należy podkreślić, iż każdy uczeń uzdolniony jest inny i nie należy doszukiwać się w jego zachowaniu wszystkich wymienionych dotychczas cech i zachowań<sup>13</sup>.

Ze względu na przytoczone powyżej specyficzne cechy funkcjonowania w szkole uczniów zdolnych, nauczyciel powinien podejmować działania na rzecz dostosowania otoczenia, w którym odbywa się proces

---

<sup>12</sup> Por. D. Czelakowska: *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*. poz. cyt.

<sup>13</sup> J. Łukasiewicz-Wieleba, M. Jabłonowska: *Model pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym...* poz. cyt., s. 281.

kształcenia tych uczniów tak, by tworzyć im optymalne warunki do pracy.

Zdaniem J. Łukasiewicz-Wieleby i M Jabłonowskiej, autorem modelu pracy z dzieckiem zdolnym, najistotniejszym elementem tworzenia owych warunków jest dawanie dziecku możliwości zdobywania różnorodnych doświadczeń.

Uczniowie ci są często uczestnikami różnorodnych konkursów, co wiąże się z koniecznością pogodzenia tych działań z normalnym procesem dydaktycznym. Należy więc zadbać o to, aby stworzyć uczniowi możliwość nadrobienia zaległości wynikających z nieobecności. Rozwijanie dziecięcych pasji często wiąże się z potrzebą sporych nakładów finansowych na dodatkowe zajęcia, sprzęt, pomoce, wyjazdy, itp., dlatego pożądane jest wsparcie finansowe ucznia i jego rodziny z przeznaczeniem na te cele, między innymi poprzez różnego rodzaju fundacje i fundusze stypendialne<sup>14</sup>.

W pracy z uczniem zdolnym należy przestrzegać pewnych zasad, które oparte są przede wszystkim na przekonaniu o konieczności indywidualizacji procesu nauczania. W ramach tego ogólnego przesłania nauczyciel powinien:

- poznać dobrze ucznia, jego możliwości i ograniczenia oraz nieustannie weryfikować swoją wiedzę na jego temat;
- powinien działania adresowane do ucznia zdolnego organizować tak, by dotyczyły one wszelkich sfer jego rozwoju i funkcjonowania;
- powinien, prowadząc zajęcia, stosować różnorodne metody pracy, ale unikać metod podających;
- powinien, w czasie zajęć dydaktycznych, umożliwiać uczniom pracę indywidualną, zespołową, grupową, natomiast powinien ograniczać pracę zbiorową;
- warto, by przypisywał uczniowi zdolnemu funkcję swojego asystenta;
- wspólnie z uczniem zdolnym oraz jego opiekunami powinien wypracować program rozwoju zdolności dziecka;

---

<sup>14</sup> Tamże, s. 284.

- powinien odróżniać sytuacje oceniania kształtującego od sumującego, zachęcać ucznia do samooceny (w zakresie przyjętych celów jednostkowych) i samodoskonalenia;
- budować swój autorytet na drodze wspólnego dochodzenia z uczniem do wiedzy, korzystania z różnych źródeł informacji, krytycznej oceny analizowanych treści<sup>15</sup>.

Ważną kwestią w pracy z uczniem zdolnym jest kształtowanie jego motywacji do pracy. Uczniowi zdolnemu warto uświadomić potrzebę dobrej znajomości siebie i pokazać sposoby poznawania swoich mocnych i słabych stron. Może się to odbywać poprzez pytanie ucznia o jego zainteresowania, plany, cechy pozytywne i jego trudności. Przydatne jest też uświadomienie, jakie warunki (czas, miejsce, sposób przekazu treści, rodzaje zadań, otoczenie) sprzyjają efektywności jego działań, a także refleksja nad tym, co mu to utrudnia. Należy podkreślić, iż to sam uczeń powinien dochodzić do wniosków na temat własnej osoby i własnych doświadczeń.

Na wyższych etapach edukacyjnych warto pytać uczniów o plany życiowe, zawodowe oraz o to, jakie działania widzą jako konieczne, aby było możliwe osiągnięcie założonych celów. Niezbędne jest również pytanie ucznia o to, co jest dla niego ważne i dopomaganie mu w tworzeniu własnej hierarchii wartości, a także uświadamianie, iż będzie on zmuszony dokonywać wielu wyborów<sup>16</sup>.

Efektywności pracy nauczyciela w tym zakresie sprzyja znajomość ogólnych zasad motywacji. Pedagog powinien ukazywać uczniowi różnorodne modele motywacyjne, a przez to dopomagać mu w poznaniu własnego dominującego stylu motywacji. Poprzez zrozumienie mechanizmów, którymi kieruje się w czasie nauki i realizacji różnych zadań, uczeń ma możliwość znaleźć własną drogę samooddziaływania, motywowania i stać się niezależny od wpływów innych osób.

Nauczyciel powinien pokazywać uczniowi także wpływ czynników zewnętrznych na jego funkcjonowanie i proces uczenia się, takich jak

---

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Tamże, s. 292–293.

odżywianie, długość snu, sposób odpoczywania, dotlenienie, itp. Pomagać odkrywać preferowany styl uczenia się i warunki sprzyjające uzyskiwaniu wysokich rezultatów, ale też uświadamiać czynniki utrudniające osiągnięcie założonych zamiarów.

Tak prowadzony uczeń ma możliwość tworzenia własnego modelu funkcjonowania w szkole i świecie z uwzględnieniem własnych możliwości, ograniczeń i preferencji, ale także opracowania własnej strategii uczenia się i doskonalenia swojego warsztatu pracy<sup>17</sup>.

Przedstawioną powyżej skrótowo problematykę związaną ze specyfiką pracy z uczniem zdolnym można rozpatrywać także przez pryzmat wieku ucznia. Dla poszczególnych etapów edukacyjnych formułowane są w pedagogice odmienne zalecenia, związane z prawidłowym prowadzeniem ucznia ku optymalnemu rozwojowi jego zdolności.

Na etapie przedszkolnym działania te wiąże się z wykształceniem w dziecku poczucia odrębności i niezależności. Ważne jest tutaj dostrzeganie i docenianie dziecka i jego pomysłów, ponieważ sprzyja to wzrostowi jego samooceny i rozbudza motywację do różnorodnych działań. Etap ten jest również szczególnie istotny dla wypracowania odpowiednich relacji społecznych, nie tylko z osobami starszymi, ale również poczucia więzi z rówieśnikami, znajdowania i wypracowania wspólnych form zabawy i wdrożenia do tolerancji dla różnorodności.

Ponadto istotne wydaje się, aby na tym etapie przyzwyczaić dzieci do aktywności kulturalnej (udział w przedstawieniach, koncertach, pokazach – w miejscach innych niż przedszkole), co w przyszłości powinno zaprocentować większą wszechstronnością i nauczyć znajdowania różnych miejsc do samorealizacji.

Przedszkole jest także miejscem sprzyjającym poznawaniu wartości książek i znajdowaniu innych źródeł, z których można czerpać wiedzę. Warto też na tym etapie wdrażać dzieci do staranności, dokładności, estetyki oraz kończenia raz zaczętego zadania.

Nauczyciel powinien też obserwować dzieci pod kątem tego, co budzi ich szczególne zainteresowania i powinien wspierać dzieci w rozwijaniu kompetencji z tych obszarów.

---

<sup>17</sup> Tamże.



Od etapu szkoły podstawowej konieczne jest wdrażanie dzieci do zrozumienia celów kształcenia. Należy ukazywać im różne obszary, w obrębie których nabywanie wiedzy i umiejętności jest szczególnie przydatne oraz kształtować w nich wewnętrzną motywację do pracy poprzez utwierdzanie w przekonaniu, iż proces poznawania jest wartością samą w sobie. Potrzebne jest także stworzenie warunków do zrozumienia potrzeby rozwoju wszechstronnego, by uczeń nie skupiał się tylko na jednej, ulubionej dziedzinie, ale pracował nad zdobywaniem umiejętności i doświadczeń związanych ze wszystkimi dostępnymi dyscyplinami.

W kolejnych klasach szkoły podstawowej powinno się w dalszym ciągu uczyć dzieci formułowania własnych celów, gdyż służy to uzyskiwaniu samodzielności. Warto, by nauczyciel zwracał uwagę na systemowość kształcenia, związaną z wdrażaniem ucznia do łączenia aktualnie nabywanej wiedzy z innymi dziedzinami.

To również odpowiedni moment na poznanie różnych technik szybkiego uczenia i mnemotechnik, pozwalających usprawnić proces poznawania i zapamiętywania oraz zwiększających motywację do uczenia się.

Ważne na tym etapie jest także tworzenie sytuacji sprzyjających rozwojowi umiejętności interpersonalnych, społecznych, integracji z grupą rówieśniczą, dostrzegania potrzeb innych, uczenie otwartości na inność, lecz także wzmocnianie poczucia własnej wartości, zachęcanie do dostrzegania efektywności własnego działania i branie udziału w życiu kulturalno-społecznym.

Etap gimnazjalny to dla uczniów zdolnych czas, w którym szczególnie należy zadbać o pozytywne relacje społeczne, wspierające, a nie wykluczające, ze względu na zdolności. Konieczne jest zapewnienie różnego typu środków technicznych umożliwiających rozwój uzdolnień, a także potwierdzanie sensowności dalszego wszechstronnego rozwoju. Warto pokazywać uczniom różne techniki, pozwalające im na optymalizację działań tak, by znajdowali w nauce przyjemność.

Z kolei szkoła ponadgimnazjalna to etap, na którym konieczne jest zapewnienie specjalistycznego prowadzenia zajęć przez ekspertów da-

nej dziedziny i umożliwienie uczniowi zdolnemu udziału w projektach naukowych i zajęciach akademickich<sup>18</sup>.

Praca z uczniem zdolnym jest dla nauczyciela na każdym poziomie edukacyjnym dużym wyzwaniem. Nauczyciele czują presję tego, że w dyskusjach na temat edukacji uczniów zdolnych są wymieniani jako jeden z ważniejszych czynników wpływających na rozwój zdolności uczniów. Od nauczyciela oczekuje się określonych cech osobowości i predyspozycji intelektualnych, szerokich kompetencji merytorycznych związanych z rozległą wiedzą z zakresu nauczanego przedmiotu oraz dydaktycznych warunkujących sprawny i efektywny przebieg nauczania. Do tego zestawu dokłada się także kompetencje społeczne, komunikacyjne, twórcze, badawcze i rozwojowe<sup>19</sup>.

Jednym z elementów składających się na kompetencje dydaktyczne nauczyciela jest znajomość istoty metod kształcenia, biegłość w posługiwaniu się nimi oraz dobieranie ich stosownie do celów zajęć, omawianych treści, dostępnych warunków i środków dydaktycznych, ale też specyfiki uczniów, z którymi się pracuje.

Poniższy rozdział będzie próbą prześledzenia niektórych z ważniejszych typologii metod rozpowszechnionych w polskiej dydaktyce, a następnie wskazania, które z metod mogą efektywnie służyć pracy z uczniem zdolnym, co służyć ma studentom pedagogiki w podnoszeniu ich kompetencji do pracy z uczniem zdolnym.

## **2. Metody nauczania sprzyjające efektywności pracy z uczniem zdolnym**

W obrębie dydaktyki ogólnej, która zajmuje się wyznaczaniem teoretycznych podstaw organizacji kształcenia<sup>20</sup>, znane są liczne grupy metod wyróżniane w obrębie poszczególnych typologii.

---

<sup>18</sup> Tamże, s. 296–298.

<sup>19</sup> Por. J. Cieślukowska: *Nauczyciel ucznia zdolnego w teorii i badaniach*. W: W. Limont, J. Cieślukowska (red.): *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, poz. cyt.

<sup>20</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995, Wyd. Żak, s. 10–11.

Jedną z najstarszych jest typologia przedstawiona przez B. Nawroczyńskiego. Wyróżnił on metody akromatyczne i erotematyczne. Istota tych pierwszych sprowadzała się do tego, że nauczyciel przedstawiał uczniom jakiś obszar wiedzy, stosując najczęściej opis, wykład lub opowiadanie. Metody erotematyczne polegały z kolei na tym, że nauczyciel stawiał uczniom pytania, na które oni odpowiadali, bazując na wcześniej przyswojonych wiadomościach<sup>21</sup>.

Z kolei K. Sośnicki, przyjmując za kryterium klasyfikacji postawę uczniów w procesie uczenia się, wyróżnił wśród metod dwie grupy: metody podające, wśród których wymienił wykład i opowiadanie oraz grupę metod poszukujących, do których zalicza pogadankę heurystyczną, dyskusje, kierowanie samodzielną pracą uczniów, posługiwanie się książką, pracę laboratoryjną<sup>22</sup>.

Cz. Kupisiewicz wprowadził do dydaktyki topologię metod kształcenia, w której zwrócił uwagę na to, z jakich źródeł czerpie uczeń wiedzę, pracując daną metodą.

Wyróżnił on:

- metody oparte na obserwacji (oglądowe), do których zalicza pokaz i pomiar,
- metody oparte na słowie (werbalne), do których zalicza pogadankę, opis, opowiadanie, wykład, dyskusję i pracę z książką,
- metody oparte na działalności praktycznej uczniów (praktyczne), do których zalicza klasyczną metodę laboratoryjną i metodę zajęć praktycznych<sup>23</sup>.

Ciekawą propozycję metod dydaktycznych, opartą na teorii kształcenia wielostronnego, zaproponował W. Okoń. Wyodrębnił on w treściach kształcenia 4 warstwy wiedzy: opis, wyjaśnianie, ocenę i normę, którym przyporządkował adekwatne metody kształcenia, ujęte w 4 grupy:

---

<sup>21</sup> Por. B. Nawroczyński: *Zasady nauczania*. Wrocław 1957, Ossolineum.

<sup>22</sup> Por. K. Sośnicki: *Dydaktyka ogólna*. Wrocław 1959, Ossolineum; por. także J. Zborowski: *Unowocześnienie metod nauczania*. Warszawa 1966, PZWS.

<sup>23</sup> Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, s. 157- 175.

- metody asymilacji wiedzy, wśród których wymienił pogadankę, wykład, dyskusję, pracę z książką, opis i opowiadanie;
- metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, takie jak: klasyczna metoda problemowa, metoda przypadków, metoda sytuacyjna, giełda pomysłów, mikronauczanie, gry dydaktyczne;
- metody waloryzacyjne zwane także eksponującymi, do których zaliczył metodę impresyjną i metodę ekspresyjną;
- metody praktyczne, wśród których wymienił metody ćwiczebne i realizacji zadań wytwórczych<sup>24</sup>.

Obok powyżej wymienionych (wybranych) metod, mających już swoje utrwalone miejsce w polskiej dydaktyce, nieustannie pojawiają się nowe. Problematyka metod kształcenia jest tym obszarem, który nieustannie się powiększa. Zwłaszcza w ostatnich dwudziestu latach pojawiło się na rynku wydawniczym wiele pozycji<sup>25</sup> dotyczących metod kształcenia, są to głównie opracowania poświęcone metodom aktywizującym.

K. Denek przestrzega jednak, by z rozważą odnosić się do owych metod. Podkreśla, że w odczuciu niektórych nauczycieli urosły one do roli nakazu, a równocześnie synonimu skuteczności i efektywności kształcenia<sup>26</sup>. Zwraca również uwagę, że niewłaściwe jest wybieranie metody ze względu na jej atrakcyjność, w oderwaniu od tematu, charakteru treści i zapotrzebowania na określoną aktywność. Przy wyborze metod należy pamiętać, że poszczególni uczniowie mają różny styl po-

<sup>24</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. poz. cyt., s. 235-274.

<sup>25</sup> Por. następujące pozycje: J. Krzyżewska: *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Suwałki 1998-2003, Wyd. Omega, cz. 4; E. Wójcik: *Metody aktywizujące w pedagogice grup*. Kraków 2008, Rubikon; E. de Bono: *Naucz swoje dziecko myśleć*. Warszawa 1994, Wyd. Prima; E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie: przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce 2000, Wyd. SFS; K. Rau, E. Ziętkiewicz: *Jak aktywizować uczniów: „burza mózgów” i inne techniki w edukacji*. Poznań 2000, Wyd. G&P; I. Dzierzgowska: *Jak uczyć metodami aktywnymi*. Warszawa 2007, Wyd. Fraszka Edukacyjna; M. Jąder: *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*. Kraków 2000, Impuls; R. Sagor: *Badanie przez działanie: jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*. Warszawa 2008, Civitas CEO.

<sup>26</sup> K. Denek: *Metody dydaktyczne a kreatywność uczniów*. „Kwartalnik Edukacyjny” 2007, nr 1(48), s. 20.

znawczy i co innego jest kluczem do ich twórczej aktywności intelektualnej<sup>27</sup>.

Biorąc pod uwagę zarówno metody zakorzenione w polskiej dydaktyce, jak i te, które pojawiły się w ostatnim czasie, wybrano do bliższego przedstawienia kilka, które wydają się w sposób szczególny sprzyjać efektywności pracy z uczniem zdolnym.

Jedną z nich jest klasyczna metoda problemowa. Daje ona możliwość aktywizowania uczniów i dochodzenia do nowych wiadomości poprzez rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych. Cechą istotną tej metody jest aktywność badawcza ucznia, pojawiająca się w określonej sytuacji i zmuszająca go do stawiania sobie pytań – problemów, do formułowania hipotez i weryfikowania ich w toku operacji umysłowych i praktycznych. Uczeń pełni tu rolę podmiotu, jest ważną pierwszoplanową postacią. W sposób aktywny i samodzielny, wykorzystując dotychczasową wiedzę, dąży do rozwiązania określonej trudności i uzyskania pozytywnego wyniku swojej pracy. Rolą nauczyciela jest organizowanie sytuacji problemowej, udzielanie uczniom niezbędnej pomocy w rozwiązywaniu problemów i sprawdzaniu rozwiązań oraz kierowanie procesem systematyzowania i utrwalania tak uzyskanej wiedzy<sup>28</sup>.

Zdobywanie wiedzy na drodze własnej docieklivosti myślowej, powtarzanie wielu z operacji myślowych, które doprowadziły ludzkość do wykrycia prawd naukowych, zbliża proces uczenia się w pewnej mierze do procesu badawczego. Samodzielność myślenia uczniów powinna osiągać w pracy nad rozwiązywaniem problemów stopniowo coraz to wyższy poziom. Uwalniając uczenie się od biernego naśladownictwa procesu nauczania, czyniąc zeń ważny i aktywny proces intelektualny, zbliżamy je do procesu badawczego. Badanie staje się wzorem dla uczenia się. Im bardziej uczeń usiłuje w toku swej pracy wejść na tę drogę, po której kroczy badacz, tym lepsze osiągnie wyniki. Kształtowanie postawy badawczej w szkole ma ogromny wpływ na to, by uczeń potrafił

---

<sup>27</sup> K. Denek: *Ku dobrej edukacji*. Toruń – Leszno 2005, Wyd. Akapit, s. 182-183.

<sup>28</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. poz. cyt., s. 262 – 263.

w przyszłości rozumieć wyniki badań naukowych, jak również sam był nowatorem, racjonalizatorem udoskonalającym technikę, technologię i organizację pracy<sup>29</sup>.

Inną z metod sprzyjających uzyskiwaniu dobrych rezultatów w pracy z uczniami zdolnymi jest burza mózgów zwana też giełdą pomysłów, sesją odroczonego wartościowania lub fabryką pomysłów. Jej istotą jest zgromadzenie, w krótkim czasie, dużej ilości pomysłów na rozwiązanie jakiegoś problemu. Praca tą metodą odbywa się w następujących etapach:

1. Zapisanie na tablicy problemu, który ma być rozwiązywany.
2. Burza mózgów, czyli poszukiwanie rozwiązań, każdy z uczestników może podać pomysł rozwiązania problemu, który następnie zostanie zapisywany na tablicy. Nie wolno pomysłów poddawać ocenie.
3. Ocena pomysłów – na tym etapie chodzi o usunięcie pomysłów nie-realnych i absurdalnych, niemających szans powodzenia, a także połączenie w grupy pomysłów, które są do siebie bardzo podobne. Decyzje w tych kwestiach podejmują wspólnie wszyscy uczestnicy.
4. Wybór rozwiązania, które zaakceptują wszyscy uczestnicy.
5. Wprowadzenie w życie wybranego rozwiązania.
6. Sprawdzanie, jak przyjęte rozwiązanie sprawdza się w praktyce – ważne jest, aby po wyznaczonym okresie przedyskutować efekty wprowadzenia rozwiązania w życie.

Burza mózgów wyzwala u uczniów inwencję twórczą i zmusza do samodzielnego myślenia<sup>30</sup>.

Podobne efekty można uzyskać, pracując metodą sytuacyjną, której istotą jest analiza i dyskusja nad sytuacją przedstawioną przez nauczyciela i znalezienie odpowiedzi na postawione do niej pytania. Wiąże się one z wprowadzeniem do sytuacji jakichś zmian, przekształceniem jej zgodnie z jakimiś sugestiami. Przykładowe pytania, które mogą być rozpatrywane w związku z opisaną sytuacją:

---

<sup>29</sup> B. Suchodolski: *Badanie a nauczanie*. Warszawa 1936, Nadbitka z tomu XXI „Nauki Polskiej”, s. 19.

<sup>30</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. poz. cyt., s. 264-265.

- Jakie może być inne, możliwie najlepsze, rozwiązanie problemu uwidocznionego w tej sytuacji?
- Co należałoby zrobić, aby przedsięwzięcie się powiodło (aby zapobiec zaistniałym skutkom)?
- Jaką decyzję podjąłbyś na miejscu bohatera zdarzenia?

Metoda ta daje możliwość twórczego poszukiwania optymalnych rozwiązań, odpowiedzialnego postępowania i podejmowania trafnych decyzji<sup>31</sup>.

Interesujące pomysły, które można wykorzystać w pracy z uczniem zdolnym przedstawia E. de Bono. Jednym z nich jest metoda sześciu myślących kapeluszy, która należy do dużej grupy metod używanych do rozwoju krytycznego myślenia, zwanego także myśleniem równoległym. Została ona stworzona jako podstawa dla indywidualnego bądź grupowego rozwiązywania problemów. Kapelusz symbolizuje głowę – centrum ludzkiego myślenia – różne kolory symbolizują różne sposoby myślenia używanego w rozwiązywaniu problemów. Zmieniając jeden kapelusz na drugi, jednocześnie zmieniamy sposób myślenia. Lider grupy wydaje uczestnikom instrukcje dotyczące tego, jaki kapelusz mają założyć i jaki prezentować sposób myślenia.

Prowadzący zapoznaje uczniów z symboliką koloru danego kapelusza. Założenie kapelusza w określonym kolorze to symboliczne wcielenie się w rolę osoby prezentującej określony sposób myślenia.

Kapelusz biały ma prezentować punkt widzenia oparty na faktach i liczbach. Podejście do nich powinno być obiektywne i neutralne, bez własnych interpretacji lub opinii.

Czerwony kapelusz ma za zadanie wydobyć na światło dzienne uczucia, by przez ich pryzmat popatrzeć na dany problem.

Zadaniem czarnego kapelusza jest pokazanie słabych aspektów sprawy. Nie chodzi tutaj o bezcelową krytykę lub spory, ale pokazanie potencjalnych niebezpieczeństw.

---

<sup>31</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, poz. cyt., s. 264.

Żółty kapeluszy myślowy jest przeciwieństwem kapelusza czarnego. Skupia się na wszystkim, co pozytywne i prezentuje postawę optymistyczną.

Kapeluszy zielony odpowiada za kreatywność. Osoba, która go wkłada, musi mieć na celu świadome szukanie zmian i nowego podejścia do rozważanego problemu.

Ostatnim kapeluszem jest niebieski, jego rola to organizacja procesu myślenia i czuwanie nad jego efektywnym przebiegiem.

Metoda ta pomaga zdefiniować sytuacje i wziąć pod uwagę pozytywne, negatywne i emocjonalne aspekty sprawy, usprawnia podejmowanie decyzji i planowanie następnych kroków działania<sup>32</sup>.

Mniej znaną, a bardzo ciekawą i przydatną w pracy z uczniami zdolnymi, jest metoda Scamper czyli sztuka zadawania pytań, która zakłada, że każda nowość to modyfikacja tego, co już istnieje. Jest to narzędzie usprawniające myślenie lateralne i pomagające znajdować niekonwencjonalne rozwiązania, wprowadzać zmiany do tego, co już znane i wymyślać jeszcze to, co niewymyślone. Jego siła zasadza się na uporczywym zadawaniu pytań, które mają pomagać uczniom wytwarzać pomysły. Najbardziej znaną listę pytań zaprojektował A. Osborn. Na jej podstawie opracowano właśnie metodę Scamper (nazwa pochodzi od pierwszych liter angielskich czasowników przedstawionych poniżej). Metodę można stosować na kilka sposobów. Można, na przykład, przechodzić do kolejnych pytań, odpowiadając możliwie szybko na każde z nich lub pozostać przy każdym pytaniu do chwili, kiedy poczujemy, że wyczerpaliśmy wszystkie możliwe odpowiedzi czy kombinacje.

Lista pytań Scamper:

1. „S” od „*substitute*” – zastąpić. W początkowej fazie powinniśmy zastanowić się, czy jesteśmy w stanie zastąpić któryś z elementów naszego problemu czymś innym. Pytania, które możemy zadawać to np.: Czy mogę zmienić zasady? Co się stanie, jeżeli zamienię części miejscami?

---

<sup>32</sup> E. de Bono: *Nauucz swoje dziecko myśleć*. Warszawa 1994, Wyd. Prima, s. 69–99.



2. „C” od „combine” – łączyć. Czy jesteśmy w stanie połączyć ze sobą dwa lub więcej elementów problemu? Tutaj mogą zdarzyć się kreatywne olśnienia noszące miano wglądu – dochodzi do niego, gdy pozornie niezwiązane elementy układają się w spójną całość. Pytania to np.: Jakże materiały mogą łączyć? Czy mogę przyłączyć inne przedmioty?
3. „A” od „adapt” – przystosować. Kolejny etap stanowi zastanowienie się nad adaptacją istniejących rozwiązań do zdefiniowanego wcześniej problemu. Pytania, które możemy zadawać to np.: Co mogę w tym celu skopiować? Czy mój problem występuje w innym kontekście?
4. „M” od „magnify” – powiększyć. W tej fazie należy zastanowić się nad sposobem „wyolbrzymienia” swojego pomysłu lub jego części. Pytania to np.: Co może być wyższe, większe lub silniejsze? Czy mogę zwiększyć częstotliwość? Czy mogę jeszcze coś dodać?
5. „P” od „put to other uses” – wykorzystać do innych celów. W tym miejscu zaleca się przemyśleć, do czego jeszcze możemy wykorzystać wygenerowany pomysł. Pytania to np.: Jakże są inne zastosowania? Czy mogą to wykorzystywać osoby, dla których nie było to przeznaczone? Jak użyłoby tego dziecko?
6. „E” od „eliminate” – eliminować. Przyszedł czas na ograniczenia. Podczas szóstego kroku metody powinniśmy się zastanowić, które elementy pomysłu możemy „zmniejszyć”, a które zupełnie pominąć. Pytania to np.: Co jest niepotrzebne? Które zasady można pominąć? Czy należy to podzielić?
7. „R” od „rearrange” – przestawić, przearanżować lub „reverse” – odwrócić. Końcowy etap poświęcony jest zastanawianiu się, co by było, gdyby było na odwrót albo w innym porządku. Można tu stawiać pytania, np.: Jakże inne ustawienie byłoby lepsze? Czy mogę zrobić coś w odwrotnej/innej kolejności? Jaki pomysł stanowi odwrotność mojego?

Scamper stanowi skuteczną stymulację do generowania nowych sposobów interpretowania sytuacji lub wyjścia z impasu. Jej siła tkwi

w prostym spostrzeżeniu, które ujawnia, że kreatywne, innowacyjne myślenie często opiera się o rekonfigurację znanych pojęć i elementów<sup>33</sup>.

Warto w pracy z uczniem zdolnym stosować metodę projektów, która daje duże możliwości w zakresie kształtowania samodzielnego i twórczego myślenia. Polega ona na wykonywaniu przez uczniów zadań obejmujących większą partię materiału pod dyskretną opieką nauczyciela. Projekt, w zależności od zakresu, jest zadaniem realizowanym kilka dni, ale może trwać także kilka tygodni. Istnieją dwa rodzaje projektów:

- Projekty badawcze – polegające na zebraniu i usystematyzowaniu informacji o pewnych zagadnieniach.
- Projekty działania lokalnego – polegają na podjęciu jakiegoś działania w środowisku lokalnym.

W metodzie tej pracuje się zgodnie z pewnymi wyznaczonymi etapami:

Etap I – to określenie tematu projektu, np. Moja rodzina, Walory turystyczne naszej gminy, Tworzymy klasową rabatkę kwiatową.

Tutaj odbywa się przygotowanie instrukcji do projektu, która zawsze powinna zawierać:

- temat projektu oraz jego cele ogólne i szczegółowe,
- zadania, które uczniowie mają wykonać, aby osiągnąć cele,
- źródła, do których należy sięgnąć przy zbieraniu informacji,
- terminy konsultacji z nauczycielem, w razie zaistniałych problemów,
- termin prezentacji wyników działania,
- określenie sposobu i czasu prezentacji,
- kryteria oceny projektu.

Na tym etapie aktywny jest nauczyciel, który to jest autorem instrukcji.

Etap II – praca nad projektem – polega na przestudiowaniu przez uczniów zawartości instrukcji i wykonywaniu przypisanych im zadań. Tutaj dochodzi do penetracji źródeł, przeprowadzania wywiadów

---

<sup>33</sup> R. Fisher: *Uczymy jak myśleć*. Warszawa 1999, WSiP, s. 59–60.

i gromadzenia materiałów do wyznaczonego tematu. Nauczyciel nadzoruje pracę uczniów i w razie potrzeby służy swoją pomocą.

Etap III – to prezentacja wyników projektu i ich ocena, która jest ostatnim etapem pracy.

Kilkutygodniowy trud całej grupy lub indywidualnej osoby trzeba zaprezentować w ciągu kilku do kilkunastu minut. Prezentacja może przyjąć postać np. wystawy prac wykonanych przez uczniów z ich komentarzem, miniwykładu, inscenizacji, odczytania pracy pisemnej, prezentacji nagrań, prezentacji modelu, makiety, planu, książeczki, broszury, itp. Po prezentacji odbywa się ocena projektu zgodnie z wcześniej wskazanymi kryteriami.

Uczniowie w trakcie pracy tą metodą uczą się pracy z różnymi źródłami wiedzy, przeprowadzania rozmów i wywiadów, samodzielnego opracowywania materiałów, współdziałania w grupie, planowania pracy i odpowiedzialności, a ponadto doskonałą umiejętności czytania ze zrozumieniem, redagowania notatek, esejów i innych form wypowiedzi<sup>34</sup>.

Inną z metod sprzyjających uzyskiwaniu dobrych rezultatów w pracy z uczniami zdolnymi jest dyskusja, czyli zorganizowana wymiana myśli i poglądów na dany temat, która może się przyczyniać do wzrostu kompetencji w zakresie formułowania myśli i ich wypowiedzania, rozwiązywania problemów, wyrażania własnego zdania, treningu dyscypliny wypowiedzi, dyscypliny czasowej i szacunku dla przekonań innych.

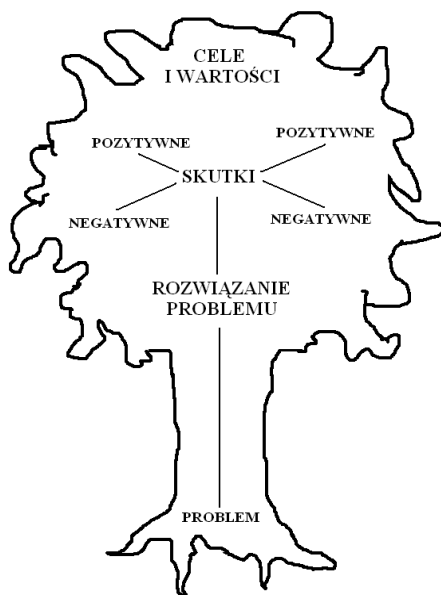
Dyskusja może mieć przebieg swobodny, wówczas rozpoczyna się zaraz po podaniu tematu i ma charakter spontaniczny, mogą wówczas dochodzić do głosu chwilowe nastroje czy emocje jej uczestników. Może ona mieć również przebieg sterowany, np. dyskusja o charakterze panelowym, wówczas kilka osób przygotowuje wystąpienia na wcześniej zadany temat. Ich zadaniem jest zdobycie stronników spośród słuchaczy

---

<sup>34</sup> Por. A. Mikina, B. Zajac: *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*. Kraków 2001, Wyd. Impuls; E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce 2000, Wyd. Jedność; K. Wyszyńska: *Czym jest metoda projektu?* „Życie Szkoły” 2011, nr 9, s. 549–552.

dla prezentowanego stanowiska, poglądów. Tutaj element emocjonalny jest słabiej reprezentowany, ale lepsza jest podbudowa merytoryczna<sup>35</sup>.

Warta zastosowania w pracy z uczniami zdolnymi jest metoda nazwana drzewkiem decyzyjnym. Daje ona możliwości budowania współdziałania w zespole i pracy w grupie, budowania więzi międzyludzkich, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji. Dzięki niej można kształtować umiejętności dokonywania wyboru i podejmowania decyzji. W zależności od założonego celu, przewidzianego w toku zajęć, sytuacja wymagająca podjęcia decyzji może być tematem lekcji lub wynikiem pracy nad danym problemem. Praca tą metodą sprowadza się do graficznego zapisu analizy procesu podejmowania decyzji, zgodnie ze schematem przedstawionym na poniższym obrazku.



Jej przebieg odbywa się zgodnie z następującymi etapami:

1. Wspólne określenie sytuacji wymagającej podjęcia decyzji.
2. Zapisanie jej przez ucznia na tablicy lub plakacie.

<sup>35</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, poz. cyt., s. 256-257.

3. Rozmowa na temat sytuacji.
4. Podział klasy na grupy i wypełnianie kart pracy przygotowanych przez nauczyciela, wyjaśnienie, że karty wypełnia się od dołu do góry. Wszystkie grupy zastanawiają się, jakie mogą być rozwiązania zaistniałej sytuacji i wspólnie ustalają trzy najszybsze i najefektywniejsze. Zapisują je na karcie ćwiczeń.
5. Analiza pozytywnych i negatywnych skutków zaproponowanych rozwiązań, czyli poszukiwanie argumentów „za” i „przeciw” dla każdego nich.
6. Określenie celów/wartości wybranego rozwiązania.
7. Przedstawienie wyników swojej pracy przez poszczególne grupy.
8. Dyskusja nad wynikami pracy grup<sup>36</sup>.

Obok metod szerzej przedstawionych powyżej, warto też choćby wspomnieć o innych, które także wydają się wartościowe w pracy z uczniami zdolnymi. Z pewnością można do tej grupy zaliczyć trening twórczości integrujący w sobie wiele różnorodnych metod heurystycznych<sup>37</sup>.

Wartościowe są także metody waloryzacyjne, zarówno ekspresyjne, np. inscenizacje, symulacje, drama, metody wykorzystujące środki plastyczne lub muzyczne, jak i impresyjne, np. udział w przedstawieniach, wystawach, spotkaniach z pisarzami, muzykami, itp. Dają one możliwość kształtowania systemu wartości, poczucia estetyki, stymulują rozwój sfery emocjonalnej<sup>38</sup>.

Metody ewaluacyjne, np. tarcza strzelecka, kosz i walizeczka, rybi szkielet, z kolei pozwalają na dokonywanie samooceny podejmowanych i zrealizowanych zadań, konstruktywną ocenę działań innych osób oraz przyjmowanie oceny od innych osób, w szczególności rówieśników. Współczesne rozumienie ewaluacji to nie tylko kontrola, ocena, zbieranie danych, to przede wszystkim – refleksja własna ukierunkowana na

---

<sup>36</sup> E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, poz. cyt., s. 49.

<sup>37</sup> Por. E. Nęcka: *Trening twórczości*. Gdańsk 2012, GWP.

<sup>38</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, poz. cyt., s. 268-270.

rozwój. Każdy dokonuje ewaluacji w celu podwyższenia jakości tego, co robi<sup>39</sup>.

Bardzo przydatne jest wyposażanie uczniów zdolnych w techniki szybkiego uczenia, np. szybkiego czytania i mnemotechniki, które zwiększają ich możliwości efektywnego uczenia się<sup>40</sup>.

Przytoczonego powyżej zestawu metod przydatnych w pracy z uczniem zdolnym z pewnością nie można traktować jako wyczerpującego poruszanej problematykę, a jedynie jak pewien sygnał w tym zakresie, który ma pobudzić studentów zainteresowanych tą problematyką do dalszych samodzielnych poszukiwań.

## Zakończenie

Nasz system edukacji wprowadza coraz więcej rozwiązań zmierzających do ulepszenia dotychczas stosowanych sposobów kształcenia uczniów zdolnych. Uelastycznieniu ulega system nauczania szkolnego, dopuszcza się większą swobodę w doborze treści nauczania, w organizowaniu procesu kształcenia, częściej różnicuje się metody i środki nauczania i uczenia się. Rozwiązania te są zgodne z tendencjami rozwoju edukacji na całym świecie i, jak można sądzić, będą nadal ulepszone i upowszechniane.

## Blok samokształceniowy

### Nauczycielu:

1. Spróbuj, bazując na lekturze pozycji z zakresu badań pedagogicznych, opracować własne narzędzia do rozpoznawania i identyfikowania zdolności uczniów, z którymi pracujesz.

---

<sup>39</sup> J. Krzyżewska: *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Suwałki 1998-2003, Wyd. Omega, s. 95-101.

<sup>40</sup> Materiały, dzięki którym można ćwiczyć swoje kompetencje w tym zakresie, przygotował i udostępnił na swojej stronie internetowej Ośrodek Rozwoju Edukacji – <http://www.ore.edu.pl/strona-ore/ind...-dla-uczni-zdolnego&Itemid=1355>.

2. Nawiązując do zamieszczonych w bibliografii tego artykułu książek, dotyczących metod nauczania, spróbuj do opisanych w powyższym tekście metod, wskazywanych jako wartościowe w pracy z uczniami zdolnymi, dołożyć propozycje, które Twoim zdaniem również mogą być przydatne w pracy z tą grupą uczniów.

## **Bibliografia:**

1. Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B.: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce 2000, Wyd. Jedność.
2. Chojnowska M.: *Formy pracy z uczniem zdolnym*. Zeszyt Metodyczny Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Centrum Doskonalenia i Edukacji we Włocławku. Włocławek 2009.
3. Cieślukowska J.: *Nauczyciel ucznia zdolnego w teorii i badaniach*, W: W. Limont, J. Cieślukowska, (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2 *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*. Kraków 2005, „Impuls”.
4. Czelakowska D.: *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*. Kraków 2007, „Impuls”.
5. Ćwiok E.: *Osobowość uczniów zdolnych poddanych przyspieszonemu nauczaniu*. Gdańsk 1989, Wyd. UG.
6. de Bono E.: *Naucz swoje dziecko myśleć*. Warszawa 1994, Wyd. Prima.
7. Denek K.: *Ku dobrej edukacji*. Toruń – Leszno 2005, Wyd. Akapit.
8. Denek K.: *Metody dydaktyczne a kreatywność uczniów*. „Kwartalnik Edukacyjny” 2007, nr 1(48), s. 20.
9. Fisher R.: *Uczymy jak myśleć*. Warszawa 1999, WSiP.
10. Krzyżewska J.: *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Suwałki 1998-2003, Wyd. Omega, 4 cz.
11. *Kształcenie uczniów zdolnych – proponowane metody i formy pracy*. ORE Zespół ds. budowania Krajowego Systemu Wspierania Zdolności i Talentów, CODN 2009.
12. Kupisiewicz Cz.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”.

13. Lewowicki T.: *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa 1986, WSiP.
14. Łukasiewicz-Wieleba J., Jabłonowska M.: *Zdolności i twórczość*. Warszawa 2010, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
15. Mikina A., Zajac B.: *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*. Kraków 2001, Wyd. Impuls.
16. Nawroczyński B.: *Zasady nauczania*. Wrocław 1957, Ossolineum.
17. Nęcka E.: *Trening twórczości*. Gdańsk 2012, GWP.
18. Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995, Wyd. Żak.
19. *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe, Część II, Warszawa 2010, MEN.
20. *Psychologia*. T. Tomaszewski (red.), Warszawa 1977.
21. Sośnicki K.: *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959, Ossolineum.
22. Suchodolski B.: *Badanie a nauczanie*. Nadbitka z tomu XXI „Nauki Polskiej”, Warszawa 1936.
23. Zborowski J.: *Unowocześnienie metod nauczania*. Warszawa 1966, PZWS.
24. *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*. Praca zbiorowa pod red. W. Limont, J. Cieślikowskiej, D. Jastrzębskiej, Warszawa 2012, ORE.