

Osoba nauczyciela - wychowawcy
w dokumentach normatywnych
Pedeutologiczna ex post i ex ante

MAŁGORZATA M. PTAK

OSOBA NAUCZYCIELA – WYCHOWAWCY
W DOKUMENTACH NORMATYWNYCH
Pedeutologiczna ex post i ex ante

Materiał pomocniczy dla studentów
(nie tylko) specjalizacji i specjalności nauczycielskich

Poznań 2013

THE PERSON OF THE
TEACHER – PEDAGOGUE
IN NORMATIVE DOCUMENTS
Pedeutological ex post and ex ante

A supplementary resource material
(not only) for the students of teacher specialities and specialisations

Author

Małgorzata M. Ptak

© UAM, 2013

Recenzenci:

prof. zw. dr hab. Jerzy Modrzewski

prof. dr hab. Mirosław J. Śmiałek

Wydawca:

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu

Skład i druk:

Agencja Wydawnicza ARGi sc, www.argi.pl

978-83-62135-89-9

SPIS TREŚCI

| | |
|---|-----|
| Rozdział I | |
| Założenia empiryczne, prakseologiczne i hermeneutyczne | 17 |
| Rozdział II | |
| Pragmatyka pedagogiczna i pedeutologiczna | 65 |
| Rozdział III | |
| Nauczyciel – deontologia zawodowa, społeczna, środowiskowa | 113 |
| Rozdział IV | |
| Nauczyciel w różnych profilach szkół | 171 |
| Rozdział V | |
| Nauczyciel – wychowawca, dydaktyk, egzaminator | 217 |
| Rozdział VI | |
| Nauczyciel – dyrektor | 247 |
| Rozdział VII | |
| Nauczyciel – pedagog | 269 |
| Rozdział VIII | |
| Wielokontekstowość edukacyjno-społeczna roli współczesnego nauczyciela | 277 |
| Bibliografia | 281 |

LIST OF CONTENTS

| | |
|--|-----|
| Chapter I | |
| Empirical, praexeological and hermeneutical premises | 17 |
| Chapter II | |
| Pedagogical and pedeutological pragmatics | 65 |
| Chapter III | |
| The teacher – professional, social and environmental deontology | 113 |
| Chapter IV | |
| The teacher in different school profiles | 171 |
| Chapter V | |
| The teacher as a pedagogue, didactician and examiner | 217 |
| Chapter VI | |
| The teacher – headmaster | 247 |
| Chapter VII | |
| The teacher – pedagogue | 269 |
| Chapter VIII | |
| The socio-educational multi-contextuality of the role of the contemporary teacher | 277 |
| Bibliografia | 281 |

WSTĘP

*Co decyduje o tym, że ludzie odnoszą sukces lub ponoszą klęskę? To nie przeszłość kształtuje nasze życie, ale interpretacja przeszłości: określa cele, jakie uznajemy za możliwe, determinuje działania, które podejmujemy, a w konsekwencji staje się naszym przeznaczeniem. Dobrą wiadomością jest fakt, że wszyscy mamy wpływ na to, w jaki sposób interpretujemy wydarzenia. **Odmieniając interpretację**, odmieniamy także swój świat; zmieniając znaczenie wydarzeń trudno akceptowalnych, odzyskujemy moc, Korzystamy więc z wolnej woli!*

Dorota Hołówka

Być nauczycielem.... Jakże rozległe pojęcie we współczesnej przestrzeni edukacyjnej! Edukacyjna ranga horyzontalna, wertrykalna, społeczna, kulturowa to poziomy, w których każdy nauczyciel konstruuje własną postać, rolę, ale przede wszystkim autorytet. W tak niewielu publikacjach można odnaleźć analizę postaci nauczyciela kształtowanej w spektrum dokumentów normatywnych, tj. ustawami, paragrafami, przepisami, prawami i obowiązkami i oczywiście kodeksem etyczno-zawodowym. Ich treść i zakres prawny w największym stopniu odnoszą się do sfery działalności wychowawczej i skuteczności dydaktycznej.

W XXI wieku, z tytułu przeobrażeń społeczno-ekonomicznych, coraz częściej postać nauczyciela jest utożsamiana z nowymi obowiązkami, powinnościami, kwalifikacjami i kompetencjami. O ile przepisy prawa oświatowego zawierają minimalne spektrum interpretacji społeczno-edukacyjnej, o tyle ranga prestiżu zawodowego, jego forma i treść stanowią meritum najpoważniejszego wyzwania dla obecnie pracujących nauczycieli. Pytania, wątpliwości, wahania, tak oczywiste w pracy współczesnego nauczyciela, coraz częściej zawierają w sobie pragmatyzm etyczno-społeczny a rozumienie rangi roli w środowisku lokalnym jest obligowane kulturą pedagogiczną, ekonomiczną i profilem placówki edukacyjnej.

Dla kogo jest przeznaczona książka? Przede wszystkim dla tych wszystkich, którzy uczą się i studiują na kierunkach pedagogicznych. Ale nie tylko, bowiem współcześnie każdy dorosły pełni rolę nauczyciela wobec kogoś, przekazując wiedzę, umiejętności i proponując rozumienie. Książka nie zawiera odpowiedzi na wszystkie zagadnienia normatywne, jednak może sprawić, że rozumienie deontologii nauczycielskiej będzie coraz mniej podatne na relatywizm.

Książka składa się z ośmiu rozdziałów, w których prezentowana jest osoba nauczyciela w perspektywie oświatowej, deontycznej, społecznej oraz roli pełnionej w środowisku uczniowskim, nauczycielskim i rodzicielskim.

Małgorzata M. Ptak

INTRODUCTION

*What determines whether people succeed or fail? It is not our past that shapes our life, but the interpretation of the past: it defines the aims that we deem possible, it determines the action that we take, and, as a consequence, it becomes our destiny. The good news is that we all have influence over the way we interpret circumstances. By altering **the interpretation**, we also transform our world; by changing the meaning of events which are hard to accept, we regain power, therefore, make use of free will!*

Dorota Hołówka

To be a teacher... What a vast term it is in the contemporary educational space! The horizontal, vertical, social and cultural dimensions of education are all levels in which each teacher constructs their own person, their role, but especially authority. Very few publications contain analyses of the person of the teacher made within the spectrum of normative documents, that is acts, paragraphs, regulations, rights and responsibilities and, of course, the professional code of ethics. Their content and legal scope are mostly concerned with the area of pedagogical activity and didactic effectiveness.

In the 21st century, due to socio-economic transformations, being a teacher increasingly often entails new duties, obligations, qualifications and competences. Although the regulations of educational law contain a minimal range of socio-educational interpretations, the issue of professional prestige, its shape and content, constitute the essence of the greatest challenge of today's teachers.

Questions, doubts, hesitations, ever present in the work of a modern teacher, are increasingly often concerned with socio-ethical pragmatism, and the understanding of the importance of the teacher's role in a local environment is being imposed by the pedagogical and economic culture and the profiles of educational institutions.

For whom is this book intended? Especially all those who learn and study pedagogical subjects. But not only for them, since today every adult plays the role of a teacher in relation to *someone*, by passing on knowledge, skills and by helping to understand. This book does not provide answers to all normative issues, but it may contribute to making the understanding of teacher deontology less susceptible to relativism.

The book consists of eight chapters, which present the teacher in an educational, deontic and social perspective, as well as with regard to their role in student, teacher and parent environments.

Małgorzata M. Ptak

Czas nauki obejmuje całe życie, a wszystkie rodzaje wiedzy przenikają się i wzbogacają wzajemnie (...). Aby móc organizować właściwie edukację, trzeba zaniechać traktowania różnych form nauczania i uczenia się, jako niezależnych i niejako nałożonych na siebie lub nawet konkurencyjnych, a przeciwnie, starać się zwaloryzować komplementarność miejsc i czasu współczesnej edukacji.¹

Dokonująca się w Polsce reforma edukacyjna, na wszystkich szczeblach kształcenia, upodobniła nauczycieli do zdobywców piramid wiedzy – z dominacją kształcenia zawodowego (specjalistycznego), z płytką nadbudową w postaci kształcenia ogólnego. Do ich pracy edukacyjnej włączając także elementy przeniesione z poprzednich dziesięcioleci – orientację na nadmierne dokumentowanie programów oraz wręcz teatralne manifestowanie ich realizacji kosztem rzeczywistych procesów dokonujących się w uczeniu się ucznia i nauczyciela.

Zawód nauczyciela jest osadzony na trzech, podstawowych filarach: wiedzy przedmiotowej, nauczycielskich umiejętnościach wychowawczych oraz na osobowości samego nauczyciela. Wyznaczają one spektrum roli zawodowej: od uzależnienia po względną niezależność sprawowania zawodu, od wiernego odtwarzania zaleceń metodycznych po profesjonalizm i kunszt zawodowy, od obowiązkowych predyspozycji osobowościowych po cechy charakteru budujące autorytet zawodowy i społeczny².

Organizacyjna struktura szkolnictwa w systemie oświatowo-wychowawczym każdemu nauczycielowi przypisuje rolę z określonymi zadaniami, prawami i obowiązkami. Ustawa o systemie oświaty, podstawy programowe kształcenia ogólnego, Karta Nauczyciela, system Awansu Zawodowego i ewaluacyjny charakter oceny nauczyciela to dokumenty formalizujące oczekiwania wobec roli zawodowej nauczyciela. Na tę ocenę także wpływa realizacja programu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, organizacja procesu nauczania, umiejętność utrzymania dyscypliny i ładu klasowego oraz obowiązków wewnątrzszkolnych – wychowawcy klasy lub opiekuna samorządu szkolnego. Czas reform oświatowych uwidocznił wiele problematycznych obszarów w roli nauczyciela, przez K. Konarzewskiego doskonale określonych, jako: niejasność, wewnętrzna niespójność, psychologiczna trudność oraz niezgodność

¹ *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku.* pod przewodnictwem J. Delorsa (1998), Warszawa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.

² B. Kutrowska (2008) *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych* [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty ról*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, s.51-52.

z innymi ważnymi rolami społecznymi³. Wyznaczenie profesjonalizmu nauczyciela stało się podstawowym kryterium owych „niejasności” – jaką przyjąć miarę w ocenie, jaki zakres przestrzeni edukacyjnej powinien jej podlegać (swoją kompetencją i obecnością pedagogiczną nauczyciel nigdy nie obejmie całego spektrum przestrzeni zawodowej) i najważniejsze pytanie, kto uczynić osobowym adresatem profesjonalizmu nauczyciela?

W kontekście tak wyodrębnionych kryteriów obrazowania nauczyciela – wychowawcy warto precyzyjnie zaprezentować prawa i obowiązki, dokumenty normatywne, akty prawne i ustawodawcze, obowiązujące prawo oświatowe, awans zawodowy wynikający z Karty Nauczyciela gwarantujące nauczycielowi pozycję zawodowo-społeczną. Będą to prawnie ujmujące pedagogiczne kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela, sprecyzowana przepisami procedura stopni awansu zawodowego oraz obowiązkowe doskonalenie zawodowe. To także dokumenty precyzujące kwalifikacje i kompetencje wymagane od nauczycieli i wychowawców w poszczególnych profilach szkół, zakres uprawnień i obowiązków oraz kryteria i tryb dokonywania oceny pracy nauczyciela precyzujący stosunek pracy i odpowiedzialność służbową.

Wszystkie wymienione źródła aktów prawnych, to w pewnej mierze, także idealny obraz nauczyciela – wychowawcy, wynikający z oczekiwań ministerialnych, to oświatowe propozycje modelowych rozwiązań – bliskich ideałowi. Ten prawno-służbowy status, dla wielu czynnie pracujących nauczycieli stanowi cel ich pracy – pracy postrzeganej przedmiotowo, bez podmiotowej struktury w relacjach do siebie samego i uczonego ucznia. Takie postawy wobec nauczycieli literatura pedagogiczna określa, jako sterowane zewnątrz, nie mogące realizować wychowania ujmowanego określeniem: tworzenie człowieka na nowo.

Karta Nauczyciela dla polskich nauczycieli jest oświatowym kodeksem pracy, gdyż w myśl zasady *lex specialis derogat legi generali*⁴ ma wartość ustawodawczą Kodeksu Pracy. Nauczyciel podlega wszystkim jego zewnętrznym przepisom i wypełnia nakładane na niego obowiązki – nauczyciela i wychowawcy. Wypełnia rolę społeczną rozumianą jako współpraca z innymi nauczycielami, administracją szkoły oraz z rodzicami swoich uczniów. Karta Nauczyciela ma wartość ustawodawczą⁵, na mocy której nauczyciel zobowiązany jest do rzetelnej realizacji podstawowych funkcji szkoły, tj.: dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Tenże dokument określa wymagania, jaki powinna spełniać osoba, zajmująca stanowisko nauczyciela oraz precyzuje tzw. ocenianie nauczycieli, jako *utrwalony w systemie oświaty sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego nad nauczycielami*⁶. Strukturę nadzoru i diagnozy zawodowych osiągnięć nauczycieli konstruują przedstawiciele kuratoriów oświaty oraz kierownicza kadra szkół. Kontrola i ocena pracującego nauczyciela, najczęściej ma charakter ilościowego pomiaru funkcjonowania placówki szkolnej. Struktura tej oceny wprowadza do słownictwa diagnozy nauczycielskiej pojęcia: norma, stan pożądany, prawidłowość, wzór, standard... sprawiając, że w każdym fragmencie

³ K. Konarzewski (2004) *Nauczyciel* [w:] K. Konarzewski (red.) *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa, PWN, s. 152.

⁴ http://pl.wikipedia.org/Wiki/Karta_Nauczyciela, Dostęp: 2010.05.07

⁵ Ustawa Karta Nauczyciela. Dz.U. Nr 114 poz. 1245 z 2004 r.

⁶ B. Śliwerski (2000) *Ocenianie nauczycieli*, [w:] *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa, PWN, s. 138.

przestrzeni edukacyjnej występuje zjawisko *dysonansu działaniowego*, jako rozbieżność między efektami zaplanowanymi i oczekiwanymi a rzeczywistym wynikiem działania pedagogicznego. Doskonałym przykładem potwierdzającym jest rola nauczyciela, jako korelat świadomych działań i nieświadomych wyborów, personalnej świadomości konstruowania własnej rangi zawodowej oraz jej zewnętrznego i wewnętrznego wpływu na osobę nauczyciela.

W przestrzeni edukacyjnej nauczyciele stanowią najskuteczniejszy *wariograf* efektywności oświatowej, społecznej i kulturowej. Pełnią bowiem wiele ról niespójnych, osadzonych na wielopłaszczyznowych roszczeniach komunikacji interpersonalnej, sytuujących zawód nauczycielski w profesję zawodową trudną do dokładnego zaplanowania i precyzji wymagań zawodowych. Dlaczego? Bowiem zawód nauczyciela to rola zawodowa buforowa, koncyliacyjno - ugodowa, zawierająca koniugację oczekiwań różnicowanych empirycznie, prakseologicznie i hermeneutycznie.

Rola nauczyciela sytuuje się w kategorii społeczno-edukacyjnej, rozumianej jako realizacja określonych oczekiwań środowiska zawodowego, społeczności uczniowskiej oraz środowiska lokalnego. Naczelną funkcją nauczyciela zawsze było uspołecznianie dzieci, przekazywanie im dziedzictwa kulturowego przygotowującego do funkcjonowania w społeczeństwie. Te oczekiwania także współcześnie stanowią określony kanon zasad nauczania i wychowania, kategorii myślowych i spektrum żądań społeczności lokalnej. To zbiór zasad informujących, pokazujących i porządkujących zależności, uzależnienia od przepisów i nadzoru dykcji placówki lub wizytatorów. Te uwarunkowania decydują, że zawód nauczyciela w pełni zasługuje na określenie *zawód normatywny*.

Te oczekiwania podmiotowo-przedmiotowe mają charakter retrospektywny (porównawczy), przeszłościowy, gdyż dotyczą analizy obowiązujących założeń normatywnych i ich rzeczywistej realizacji, jednocześnie stanowiąc podstawę dla analiz teoretyczno-pedeutologicznych. Posiadają także refleksję prospektywną (przyszłościową) osadzoną na wartościach poznanych, dotyczących przyszłościowych relacji dydaktyczno-wychowawczych.

Rola nauczyciela jest osadzona na pedagogicznym paradygmacie zawodowym, w dużym stopniu wynikającym z paradygmatu społecznego. Przygotowanie ucznia do aktywnego uczestnictwa społecznego spójnego z jego samorealizacją życiową, przygotowanie dziecka do całościowej edukacji i elastyczności kwalifikacji zawodowych (z tyt. dynamiki przemian cywilizacyjno-kulturowych), stałego przyswajania nowej wiedzy to naczelne hasła edukacyjne każdego systemu oświaty i wychowania. Podmiotowy inwariant zawodowy stanowi nauczyciel kompetentny, operatywny, mentalnie otwarty na ludzi i ich zróżnicowanie kulturowe, umiejący współpracować z i *wśród* ludzi, dla którego wybór tego zawodu to wynik jego pragnień oraz predyspozycji zdolnościowych i umiejętności. To typ nauczyciela wykonującego swoją pracę z satysfakcją, przyjemnością, w kulturze pedagogicznej kreatywności i innowacji.

Dokumenty normatywne jasno precyzują dydaktyczno-wychowawcze kryteria efektywności pracy i określają nauczyciela *transformatywnym intelektualistą* tworząc jego osobowe ujęcia:

- psychologiczne - akcentujące cechy osobowościowe i ich idealną *składnię podmiotową*;
- humanistyczne - koncentrujące się na indywidualności personalnej, niepowtarzalności mentalnej;

- technologiczne – precyzujące spektrum działalności wychowawczo-dydaktycznej, tzw. kwalifikacji i kompetencji;
- socjologiczne – uwypuklające działania nauczyciela na forum norm, zasad i kodeksów społecznych;
- konstruktywizmu pedagogicznego-postrzegającego intelektualne kompetencje nauczyciela, jako element niezbędny w kształtowaniu osobowości uczniów (w sferze sprawnościowej, poznawczej i uczuciowej) ale także wpływu społecznego⁷.

Kwalifikacje i kompetencje stanowiące o dydaktyczno-wychowawczych umiejętnościach nauczyciela warunkują spektrum jego sukcesu pedagogicznego i gwarantują poziomy powodzenia zawodowego⁸:

- 1) biernego przyswajania procedury pedeutologicznej i środowiskowej;
- 2) świadomie kierowanego rozwoju zawodowego;
- 3) kształtowania samodzielności wychowawczo-dydaktycznej, choć opartej na podstawie programowej to modyfikowanej w zależności od sytuacji wychowawczej i potrzeb procesu dydaktycznego;
- 4) pełnej autonomii intelektualnej w doborze treści pedagogiczno-społecznych.

Dokumenty normatywne, w uregulowaniach prawnych, kwalifikacje i kompetencje nauczyciela zawierają w sobie pojęcie *autonomiczny autorytet pedagogiczny*, dla których stanowi jedynie wykładnik poprawności reprodukcji aktualnego porządku społeczno-politycznego wpisanego chociażby w aspekt obowiązków: różnicowania uczniów (promocji do następnej klasy lub jej niezatwierdzenia, klasyfikacji za pomocą ocen) oraz promowania/narzucania uczniom wizji świata zgodnego z aktualnym układem sił społeczno-politycznych. Coraz częściej zapomina się, że źródłem autorytetu pedagogicznego powinny być wyłącznie umiejętności i wiedza, cechy osobowe, społecznie cenione wartości oraz wypracowane stanowisko lub pozycja społeczna.

Literatura pedeutologiczna także zawiera treści o charakterze normatywnym określające zróżnicowane modele ról i misji społeczno-kulturowych nauczyciela. O skali ich trudności realizacyjnej mogą świadczyć spory pomiędzy pedeutologami, którzy w publikacjach nie są zgodni, czy współczesny nauczyciel to pedagog/ekspert czy refleksyjny praktyk, czy realizator kształcenia wąskoprofilowego czy szerokoprofilowego⁹?

Te współczesne ambiwalentne wyzwania mają podwójny wymiar. Ukierunkowują na edukację i na osobę nauczyciela. Szkoła, która będąc autorytetem w zakresie wiedzy i wartości normatywnych, staje się także punktem odniesienia dla kompromisu cywilizacji z kulturą, *wczoraj z jutrem*, nauczyciela nauczającego wiedzę przedmiotową z realizującym alternatywną pedagogikę budowaną na bazie autorskich programów uwzględniających regionalizm społeczno-kulturowy czy fakultatywne

⁷ H. Kwiatkowska (2008) *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s.46.

⁸ J. Kędzierska (2008) *Profesjonalne kompetencje nauczyciela* [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty ról*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 194 – 195.

⁹ T. Hejnicka-Bezwińska (2008) *Wiedza, umiejętności i kompetencje nauczyciela w świecie, w którym trzeba bronić pedagogicznego sensu edukacji* [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty ról*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, s.19.

oferty dla uczniów. J. Szczepański analizując pionierzy szkolnej odpowiedzialności i kształtowania podstaw osobowościowego dziecka, warunkowanych środowiskiem rodzinnym i społecznym, przypisywał przestrzeni szkolnej cechy, które w zakresie fizyczności i odpowiedzialności osobowo określały rolę nauczyciela. Nauczyciel, już w dokumentach normatywnych jest bowiem zobowiązany do:

- a) *przekazywania* dzieciom i młodzieży *wiedzy naukowej*, gdyż pozostałe środowiska społeczne to życiowe źródła wiedzy potocznej, praktycznej i często religijnej;
- b) *uczenia metodami naukowymi*; programy nauczania i wychowawczego oddziaływania na dzieci i młodzież są systematycznie aktualizowane i spójne teoretycznie z współczesnymi prądami i kierunkami pedagogicznymi i psychologiczno-społeczną;
- c) stałej *syntetyzacji i ukierunkowywania wpływów oddziaływań kształcących i wychowujących*; rozwijając i kształtując u dziecka umiejętność naukowej interpretacji swoich spostrzeżeń, życiowego doświadczenia nauczyciel staje się pierwszym „społecznym wyznacznikiem” akceptacji racjonalnych i logicznych zasad i metod myślenia o świecie i innych ludziach;
- d) *całościowego udostępniania poglądów na wiedzę* o człowieku, świecie, współczesnej cywilizacji; to moralny obowiązek przekazywania wiedzy z wykorzystaniem elementów wszystkich nauk istotnych dla zrozumienia istoty: cywilizacji, historycznych procesów dziejowych; to „wyszkolenie systematyczne, optymalizujące funkcjonowanie wychowanka w społeczeństwie, stwarzające możliwości uczestnictwa w utrzymaniu ciągłości i tożsamości społeczeństwa i przyczyniania się do jego rozwoju”¹⁰;
- e) wychowawczego *uspołeczniania* uczniów; realizowany przez nauczycieli program wychowawczy za główny cel przyjmuje osobowy rozwój dziecka, umożliwiający mu w przyszłości samodzielność życiową; realizowany ogólnonarodowy, społecznie uznany ideał wychowawczy, choć kształtuje w wychowankach cechy wspólne i podobne wszystkim Polakom, to jednak „wytlumia na edukacyjnej ścieżce” indywidualne cechy ucznia, decydujące *de facto* o życiowych wyborach i uzdolnieniach¹¹.

Tak postrzegana społeczno-polityczna rola nauczyciela, dydaktyka i wychowawcy oraz placówek oświatowo-wychowawczych przyczynia się do roszczenia przez instytucje gospodarcze, polityczne, organizacje społeczne i kulturalne prawa wpływania na poziom merytoryczny prezentowany przez określony zespół pedagogiczny. Ten wpływ najpełniej jest widoczny w przepisach obowiązujących każdą placówkę szkolną, tj. dokumentach normatywnych, których treść wcielają w życie nauczyciele, pracujący w placówkach szkolnych.

Obecność w przestrzeni szkolnej wielorakości ludzkich kondycji, indywidualnych dramatów to dla uczącego nauczyciela wspaniałe „narzędzie” do analizy samego siebie, możliwości własnej autokreacji, samorealizacji, utrwalania lub modyfikacji własnej odrębności i tożsamości, intensywniejszego poznawania samego siebie i pełniejszej samoakceptacji. Przekraczanie takich „progów” to wychodzenie z ram osobowej statyczności, to stawanie się osobowością podmiotowo otwartą, rozwijającą się i wzbogacającą własne spektrum w nowe wartości. Poznawanie własnych możliwości prowadzi do akceptowania samego siebie, do chęci doskonalenia siebie samego, pogłębienia własnej indywidualności. Samowiedza osobista nauczyciela

¹⁰ J. Szczepański (2004) *Szkoła w społeczeństwie* [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*. K. Konarzewski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, str.56 – 57.

¹¹ Tamże.

zawsze znajduje potwierdzenie w aktywności edukacyjnej i wychowawczej. Stanowi drogowskaz do pełnej i świadomej samorealizacji konkretnego pedagoga w przestrzeni edukacyjnej.

Czy wobec tego recepcja osobista, zawodowa i społeczna nauczyciela do przewodnictwa i przywództwa edukacyjnego to cywilizacyjna konieczność czy dyktat doświadczenia zawodowego?

ROZDZIAŁ I

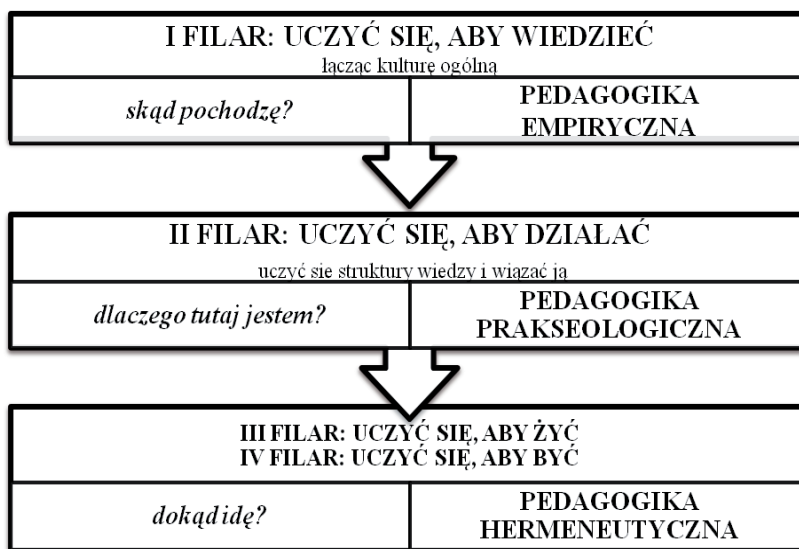
ZAŁOŻENIA EMPIRYCZNE, PRAKSEOLOGICZNE I HERMENEUTYCZNE

Kreatywność myśli pedagogicznej warunkują trzy pytania:

1. **Kim jest człowiek?** (uksztaltowany przeszłością) w perspektywie empirycznej;
2. **Kim staje się człowiek?** (tu i teraz, w danym czasie) w perspektywie prakseologicznej;
3. **Kim ma być człowiek?** (w przyszłości) w perspektywie aksjologiczno-światopoglądowej.

Pytania kierowane do nauczycieli i uczniów, pytania budowane w nauczycielu i uczniu, pytania mówiące o nauczycielu i uczniu... Pedagogika, jak każda z nauk, za pomocą własnej interdyscyplinarnej sfery teoretyczno-praktycznej, segmentacją oddziaływań eksplantacyjnych (z eksplanansem i eksplanandum)¹² i refleksją pedagogiczną szuka odpowiedzi na te pytania, pragnąc zindywidualizować każdą relację ucznia z każdym nauczycielem oraz relację nauczyciela z każdym uczniem, a ich intensywność warunkować większą lub mniejszą wiedzą o nauczycielu i o uczniu¹³.

Rysunek 1. Filary edukacyjne



Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Delors (1998)¹⁴, J. Gni-tecki (1995)

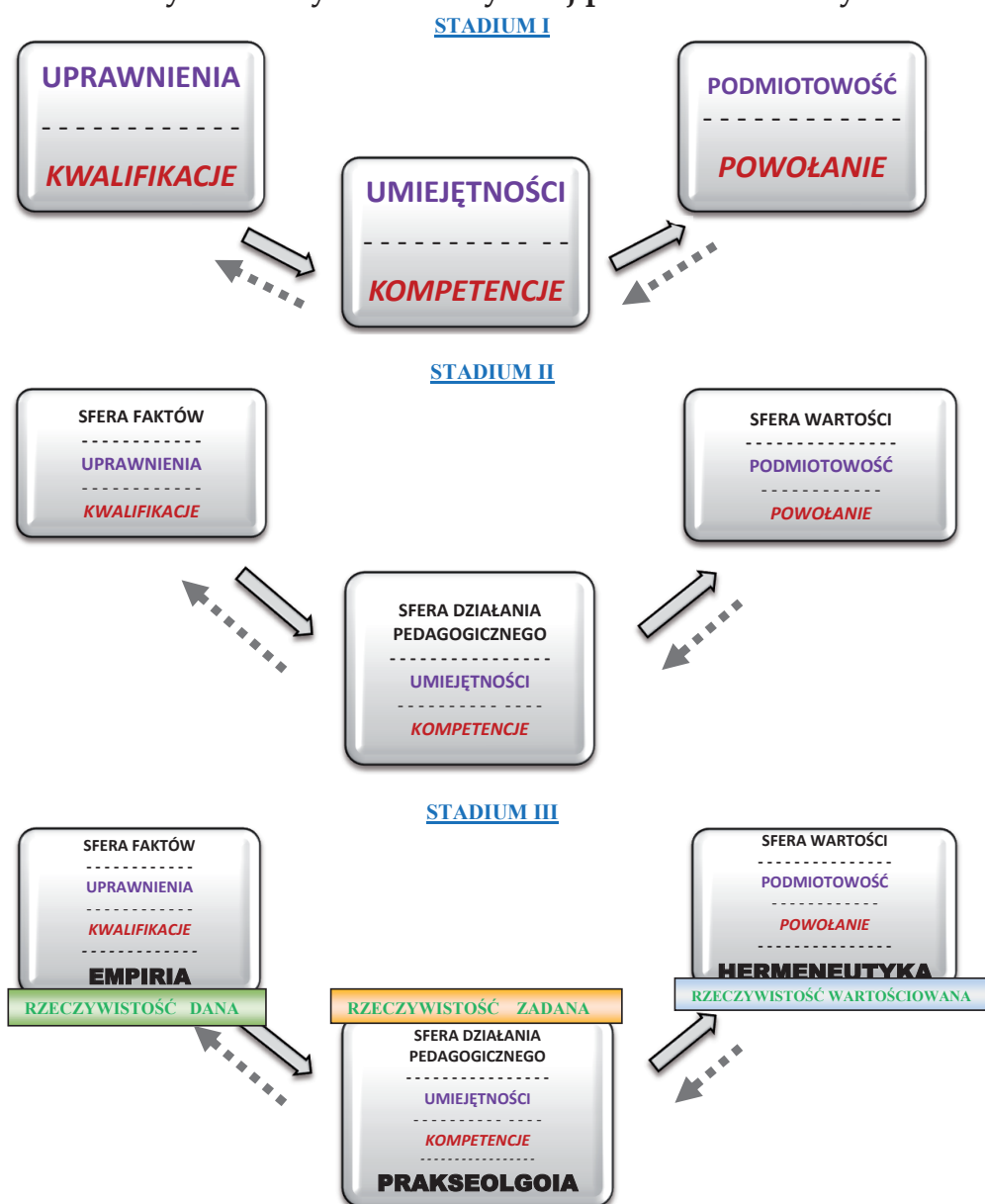
¹² **eksplanacja** – wyjaśnienie; **eksplanans** – to, co wyjaśnia założenia; **eksplanandum** – to, co ma być wyjaśnione; [<http://www.filozof.uni.lodz.pl/prac/ai/metodologia5.pdf>]

¹³ T. Todorov (1996) *Podbój Ameryki. Problem innego*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia, s.9.

¹⁴ *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. pod przewodnictwem J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Wyd.1. Warszawa 1998.

Filary edukacyjne, zredagowane przez J. Delors'a, sprecyzowały edukacyjną rzeczywistość sytuacyjną i aksjologiczną, gdyż to zachowania nauczyciela i ucznia oraz procesy dydaktyczno-wychowawcze (wynikające z różnych doświadczeń każdego z uczestników) kreują kontekst sytuacyjny. Współczesne kształcenie, w czasach *wieku globalizacyjnych zmian*, powinno funkcjonować w oparciu o refleksję wiarygodności dydaktycznej i kompetencyjnej, być przestrzenią edukacyjną dostrzegającą wspólne wartości społeczne, aksjologiczne, etyczne i artystyczne, potrafiące uczyć rozumieć i odczytywać świat kulturowy i osobowy, kształcić kompetencje kulturowe niezbędne w dostrzeganiu etnocentryzmu kulturowego, ksenofobi i uprzedzeń. Dokumenty normatywne precyzyjnie wyznaczają kierunki obowiązków, powinności, kwalifikacji nauczycielskich pozostawiając spektrum dowolności w kompetencjach i aksjologii powołania, uzależniając ich treść od jakości filaru edukacyjnego.

Rysunek 2. Kryteria sferyczne deontycznej przestrzeni nauczyciela



Źródło: modyfikacja własna.

Jakie zależności warunkują pionowy rozwój nauczyciela, a co decyduje o jego awansie poziomym? W jakim stopniu różnicowanie teoretyczne i sferyczne decyduje o normatywnym i aksjologicznym wymiarze pedagogicznej roli nauczyciela, jego tożsamości zawodowej i podmiotowości? Jest oczywiste, że o wartości umiejętności nauczyciela aksjologicznie decyduje osoba ucznia, podmiotowy wykładnik kwalifikacji i kompetencji dydaktyczno-wychowawczych, klasyfikujących charakter czynności zawodowych nauczyciela. Rzeczywistość, w której nauczyciel działa, to **continuum** zróżnicowanych zdarzeń, począwszy od tych, które są widzialne gołym okiem, które są dane bezpośrednio, poprzez te, są dane jedynie za pośrednictwem obserwowalnych wskaźników, do tych, które są nieobserwowalne, gdyż dzieją się w świecie myśli zarówno ucznia, jak i nauczyciela. W pierwszym przypadku dowiadujemy się o zjawiskach pedagogicznych na podstawie dowodów empirycznych, w drugim – na podstawie wskaźników (a więc pośrednio), w trzecim – na podstawie tego, co jest wyabstrahowane. Pierwszy kraniec tego continuum jest wyrazem tego, co konkretne, przeciwległy – tego, co wyrozumowane, abstrakcyjne¹⁵. Podstawą takich przekonań stają się doświadczenia nauczyciela, jego sukcesy dydaktyczno-wychowawcze ale i porażki, umiejętność oceny własnego wkładu w rozwiązania sytuacji problemowych. To umiejętność analitycznej oceny rzeczywistych umiejętności wobec poczucia i przekonania – co jeszcze potrafię? na co mnie stać? Moment, w którym nauczyciel pyta siebie samego: co potrafię, kim mogę się stać?, a w zasadzie treść odpowiedzi stanowić może motywator wewnętrznej transformacji, decydujący o wielu jego zachowaniach, decyzjach, postanowieniach. Odpowiedzi zredagowane na płaszczyźnie empirycznej, prakseologicznej i hermeneutycznej otrzymują zupełnie inną treść – pedagogiczną, społeczną i kulturową.

Tabela 1. Organizacja doświadczeń dydaktycznych wg zasady H. Taby¹⁶

| DOŚWIADCZENIA DYDAKTYCZNE | | |
|---|---|---|
| <i>asymilacja</i> KWALIFIKACJE | <i>akomodacja</i> KOMPETENCJE | <i>równoważenie</i> TOŻSAMOŚĆ / AUTORYTET |
| integracja <i>wymiar horyzontalny</i> doświadczenia wyniesione z przedmiotu integrują się z doświadczeniami w innych przedmiotach | ciągłość <i>wymiar wertykalny</i> stałe operowanie umiejętnościami i pojęciami gwarantem stałego ćwiczenia zdobywanych umiejętności | sekwencyjność <i>wertykalizm horyzontalny</i> każde kolejne doświadczenie budowane jest na poprzednim, jednak za każdym razem „wchodząc” szerzej i głębiej w treści i wiedzę przedmiotową |
| Samorozpoznanie i samookreślenie nauczyciela w pedagogicznej przestrzeni - świadome kierowanie rozwojem | | |
| Czynniki <i>niezależne</i> nauczyciela (losowe, obiektywne): | Czynniki <i>wpływające</i> na działania i osiągnięcia nauczyciela: | Czynniki <i>warunkowane</i> obecnością nauczyciela: |
| <ul style="list-style-type: none"> • aspekt zdrowotny • aspekt czasu • aspekt przestrzeni społecznej | <ul style="list-style-type: none"> • kultura • nauka • technika <i>kształcenie „do” i „przez”</i> | <ul style="list-style-type: none"> • komunikacja interpersonalna • normy moralne • współbycie nauczyciela i ucznia <i>komunikowanie, rozumienie, porozumienie</i> |
| Kim jestem? | Kim się staję? | Kim będę? |

Źródło: opracowanie własne

¹⁵ H. Kwiatkowska (2008) *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 138.

¹⁶ Propozycja H. Taby (1962) w oparciu o asymilację, akomodację i równoważenie J. Piageta i doświadczenie J. Deweya (Z. Kwieciński, B. Śliwerski *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2004, PWN).

Empiryczną rzeczywistość edukacyjną konstruuje wiedza, doświadczenie i antropologia kulturowo-społeczna nauczyciela i ucznia. To teoretyczno – doświadczeniowy ciąg znaczeń, oparty na postrzeganych i zapamiętanych faktach, treści mniej lub bardziej sformalizowanych. Jego naczelną bazę stanowi dotychczasowa wiedza, informująca o dynamice procesu poznawczego. Wiedza nauczyciela i wiedza o nauczycielu to zjawisko empiryczne, o wieloformatowej strukturze (wertikalno-horyzontalnej), osadzonej na wcześniejszych doświadczeniach i rozumieniu przez niego obowiązków i uprawnień, wynikających z posiadanych kwalifikacji zawodowych.

Ta strukturalizacja, porządkująca i systematyzująca doświadczenia życiowo-zawodowe uzmysławia niezwyklej współzależność empiryczno-prakseologiczno-hermeneutyczną.

Wiedza nauczyciela wynikająca z jego wiedzy akademickiej i doświadczenia pedagogicznego decyduje o kontekście znaczeniowym owego doświadczenia, tzw. refleksji pedagogicznej. Zawiera w sobie pamięć o własnej roli ucznia, nabywania określonej wiedzy i dojrzenia poznawczego. To doświadczenia poziomów rzeczywistości szkolnej także z perspektywy emocjonalnej, które teraz w życiu dorosłym są widoczne w pojmowaniu i indywidualizacji obowiązków i powinności zawodowych, stopnia zaangażowania w ich realizację. To tzw. fakty empiryczne, będące zindywidualizowaną prawdą życiową, zawsze możliwe do sprawdzenia, gdyż potwierdzają je wiedza przedmiotowa, umiejętności dydaktyczne nauczyciela oraz posiadane kwalifikacje, uprawnienia.

Kwalifikacje nauczyciela polegają na wiedzy o świecie i zdolności instruowania o nim innych (...). Wobec dziecka jest on jakby przedstawicielem wszystkich dorosłych mieszkańców tego świata, wskazującym jego rozmaite szczegóły i mówiącym dziecku: oto nasz świat (H. Arendt „Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej”)¹⁷.

Literatura pedagogiczna, dopiero od kilku lat, kwalifikacje zawodowe nauczyciela traktuje spójnie z kompetencjami zawodowymi. Przez wiele lat były określane, jako zespół świadomie ukształtowanych cech psychofizycznych osoby dorosłej, decydujących o skutecznym działaniu. Były warunkowane rangą dyplomu określonej szkoły, kategoryzując je na kwalifikacje zasadnicze, zawodowe, średnie i wyższe. Rozwój andragogiki pracy przyczynił się do ich kolejnego zróżnicowania. Coraz powszechniejsza specjalizacja i specyfika rynku pracy, dotycząca także roli nauczyciela (edukacja inkluzyjna dla coraz trudniejszych problemów dydaktyczno-wychowawczych oraz koincydencja cywilizacyjno-kulturowa) wymusiły postrzeganie kwalifikacji w pryzmacie:

- uprawnień zawodowych pozwalających dochodzić do kompetencji zawodowych;
- umiejętność i potrzebę uczestniczenia w alternatywnych sytuacjach zawodowych;
- zdolność i predyspozycje do wykonywania zadań i ról zawodowych o dużym potencjale zmienności;
- potrzeba pracownika wypełniania roli mobilnej, elastycznej, przedsiębiorczej, inicjującej oraz kreatywnej w społecznych sytuacjach środowiska prywatnego i zawodowego;
- kształtowanie własnej pozycji zawodowej na poziomie podmiotu pracowniczego aktywnego intelektualne, posiadającego prawo do alternatywnych wyborów i świadomej odpowiedzialności;

¹⁷ T. Hejnica-Bezwińska (2008), *Pedagogika ogólna*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 15.

- określone zdolności, wsparte wiedzą i doświadczeniem, określonym zespołem przekonań, które umożliwiają realizację zobowiązań zawodowych w określonych standardach (specyficznych dla danego środowiska pracowniczego);
- twórczej i nieskrępowanej działalności na każdym stanowisku;
- czynniki weryfikacji i kategoryzacji zawodowej na: specjalność, specjalizację, a nawet zawód;
- zakres wiedzy i umiejętności zawodowych potwierdzony sprawdzianami teoretyczno-praktycznymi¹⁸.

W ostatnich latach pedagogiczne kompetencje zawodowe, zyskały na szczególnym znaczeniu, gdyż w podstawach programowych wszystkich poziomów edukacyjnych, coraz powszechniejsze stało się kształcenie modułowe (synteza nauczania: poglądowego, programowego, problemowego, strukturalnego i algorytmicznego¹⁹). To sprawiło, że także kwalifikacje pedagogiczne stały się zależne od poziomu wiedzy przedmiotowej a także szczebla struktury zawodowej (szczebla edukacji szkolnej).

Jak każda kategoria pracownicza, także kwalifikacje podlegają zróżnicowaniu i kategoryzacji:

- *formalne* – wymiarowane rangą dyplomu akademickiego i wymaganiach różnicowanych stopniem awansu zawodowego;
- *rzeczywiste* – uzyskiwane w wyniku określonej sprawności w konkretnych działaniach dydaktyczno-wychowawczych;
- *ponadzawodowe* – rozumiane, jako umiejętności wykazywane w realizacji zadań podstawowych, tj. pozytywna postawa, odpowiednie predyspozycje umysłowe i praktyczne, niezbędne w każdej pracy; niestety nie mogą być kwantyfikatorem do wykonywania konkretnego zawodu;
- *kluczowe (perspektywiczne, nowoczesne, mistrzowskie)* – uprawniające do działań dydaktyczno-wychowawczych z wykorzystaniem specjalistycznego sprzętu technicznego lub informatycznego;
- *ogólnozawodowe* – to spektrum umiejętności pozwalające na realizację zadań ogólniejszej grupy zawodów;
- *specjalistyczne* – to uprawnienia dodatkowe, specyficzne dla określonego zawodu, tzw. specjalizacja zadań i umiejętności przypisywana nielicznym członkom zespołu pracowniczego;
- *o orientacji technologicznej (behawiorystycznej)* – dotyczą działań pragmatycznych, a więc praktycznej organizacji zajęć szkolnych, tj. procedury lekcyjnej, czasowo-przestrzennej realizacji zajęć modułowych, powtarzalnych, codziennych lub wzorców działaniaowych zaczerpniętych od najlepszych nauczycieli; u współczesnych nauczycieli generują wyobrażenie o edukacji w wartościach: harmonii, równowagi lub niesprzeczności;
- *o orientacji humanistycznej* – to umiejętności wynikające z pełnej wiedzy akademickiej wykorzystywanej w sposób podmiotowy, zindywidualizowany i dydaktycznie modyfikowany wobec każdego uczącego dziecka; *dobry nauczyciel jest po pierwsze i przede wszystkim człowiekiem i ten fakt, dla spełnienia zawodu, jest najważniejszy i decydujący*; to umiejętności wynikające z intelektu-

¹⁸ Z. Wiatrowski (2003), *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilcha (red.), t. II, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 997–999.

¹⁹ Tamże.

alnych predyspozycji nauczyciela; u praktykujących nauczycieli mają wartość działań wychowawczych nietypowych, nieprzewidywalnych emocjonalnie;

- *fizyczne i zdrowotne*;
- *społeczno-moralne*²⁰.

Specyfika kwalifikacji polega również na tym, że wraz z rozpoczęciem aktywności zawodowej, dla każdej osoby mają one wartość ograniczoną czasem ich obowiązywania. To kategoria pracownicza podlegająca nieustannej ewaluacji merytoryczno-praktycznej i współzależna z procedurą awansu zawodowego. Z tego tytułu kwalifikacje wpisywane są w przestrzeń kształcenia ustawicznego, niezwykle powszechnego i dynamicznego.

Kwalifikacje pedagogiczne są standaryzowane aspektem: wiadomości teoretyczno-praktycznych, umiejętności dydaktyczno-wychowawczych i zespołem cech psychofizycznych niezbędnych w efektywnej realizacji roli nauczyciela²¹. To zespół różnych form profesjonalnego doksztalcenia pracujących nauczycieli wynikających z wymogów procedury awansu zawodowego, ale także z tytułu stałej zmienności wychowawczo-dydaktycznej.

Podlegają wertykalnemu zróżnicowaniu na poziomy:

- poziom I – to zespół umiejętności zadaniowych, działania rutynowe, proste, realizowane jednak w procedurze hospitacyjnej, w obecności opiekuna zawodowego; najczęściej dotyczą studentów pedagogiki, odbywających praktyki studenckie w placówkach szkolnych, opiekuńczych, przedszkolnych i terapii zajęciowej;
- poziom II – to zespół uprawnień pozwalających realizować zajęcia tzw. typowe, wykazujące konieczność posiadania umiejętności pracy zespołowej, prezentujące już minimalny zakres odpowiedzialności indywidualnej; jest oczekiwany wobec nauczycieli stażystów i kontraktowych;
- poziom III – uprawnienia wykonywania zadań (różnorodnych, samodzielnych i odpowiedzialnych) w warunkach nie tylko typowych (zajęć lekcyjnych) ale także problemowych (wychowawczo i sytuacyjnie); to także umiejętność realizacji zadań przedmiotowych nie tylko w zespole klasowym lecz także umiejętność kierowania tym zespołem – umiejętne „kanalizowanie naturalnej agresji uczniowskiej, typowej dla tego okresu ontologicznego”; to zespół czynności oczekiwanych od nauczycieli mianowanych;
- poziom IV – to kwalifikacje uprawniające wykonywanie zadań skomplikowanych, nietypowych: organizacyjnie, tematycznie i działaniowo; w sferze edukacyjnej to kwalifikacje podejmowania działań dotyczący np. całego zespołu uczniowskiego danej placówki szkolnej, realizacji kilkumiesięcznych planów przedmiotowych (przygotowanie uczniów zdolnych do olimpiad od szczebla międzyklasowego do poziomu ogólnokrajowego), realizacja autorskich planów wychowawczych i treści przedmiotowych z określoną grupą uczniów; to kwalifikacje oczekiwane wobec nauczycieli dyplomowanych;
- poziom V – to zespół umiejętności organizacyjnych na poziomie menadżerskim, to podejmowanie roli lidera i rozwiązywania zadań decydujących o roz-

²⁰ T. Hejnicka-Bezwińska (2008), *Pedagogika...*; B. Śliwerski (2006), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańsk, GWP, s.248–249; H. Kwiatkowska (2008), *Pedeutologia...*, s. 137–144.

²¹ B. Śliwerski (2006), *Pedagogika. Subdyscypliny ...*, s.248–249.

woju członków zespołu, to umiejętność diagnozy i analizy sytuacyjnej a przede wszystkim prognozowania i planowania w oparciu o nowe rozwiązania merytoryczno-praktyczne; na tym poziomie pracują nauczyciele dyrektorzy, kierownicy zespołów dydaktyczno-wychowawczych, pedagodzy z dużym doświadczeniem praktycznym i wiedzą merytoryczną obejmującą szerokie spektrum socjologiczno-kulturowe przestrzeni edukacyjnej.

Kwalifikacje to określone umiejętności z tytułu posiadanej wiedzy oraz niezbędne cechy psychofizyczne pozwalające na wykonywanie wyznaczonych zadań zawodowych. Będąc formalnymi uprawnieniami placówek oświatowych stanowią uzupełnienie dla kompetencji, do których w praktyce pedagogicznej dochodzi się stopniowo i przez wiele lat pracy zawodowej²²

Jeżeli kwalifikacje są proceduralnie oczywiste i jednakowe w swoich wymogach zawodowych wobec tego, jaki czynnik zawodowy różnicuje nauczycieli w aspekcie dydaktyczno-wychowawczym, aspiracji zawodowych i autoewaluacji? Kto lub co warunkuje obecność dobrego/nieefektywnego nauczyciela, w jakich sytuacjach społecznych mniej istotne staje się wykształcenie i systematyczne doskonalone kwalifikacje zawodowe a wyższą wartość pedagogiczną osiągają kompetencje? Odpowiedzi na powyższe pytania można odnaleźć w sferze prakseologicznej.

Prakseologia – nauka o działaniu, teoria sprawnego ludzkiego działania. Jest także dziedziną filozofii zajmującą się typologią działań, diagnozą przyczyn ich powodzeń i niepowodzeń. *Zadaniem prakseologii jest poszukiwanie najszerszych uogólnień odnoszących się do świadomego i celowego działania analizowanego pod względem sprawności; konstruowanie z uzasadnianiem dyrektyw praktycznych, tj. nakazów i zakazów oraz zaleceń i przestróg dotyczących utrzymania odpowiedniej sprawności a zarazem i unikania niesprawności w działaniu*²³.

Zdaniem prekursora polskiej prakseologii, T. Kotarbińskiego, głównym zadaniem prakseologii jest uświadamianie, formułowanie i systematyzacja zaleceń i przestróg dotyczących praktyczności wszelkich działań. Za praktyczne T. Kotarbiński uznawał te działania, które skutecznością swą pozwalały osiągać zamierzony cel i były ekonomiczne, tzn. wydajne i oszczędne. Błędy praktyczne, czyli nieskuteczność zachowań względem wyznaczonego celu to najczęstsze blokady (np.: marnotrawstwo, przegapienie, zapomnienie, zagubienie, itp.) w realizacji, osiągnięciu lub urzeczywistnieniu owych celów. Czynnik czasu zawsze był jednym z najpoważniejszych argumentów w nieskutecznych działaniach: niedotrzymywanie terminu wykonania zadania, spóźnianie się na umówione spotkania, niepunktualność. Wg idei prakseologicznych błędy praktyczne występujące w realizacji działań, powinny być minimalizowane, np. poprzez liczenie się w działaniach z realiami rzeczywistości (obiektywnym patrzaniem na świat), przyjmowanie za punkt wyjścia stanu aktualnego a nie teoretycznego lub zakładanego, przestrzegania warunków oraz granic realizacji działań, trafne ustalenie hierarchii ważności planowanych działań. Szansą na osiągnięcie powodzenia powinien stawać się dobrze opracowany plan działania. Wg T. Kotarbińskiego powinien on (...) *spełniać następujące wymogi:*

²² S. Kwiatkowski (2004), *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli – wciąż otwarty problem badawczy*, EDUKACJA, nr 4, s. 26–30.

²³ T. Pszczołowski (1978), *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, Wydawnictwo Ossolineum.

- 1) musi wykazać się przydatnością do zadania, dla którego został zbudowany;
- 2) być wykonalny – musi ujawniać realną możliwość zrealizowania go;
- 3) nie może zaistnieć w nim niesprzeczność wewnętrzna;
- 4) musi być komunikatywny, tzn. czytelny;
- 5) powinien być plastyczny – plan powinien umożliwiać w razie konieczności wprowadzenie odpowiednich korygujących go zmian;
- 6) powinien wykazać optymalną dokładność;
- 7) zawierać długodystansowość;
- 8) wykazać się terminowością – musi zawierać ostateczny termin wykonania;
- 9) musi być kompletny – tzn. obejmować wszystkie elementy i kontekst zadania, którego dotyczy;
- 10) być osadzonym na rzetelnej wiedzy²⁴.

Taki skuteczny, dobrze napisany plan działania zapobiega kumulacji zajęć i zadań w tym samym terminie czasowym i kalendarzowym, jest szansą na pamiętanie o wszystkich zobowiązaniach, zamierzonych zadaniach, w konsekwencji oszczędność osobistego czasu a nieczęsto i cudzego. Ekonomia działań dotyczy także narzędzi wykorzystywanych przy realizacji zamierzeń, np. stosowanie technicznych usprawnień, wykorzystanie urządzeń elektronicznych ułatwiających, porządkujących i przyspieszających realizację wytyczonych zadań. Myślenie prakseologiczne, usprawniające działania, poszukujące rozwiązań pomocnych w konkretnych sytuacjach zawsze powinno być zgodne z zasadami etyki, nie tylko zawodowej.

W naukach społecznych prakseologia doskonale jest obecna w założeniach ideowych tzw. socjotechniki, wykorzystywanej do celów moralnie ocenianych jako „dobre” lub „złe”. Doskonałym przykładem takich prakseologicznych działań są procedury wychowawcze w zwalczaniu patologii społecznych w środowiskach młodzieżowych czy resocjalizacja młodocianych przestępców.

Współcześnie dokonuje się wielu klasyfikacji prakseologii a biorąc pod uwagę wymiary ludzkiego działania można wyróżnić:

- prakseologię, jako naukę zajmującą się ontologicznym wymiarem ludzkiego działania czyli orientacją człowieka na dokonywanie zmian w rzeczywistości;
- prakseologię, jako naukę zajmującą się teologicznym wymiarem ludzkiego działania, czyli orientacji człowieka na założony cel;
- prakseologię, jako naukę zajmującą się normatywnym wymiarem ludzkiego działania, czyli naukę ułatwiającą podejmowanie decyzji w warunkach obowiązującego systemu norm i wartości;
- prakseologię, jako naukę zajmującą się podmiotowo-przedmiotowym wymiarem ludzkiego działania, czyli relacją między podmiotem i przedmiotem działającym;
- prakseologię, jako naukę zajmującą się podmiotowo-operacyjnym wymiarem ludzkiego działania, czyli relacją między podmiotem działającym a podejmowanymi przez podmiot działaniami operacyjnymi;

²⁴ A. Szpanerski, *O sztuce życia sprawnego według Tadeusza Kotarbińskiego. Z myślą o młodym odbiorcy. O prakseologii T. Kotarbińskiego*. [w:] J. Pelc, *Wspomnienie pozgonne o T. Kotarbińskim*, (http://209.85.129.104/search?q=cache:2Fy316FVw60J:www.umcs.lublin.pl/d/kotarbinski/teksty_o_kotarbinskim.doc+zdaniem+jednego+z+tw%C3%B3rc%C3%B3w+prakseologii+T.Kotarbi%C5%84skiego&hl=pl&gl=pl&ct=clnk&cd=2&lr=lang_pl). Dostęp: 2010.06.10.

- prakseologię, jako naukę zajmującą się technicznymi i instrumentalnymi wymiarami ludzkiego działania;
- prakseologię, jako naukę zajmującą się poznawczo – informacyjnym wymiarem ludzkiego działania;
- prakseologię, jako naukę zajmującą się organizacyjnym wymiarem ludzkiego działania;
- prakseologię, jako naukę zajmującą się sprawnością działań ludzkich w kilku różnych wymiarach;
- prakseologię, jako naukę dyrektywną, zajmującą się formułowaniem uogólnionych dyrektyw sprawnego działania²⁵.

Obecnie, największe zainteresowanie jest kierowane na szczegółowe nurty współczesnej prakseologii. Również i pedagogika jest głęboko zainteresowana tą nauką, gdyż wielu pedagogów swoje zainteresowania wyznacza prakseologiczną koncepcją pedagogiki lub pedagogiką prakseologiczną. Jeszcze nie tak dawno, tę pedagogikę postrzegano w refleksji praktyczności i często nazywano ją też pedagogiką praktyczną. Głównym jej przesłaniem było dążenie do zwiększenia skuteczności działań pedagogicznych, tj. celów, działań i warunków. Dlatego w obrębie pedagogiki praktycznej powstały:

- dział refleksji teleologii edukacyjnej,
- dział refleksji poświęcony dziedzinom działalności edukacyjnej,
- dział refleksji dotyczący warunków skuteczności działań pedagogicznych,

które przyczyniły się do opracowania wskazówek kierowanych pod adresem praktyki edukacyjnej, czyli wskazówek prakseologicznych. Wskazówki te dotyczą konkretnych sytuacji dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych. Są też i inne, o charakterze bardziej ogólnym, obejmujące ogólne strategie edukacyjne i taktyki działania. Pedagogika prakseologiczna może mieć orientację pragmatyczną, cybernetyczną, zadaniową, dyrektywną, sytuacyjną i synergetyczną. Wszystkie te orientacje mają takie same podejście intencjonalne i działania oraz wyznaczony cel. Te cztery orientacje metodologiczne należą do tzw. orientacji fundamentalnych, których głównym przesłaniem jest dążenie do skuteczności działań pedagogicznych²⁶.

Tak, jak prakseologia klasyfikuje wymiar ludzkiego działania, warto sklasyfikować wymiary pedagogicznego działania nauczyciela, w których prakseologiczny paradygmat będą posiadać:

- zmiany dokonywane w rzeczywistości pedagogicznej;
- zmian w wymiarze teleologicznym, czyli mające jasno wytyczony i określony cel;
- decyzje działań podejmowanych w warunkach obowiązującego systemu norm i wartości społecznych w przestrzeni edukacyjnej;
- działania osadzone na relacjach podmiotowych między nauczycielem a uczniem czynnie działającym;
- działania obecne w podmiotowo-operacyjnych działaniach, czyli relacjach między uczniem działającym a działaniami operacyjnymi podejmowanymi przez nauczyciela;

²⁵ J. Gnitecki (2006), *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, tom I, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 160–161.

²⁶ J. Gnitecki (2006), *Wstęp do ogólnej metodologii ...*, s. 162–163.

- działania wpływającymi na techniczne i instrumentalne decyzje nauczyciela;
- działania poznawczo-informacyjne, jako wymiar pedagogicznego działania;
- działania wpływające na organizację pedagogicznego działania nauczyciela;
- działania ukazujące wpływ działań pedeutologicznych w różnych wymiarach personalnych;
- działania obecne w dyrektywach sprawnego działania dydaktyczno-wychowawczego.

Wg T. Kotarbińskiego, działania, oceniane jako skuteczne, muszą być osadzone na tzw. skutecznym myśleniu, którego efektywnym skutkiem zawsze będzie plan, zawierający elementy:

- 1) *celowości* – plan przewiduje takie działania, które posłużą realizacji założonych celów;
- 2) *wykonalności* – przewiduje zadania realne do wykonania w przyjętych warunkach i przy aktualnych możliwościach;
- 3) *zgodności wewnętrznej* – nie zawiera elementów sprzecznych i wzajemnie wykluczających się;
- 4) *operatywności* – posiada przejrzystą strukturę, pozwalającą na rozkładanie czynności w czasie, przy jednoczesnym zachowaniu ich ciągłości;
- 5) *giętkości* – dopuszcza możliwość zmian i uzupełnień;
- 6) *konkretności* – określa możliwie dokładnie: co, kiedy i jak (przy czym „jak” nie może być sztywne a w nawiązaniu do aktualnej sytuacji musi zostać wykonane)²⁷.

Skuteczne myślenie, szczególnie w przestrzeni edukacyjnej ma niezwykle probabilistyczny charakter, gdyż warunkuje wartość tzw. *dysonansu działaniowego*, tj. rozbieżności pomiędzy oczekiwanym efektem a aktualnie uzyskanym wynikiem. Jego spektrum stanowi interpretacja podstawowych pojęć pedagogicznych: normy, stanu oczekiwanego i pożądanego, prawidłowości, zasad... To praktyczno-teoretyczna granica, demarkacyjna linia empiryczno-prakseologiczna dzieląca nauczycieli na tych, którzy postrzegają swoją pracę wyłącznie w spektrum obowiązków, powinności i empirii własnej szkoły, postrzegających pracę w szkole w pryzmacie zawodowego obowiązku i powinności. To nauczyciele, którzy próbują nauczać uczniów czegokolwiek, gdyż to ich prawny obowiązek. Po drugiej stronie obecni są nauczyciele, którzy dostrzegając zindywidualizowaną aktywność nakłaniają uczniów do jeszcze większej wolności – niezależności edukacyjnej (nieobowiązkowe, dobrowolne zajęcia pozalekcyjne – bez ocen, punktów ale za to z niezwykłą wiedzą, możliwością zdobycia umiejętności i rozwijania nieocenianych zdolności), chcący uczniów nauczyć uczyć się. To grupa nauczycieli przewodników, ułatwiających uczniom poszerzenie horyzontów myślowych, uczących i kształtujących umiejętności wyboru spektrum nowo poznawanej wiedzy dającej satysfakcję emocjonalną i praktyczne korzyści. To nauczyciele działający w refleksji pedagogicznej, osadzonej na jednym z najważniejszych ogniw procesu nauczania – na *diagnozie*, że edukacja musi mieć wymiar personalistyczny, kompetencyjny, progresywny w wymiarach podmiotowości ale także i przedmiotowości. Rozumiejąca, że refleksja nauczyciela to działania, których celem jest nieustanna zmiana poziomu wiedzy, rozumienia umiejętności ucznia i swoich własnych, że refleksja to działania prowokujące i zachęcające każdego uczestnika, do

²⁷ T. Kotarbiński (1965), *Traktat o dobrej robocie*, Warszawa, PWN.

podejmowania takich działań. W spektrum prakseologicznym działania nauczyciela można wyznaczyć wymiarem:

- energetycznym – postaw, wartości;
- informacyjnym – wiedzy;
- sprawnościowym – dyspozycji i umiejętności²⁸

T. Oleksyn, kompetencje sklasyfikował w komponenty:

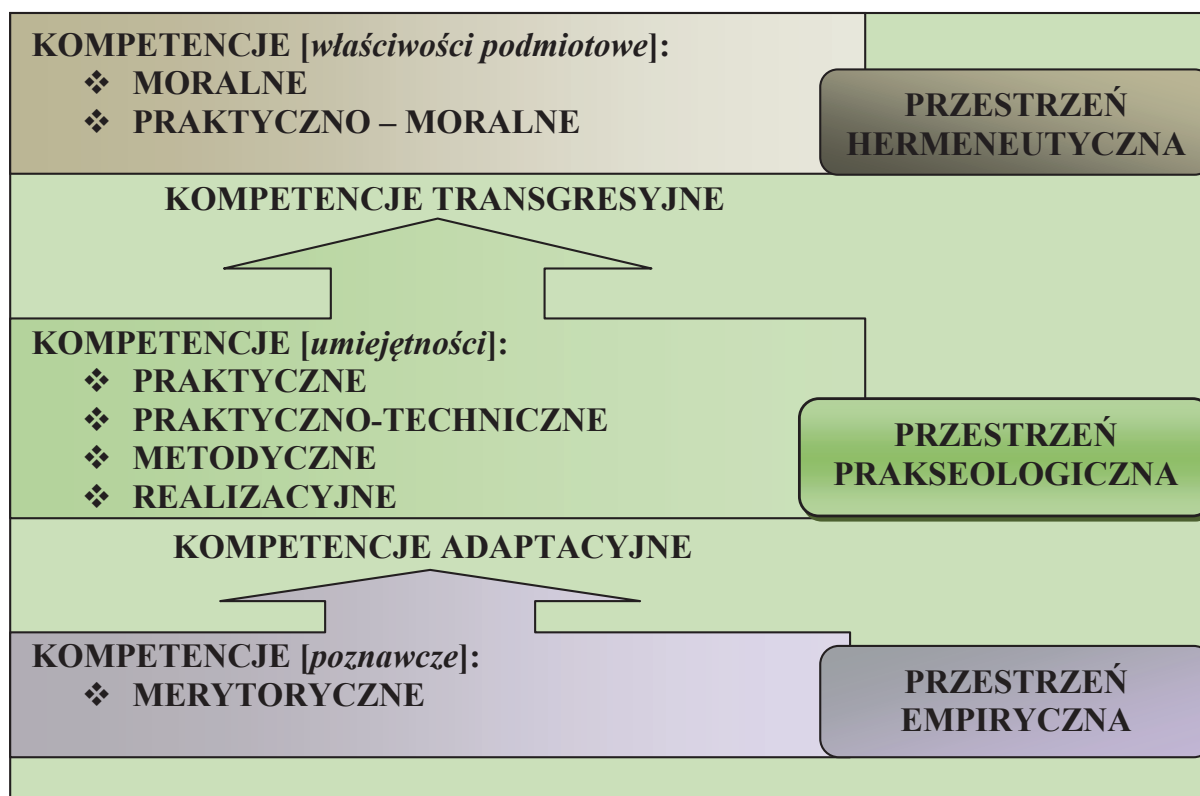
- *uzdolnienia i predyspozycje* – warunkowane obecnością zaangażowania emocjonalnego i efektywnością; niezwykle rzadko udaje się je połączyć z wykształceniem i wykonywanym zawodem, a przecież stanowią o jego kreatywnej realizacji i kształtowaniu potencjału innowacyjnego; zawód nauczyciela także jest podatny na obecność lub nieobecność tych wartości, decydując o awansie i autorytecie w środowisku edukacyjnym;
- *wewnętrzne motywacje* – najczęściej rozumiane pod postacią spełniania marzeń i towarzyszących pozytywnych emocjach; często są motorem napędowym określonych decyzji, warunkują o uporze realizacji powierzonych zadań lub wyznaczonych celów;
- *wykształcenie i wiedza* – bardzo silnie uspołnione od pierwszych lat kariery edukacyjnej lecz nie warunkują wzajemnej wartości, tj. wykształcenie wyższe powinno być tożsame z dużą wiedzą, co nie zawsze jest potwierdzone;
- *doświadczenie i praktyczne umiejętności* – dla tych kompetencji czynnikiem warunkującym jest wartość czasu, decydująca o spektrum pozyskanej wiedzy teoretycznej a przede wszystkim praktycznej; niestety, współcześnie dynamika zmian społeczno-kulturowych oraz rozwoju technologii informatycznej wymusza coraz częściej deprecjację wieloletniego doświadczenia i wiedzy praktycznej starszych pokoleń pedagogów;
- *cechy psychofizyczne, obiektywnie potrzebne bądź przydatne w danym stanowisku* – każda rola zawodowa ma swoje spektrum oczekiwań sprawności fizycznej, intelektualnej, dojrzałości społecznej a przede wszystkim tzw. prezentacji werbalnej i pozawerbalnej; zawód nauczyciela jest zawodem szczególnie wrażliwym na ich brak, mogących mieć wpływ na prestiż roli, autorytet wśród uczniów i dynamikę awansu zawodowego;
- *postawy i zachowania (oczekiwane w miejscu pracy)* – życzliwa postawa, punktualność, obiektywizm i sprawiedliwość oraz odpowiedzialność to elementy decydujące o charakterze i częstotliwości relacji interpersonalnych w każdym środowisku zawodowym;
- *stan zdrowia (witalność, forma psychofizyczna)* – jest utożsamiany z kompetencją dopiero od kilku lat, od kiedy higieniczny tryb życia, ekologiczne współistnienie w środowisku lokalnym zaczęły decydować o randze i dynamice awansu zawodowego; kompetentna ochrona własnego kapitału ludzkiego, pomnażanie go, inwestowanie w niego zawsze przynoszą wymierne zyski: lepszej kondycji intelektualnej, odporności na wysiłek emocjonalny i fizyczny;
- *formalne upoważnienie do działania w imieniu organizacji*²⁹.

²⁸ M. Kiedrowska (2009), *Kompetencje społeczne nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel, zawód, powołanie, pasja*, S. Popek, A. Winiarz (red.), Lublin, Wydawnictwo UMCS, s. 394.

²⁹ T. Oleksyn (2009), *Kompetencje nauczycieli akademickich wobec wyzwań współczesności* [w:] *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole* K. Błaszczyk, M. Drzewowski, W.J. Maliszewski (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 318–321.

Nauczyciela, który ma świadomość obecności określonych działań, adekwatnych do sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, potrafiącego przewidywać konsekwencje własnych działań, poczuwającego się do odpowiedzialności za efekty pozytywne ale przede wszystkim negatywne, literatura pedagogiczna i pedeutologiczna określa mianem *nauczyciela kompetentnego*. To działania w empirycznym spektrum wiedzy (życiowej i poznawczej o trudnościach i niepowodzeniach), w prakseologicznym spektrum układów umiejętności nauczycielsko-uczniowskich oraz w przestrzeni hermeneutycznej, kształtującej i rozwijającej właściwości podmiotowe, jako najpełniejszy miernik wartości nauczyciela, uznawany jako *kompetencje*³⁰ (w etymologii słownej: *competere* – łac., jako współzawodniczenie, zajmowanie określonej pozycji).

Rysunek 3. Podstawowa klasyfikacja kompetencji nauczyciela



Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Kędzierska (2008)

Kompetencje to zespół działań o złożonej strukturze, w których najważniejsze są wiedza, zdolności, postawy, nauczycielskie umiejętności i doświadczenia. Decydują o nauczycielskiej aktywności zawodowej oraz o pragmatyzmie jego działań, które określane jako kompetencyjne wyróżniają się twórczą treścią, refleksyjnością, a przede wszystkim podmiotowym wymiarem. To także *zakres uprawnień, pełnomocnictwo, zakres działania jakiejś instytucji lub spraw podlegających określonemu organowi, np.: zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności*, a więc stanowią pojęcia o ludzkim kapitale lub potencjale pracy. Posiadając konkretny poziom wiedzy można się ich wyuczyć, wytrenować pod postacią umiejętności i sprawności. To zdolności, które są niezwykle

³⁰ M. Czerpaniak-Walczak (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń, Edytor; H. Kwiatkowska (2008), *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 35.

zależne od posiadanych wiadomości oraz od stopnia przekonania o potrzebie posługiwania się nimi³¹.

O obecności i wymiarze kompetencji nauczyciela decydują czynniki zewnętrzne:

- rzeczowe i sformalizowane wymogi redagowane przez rodziców
- treść aktów prawnych: ustawy, rozporządzenia, regulaminy;
- wymogi formalne i rzeczowe wobec nauczycieli obecne w podstawach programowych MEN;
- przepisy regulujące zarządzaniem i organizacją szkoły i wynikające z nich dla nauczyciela działania instrumentalne;

oraz wewnętrzne:

- empatia moralna
- profesjonalizm
- kreatywność konstruowanych celów dydaktyczno – wychowawczych
- kreatywność intelektualna
- umiejętność tworzenia więzi emocjonalno – intelektualnych
- pełna akceptacja idei wychowania i nauczania³²

Kompetencje, z tytułu niejednoznaczności sprawności poznawczych, społecznych, emocjonalno-motywacyjnych podlegają segmentacji na:

- *płaszczyznę dyspozycyjną*, stanowiącą przez wiedzę i zdolności osobowe;
- *płaszczyznę aktualizacyjną*, osadzoną na umiejętnościach wykorzystywania posiadanych indywidualnych sprawności;
- *płaszczyznę kompetencji własnych*, wynikających z subiektywnego przekonania o posiadaniu określonej wiedzy, umiejętności, zdolności świadczących o kompetencjach;
- *płaszczyznę kompetencji nadanych*, jako oceny realizacji oczekiwań społecznych, przyjętej roli społecznej i jej normatywnej realizacji³³

Kompetencji nie można postrzegać tylko w spektrum umiejętności i wiadomości, jako zespołu działań możliwych do wyuczenia, bezrefleksyjnej powtarzalności, gdyż powinny być utożsamiane z doświadczeniami, postawami, przekonaniem a przede wszystkim z wartościami. Kompetencji nie należy wiązać z umiejętnościami, gdyż *kompetencja odnosi się do osoby-nauczyciela, zaś umiejętność (sprawność) odnosi się do jego działania. Ze względów edukacyjnych wyżej należy stawiać nabywanie kompetencji od nabywania umiejętności. Kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania różnych umiejętności. Umiejętności są łatwiejsze do wskazania i oceny, gdyż umiejętność manifestuje się w działaniu (postępowaniu, czynach). Kompetencje natomiast trudniej ocenić, gdyż dotyczą osoby - nauczyciela*³⁴.

³¹ G. Koć-Seniuch (2000), *Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich*, [w:] G. Koć-Seniuch, A. Cichocki (red.), *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, Białystok, wyd. Trans Humana, s. 97-99, 229; *Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), tom I, Warszawa 1988, s. 997; J. Skrzypczak (1999), *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności: materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), Radom, Polskie Wydawnictwo Pedagogiczne, s. 404.

³² J. Łaskawska (2002), *Problem kompetencji nauczyciela...*, s. 175.

³³ M. Stasiakiewicz (1999), *Twórczość i interakcja*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 147-148.

³⁴ J. Łaskawska (2002), *Problem kompetencji nauczyciela w kontekście reformy oświaty* [w:] *Kompetencje nauczyciela. Stan potrzeby i kierunki zmian*, E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza UZ, s. 173.

W przestrzeni empirycznej w zdecydowanym stopniu dominują *kompetencje merytoryczne* rozumiane, jako wiedza przedmiotowa nauczanego przedmiotu oraz sposób działań dydaktycznych, w których nauczyciel pełni rolę eksperta i doradcy przedmiotowego. Prakseologiczne umiejętności to przede wszystkim *kompetencje praktyczne* dotyczące metodyki procedury działań praktycznych, praktycznego zastosowania posiadanej wiedzy w behawioralnej refleksji. Ich konsekwencją są *kompetencje praktyczno-techniczne* rozumiane, jako umiejętności, czynności, zdolności organizacji narzędzi do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych, instrumentalnie rozumiana efektywność owych działań przedmiotowych. Struktura organizacji działań zawsze warunkuje obecność *kompetencji metodycznych* kształcących umiejętności optymalizacji nauczycielskiego działania dydaktycznego wg określonego porządku czynnościowego, wykorzystywania aktywizujących metod i technik nauczania i uczenia się oraz *kompetencji realizacyjnych*, jako umiejętność doboru środków niezbędnych w realizacji zadań edukacyjnych. Najistotniejsza i najważniejsza wydaje się być przestrzeń hermeneutyczna kształcąca *kompetencje praktyczno-moralne*, jako refleksja oraz zdolność konstruowania pytań służących rozumieniu świata ludzi, rzeczy, siebie samego. Ich nieodłącznym uzupełnieniem są *kompetencje moralne* jako refleksja moralna pod postacią pytań i wrażliwości na prawość, godność i szacunek w działaniach³⁵. Wg A. Męczkowskiej najważniejsze są *kompetencje adaptacyjne i transgresyjne*. Te pierwsze to działania, w perspektywie behawioralnej, przystosowania do określonych warunków edukacyjno-społecznych, instrumentalna podstawa dla działań sprawnościowo-efektywnych. Kompetencje transgresyjne to zespół działań o podmiotowym potencjale, równoważnych relacji międzyludzkich (zawierają w sobie koncepcje kompetencji poznawczych J. Piageta i kulturowych Levi-Strauss'a)³⁶.

Literatura pedagogiczna, kompetencjom przypisuje wiele niejednoznacznych pojęć, z tytułu ich wieloformatowej interferencji, konotacji sytuacyjnych, odmiennych znaczeń teoretycznych i praktycznych a także kontekstów ideowych. Na potrzeby głównego tematu dysertacji warto zaprezentować kompetencje nauczycielskie dostępne w bogatej literaturze przedmiotu:

- *kompetencje kluczowe* – najpełniejsza, europejska redakcja kompetencji, przyjęta przez Komisję Europejską; główny filar znaczeniowy został określony, jako potencjał korzyści społecznych, bowiem *kompetencje kluczowe winny odpowiadać potrzebom całej społeczności niezależnie od płci, pozycji społecznej, rasy, kultury, pochodzenia społecznego czy języka. Po drugie, muszą one pozostać w zgodzie z przyjętymi przez społeczeństwo wartościami i prawami etyki, gospodarki i kultury*³⁷
- *kompetencje zawodowe*:

³⁵ A. Karłyk-Ćwik (2008), *Kompetencje zawodowe wychowawców...*, s. 201–219; R. Kwaśnica (1995), *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganie nauczycieli w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne” s. 22, 61; A. Męczkowska (2003), *Kompetencja* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilcha (red.), t. II, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 993–997.

³⁶ Tamże.

³⁷ *Edukacja w Europie: Różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*. Fragment podsumowania konferencji powołanej przez KE w zw. z wdrażaniem dokumentu dot. Strategii lizbońskiej przyjętej przez UE w 2000 r. [w:] R. Sarnecki (2007), *Kompetencje nauczyciela w diagnozowaniu i zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym* [w:] *Edukacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, Kalisz, wydawca WPA UAM w Kaliszu, s. 162.

- *kompetencje bazowe* – rozumiane, jako umiejętność porozumiewania się, posiadanie niezbędnego potencjału intelektualno-moralnego i poziomu dojrzałości społecznej;
 - *kompetencje konieczne* – to zespół działań wynikających z wyznaczonych celów autokreacyjnych,, realizacyjnych, interpretacyjnych wynikających z zadań edukacyjnych;
 - *kompetencje pożądate* – to profil umiejętności, który wykracza poza kompetencje konieczne, poza wymagania zawodowe nauczyciela lecz są niezwykle przydatne w indywidualizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych; należą do nich zainteresowania i umiejętności związane np. ze sztuką, sportem, innymi naukami humanistycznymi;
- odnoszą się do wiedzy, umiejętności i nawyków; dla tych kompetencji istnieje pojęcie *czasu połowicznego rozpadu kompetencji zawodowych* (*half-life of a professionals competence*), określający moment ich zanikania, a dokładniej to czas od momentu uzyskania formalnego wykształcenia do stanu, w którym jego wiedza jest na takim poziomie, jaki posiadał gdy uzyskiwał kwalifikacje zawodowe³⁸;
- *kompetencje poznawcze* – to zespół działań służący aktualizacji systemu wiedzy o intencjonalnym rozwoju nauczyciela, gdyż kompetencje nigdy nie mogą być skończonym celem, ponieważ stanowią podstawę nieustannego rozwoju nauczyciela i jego zmian zawodowych a realizacja planu tego rozwoju to właśnie systematyczne udowadnianie posiadanych kompetencji;
 - *kompetencje diagnostyczne (poznawanie uczniów i ich środowiska)* – to zespół działań rozpoznawczych: uczniowskich cech rozwojowych i cech indywidualnych (inteligencji, zainteresowań, percepcji poznawczej, motywów uczenia się, poziomu aspiracji), obecnych jako diagnoza opisowa (np. zachowanie ucznia) i wyjaśniająca (np. mechanizmy, przyczyny tegoż zachowania) osadzona na wiedzy teoretycznej o ontologii ucznia oraz socjologicznej o jego środowisku; to kompetencje, które okazują się niezwykle przydatne do rozpoznania typu inteligencji u ucznia (inteligencja wieloraka H. Gadanera³⁹) i kompozycji zindywidualizowanego programu dydaktyczno-wychowawczego;
 - *kompetencje interpersonalne* – to zespół umiejętności nawiązywania autentycznego kontaktu z rodzicami ucznia, wspomagania rodziców w trudnych sytuacjach wychowawczych oraz twórczego rozwiązywania konfliktów wychowawczych;
 - *kompetencje praktyczno-moralne*:
 - *kompetencje interpretacyjne* – to umiejętność podejmowania przez nauczyciela działań autonomicznych, z indywidualizacją metod wychowawczych wobec uczniów i wobec pedagogicznych norm aksjologicznych; to obecność auto-ewaluacji pedagogiczna w działaniach, wiedzy i wartościach;
 - *kompetencje moralne* – rozumiane, jako umiejętność do refleksji moralnej każdego aspektu etycznego, rozumienie powinności etycznych wobec ucznia i ich wychowawcza realizacja, myślenie i działanie wyprzedzające, zdolność wyznaczania sobie granic: etycznego działania zawodowego, poczucia

³⁸ M.T. Kiszczak (1990), *Samokształcenie, a rozwój zawodowy nauczycieli*, Warszawa, PWN, s. 10.

³⁹ H. Gadaner (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań, wyd. Media Rodzina.

do współodpowiedzialności moralnej za wychowanka i nauczycielskiego postępowania; to kompetencje obecne w postawie nauczyciela w środowisku postrzegany w pryzmacie autorytetu, mistrza, doskonałego pedagoga⁴⁰;

- *kompetencje komunikacyjne* – najpełniej decydujące o skuteczności działań nauczyciela, szczególnie w sytuacjach społecznych międzypokoleniowych, gdyż nauczyciel i uczeń posiadają odmienne poziomy percepcji rzeczywistości społeczno – kulturowej w sferze werbalnej i pozawerbalnej (mimika, gesty, sposób prezentacji, poziom relacji interpersonalnych we własnych grupach rówieśniczych); wobec powyższego, te kompetencje, jako odpowiedzialne za czytelność i poprawność wysyłanych komunikatów są rozumiane, jako umiejętność u nauczyciela aktywnego słuchania, jako empatia, elastyczność w realizacji potrzeb ucznia, umiejętność przemawiania i prowadzenia dyskusji, symetria języka ciała i słów, przyzwalanie na informacje zwrotne oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów, umiejętność negocjowania w sytuacjach i tematach spornych; komunikacja werbalna i pozawerbalna czyni te kompetencje najpełniej podmiotowe, gdyż: *to zdolności oparte na wewnętrznych przekonaniach o ich wartości, umożliwiające w różnych sytuacjach wykorzystywanie wiedzy, umiejętności i doświadczenia w nawiązaniu i podtrzymywaniu udanych relacji międzyludzkich (mogą mieć pasmo intrapersonalne, tj. wewnętrznego dialogu, autorefleksji nad podjętymi działaniami oraz interpersonalne, tj. uzewnętrznianiu własnej kreatywności, umiejętności przyjmowania i wysyłania czytelnych komunikatów, informowaniu otoczenia o własnych intencjach)*⁴¹;
- *kompetencje dydaktyczne* – to spektrum wiedzy o procesie kształcenia i świadomości istnienia zależności pomiędzy jego elementami, tj. jego wartościami, celami, zasadami, metodami, środkami, i formami; to kompetencje niezwykle czułe na zależność: rola nauczyciela wobec skali podejmowanych przez niego działań, dla której naczelnym paradygmatem jest koordynacja wspierająca pracę ucznia (minimalizacja własnych metod podających oraz uczniowski werbalizm); przez niektórych pedagogów postrzegane, jako zespół kompetencji: projekcyjnych, realizacyjnych, ewaluacyjnych;⁴²
- *kompetencje wychowawcze* – przez niektórych pedagogów postrzegane łącznie ze społecznymi, gdyż są istotne w umiejętnym dostrzeganiu potrzeb ucznia; najpełniejszą płaszczyznę osiągają w podmiotowych relacjach nauczyciel – uczeń; współcześnie zaczynają zyskiwać coraz wyższą rangę społeczno-etyczną wobec narastających problemów środowisk rodzinnych takich, jak: dysfunkcyjność, migracja zarobkowa czy zróżnicowania ekonomiczno-kulturowe w zespołach klasowych; nauczyciel posiadając wiedzę o człowieku

⁴⁰ „**Doskonały nauczyciel**, z punktu widzenia wartości osobistych to taki, który w stopniu wysokim poznał i wcielił w życie wiedzę o świecie oraz podstawowe normy społeczno-moralne i estetyczne, a więc taki, który ucieleśnia w swoim życiu ideały prawdy, dobra i piękna”; W. Okoń (1986), *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa, wyd. PWN, s. 18–19.

⁴¹ J. Malinowska (2008), *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich uformowania*, Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 33.

⁴² J. Szempruch (2007), *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły* [w:] *Edukacja i innowacje nauczycieli w edukacji nauczycieli*, t. I, (red.) J. Grzesiak, Kalisz, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 95–96.

i systemie wartości, wykorzystując swoje predyspozycje osobowościowe⁴³ i umiejętności wychowawcze oraz organizacyjne, pełni rolę doradcy wychowawczego i życiowego; ich wykładnikami są określone rezultaty społeczne uzyskane poprzez: własna osoba jako pozytywny przykład, posiadanie kompetencji merytorycznych, wzajemna uczniowsko-nauczycielska odpowiedzialność za cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze, systematyczna diagnoza uczniowskich osiągnięć i zachowań, emocjonalną indywidualizację postaw wychowawczych w rozwiązywaniu uczniowskich problemów, subtelność w wypracowywaniu wzajemnego zaufania, zachęcanie uczniów do społecznej aktywności, systematyczna ewaluacja oraz sondaże w środowisku uczniowskim własnej działalności wychowawczej; „(...) funkcję wychowawcy klasy każdy nauczyciel powinien traktować jako swego rodzaju mistrzostwo, a nie obowiązek nałożony przez władze oświatowe. Nie jest łatwo być wychowawcą i jednocześnie mistrzem, lecz stawanie się i bycie nim nadaje sens egzystencjalny, wymiar psychologiczny i etyczny”⁴⁴;

- *kompetencje kulturowe* – utożsamiane są z wiedzą, umiejętnościami i działaniem a nawet intencjami, gdyż uczestnictwo w kulturze to przede wszystkim wiedza historyczna o regułach społeczno-kulturowych z przeszłości, wartościach i zdolnościach utożsamianych z dziedzictwem i włączanych we współczesny system aksjologii normatywnej i etycznej; to nie tylko przyswajanie zastanych, ustalonych reguł, wartości a nawet konwencji, gdyż jest to proces konstruowania nowych zachowań i przekształcania znanych lecz nieaktualnych; najczęściej są utożsamiane z wiedzą o kulturze estetycznej i artystycznej służącej do rozwijania i kształtowania umiejętności z określonych dziedzin tych kultur: literatury, muzyki, malarstwa, rzeźby, itp.;
- *kompetencje społeczne* – rozumiane, jako złożone umiejętności kompromisowego rozwiązywania rzeczywistych sytuacji społecznych dzięki posiadanym cechom osobowym (temperament), inteligencji skryzalizowanej (społecznej i emocjonalna, abstrakcyjna, techniczna)⁴⁵, wiedzy społeczno-psychologicznej oraz doświadczeniu wyniesionemu z treningu społecznego (naturalny w sytuacjach życia codziennego, pracy zawodowej lub kreatywny w sytuacjach szkoleniowych); jest zbiorem wielu różnych umiejętności społecznych: empatii, autoprezentacji warunkowanej potrzebą sytuacji społecznej, wykorzystywanie wiedzy o komunikacji werbalnej i niewerbalnej, znajomość atrybucji do udzielania wzmocnień społecznych; współcześnie są istotnym wskaźnikiem społecznej roli w środowisku lokalnym;
- *kompetencje informatyczne* (zamiennie określane, jako *informacyjno-medialne*) – rozumiane nie tylko, jako umiejętność posługiwania się sprzętem komputerowym i odpowiednimi programami interaktywnymi, ale również, jako włą-

⁴³ **Predyspozycje osobowościowe wychowawcy** – ściśle zintegrowane w myśleniu i działaniu pedagogicznym określone składniki osobowościowe, tj. światopogląd, motywacja, zainteresowania, zdolności, inteligencja, temperament, charakter oraz dojrzałość do autoedukacji i odpowiedzialności: Z. Kosyrz (2005) *Osobowość wychowawcy*, Warszawa, Wydawnictwo Pedagogium WSPR.

⁴⁴ B. Fijałkowska (2008), *Wychowawca klasy* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilcha (red. nauk.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 507.

⁴⁵ A. Matczak [w:] M. Kiedrowska (2009), *Kompetencje społeczne ...*, s. 397.

czanie tych narzędzi w pracę dydaktyczną, jako norma edukacyjna; to także posługiwanie się wiedzą przedmiotową w zakresie wykraczającym poza treści podstawy programowej, gdyż powszechność Internetu zrewolucjonizowała pozaszkolną wiedzę ucznia, a u rodziców niezwykle modyfikując autorytet roli nauczyciela; w literaturze przedmiotu przy tych kompetencjach

- *kompetencje językowe* – to u nauczyciela znajomość i umiejętność posługiwania się minimum jednym językiem obcym, gdyż współczesne zjawiska społeczne: migracja, wielokulturowość, zróżnicowanie mentalne, coraz powszechniejsza wśród młodych pokoleń znajomość języków obcych sprawia, że kadre pedagogiczną, by w pełni korzystała z dorobku badań naukowych i zdobyczy kulturowych obowiązuje już norma poprawnej znajomości języka obcego;
- *kompetencje prakseologiczne* – to umiejętność efektywnego planowania i realizowania działań edukacyjnych, które w swoich celach, doborze i układzie treści, autorskim opracowaniu programów nauczania uwzględniają uwarunkowania edukacyjne ucznia zdolnego i trudnego; to umiejętność działania celowego, zorganizowanego, zaplanowanego i zaprojektowanego (tworzenie własnych programów nauczania przedmiotowych i ścieżek edukacyjnych, projekty i scenariusze zajęć dydaktycznych i działań wychowawczych, projektowanie narzędzi mierzących osiągnięcia uczniów i poznawania ich środowisk, projektowanie planów własnego rozwoju zawodowego i doskonalenia); teoretyczna wiedza; to także działania diagnostyczne, naprawcze wobec ucznia doświadczającego niepowodzenia szkolne, z określonymi trudnościami; to kompetencje określane najczęściej przymiotnikiem – profesjonalne!;
- *kompetencje teleologiczne* – to działania projektujące i organizujące sytuacje edukacyjne, doskonalące umiejętności przedmiotowe oraz kształtujące właściwości podmiotowe; pozwalają ocenić skuteczność zaistniałych zdarzeń oraz trwających procesów; osadzone w kategoriach wiedza przedmiotowo - wychowawcza / wiedza naukowa o celach, zawierają w sobie:
 - *kompetencje w zakresie rozpoznania Prawdy*, która jest, staje się i ma być;
 - *kompetencje w zakresie rozumienia Prawdy*, która jest, staje się i ma być;
 - *kompetencje w zakresie akceptowania Prawdy*, która jest, staje się i ma być;
 - *kompetencje w zakresie respektowania Prawdy*, która jest, staje się i ma być;
- *kompetencje kreatywne, autokreacyjne* – uwarunkowanych przekonaniem, inteligencją emocjonalną, dzięki którym pojawia się zaangażowanie i potrzeba kreacji, twórczej postawy wobec edukacyjnych wyzwań oraz zdolność do samokształcenia, innowacyjności; to działania uwarunkowane obecnością refleksji prognostycznej, która będąc czujnikiem dynamizów cywilizacyjnych, przyczynia się do akceptacji inicjatywy kształcenia ustawicznego; to kompetencje najpełniej przyzwalające na obecność u nauczyciela krytycznego myślenia widocznego w respektowaniu prawa do wątpliwości; nauczyciel jest twórcą własnej wiedzy pedagogicznej (kompetencje normatywne – cele autokreacji wyznaczają standardy ogólnoludzkie; kompetencje dyrektywne – aksjologiczna refleksja własnych działań i czynności);
- *kompetencje innowacyjne, nowatorskie* – indywidualne zdolności do modyfikacji idei zmiany jakościowej niezbędne do stałego poprawiania wyników działalności pedagogicznej dydaktyczno-wychowawczej; o ich wartości decyduje

poziom kreatywności oraz motywacja zewnętrzna do podejmowania tak specyficznych działań;

- *kompetencje aksjologiczne* – dla nauczyciela stanowią istotę życia zawodowego i prywatnego, gdyż są wykładnikiem jego wiedzy, predyspozycji, talentów, postaw, umiejętności realizowane także poza szkołą; to kompetencje sprawiające, że nauczyciel swojej pracy nie postrzega tylko w aspekcie dydaktyki lecz przede wszystkim w kształtowaniu w uczniach wiedzy o wartościach, rozumieniu ich, umiejętności klasyfikowania i ich weryfikacji oraz utożsamianiu ich w swoich celach życiowych; pomaga młodzieży odnajdywać je w życiu codziennym, florze i faunie, w wiedzy przedmiotowej, a nade wszystko we własnej osobie – indywidualności, wyjątkowości, wyobraźni, twórczości⁴⁶.

Kompetencje znajdują swoje brzmienie i postać w wielu dziedzinach nauk humanistycznych, dlatego w realizacji tego tematu warto zaprezentować filozoficzny kontekst znaczeniowy. Pojęcie kompetencji jest ujmowane nie tylko w perspektywie umiejętności, sprawności i dyspozycyjności, lecz także, jako *szeroka i holistyczna zdolność dokonywania osądu, opartego o wiedzę i osobiste zrozumienie. W wąskim rozumieniu – kompetencje mogą być wyuczone a w szerokim – zawsze są efektem szerokiej edukacji*⁴⁷. Stanowią także nieodłączną, szczególną naturę człowieka, który na poziomie wyznaczanym przez znormalizowane standardy wykazuje umiejętność adekwatnego zachowania się, poczuwa się do odpowiedzialności za siebie i własne czyny⁴⁸.

Wielu pedagogów w swoich publikacjach za naczelną definicję podaje opis kompetencji M. Czerpaniak-Walczak, wg której *kompetencja to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, sprawności, rozumienia oraz pragnienia*⁴⁹. Czy jest możliwym, kim trzeba być, jaką posiadać wiedzę (praktyczną i teoretyczną), by móc wypracować zawodowo właśnie ową *harmonię*, która każdemu człowiekowi kojarzy się z podstawowymi i naczelnymi wartościami: Dobra, Prawdy i Piękna? Kompetencje, a w zasadzie ich realizacja – niestandardowa, wykraczająca poza normy organizacyjne to zespół działań prowadzących do wykształcenia na najwyższym poziomie autonomii pedagogicznej, zindywidualizowanej autoedukacji, w literaturze pedagogicznej określanej rolą mistrza, pozycją lidera, nauczyciela twórczego, profesjonalisty. *Profesja nauczyciela należy do tych, które w stopniu*

⁴⁶ M. Czerpaniak-Walczak (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń, wyd. Edytor, s. 138; W. Pasternak (1994), *Sens ludzkiej egzystencji a teleologiczne kompetencje nauczyciela* [w:] *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli*, B. Ratuś (red.), Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza UZ, s. 66-67; E. Perzycka (2002), *Kompetencje edukacyjne w kontekście awansu zawodowego nauczycieli* i A. Buczak, *Kompetencje nauczyciela potrzebne do współpracy z rodzicami* [w:] *Kompetencje nauczyciela. Stan potrzeby i kierunki zmian*, E. Koziół, E. Kobyłecka (red.), Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza UZ, s. 156-158; M. Kiedrowska (2009) *Kompetencje społeczne...*, s. 394-398; R. Sarnecki (2007), *Kompetencje nauczyciela w diagnozowaniu i zapobieganiu...*, s.162-163; W. Strykowski (2007), *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Poznań, wydawnictwo eMPI², s. 68-80; E. Kobyłecka (2004), *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 47-49; B. Fijałkowska (2008), *Wychowawca klasy* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilcha (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 504-508; E. Smak (1955), *Nauczyciel wobec współczesnych przemian edukacyjnych*, [w:] *Edukacja i rozwój*, A. Jopkiewicz (red.), Kielce, s. 271.

⁴⁷ J. Malinowska (2008) *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli ...*, s. 32.

⁴⁸ M. Czerpaniak-Walczak (1994), *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej* [w:] *Z pogranicza idei praktyki edukacji nauczycielskiej*, M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz (red.), Białystok, wyd. Trans Humana.

⁴⁹ M. Czerpaniak-Walczak (1997) *Aspekty i źródła...*, s. 88.

wyższym niż inne uwarunkowane są kontekstem i od których wymaga się szybkiego reagowania na dokonujące się w nim zmiany. W sytuacji wyłaniania się „nowych” i zmieniania się „starych” potrzeb społeczeństwa w dziedzinie edukacji, dotychczasowy model działania okazuje się nieskuteczny a czasami wręcz dysfunkcyjny⁵⁰. Wobec powyższej opinii, może najwyższy czas, do pojęć kompetencyjnych wprowadzić ideę kompetencji nowego profesjonalizmu pedagogicznego, widocznego w roli i umiejętnościach nauczyciela postrzeganego i postrzegającego siebie samego w refleksji przywództwa pedagogicznego? Czy będą to kompetencje efektywnego nauczyciela wg R. I. Arends, dla której nauczyciel posiadający wysokie kwalifikacje pedagogiczne oraz kompetencje przedmiotowe (rzeczowe):

- sztukę nauczania opiera na swobodnie dysponowanym zasobie wiedzy;
- postępowanie pedagogiczne opiera na sposobach najlepszych;
- zdolny do systematycznej refleksji pedagogicznej i mądrego rozwiązywania problemów dzięki odpowiedniej postawie i umiejętnościom;
- rozumie proces ustawicznego kształcenia, jako systematyczne uczenie się nauczania⁵¹

Może, w przestrzeni polskiej edukacji, szansę na pełniejszą realizację mają kompetencje nauczyciela twórczego, którego umiejętności, uzdolnienia, postawy, przekonania są wyznaczone przez:

- samokształcenie własnej osobowości;
- ustawiczne podwyższanie kwalifikacji zawodowych;
- systematyczne doskonalenie warsztatu pracy (także modyfikacja multimedialna);
- aktywny udział w badaniach naukowych i pracach metodycznych;
- zainteresowanie działaniami innowacyjnymi;
- nieustanna ewaluacja metod w pracy dydaktyczno-wychowawczej⁵².

Do powyższych kompetencji doskonale pasuje określenie *pożądane*, gdyż stanowią syntezę kompetencji prakseologicznych, teleologicznych i kreatywno-autokreacyjnych, warunkujących obecność autorytetu nauczyciela a ich realizacja dydaktyczno-wychowawcza posiada znamiona prestiżowej, nie tylko w środowisku szkolnym. Nie sposób w tym miejscu pominąć *kompetencji kluczowych*, które na danym stanowisku są najważniejsze, wyznaczające prestiż i autorytet zawodowy⁵³. Dotyczą osób, u których kompetencje uzdolnień i predyspozycji są naczelną wobec obowiązków i uprawnień zawodowych. To kompetencje, dla których obligatoryjne są związki aksjologiczne z różnymi sferami działania, gdy jedność i jednoznaczność aksjologiczna pozwala budować rolę pedagogiczną w wiedzy i sprawności intelektualnej.

Poziom działań edukacyjnych nauczyciela w zasadniczym stopniu zależy od jego umiejętności dydaktycznych i jego sylwetki aksjologicznej. Aksjologiczna sylwetka nauczyciela wpływając na efektywność całego procesu edukacyjnego może również wpływać na kształtowanie się sylwetek aksjologicznych uczniów uczestniczących w procesie nauczania, gdyż przestrzeń edukacyjna to struktura wielu identyfikacji – nauczycieli w relacjach do innych pedagogów, do uczniów i ich rodziców, dyrekcji szkoły i pracowników administracyjnych oraz uczniów w stosunku do innych

⁵⁰ B. D. Gołębiak (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń – Poznań, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 117.

⁵¹ R. I. Arends (1994), *Uczymy się nauczać*, Warszawa, WSiP, s. 36.

⁵² W. Strykowski (2007), *Szkoła współczesna...*, s. 79.

⁵³ T. Oleksyn (2009), *Kompetencje nauczycieli akademickich...*, s. 321.

uczniów – tych młodszych do starszych, do nauczycieli uczących i wychowujących. Zmieniające się stale sytuacje zawodowe wymuszają na współczesnych nauczycielach dynamikę tempa procesów uczenia się i nauczania ale przede wszystkim ciągłego dokształcania i doskonalenia się. To kształceniu ustawicznemu nauczyciele zawdzięczają pokonywanie nawyków i stereotypów myślowych, poprzez wieloletnie doświadczenie pedeutologiczne głęboko utrwalonych w świadomości, a przecież (...) *najbardziej oczekiwani są nauczyciele kierujący się na co dzień uniwersalnymi wartościami, mądrzy, kompetentni, profesjonalisci, oddani uczniom, otwarci na ich potrzeby, dążenia i oczekiwania, krytyczni i odpowiedzialni za swoje poczynania, systematycznie doskonalący swoje kwalifikacje, w tym kompetencje z zakresu diagnostyki pedagogicznej i ewaluacji edukacyjnej*⁵⁴. We współczesnej przestrzeni edukacyjnej, tak bardzo niejednorodnej, w rozumieniu wielości znaczeń i prawd, w poszukiwaniu wspólnego mianownika edukacyjnego najskuteczniejsza wydaje się być pedagogika hermeneutyczna, we wszystkich strukturach aksjologicznych korzystająca z dorobku i dziedzictwa hermeneutycznego.

Dlaczego współcześnie hermeneutyka staje się tak ważna dla pedagogiki, przekazując jej wiele paradygmatów hermeneutycznych i uznając je za pedagogiczne? Termin hermeneutyka nie jest jednoznaczny, bowiem mając źródłosłów grecki oznacza *sztukę wykładania, tłumaczenia*, a jako nauce przypisywana jest jej wartość interpretacji tekstów, objaśniania, konstruowania refleksji i objaśnień, rozumienia sensów różnych obszarów rzeczywistości⁵⁵. Wszystkie te oznaczenia można spiąć klamrą słowną lepszemu zrozumieniu wypowiedzi językowej. Pojęcie hermeneutyki odnosi się do metody filozofowania czyli, pojęcia fenomenologicznego, polegającego głównie na *zaniechaniu czysto pojęciowych spekulacji i powrocie do pewnych zjawisk będących dostępnymi w postrzeganiu, doświadczenia, poznania. Fenomenologię można zatem krótko zdefiniować, jako aprioryczną teorię sposobów, w jakie (w jakich) przedmiot przejawia się w świadomości*⁵⁶. Zastanawiający zdaje się być fakt, że doświadczeniu życiowemu dopiero hermeneutyka nadała inną treść – stopniowego oczyszczania świadomości z wiedzy potocznej, z pominięciem faktów empirycznych (często idealizowanych), po to, by dotrzeć do jego istoty. Mając na uwadze istotę dysertacji, a więc przywództwo edukacyjne, nie można pominąć hermeneutycznej metody poznania, której celem jest *badanie relacji pomiędzy przedmiotem idealnym a przeżyciem psychicznym, którego rezultat stanowi podmiotowa refleksja nad aktem poznania przedmiotu idealnego, czyli tworzenia sensu, który wyraża się w konkretyzacji*⁵⁷.

Dzięki rozumieniu hermeneutycznemu dokonują się procesy autointerpretacji - indywidualizacja doświadczeń życiowych, świadomość ich niepowtarzalności i wrażliwość na doświadczenia ze strony innych ludzi, przeżytych sytuacji. To rozumienie hermeneutyczne jest nie tylko jednostkowe, lecz oscyluje wokół *rozumienia intuicyjnego*, tj. przeczuwającego i wczuwającego się, uwzględniającego całą gamę zależno-

⁵⁴ K. Denek (2001), *Kilka uwag o metodologicznych aspektach diagnozy i ewaluacji edukacyjnej* [w:] *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, K. Wenta (red.), Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 15.

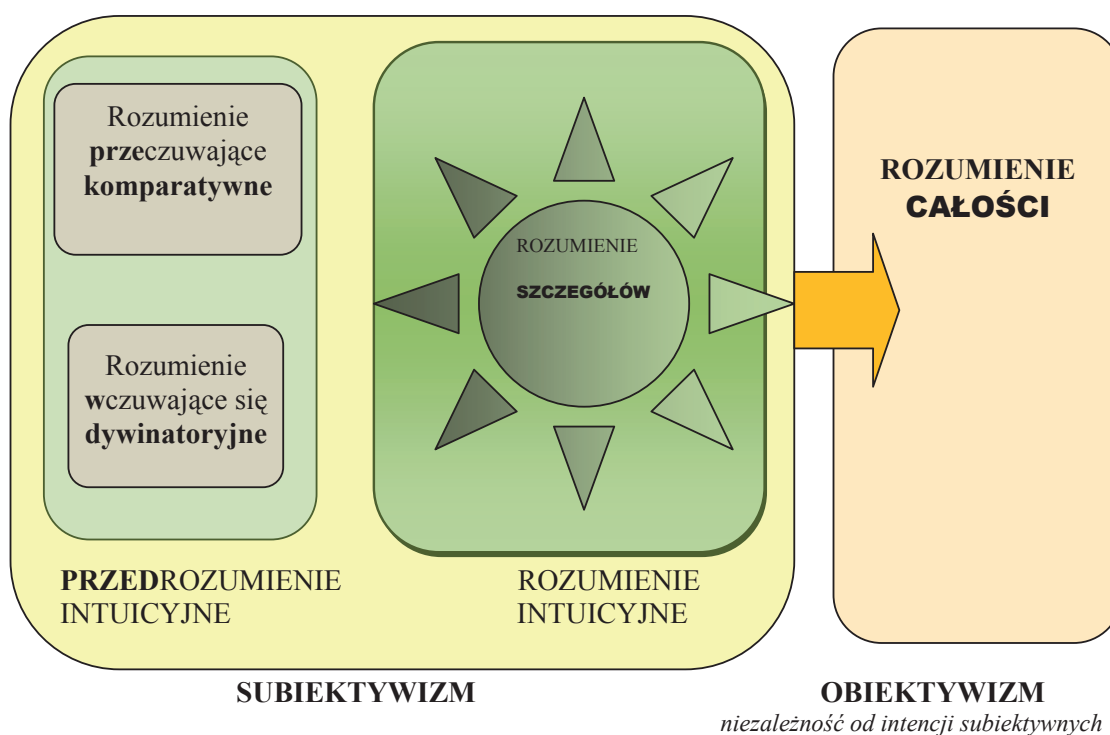
⁵⁵ E. Wysocka (2003), *Hermeneutyka* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 186-191.

⁵⁶ T. Gadacz (1997), *Poznawać czy rozumieć? Hermeneutyczne podstawy filozofii człowieka* [w:] *Hermeneutyka a psychologia*, A. Gałdowa (red.), Kraków, Wydawnictwo UJ, s. 94.

⁵⁷ J. Kruk (2003), *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 187.

ści, potwierdzającego, korygującego, a przede wszystkim, poszerzającego myślowy horyzont. To rozumienie pozwalające człowiekowi dostrzegać samego siebie i innych ludzi dzięki temu, że przeżycia własne wynosi na każdą formę działania własnego i kogoś obcego. Na każdym niepewnym gruncie kontaktów interpersonalnych, w sytuacjach zmieniającego się paradygmatu, w trakcie tworzenia się nowych koncepcji, gdy koniecznością staje się poszukiwanie nowych zasad, przydatne stają się próby porozumiewania się w strukturze komunikacji interpersonalnej – werbalnej i pozawerbalnej, osadzone na podstawie: o zrozumieniu całości decyduje i stanowi szczegół z własnego doświadczenia, które ma szansę także być obecne w doświadczeniu innym.

Rysunek 4. Hermeneutyczna rekuperacja struktury myślenia intuicyjnego



Źródło: opracowanie własne na podst. J. Gniteckiego⁵⁸

Ta idea hermeneutyczna zadecydowała o istnieniu subiektywizmu i obiektywizmu w relacjach między: autorem, treścią relacji i ich interpretatorem, a więc doskonale obrazująca istotę subiektywizmu i obiektywizmu między nauczycielem a uczniem. Wg tej zasady: rozumienie jest poprzedzane przedrozumieniem intuicyjnym, wczuwającym się (dywinatoryjnym) i przeczuwającym (komparatywnym), jako rozumienie całej gamy szczegółów i wzajemnych zależności. W sytuacjach, w których wszystkie elementy tworzą spójną kompozycyjną całość, rozumienie myślowe jest poprawne i trafne. Brak zgodności w całościowej konstrukcji jest dowodem na obecność myślenia i rozumienia błędnego. To zasada naczelna dla procesu nauczania i uczenia się!

⁵⁸ J. Gnitecki (1995), *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu, s. 35.

Jak istotnym dla hermeneutyki stała się wartość rozmienia i zrozumienia, zaświadcza ich obecność w *Podstawowych regułach hermeneutyki*:

- 1) zrozumieć część, szczegół można tylko przez całość (kontekst, horyzont świata ludzkiego);
- 2) rozumienie całości jest możliwe jedynie po zrozumieniu szczegółu;
- 3) każde rozumienie stanowi wynik przedrozumienia, czyli przeżycia, doświadczenia egzystencjalnego;
- 4) rozumienie językowego medium, jakim jest świat ludzki, jest możliwe jedynie wówczas, gdy mu się „oddamy”, „zanurzymy w nim”, będziemy w nim żyć i współtworzyć go;
- 5) oddanie się światu ludzkiemu, zawierzenie mu, współtworzenie go warunkowane jest jego rozumieniem;
- 6) odsłanianie rzeczywistości wspólnoty ludzkiej, rzeczywistości dzieł tworzonych przez innych stanowi podstawę odsłonięcia prawdy o nas samych;
- 7) odkrywanie prawdy o nas samych daje podstawę odsłonięcia pełni świata ludzkiego, którego część stanowimy;
- 8) nasze istnienie jest współistnieniem z innymi i wpływa na rozumienie innych;
- 9) rozumienie innych wpływa na rozumienie przez nas samych naszego istnienia⁵⁹.

To paradygmat hermeneutyczny konstruowany przez: niejednoznaczne postrzeganie prawdy – subiektywne i obiektywne, intuicyjne zwracanie uwagi na szczegóły (fenomeny), obserwacja, świadomościowe ich konstytuowanie, interpretacja – rozumienie znaczeń ukrytych, przesłoniętych (przez rzeczywistość przedmiotowo-podmiotową), dokonywanie sumujących refleksji analitycznych, dających nadzieję na zrozumienie i rozumienie; dorastanie do odważnego rozumienia własnej wyjątkowości, własnych przeżyć obecnych w pamięci; demitologizacja podmiotowo-przedmiotowa, jako odkrywanie znaczeń źródłowych i emocjonalnych⁶⁰. Ten paradygmat stał się filarem najważniejszej idei – **spirali hermeneutycznej!** Dlaczego spirali? Ponieważ:

- analiza świata ludzkiego jest warunkowana pewnymi regułami, stanowiącymi podstawę *analitycznej pętli hermeneutycznej*;
- między procesami rozumienia i interpretacji stale dokonuje się uspoźnienie;
- to transgresja wiąże syntetycznie rozumienie i zrozumienie;
- prawda ma wymiar subiektywny i obiektywny;
- wiara i rozumienie są holistyczne i współzależne;
- podmiotowość swoją postacią uzależnia obecność uprzedmiotowienia;
- indywidualizm permanentnie „walczy” z tożsamością grupową i społeczną;
- wolność jednostki nie może istnieć bez wolności w grupie i grupy;
- sacrum i profanum bez siebie nie mogłyby mieć takiego znaczenia, jak są rozumiane.

Hermeneutyczność uspoźnienia i transcendencję procesów rozumienia i interpretacji (nadawania sensu i znaczeń) strukturalnie odzwierciedla schemat koła wyrażany hasłem: *Należy rozumieć, żeby uwierzyć, lecz trzeba uwierzyć, żeby zrozumieć*⁶¹.

⁵⁹ K. Rosner (1991), *Hermeneutyka ...*, s. 17.

⁶⁰ E. Wysocka (2003), *Hermeneutyka...*

⁶¹ Tamże.

Napędem, energią zamachową dla tego koła jest: zrozumienie przedwstępne i wstępne, nieustanna rewizja, antycypowanie, konfrontowanie, kontrolowanie, otwartość na inne poglądy. Koło istnieje dzięki obecności całości i szczegółów, których suma decyduje o spektrum, sferze i zasięgu całości, o ich wymiarze horyzontalno-wertykalnym.

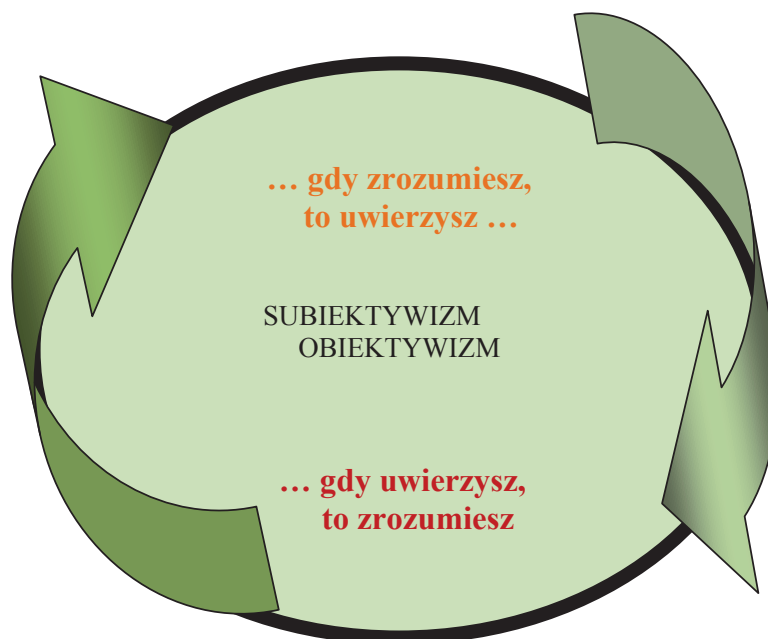
(...) koło hermeneutyczne wiąże się z problemem relacji szczegółu do całości. Podstawą rozumienia całości musi być szczegół, ale też podstawę rozumienia szczegółu stanowi całość. Transponując tę

abstrakcyjną treść na **rzeczywistość pedagogiczną**, można powiedzieć, iż należy rozumieć, by wychowywać i nauczać, ale należy też nauczać i wychowywać, by zrozumieć rzeczywistość wychowawczą. (...) opisuje kolisty ruch rozumienia, czyli ruch po okręgu, obejmujący jego dwa aspekty. Pierwszy dotyczy kwestii rozumienia wstępnego – do tekstu nie można bowiem podchodzić bez żadnych przesłanek, lecz najpierw należy rozpoznać własną, już wcześniej posiadaną wiedzę w jej historyczności. Owo rozumienie wstępne dzięki rozumieniu odnośnego tekstu ulega modyfikacji i rozszerzeniu, umożliwiając jeszcze lepsze zrozumienie⁶². Zrozumienie fragmentów, szczegółów stanowi etap wstępny do rozumienia całościowego a zarazem uwidacznia obowiązkową etapowość: by zrozumieć szczegóły należy mieć wiedzę o całości, ogląd całościowy. Analogicznie, całość można zrozumieć i pojąć jedynie poprzez rozumienie elementów podstawowych, szczegółowych.

Zastosowanie takiego rozumienia hermeneutycznego w poznawaniu istoty i znaczenia roli nauczyciela ma głębszy sens, niż ocenianie jego obecności miarą fizyczną, gdyż możliwość rozumienia procesu dojrzałości intelektualno-społecznej w takiej perspektywie pozwala unikać stereotypów myślowych, uprzedzeń postrzegania rzeczywistości a analizie zjawiska przywództwa edukacyjnego pozwala nadać paradygmat postawy otwartej na odmiennosc i inność, obecność relacji równoważnych i równoprawnych. Zjawiska pedagogiczne zawsze mają wartość zmienną, nawet horyzont oceny jest przemienny, gdyż zależny od wartości wiedzy ukrytej, głębokiej ale także wiedzy milczącej i atrybucyjnej.

Wiele aspektów teorii hermeneutycznej jest dziś obecnych w ideowych podstawach współczesnej pedagogiki. Zainteresowanie hermeneutyki tematyką szkolną i procesem nauczania i uczenia się sprawiło, że „pedagogiczny niepokój” wśród pedagogów

Rysunek 5. Hermeneutyczne koło sensu i znaczenia



Źródło: opracowanie własne na podst. idei P. Ricoeur

⁶² E. Wysocka (2003), *op. cit.*, s. 189; H. Krüger, N. Pfaff (2006), *Metody badań pedagogicznych* [w:] *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, tom II, B. Śliwerski (red.), Gdańsk, GWP, s. 7.

zaczęły przynosić pozytywne zmiany w wielu skostniałych systemach edukacyjnych, przesiąkniętych np. ideologią polityczną, doktrynami religijnymi czy niekompetencją samych nauczycieli. Krytyka instrumentalizacji treści nauczania, koncentracja szkoły na realizacji funkcji adaptacyjnych i rekonstrukcyjnych i zapominanie przez nauczycieli o zadaniach *stricte sensu* hermeneutycznych: powinności kształtowania samorozumienia uczniów, interpretacja tekstów kulturowych to najczęściej krytykowane płaszczyzny przestrzeni edukacyjnej. Na przełomie lat 60. i 70. XX wieku hermeneutyka zaczęła akcentować znaczenie procesu wychowania uwzględniającego konkretny kontekst życiowy ucznia oraz osadzenie na jego elementarnych doświadczeniach. Głosiła, że proces wychowawczy oprócz uwzględniania zasady obiektywnej rzeczywistości nie powinien być pozbawiany subiektywnej refleksji. To dzięki hermeneutyce, w połowie lat 90. XX wieku, nastąpiła zmiana postrzegania podmiotu edukacji – nie kościół, nie państwo czy społeczeństwo ale to uczeń stawał się podmiotem kształtującym swą świadomość nowych możliwości bycia i rozwijania się ku dojrzałości, autonomii i wolności. Proces nauczania wg hermeneutycznej oceny powinien odwoływać się do zagadnień uwzględniających wszystkie społeczne doświadczenia ucznia, mające wpływ na kształtowanie jego własnego życia oraz samorealizacji. Hermeneutyka w procesie edukacji za najważniejszy uznawała proces nazywania owych doświadczeń, który powinien dokonywać się na drodze dialogu, odkrywającego nowe obszary znaczeń. Tak hermeneutycznie postrzegana edukacja, w dialogu zaczęła stawiać nauczyciela nie tylko w roli osoby zdolnej do słuchania czy informowania uczniów w jednostronnej transmisji wiadomości ale zaczęła zachęcać do innego uczestnictwa nauczycieli, uczniów i rodziców. Pokazywała, że akcentowanie podmiotowości w (...) *teorii i praktyce edukacyjnej (...) służy maksymalizowaniu rozwoju jednostki ponad wyznaczone granice i zastane konwencje, role i doktryny, służy osiągnięciu kompetencji współdziałania i komunikowaniu się ludzi w imię zbiorowej i jednostkowej podmiotowości*⁶³. Hermeneutyka nie dążąc do wypracowania jednej prawdy, jednego wspólnego mianownika (redukującego indywidualność) przyczyniła się do deprecjacji inwariantu. Współcześnie, hermeneutyka w edukacji jest obecna tam, gdzie brak pewności, gdzie funkcjonuje zmienny paradygmat, dzięki dyskursom tworzą się nowe konwencje, gdzie przede wszystkim jest synteza rozumienia i rozumu, ludzkiej pamięci i wiedzy, komunikacji werbalnej z pozawerbalną, a paradygmat wielorakiej inteligencji jest faktyczną podstawą oceny, uznania i prestiżu.

Hermeneutyka pedagogiczna to szczególna teoria interpretacji, której dziedzinę teoretyczną uformowało kształcenie i wychowanie w wymiarze interioryzacji (uwewnętrznienia) i eksterioryzacji (uzewnętrzniania) nauczanych treści. Takie rozumienie hermeneutyczne stało się najskuteczniejszą płaszczyzną, aksjologicznie syntetyzującą doświadczenia empiryczne (w ocenie hermeneutów jest to wiedza negatywna, bowiem zdobywanie jej oznacza pozbywanie się kolejnych tzw. złudzeń) oraz działania prakseologiczne, rozumiane jako samopoznanie. Podstawę pedagogicznego poznania hermeneutycznego stanowi życiowe doświadczenie ucznia, suma tego, czego doświadczył ze strony innych ludzi i przedmiotów, tworząc indywidualną historię życia, kształtując jego przebieg. Doświadczenie życiowe w refleksji hermeneutycznej to jedność osobistej wiedzy i spuścizna tradycji i historii. *Doświadczenie może być wyrażone za pomocą słów, powinno być wyrażone za pomocą słów. Przedstawienie go za pomocą języka nie oznacza zmiany*

⁶³ Z. Kwieciński (1990), *O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną*. [w:] *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, B. Suchodolski (red.), Warszawa, PWN, s. 335.

go w coś innego, ale, poprzez wyartykułowanie oraz rozwinięcie staje się tym, czym jest⁶⁴. Niestety, horyzont myślowy uwarunkowany tradycją zawsze jest źródłem dystansów pokoleniowych między uczniem a nauczycielem, gdyż doświadczenie ma także rangę przynależności kulturowej. Myślenie nauczyciela jest pośrednie między rozumieniem świata przez dziecko a postrzeganiem przez dorosłego. Każdy z nich jest zanurzony w innym momencie odbioru rzeczywistości. Rolą dorosłego jest pośrednictwo między przeszłością a terażniejszością i przygotowanie dziecka do życia w przyszłości.

Na doświadczeniu wewnętrznym człowieka, jego postawach, motywach, intencji, przekonaniach, jego celach i wartościach skupiła się pedagogika hermeneutyczna. Analizując, co kieruje ludzkim zachowaniem w różnych sytuacjach edukacyjnych, analizując doświadczenia wewnętrzne jednostki zaczęła korzystać z metody autobiografii, empatii, interpretacji humanistycznej czyli prób zrozumienia czyichś intencji, celów i dążeń. To dzięki niej, zjawisko pedagogiczne jest postrzegane, jako **w e w n ę t r z n e d o ś w i a d c z e n i e t y l k o s a m e j j e d n o s t k i**, stanowiącej niejako symboliczną reprezentację świata⁶⁵. Teorie pedagogiczne przyjmujące refleksję hermeneutyczną (a w zasadzie fenomenologiczną) zmodyfikowały idee kształcenia i wychowania właściwie rozumiejąc istotę indywidualnego doświadczenia w procesie życiowego rozwoju. Zasada, że żadna sytuacja pedagogiczna jest niemożliwa do powtórzenia, nie ma dwóch nauczycieli, tak samo prowadzących lekcji w tej samej klasie i ten sam przedmiot, jest właśnie klasycznym hermeneutycznym prądem myślowym – nie można uczyć, wychowywać i nauczać *nie wnosząc do prezentacji słownej konkretnego zagadnienia swojego własne założenia, wiedzy ze swojego – zindywidualizowanego doświadczenia!* Kształcąc się na pedagoga, pracując w zawodzie nauczyciela nie można odbierać nowej wiedzy tylko instrumentalnie bez aksjologicznej refleksji, osobistej historii wynikającej z indywidualnej bibliografii.

Doświadczenie, będąc paradygmatem życiowym posiada własną optykę różnicowania. Podzielając pogląd W. Łukaszewskiego⁶⁶, w strukturze doświadczenia można wyłonić:

Rysunek 6. Triada aspektów doświadczenia życiowego



Źródło: opracowanie własne na podst. W. Łukaszewskiego

⁶⁴ M. Uljens (2006), *Dydaktyka szkolna* [w:] *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, tom II, B. Śliwerski (red.), Gdańsk, GWP, s. 111.

⁶⁵ J. Gnitecki (1995), *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu, s. 35.

⁶⁶ W. Łukaszewski (2009), *Relacyjna teoria osobowości – reaktywacja czy galwanizacja zwłok* [w:] *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku*, J. Koziński (red.), Gdańsk, GWP, s. 170.

Triada aspektów doświadczenia obrazuje, że ma ono strukturę horyzontalno – wertykalną oraz charakter podmiotowo-przedmiotowy.

Rysunek 7. Aspekt 1 – empiryczność doświadczenia



Źródło: opracowanie własne na podst. W. Łukaszewskiego

O podmiotowej refleksji empirycznego spektrum doświadczenia decydują relacje ze światem zewnętrznym, zauważalne pod postacią konkretnych umiejętności, fizycznej realizacji wyznaczonych zadań. Potwierdzają to czynniki: walencyjne (wyznaczające spektrum dodatnie lub ujemne określonej wartości), estetyczne (opinia *nauczyciel ładny/brzydki* w wielu sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych odgrywa znaczącą rolę w prestiżu i etyce zawodowej i kulturowej) i oczywiście rangi (warunkującej praktycznie całość procesów dokonujących się i kształtujących przestrzeń edukacyjną). Wymiar podmiotowy nigdy i nigdzie nie występuje samodzielnie a o jego intensywności zaświadcza wymiar przedmiotowy, którego obecność podkreślają cechy charakterystyczne (*nie*)obserwowalne. W przypadku osoby nauczyciela będą to kwalifikacje nauczyciela uprawniające do określonych działań i zachowań oraz (*nie*) kompetencje w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych.

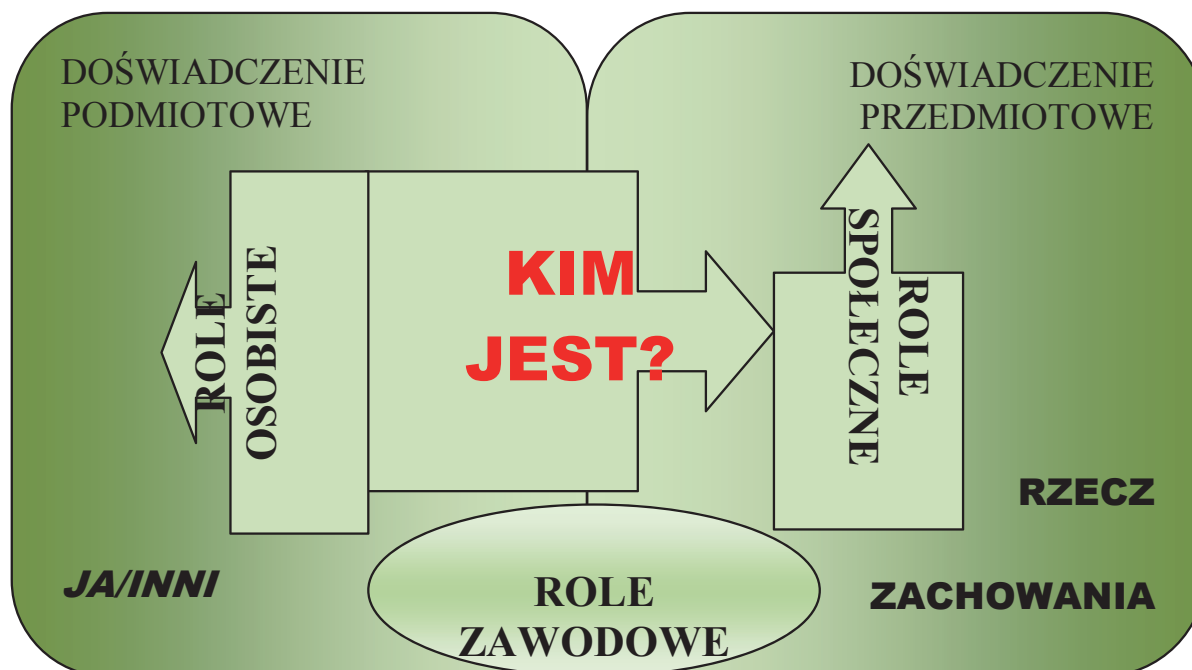
Rysunek 8. Aspekty 2 – użyteczność doświadczenia



Źródło: opracowanie własne na podst. W. Łukaszewskiego

Środowisko szkolne to dla większości społeczeństwa miejsce pracy zawodowej, to społeczność lokalna o określonej, znormalizowanej treści użyteczności publicznej, podstawowy organizacyjny element struktury oświatowej, w którym pracujący nauczyciele podlegają klasyfikacji z tytułu wyznaczonych i pełnionych funkcji.

Rysunek 9. Aspekt 3 – przynależność roli z tytułu doświadczenia



Źródło: opracowanie własne na podst. W. Łukaszewskiego

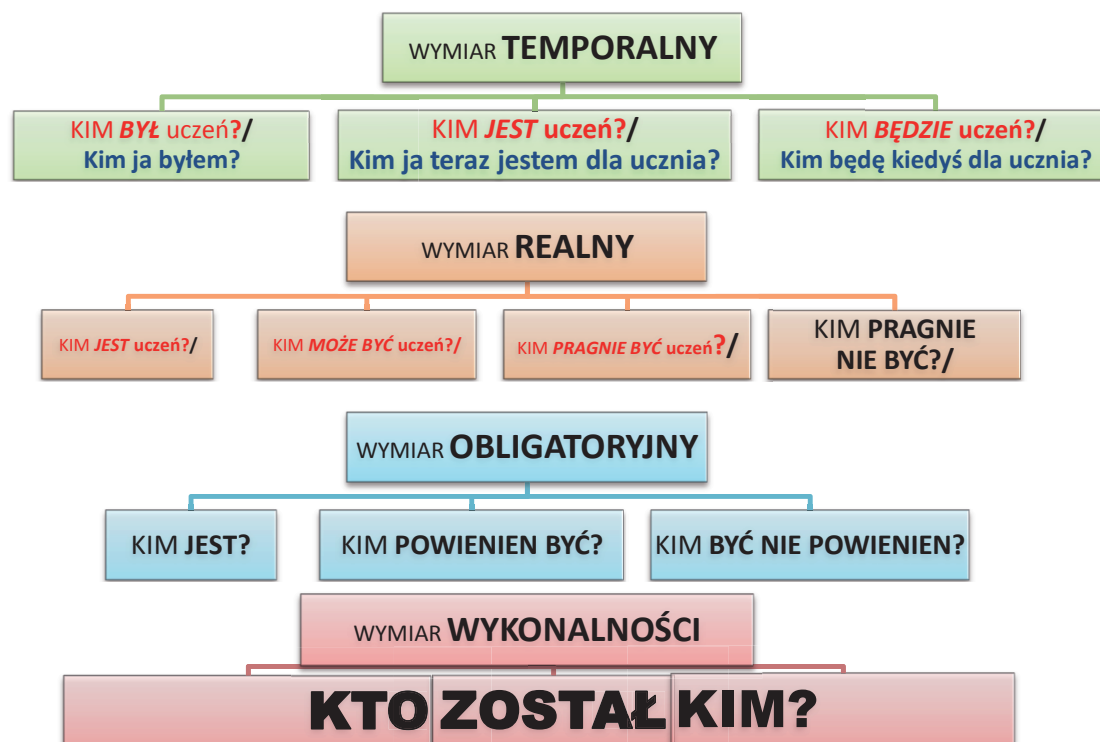
Przynależność roli w zawodzie nauczyciela to kalejdoskop ról otrzymywanych awansem zawodowym, ról spełniających oczekiwania społeczne oraz ról pełnionych z tyt. przekonań i postaw osobistych, tolerancji kulturowej oraz specyfiki środowiska prywatnego. To aspekt, w którym doświadczenie podmiotowe *Ja/Inni* jest stale konfrontowane z doświadczeniem przedmiotowym *rzecz/zachowanie* się mogące decydować o jakości relacji interpersonalnych.

Doświadczenie, jako aspekt życiowy podlega także specyficznemu uszeregowaniu. Wiedza i umiejętności podlegają bowiem determinacji temporalnej, aktualizacji sytuacyjnej i powinności wynikających z realizacji środowiskowych działań dobrowolnych i oczekiwanych:

- *czasowe uporządkowanie* w ramy przeszłości, terażniejszości i przyszłości to klasyfikacja doświadczenia na (nie)aktualne, (nie)potrzebne oraz antropologiczne; temporalność ma także wpływ na pozycję konstruowanych wyobrażeń, oczekiwań, ideałów oraz marzeń;
- w *wymiarze realności* dokonuje się konfrontacja umiejętności wyobrażanych, jako idealne z możliwymi oraz tymi rzeczywistymi – aktualnymi;
- *obligatoryjność* w doświadczeniu warunkuje obecność (*nie*)spełnionych oczekiwań społecznych, zawodowych oraz (*nie*)akceptowanych sytuacyjnie;
- *wymiar wykonalności* – najważniejszy i docelowy, bowiem w nim doświadczenie jest w miarę obiektywizowane oraz uzyskuje wysokie prawdopodobieństwo realności zdarzeń, cech i postaw.

Aktualność (*tu* i *teraz*) i modalność takiej klasyfikacji doświadczenia pokazuje rysunek poniżej.

Rysunek 10. Wymiarowość personalnego doświadczenia w zawodzie nauczyciela



Źródło: opracowanie własne na podst. W. Łukaszewskiego

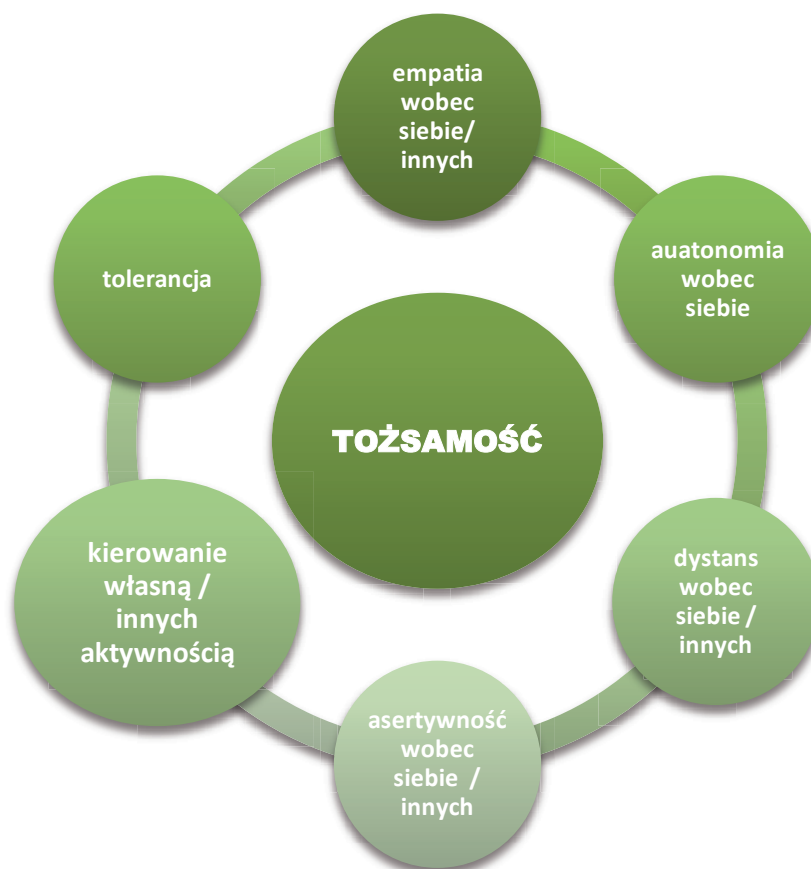
Doświadczenie to treść wielopoziomowej pamięci subiektywnej i obiektywnej, (deklarowanej i wynikającej z określonej działalności instytucjonalnej). To pamięć o zachowaniu wynikającym z określonych sytuacji społeczno – emocjonalnych i aktualnie zależnych od interpersonalnych związków czasowych, logicznych i pragmatycznych⁶⁷.

Przestrzeń między tym, co subiektywne a obiektywne wypełnia *treść tożsamości*. To wiedza o sobie samym, o dostrzeganych różnicach między sobą samym a *innymi / obcymi*, własnym działaniem i jego skutkami – konsekwencjami tegoż działania. To wiedza o własnej wyjątkowości (a także stopniu podobieństwa) wobec otoczenia, o konsekwencjach własnych działań wyznaczanych sobie samemu granicach własnej tożsamości. To orientacja *kim jestem?!/kim jest nauczyciel?!* Powstaje i jest kształtowana w relacjach międzyludzkich i wobec różnorodności świata, z tyt. świadomości skutków własnych wyborów. Dotyczy różnych przestrzeni społecznych w różnych okresach życia, zmiennych wydarzeń losowych, dlatego nie jest czymś trwałym, jest wartością zależną od sytuacji a często przez nie kreowaną. Im większa różnorodność owych relacji – ilość, intensywność i uświadamiane podmiotowe skutki, tym tożsamość jest bardziej złożona, wielopostaciowa⁶⁸, stanowiąc zbiór cech ściśle wyróżniających się, rolę społeczną dojrzałą aksjologicznie i etycznie. Tożsamość, jako personalna przestrzeń wewnętrzna, swoją stabilność strukturalną buduje na wiązaniach:

⁶⁷ W. Łukaszewski (2009), *Relacyjna teoria...*, s. 170–174.

⁶⁸ P. K. Oleś (2009), *Dialogowość wewnętrzna jako właściwość człowieka* [w:] *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku*, J. Koziński (red.), GWP, s. 221–222.

Rysunek 11. Konfiguracje wiązań struktury tożsamości



Źródło: opracowanie własne na podstawie P.K. Oleś⁶⁹

- *empatia wobec siebie/innych* – rozumienie własnej agresji, jej źródeł podmiotowo-przedmiotowych, umiejętność zrozumienia własnej/innych nieumiejętności, niezdolności, nieporadności, niemożności;
- *autonomia wobec siebie* – to umiejętność wypracowania niezależnych działań od etyczno-moralnych zobowiązań zawodowo-środowiskowo-rodzinnych;
- *dystans wobec siebie / innych* – rozumienie, że działania są zależne od aktualnego stanu emocji, kontekstu sytuacyjnego, a przede wszystkim od umiejętności/nieumiejętności; akceptacja błędnych zachowań i działań lub pomyłek decyzyjnych w niewielkim zakresie w spektrum tożsamościowym;
- *asertywność wobec siebie/innych* – to rozumienie, że nie można i nie należy angażować swojej wiedzy i umiejętności do każdej działalności;
- *kierowanie własną/innych aktywnością* – to umiejętność dyscypliny, sterowania dynamiką własnych działań – ich intensywnością, zaangażowaniem, tj. minimalizacja i maksymalizacja;
- *tolerancja wobec siebie/innych* – najczęściej dotyczy wewnętrznych ról, tzw. głosu sumienia krytykującego, karzącego, nagradzającego, komplementującego efekty zrealizowanych zadań⁷⁰.

⁶⁹ P. K. Oleś, *op. cit.*, s. 226.

⁷⁰ Tamże, s. 227.

Tożsamość należy rozumieć, jako atrybucję osobowościową stałą, powtarzalną, jednocześnie informującą o zróżnicowaniu wobec innych, niepowtarzalności i zmienności sytuacyjnych. Jest nieoceniona w zobrazowaniu miejsca człowieka w strukturze określonego systemu, jego subiektywności i obiektywizmu, stabilności i zmienności, indywidualizmu i jedności grupowej, wymiaru świadomości i nieświadomości oraz spektrum ewolucji i granicy kryzysu - niemożności⁷¹. Tożsamość to wielopostaciowość indywidualności, jej niepowtarzalność oraz odrębność, spójność myśli - uczuć - działań, posiadana samoocena i intencjonalność kształtowana na płaszczyźnie nieustannych konfliktów interpersonalnych i społecznych. Służy budowaniu, scalaniu, ugruntowywaniu i umacnianiu własnego wyobrażenia o sobie, własnej wiedzy o sobie samym. To dzięki tożsamości człowiek jest zdolny do autorefleksji, ewaluacji, dokonywania zmian, które wzmacniają wizerunek jego własnej osoby. Daje poczucie własnej odrębności i bycia sobą. Wiedza o sobie samym, stanowiąca o dynamice tożsamości, jej wartości i hermeneutyczne filary w znacznym stopniu wynikają z faktu przynależności do określonej grupy społecznej. Tożsamość pozwala zachować stabilność charakteru i osobowości w zmiennych warunkach rzeczywistości fizycznej, społeczno - kulturowej, ale także w asymilacji i akomodacji⁷². Stereotypizacja wpływająca na obraz samego siebie, własne *Ja* (w granicach *Ja* idealny i *Ja* realny), a także obrazy pozostałych członków grupy społecznej są odpowiedzialne za wytlumianie poczucia tożsamości indywidualnej, każąc jednostce postrzegać siebie, swoją osobę i członków grupy przez pryzmat określonej grupy środowiskowej. To tożsamość w świadomości nauczyciela jest nadzieją uczniów na modyfikację żywych i kulturowych stereotypów (herbartowskich) postaw i zachowań pedagogów wobec swoich uczniów, grona nauczycielskiego i środowiska społecznego są stale obecne z tytułu schematyzmu w potocznie rozumianej roli nauczyciela.

Jedną z wielu przyczyn niejednoznacznej oceny postaw osobowościowych nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej jest jego tożsamość horyzontalno-wertykalna, różnicowana temporalnie, walencyjnie i rangą. Literatura przedmiotu w szerokim spektrum przedstawia struktury tożsamości, potwierdzających niejednoznaczność roli nauczyciela:

- *tożsamość kontekstowa/zewnętrzna* - nadawana, potwierdzana i przekształcana społecznie, warunkowana opinią otoczenia; konstruowana przez zewnętrzne przedmioty, np.: dowód osobisty, zdjęcia, atrakcyjność wyglądu zewnętrznego; społeczne pejoratywne uwypuklenie wad przyczynia się do obecności negatywnej autooceny własnych możliwości i uzdolnień a atrybucja pozytywna, gloryfikacja personalna (zniekształcenia poznawcze) umożliwia aktywizowanie własnej osoby do zadań nie zawsze zgodnych z umiejętnościami i uzdolnieniami;
- *tożsamość wewnętrzna* - ambiwalentna wobec nadawanej; to wysublimowany z wielu tożsamości obraz własnej osobowości, który stanowi pierwotność dla wszystkich następnych, konstruujących się w wyniku sytuacji społecznych i pokonywaniakolejnych etapów życiowych;
- *tożsamość ambiwalentna* - obecna w wielokulturowych sytuacjach społecznych, w których kształtują się grupy dominujące i mniejszościowe a za takim środowi-

⁷¹ H. Kwiatkowska (2008), *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 229.

⁷² Tamże, s. 228-229.

skiem zawsze była społeczność szkolna; to tożsamość z obecnością poczucia godności / wyższości / dominacji i z dążeniem do separacji kulturowej oraz poczucia niższości / niedowartościowania / podporządkowania; nauczyciel, w zależności od konfiguracji dydaktyczno-wychowawczej swoimi metodami oceniania i wyników, różnicuje działania w obszarze kształcenia kulturalnego i językowego;

- *tożsamość kulturowa* – jest modyfikowana w zależności od podstawy: egzystencjalnej, ekologicznej, geograficznej lub historycznej decydujących o doświadczeniu, samostanowieniu i wartości celów życiowych; ma wartość dokonaną, przeszłościową; funkcjonuje tylko wtedy, gdy posiada podstawę alternatywy temporalnej;
- *tożsamość płciowa* – spektrum wartości fizycznych, emocjonalnych, kulturowo-społecznych tożsamych z płcią, które są obecne w przekonaniach, postawach, komunikatach werbalnych i pozawerbalnych oraz atrybucji niezależnych sfer psychicznych;
- *tożsamość grupowa* – jej treść i postać jest wspólna dla osób prezentujących podobne identyfikacje społeczne, przybliżony prestiż społeczny, wspólne cele i zadania; klasyfikacja może być ilościowa oraz w kategoriach aksjologicznych; w literaturze przedmiotu utożsamiana także z tożsamością kategorialną, odwołującą się do wartości zespołowych zacierających różnice indywidualne i wyzwalającej zachowania egalitarne – konformistyczne; doskonale obrazuje to postawa nauczyciela stażysty, który swoim zachowaniem upodabnia się do grona pedagogicznego niwelując w sobie samym różniące go cechy indywidualne; psychologia przyznaje jej rangę poznawczą wiedzy o sobie, o swojej indywidualności i tożsamości osobistej;
- *tożsamość adaptacyjna* – to postawy i działania mające na celu zaspakajanie celów i aspiracji najbliższego środowiska: rodzinnego, zawodowego, rówieśniczego; to próby poszukiwania w sobie samym postaw i zachowań akceptowanych i uznawanych przez osoby ważne a w przypadku ich nieobecności konstruowania/kopiowania i cech osobowościowych do swojej mentalności;
- *tożsamość pojedyncza, podstawowa* – dotyczy osób, które otacza ten sam krąg osób ważnych /bliskich w domu i w pracy stanowiących jednorodną i spójną kulturę społeczną; najczęściej spotykana we wczesnym wieku ontologicznym (dzieci przed rozpoczęciem edukacji przedszkolnej lub nauki w szkole podstawowej oraz ludzie w podeszłym wieku, którzy z racji niedyspozycji fizyczno-intelektualnej mają ograniczony krąg środowiska życiowego);
- *tożsamość cząstkowa* – dotyczy ról i pozycji społecznych pełnionych krótko, wyrywkowo, okazjonalnie, uświadamianych rangą znaczenia, wpływu i samostanowienia społecznego;
- *tożsamość podwójna, złożona, wielopostaciowa* – jest obecna, kiedy praca zawodowa, poziom życia towarzyskiego, krąg rodzinny są społecznościami zróżnicowanymi kulturowo, ekonomicznie, aktywnością religijną; stanowią źródło zróżnicowanych odniesień do świata oraz kontrastowych przekonań, postaw i działań;
- *tożsamość hybrydowa* (generowana *tożsamościami krzyżującymi się*) – to umiejętność spójnego łączenia myśli, uczuć i zachowań wielu elementów z różnych kultur; bardzo powszechna i typowa dla zawodu nauczyciela; realizując treści podstawy programowej nauczyciel niejednokrotnie wykazuje postawę oraz

stosuje metody utożsamiane z inną kulturą społeczną, z tyt. zróżnicowań ideologicznych;

- *tożsamość dialogowa* – jest kształtowana poprzez zróżnicowane doznania odbioru rzeczywistości (znanej i poznawanej), występuje pod postacią wewnętrznych pytań i dialogu z samym sobą; w opinii autorki najcenniejsza tożsamość w zawodzie nauczyciela, bez niej nieobecna byłaby refleksja pedagogiczna, ewaluacja a przede wszystkim powołanie do bycia nauczycielem;
- *tożsamość niezależna* – rozumiana, jako osobowość niepowtarzalna, niezależna wobec społecznych ograniczeń, samowystarczalna, wyróżniająca się osobistymi sukcesami i osiągnięciami; postrzegająca siebie w kategoriach wyjątkowości; tożsamość często obecna w opinii uczniowskiej o uczących nauczycielach, którzy są kreatywni, innowacyjni;
- *tożsamość współzależna* – najlepiej funkcjonująca w relacjach z innymi osobami lub grupami, zwracająca uwagę na współpracę, koordynację, wewnątrzgrupową zgodność i spójność planów, działań i celów; poszukująca harmonii interpersonalnej; to tożsamość, w której autoocena jest zawsze warunkowana relacjami z innymi osobami;
- *tożsamość własna* (wg teorii E. Eriksona) – to posiadanie ugruntowanego przekonania kim się jest, świadomość własnych poglądów, sprecyzowana argumentami spektrum akceptacji/nieakceptacji społecznej; decyduje o intensywności samozadowolenia z własnych osiągnięć i nadająca im sens; w jej niedojrzałości upatruje się tzw. niejednorodność pełnionych ról, brak precyzyjności aksjologiczno-normatywnej; niezmiernie ważna w pełnieniu roli nauczyciela, gdyż dla nauczyciela nieustannie doświadczającego wielu sytuacji niejednoznacznych stanowi filar aksjologiczny, który potrzebny jest w chwilach wątpliwości i wahań etyczno – zawodowych;
- *tożsamość indywidualna* – to świadomość o skali i zakresie różnic swojej osoby wobec innych ludzi; pozwala na lepsze wyznaczenie swojej pozycji w przestrzeni społecznej;
- *tożsamość osobista* – wyłania się z tytułu porównań intrapersonalnych, których wynikiem jest mniejsze lub większe poczucie własnej wartości; to zbiór pojęć pozwalający na osobiste określenie własnych cech, pomocnych w opisie własnej osoby; zapewnia poczucie ciągłości oraz wyjątkowości własnej osoby; zawiera poczucie własnej pozytywności, jej rozumienie i kształtowanie doskonale obrazuje ewaluacyjny arkusz w ocenie pracy nauczyciela;
- *tożsamość społeczna* – kształtuje ją aktywność grupowa w oparciu o depersonalizację (umniejszanie, tłumienie osobistych norm, wartości i przekonań) i treść kodeksu norm i zasad grupowych, obiektywizującego indywidualność każdego członka grupy; jest odpowiedzialna za społeczną kategoryzację: *My/Oni* (obrona pozytywnego wizerunku siebie/depresja obcych) oraz autokategoryzację: *Swój/Obcy*; charakteryzuje się:
 - tłumieniem indywidualności na rzecz postaw wspólnych grupie;
 - obecnością stereotypów w postawach, poglądach i działaniach; w międzygrupowych najczęściej są negatywne;
 - obecnością postaw negatywnych wobec *innych*, przez grupę uznanych za obcych;

- obecnością współpracy z członkami grupy oraz współzawodnictwem z członkami grup obcych;
- obecnością moralnego kodeksu grupy normalizującego postawy, poglądy, działalność;
- konformizmu specyficznego dla danej grupy;
- *tożsamość zawodowa* [nauczyciela] – wynikająca z czteroelementowej teorii tożsamości E. Eriksona stanowi kompendium tożsamości:
- *tożsamość rozproszona* – brak zobowiązań zewnętrznych i wewnętrznego przymusu sprawia, że osoba nie potrafi dokonać wyboru własnej tożsamości z różnorodnych tożsamości życiowych i zawodowych;
- *tożsamość nadana* – kształtuje się pod silnym wpływem identyfikacyjnym z autorytetem; typowa dla osobowości, które nie miały możliwości sprawdzenia siebie w różnych sytuacjach społecznych, wypróbowania możliwości i uzdolnień;
- *tożsamość moratoryjna* – zbyt długie poszukiwanie własnej tożsamości, niezdecydowanie w wyborze konkretnego pomysłu na życie, nieumiejętność wyciągania konstruktywnych wniosków z istotnych (typowych dla określonego etapu rozwoju) pytań egzystencjalnych może doprowadzić do tożsamości rozproszonej;
- *tożsamość osiągnięta* – osiągnąć ją można tylko poprzez dogłębną znajomość własnej osobowości, swoich możliwości, znajomości wypełnianych zadań; pozwala na stałą redakcję odpowiedzi na pytanie: *kim jestem?*⁷³.

A. Brzezińska przekonuje, że tożsamość indywidualna i społeczna są nierozdzielnie ze sobą połączone, obie stanowią podstawę tożsamości budowanej treścią pełnionych ról społecznych: zawodowej, rodzicielskiej, obywatelskiej, które jednostka chce lub musi realizować⁷⁴. Tożsamość społeczna to jedyna, która jest warunkowana oceną innych, gdyż to ona kształtuje wewnętrzne przekonanie posiadania cech (nie)akceptowanych tzw. osoby *obcej, innej*, generuje działania nowej tożsamości, której potwierdzenia ponownie poszukuje się w opinii środowiska.

T. Lewowicki tożsamością określa ciągłość pokoleniową i równowagę biopsychiczną jednostki, grup lub zbiorowości społecznych opartych na elementach dziedzictwa kulturowego, elementach danej kultury, dążących do ciągłości i syntezy⁷⁵. Jest budowana na bazie świadomości doświadczenia personalnego i kulturowo-społecznego, tzn. świadomości o roli w przeszłości i roli stanowionej współcześnie (świadomość empiryczna i prakseologiczna), tu i teraz. Tożsamość, to akceptacja tych dwóch świadomości, to poczucie zgodności wewnętrznej. To dość trudne pojęcie H. Kwiatkowska proponuje odnosić do:

⁷³ P. K. Oleś (2009), *Dialogowość wewnętrzna...*, s. 221–223; B. Wojciszke, *Sprawczość i wspólnotowość jako podstawowe wymiary spostrzegania świata społecznego*; M. Kofta, *Uprzedzenia wobec obcych – od antypatii do dehumanizacji*, [w:] *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku* J. Kozielski (red.), Gdańsk, GWP, s. 261–262; S. A. Rathus (2006), *Psychologia współczesna*, Gdańsk, GWP, s. 190; A. Bikont (1988), *Tożsamość społeczna – teorie, hipotezy, znaki zapytania*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź, Wydawnictwo PAN, s. 29; H. Grzegółowska-Klarkowska (1988), *Właściwości tożsamości a stopień i rodzaj obronności* [w:] *Tożsamość społeczna...* A. Bikont, s. 105–110; H. Kwiatkowska (2008), *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 232–233.

⁷⁴ A. Brzezińska (2000), *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa, „Scholar”, s. 239–240.

⁷⁵ T. Lewowicki (1995), *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom Teorii Zachowań Tożsamościowych* [w:] *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Białystok, „Trans Humana”, s. 22–23.

- *poczucia tożsamości odnoszącego się do konkretnego obiektu (grupy, osoby) i do subiektywnego postrzegania świata;*
- *tożsamości (jej treści) konstytuowanej w kontakcie z drugim człowiekiem, jako rezultat relacji międzyludzkich;*
- *tożsamości wyznaczonej przez ontologiczny fundament w postaci nieutralnego „rdzenia bytu” osobowego;*
- *tożsamości, która nie jest bytem statycznym, bowiem podlega modyfikacjom pod wpływem działań człowieka, „nie jest, a staje się”;*
- *tożsamości człowieka tworzonej pod warunkiem świadomości swego istnienia⁷⁶.*

Zagadnienia indywidualnego rozwoju i jednostkowego kształtowania tożsamości społecznej to paradygmaty i wyznaczniki edukacyjne związane z zagadnieniami wychowawczymi i kształcąco-poznawczymi. W przestrzeni edukacyjnej tożsamość to aspekt podmiotowości ucznia i nauczyciela (*tożsamość personalna, jednostkowa*) oraz grupy tj. klasy, grona pedagogicznego i społeczności lokalnej. Umiejscawianie nauczyciela w grupie innych nauczycieli i na jej tle, przeobrażanie członków tej społeczności oraz tegoż środowiska społecznego, wprowadzanie planowego działania, to realizacja pedagogiki społecznej nie w izolacji lecz z uwzględnieniem wszystkich uwarunkowań, wszystkich czynników immanentnych i bodźców rozwojowych będących nawet poza zakresem działań planowych⁷⁷. Człowiek identyfikując się z grupą lub z zawodem, z konieczności dostrzega wartości, normy i wzory reprezentowane przez ogół a tym samym wnika w określony system społecznych ról. Taką tożsamość J. Modrzewski określa *socjalizacją identyfikującą*, umożliwiającą jednostce prezentowanie względnie spetryfikowanych wzorców uczestnictwa w określonej grupie makro i mikro społecznej⁷⁸. *Identyfikacyjny typ uczestnictwa społecznego przejawiają tylko osoby istniejące realnie, uczestniczące w życiu danego układu społecznego podmiotowo i podmiotowo – przedmiotowego. Wyróżnia je, spośród innych typów społecznego uczestnictwa, specyficzny układ wyżej wskazanych cech: zinternalizowane przez jednostkę i ujawniana przez nią orientacja aksjonormatywna związana z jej statusem (aktualnym) i przynależność do określonej grupy (lokalnej, sąsiedzkiej, wyznaniowej, państwowej) oraz ujawnienie w zachowaniach wzorów chronienia uwewnętrznionych norm, wiedzy itp. Ta względnie trwała struktura uzyskania przez jednostkę o orientacji aksjonormatywnej może być utożsamiana z teoretyczną wizją osiągnięcia konwencjonalnego poziomu czy studium rozwoju moralnego czy tożsamości. Z orientacją aksjonormatywną jednostki wiąże się także jej orientacja światopoglądowa. Właściwościami identyfikującymi jednostkę w tym aspekcie są jej przekonania, wizja sensu życia, racje uzasadniające akceptowany przez nią lub zwalczany porządek społeczny, wizja własnego miejsca i znaczenia w świecie⁷⁹.*

Przestrzeń edukacyjna jest wypełniona siatką wielu identyfikacji: nauczycieli w relacjach do innych pedagogów, do uczonych dzieci, ich rodziców, w relacjach do dyrekcji szkoły i pracowników administracyjnych oraz uczniów w stosunku do innych uczniów – tych młodszych do starszych, do nauczycieli uczących i wychowujących. Te wszystkie relacje identyfikacyjne (identyfikacji społeczno-edukacyjnej)

⁷⁶ *Spółeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Warszawa 2003, WSP ZNP, s. 11.

⁷⁷ S. Kowalski (1976), *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa, PWN, s. 314–316.

⁷⁸ J. Modrzewski (1995), *Próba typologii socjalizacji z perspektywy poznawczej pedagogiki społecznej*, [w:] *Socjalizacja a wartości (aktualne konteksty)*, T. Frąckowiak, J. Modrzewski (red.), Poznań, „Eruditus”, s. 44–48.

⁷⁹ Tamże.

należą do sfery rzeczywistości społecznej. Doskonale obrazuje to istota tożsamości, która przecież jest prezentacją postrzegania siebie samego oraz opinii innych. Stanowi o tym *odnoszenie się* ↔ *odwoływanie się* ↔ *socjalizacja* ↔ *aproxymacja* wobec grupy społecznej zawierając się w zbiorze subkategorii „*Ja/My – grupowe, Ja/My – kategoriałne, Ja/My – atrybucyjne*”⁸⁰:

Tabela 2. Tożsamość w refleksji hermeneutycznej

| Subkategorie tożsamości w przestrzeni edukacyjnej | | |
|--|--|--|
| Pedagogika empiryczna nauczyciel / kwalifikacje | Pedagogika prakseologiczna nauczyciel / kompetencje | Pedagogika hermeneutyczna nauczyciel / podmiotowość |
| integracja do grupy, do społeczności | własny obraz na tle grupy, uczenie się siebie | wyodrębnianie się z grupy, społeczności |
| <i>Ja</i> dąży do wniknięcia w grupę ASYMILACJA | <i>Ja</i> w środku grupy JEDNOŚĆ ze WSPÓLNOTĄ | <i>Ja</i> dąży do wyjścia z grupy INDYWIDUALIZACJA |
| identyfikacja z rodziną, grupą rówieśniczą kontakty bezpośrednie | identyfikacja z grupami społecznymi kategoriałna (wiekowa, zawodowa, wyznaniowa) | identyfikacja abstrakcyjna, subiektywna, atrybut wiary, aksjologii |
| <i>MY - grupowe</i> | <i>MY - kategoriałne</i> | <i>MY - atrybucyjne</i> |
| TOŻSAMOŚĆ GRUPOWA | TOŻSAMOŚĆ KATEGORIAŁNA | TOŻSAMOŚĆ KORELATYWNA |

Źródło: modyfikacja własna na podstawie K. Bleszyńska⁸¹

Wielopostaciowość tożsamości jest niezwykle cenna dla idei dialogu i integracji wewnętrznej, odgrywając znaczącą rolę w kształtowaniu *osobowości*, która w opinii psychologów, powstając pod silnym wpływem oddziaływania innych ludzi, jest odpowiedzialna za konstruowanie i rozumienie *struktury własnej osoby*. Zawiera temperament, charakter, nawyki, cechy, postawy, *postaci własnego Ja* widocznego w zarządzaniu zachowaniem.

W naukach humanistycznych pojęcie tożsamości i rozumienie istoty jej znaczenia w procesie dojrzałości i dorosłego funkcjonowania, sprawiło, że na istotę osobowości spojrzano z perspektywy społecznej, kulturowej, edukacyjnej, aksjologicznej i etycznej.

Nie ma zgodności teoretyków, co w większym stopniu jest istotne w oglądzie osobowości człowieka – doświadczenie warunkowane cechami osobowymi czy też zależność postaci osobowości od przeżyć, a więc wiedzy i umiejętności nabytych w przeszłości.

Dla naczelnego wątku dysertacji zasadne jest wymienienie naczelných funkcji osobowości, które w analizie przywództwa edukacyjnego będą szczególnie istotnym argumentem koncepcyjnym i konsolidacyjnym ww. zagadnienia.

Osobowość integrująca i regulująca ludzkie zachowanie ma przypisywane funkcje:

- *orientacyjną* – niezbędnej w kumulowaniu wiedzy analitycznej i przewidującej konsekwencje zdarzeń oraz przyszłościowe planowanie skutecznych działań;

⁸⁰ K. Bleszyńska (2001), *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 43.

⁸¹ Tamże.

- *programującą* – niezwykle istotną w konstruowaniu programów umożliwiających realizację teoretycznie wyznaczonych celów;
- *emocjonalno – motywacyjną i ewaluatywną* – obecność dojrzałego odbioru relacji emocjonalnych wpływa na motywacje do podejmowania nowych działań a rozumienie istotny ewaluacji jest obrazowane modyfikacją nowych działań z tyt. posiadanej wiedzy;
- *integracyjną* – bez spójności ze standardami ewaluatywnymi, świadomości i wiedzy o świecie oraz stabilnym obrazem samego siebie wszelkie działania poznawcze oraz funkcjonowanie społeczno-kulturowe byłoby pełne napięcie i zaburzeń⁸².

Funkcje pozwalają na odczuwanie oraz odstępstwo od wyznaczonych norm i standardów, bez których każda osobowość zawierałaby w swoim rozumieniu radykalizm, jako aspekt akceptowanej normy. Choć osobowość to *spójność myśli, uczuć, zachowań oraz ich względna stabilność (...)*, to także (...) *świadomość i akceptacja ich giętkości i pewnego stopnia niespójności myślowej, uczuciowej i zachowawczej, w ich zmienności czasowej*⁸³.

J. Reykowski, analizując zachowania prospołeczne, w strukturze osobowości wykazał istnienie mechanizmów, wspomagających podejmowanie działań dla innych i z innymi:

- *empatii emocjonalnej* – niezbędnej do zaistnienia akceptacji, synergii, asymilacji;
- *podobieństwa do Ja* – rozumianej, jako wypracowany i nieustannie kształtowany, modyfikowany dystans do własnej osoby, umiejętności, nieumiejętności i cech (nie)wyjątkowych (nie)akceptowanych przez siebie samego oraz środowisko społeczne; standaryzacja własnej osoby w relacjach interpersonalnych;
- *decentracji (empatii poznawczej)* – tj. zmienności perspektywicznego oceniania realiów oraz rozumienia poglądów innych ludzi;
- *motywacji normatywnej* – jakość i ilość działań personalnych jest normatywnie wyznaczana a świadomość tej zależności i dojrzałej jej respektowanie jest opiniowane osobowością dojrzałą i samodzielną;
- *spostrzegania rozbieżności między stanem pożądanym a realnym innej osoby* – jako definicja altruizmu bez konotacji egocentrycznych, subiektywnych⁸⁴.

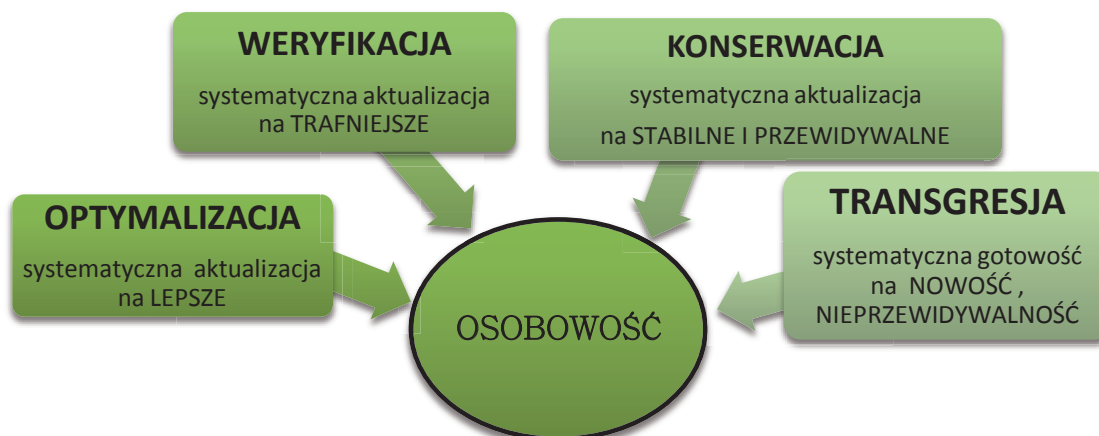
Proces przeprowadzenia w przestrzeni edukacyjnej jest uwarunkowany posiadanymi kwalifikacjami, prestiżem osobistym, doświadczeniem dydaktyczno – wychowawczym oraz osobowością, niezależną od wykonywanego zawodu. Dynamikę wszelkich procesów społecznych regulują zróżnicowane mechanizmy interpersonalne i kulturowe. Tak samo o funkcjonowaniu osobowości (decydującej o tożsamości, o działaniach i o kształcie roli nauczyciela) decydują pośrednio standardy społeczno - kulturowe, ich rozumienie, umiejętne wykorzystanie, modyfikacja oraz ukierunkowanie, które obrazuje poniższy schemat.

⁸² M. Kofta (2009) *Regulacyjna Teoria Osobowości Janusza Reykowskiego a poznawcza psychologia osobowości*, [w:] *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku* J. Koziński (red. nauk.), Gdańsk, GWP, s.136.

⁸³ P. K. Oleś (2009) *Dialogowość wewnętrzna ...*, s.221–223.

⁸⁴ M. Kofta (2009) *Regulacyjna Teoria ...*, s. 139.

Rysunek 12. Ukierunkowanie osobowości



Źródło: opracowanie własne na podst. W. Łukaszewskiego

Optimalizacja jest niezbędna w rozumieniu istoty wyborów podmiotowo – przedmiotowych, opartych na wartościowaniu (nie)korzystnym, (nie)podjęciu działań oraz ich (nie)realizacji. Literatura przedmiotu ukierunkowanie najlepiej wyjaśnia posługując się zagadnieniem samooceny, ambiwalencji nieustannie wpisanych w zawód nauczyciela, ale także i w rolę ucznia. Optimalizacja jest doskonałym regulatorem jakościowym wszelkich działań i celów dydaktyczno-wychowawczych w kontekście przywództwa edukacyjnego.

Weryfikacja wyzwala nieustanną ciekawość poznawczą, personalną, kulturową. To kierunek generujący tendencję stałego, ustawicznego poszukiwania wiedzy pedagogicznej o innych dorosłych i dzieciach (gdyż to najmniej stabilny rodzaj wiedzy), wiedzy dla dzieci i dla siebie oraz lepszej wiedzy o świecie.

Konserwacja posiadająca kontekst obrony jest rozumiana, jako ukierunkowanie antropologiczne, postrzeganie posiadanej wiedzy i pamięci w strukturze dziedzictwa, określonego zbioru doświadczenia – niestety, niemożliwego do rzeczywistego wykorzystania przez innych.

Transgresja wymuszająca na działaniach i postawach adaptacyjnych zmianę orientacji na przekraczanie, przełamywanie schematów, utrwalonych i akceptowanych postaw w celu poznania emocjonalnego, etycznego, kolejnej modyfikacji spektrum normatywno-etyczno-symbolicznego. To transgresja jest utożsamiana z innowacją, kreatywnością, ewaluacją; to ona sprawia, że działania podmiotowe wynikające z tożsamości i osobowości (nie tylko pedagogicznej) są częściej angażowane, bardziej efektywne, jednak trudniej przewidywalne bowiem są spontaniczne, bardziej wewnętrzsterowne i pozbawione argumentacji „konieczność” na rzecz „możliwość”⁸⁵.

Współczesne nurty pedagogiczne, poszukując recepty na zbyt dynamiczne przemiany kulturowo-społeczne swoje idee zaczęły konstruować na wartościach *Osoby* w środowisku szkolnym, postrzeganiu procesu wychowania, jako wydobywania i uświadamiania niepowtarzalności personalnej, na procesie rozwijania indywidualnych zainteresowań i aspiracji ucznia oraz na edukacji rozwijającej wyobraźnię i twórczość w działaniach. Współczesna pedagogika zawdzięcza filozofii i huma-

⁸⁵ W. Łukaszewski (2009), *Relacyjna teoria...*, s. 176–171; J. Koziński (2002), *Transgresja i kultura*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 40–48.

nistycie wielopostaciową strukturę pojęć: *podmiot, podmiotowość, refleksja podmiotowa i działania podmiotowe*.

Podmiotowość wyłoniła się z wewnętrznej perspektywy tożsamości, osadzonej na kwestii *kim ja jestem?* oraz z jej zewnętrznej perspektywy powiązanej z punktem widzenia: *kim on jest?*⁸⁶. Odpowiedzi na te pytania stały się wymiarem samowiedzy człowieka o sobie samym oraz źródłem empatii dla *Innych, Obcych, Nieznanych*. Niestety, stały się kategorią nieporównywalną do żadnych znanych empirycznie, nie pasowały do żadnych kryteriów, a sama idea podmiotowości stała się wykładnikiem wielu pojęć, do tej pory nieobecnych i niezrozumiałych w przestrzeni edukacyjnej i (na dodatek) była pozbawiona konotacji dodatniej i ujemnej (akceptacji/negacji).

W przestrzeni edukacyjnej najważniejszym filarem zawsze było wychowanie, jego uczestnicy i działania wychowawcze. Kiedy relacje wychowawcze, dokonujące się pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, zaczęły przyjmować refleksję subiektywizmu, indywidualizmu i autonomii, ich aspekty pedagogicy odnaleźli w idei wolności, która edukację zaczęła sytuować na poziomach najwartościowszej, najpełniej kształcącej, dającej samowiedzę i samoświadomość wychowankowi oraz wychowawcy.

Na czym polega fenomen samowiedzy, że stała się generatorem dla podmiotowości, tak bardzo oczywistej we współczesnej przestrzeni edukacyjnej? *Samowiedza* to świadoma pula informacji o sobie, własnej wyjątkowości, rozumieniu swojej indywidualności. To ona umożliwia perspektywiczne postrzeganie siebie na tle zróżnicowanych kontekstów społecznych i kulturowych – w spektrum (nie)zależności i (nie)podobieństwa. Jej zawdzięcza się konstruowanie wielu tożsamości zależnych sytuacyjnie i personalnie. Będąc *świadomością personalnej spójności w czasie i przestrzeni – w różnych okresach życia, sytuacjach społecznych i pełnionych rolach, świadomością indywidualnej odrębności i niepowtarzalności (...)*⁸⁷ stanowi podstawę dla obrazu własnej osoby, jako zbioru cech akceptowanych i rozumianych oraz poczuciu odrębności własnej osoby wobec otoczenia. Zaczęła uświadamiać, że w każdym człowieku jest *coś*, co wymykało się dotychczasowym analizom – niezdeterminowanego, uwidaczniającego się w sytuacjach granicznych i wyborów. Różnice mentalne, pokoleniowe, językowe i poglądy uzmysłowiły pedagogom, że wśród tych uwarunkowań ograniczających każdego człowieka należy szukać aspektów, dla których proces wychowania i aksjologicznego wzrastania staje się najpełniejszy i najbardziej efektywny. Wychodząc z założenia, że każdy człowiek jest istotą samodzielnie myślącą i czującą, indywidualnie przeżywającą doświadczaną rzeczywistość⁸⁸, zaczęto rozumieć podmiotowość, jako wymiar wewnętrznej wrażliwości, psychicznej kreatywności, jako intencjonalne wyobrażenia o świecie zewnętrznym i świadomość wywierania wpływu na te zdarzenia, na swoje działania i siebie samego.

Dla głównej idei dysertacji – przywództwa edukacyjnego, ważny stał się proces powstawania podmiotowości, którego źródłem stała się filozofia nowożytna.

⁸⁶ A. Bikont (1988), *Tożsamość społeczna...*, s. 17–18.

⁸⁷ J. Mandrosz-Wróblewska (1988), *Strategie redukcji problemów tożsamościowych* [w:] A. Bikont (1988), *Tożsamość społeczna...*, s. 126.

⁸⁸ J. Górniewicz (2001), *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn, Wydawnictwo UW-M, s. 26.

Tabela 3. Geneza teoretycznych źródeł podmiotowości

| | |
|--|--|
| I. EGZYSTENCJALIZM | ➤ świadomość własnej świadomości, odrębności – SAMOŚWIADOMOŚĆ J.P.SARTRE. |
| II. PERSONALIZM | ➤ dialogowość w relacjach człowieka z człowiekiem ➤ wartością podmiotową są działania, myśli, wola ➤ <i>tożsamość</i> w dialogu z innym |
| III. MARKSIZM | ➤ perspektywa <i>jednostka</i> ⇔ <i>grupa</i> ➤ społeczna analiza otoczenia ➤ podmiotowość: tożsamość indywidualna + tożsamość poszczególnych członków grupy |
| IV. POSTMODERNIZM | ➤ tożsamość indywidualna = suma tożsamości mniejszych, zróżnicowanych aksjologicznie i społecznie w zbiorze stale przekształcanych relacji między osobą a instytucją → napięcia między władzą ⇔ rozumem ⇔ wolnością ➤ relacje „władzy” i „do władzy” (podmiotowo - przedmiotowe) T. SZKUDLAREK |
| V. PSYCHOLOGIA | ➤ tożsamość zmienna i modyfikowana cyklami życiowymi E.H. ERIKSON ➤ podmiotowość: tożsamość + samoświadomość + samoocena I. KON ➤ samowiedza => samoświadomość => odpowiedzialność za swoje działania J. KOZIELECKI ➤ świadomość posiadania różnic <i>wobec</i> i <i>od</i> innych K. KORZENIOWSKI ➤ <i>Ja</i> przedmiotowe + <i>Ja</i> intencjonalne K. OBUCHOWSKI ➤ samotranscendencja własnej osoby w świat (wartości duchowe) V. FRANKI |
| VI. SOCJOLOGIA | ➤ jednostka ⇔ grupa – podatność jednostki na wpływy grupy ⇔ podatność grupy na wpływy jednostki – <i>Ja</i> w środku działalności grupy ⇔ grupa odniesieniem dla <i>Ja</i> P. SZTOMPKA |
| VII. PEDAGOGIKA HUMANISTYCZNA | ➤ samorozwój, samokształcenie, aktywność twórcza B. SUCHODOLSKI ➤ indywidualizm i wartość osoby ucznia; sztuka wyboru I. WOJNAR ➤ indywidualność edukacyjna ⇔ edukacja zindywidualizowana A. BRÜHLMAIER |
| VIII. ANTYPEDAGOGIKA | ➤ osoba to wartość niepowtarzalna, nieredukowalna, antropocentryczna => wrażliwe i autentyczne relacje międzyludzkie |
| IX. PEDAGOGIKA HERMENEUTYCZNO - KRYTYCZNA | ➤ świadomość własnej niewiedzy o sobie jako podmiocie => proces uznawania siebie => świadomość podmiotowa A. FOLKERSKA ➤ współczesną rolę kształtują fundamenty przeszłości H. G. GADAMER, J. HABERMAS |
| X. PEDAGOGICZNY WYMIAR PODMIOTOWOŚCI | ❖ świadomość swojego miejsca i siebie w świecie przedmiotów - SAMOŚWIADOMOŚĆ ❖ samoistne odkrywanie własnej podmiotowości ⇔ SAMOWIEDZA ❖ podmiotowe uznawanie przez innych ⇔ ŚWIADOMOŚĆ PODMIOTOWA ❖ doświadczanie prawdy o sobie ⇔ SAMOWIEDZA ⇔ TOŻSAMOŚĆ PODMIOTOWA |

Źródło: opracowanie własne wg J. Górniewicz

Powyższa prezentacja kilku filarów aksjologicznych stanowi próbę klasyfikacji problematyki podmiotowości oraz transgresji podmiotowych aksjomatów. Najpełniejszy proces transformacji dokonał się w strukturze świadomościowej, w której wiedza o człowieku zaczęła penetrować sferę zmysłów poznawczych, wyobraźnię i indywidualizm. Współcześnie już nikt nie kwestionuje obecności i ważności samowiedzy, samoświadomości, samokształcenia, samorozwoju. Sztuka mądrego wyboru, jako wykładnik samowiedzy i autoedukacji oraz umiejętność samooceny to atrybuty istotne nie tylko w pracy nauczyciela. To wykładniki mądrych relacji interpersonalnych, źródło tolerancji dla indywidualności *Innych*, rezultat rozumienia własnej tożsamości – niejednorodnej, uzależnionej od środowisk społecznych, od kontekstu sytuacyjnego, od cyklu rozwoju ontologicznego, od świadomości własnej niewiedzy i przeszłościowego doświadczenia.

Podmiot to forma świadomości własnej niepowtarzalności, to samoświadomość potrafiąca dystansować się do przeszłościowych umiejętności, wiedzy, uzdolnień. To świadoma klasyfikacja tożsamości pierwotnych i wtórnych. Kiedy i dlaczego człowiek staje się podmiotem? Tak, jak myśl filozoficzna – hermeneutyczna zaprezentowana została powyżej w postaci struktury podlegającej intelektualnemu rozwojowi, tak samo rozumienie *roli podmiotu* można zobrazować wertykalną strukturą, która uwypukli początkowe stadium dokonującego się procesu myślowego wiedzy i rozumienia istoty podmiotowości.

Operacje intelektualne w doświadczaniu podmiotowości można porównać do zasady „naczyń połączonych” – ich jakość jest zależna od ilości. Podmiotowość nie może być powszechna ani długotrwała, gdyż przestałaby być wyjątkową, przestałaby dotyczyć samowiedzy i autonomii, stając się swoistym rodzajem relacji społecznych. Podmiotowość dotyczy tylko wyjątkowych relacji interpersonalnych, jako rezultat złożonych procesów myślowych i emocjonalno – etycznych. Jest możliwa do zaistnienia w sytuacjach:

- autoempatii (w momentach intensywnej kontemplacji, najczęściej estetycznej, artystycznej)
- w momentach intelektualnego projektowania, komponowania, pracy umysłowej
- w sytuacjach nowych, nieznanych, stresogennych, wymagających dużego wysiłku intelektualnego, by zrozumieć ich pewne wartości
- w chwilach połączonych ze specyficzną fizjologiczną reakcją, określanymi stanami „zatrącenie się”, „zapadnięcie się”⁸⁹

Podmiotowość, stanowi wartość nie edukacyjną, nie edukowalną, konstruującą się na drodze samopozukiwania, autonomicznego dochodzenia do rozumienia innego sposobu istnienia. Bardzo często jest niemożliwa do ujęcia w żadne formy werbalne i dyskursywne. **Nie można być podmiotem, gdyż jedynie można być podmiotowością, która jest stanem krótkotrwałym, dynamicznym i często chwilowym, ulotnym**⁹⁰. To dzięki podmiotowości dokonuje się wewnętrzna transformacja aksjologiczna i poznawcza a dzięki osadzeniu się wiedzy z doświadczeń na wewnętrznym *Ja*, dokonuje się modyfikacja świata – widzianego i przeżywanego.

⁸⁹ M. Adamiec (1992) *Podmiotowość – formy i zmiany*, [w:] *Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy* 10 (19) Z. Ratajczak (red.), Katowice, UŚ, s. 15–21.

⁹⁰ Tamże, s. 28–29.

Podmiotowość posiada *pojęciowe warstwy znaczeniowe*⁹¹:

- *formalną* warstwę *bycia podmiotem* – kategorię wyznaczającą, opisującą własności, zachowania, autora działań podmiotowych (jedność, tożsamość, postać będąca tzw. społecznym punktem odniesienia, a więc autorytet aksjologiczny);
- *autonomiczną* warstwę *bycia podmiotem* – tylko suwerenne decyzje stanowią o podejmowanych decyzjach, są źródłem działań;
- *aksjologiczną* warstwę *bycia podmiotem* – wartościowana zawsze dodatnio, nie-instrumentalnie, pielęgnowana i ochraniana.

Zrozumienie takich procesów staje się punktem zwrotnym dla początku wchodzenia w rolę podmiotu:

- 1) zrozumienie swojej postaci z pozycji, z dystansu – zrozumienie siebie samego w kategoriach przedmiotowych, by móc podlegać i umiejętnie dokonywać automodyfikacji i autotransformacji;
- 2) uświadomienie, że bycie podmiotem jest chwilowe, bardzo krótkotrwałe lecz niezwykle intensywne, więc głębokie w pamięci, myśląc w kategoriach: rola kreatywna, twórcza, wyjątkowa tylko dla nas samych, niemożliwa do zwerbalizowania a więc bardzo intymna;
- 3) rozumienie podmiotowej roli, że nie jest ani spontaniczna, ani naturalnym sposobem bycia ludzkiego, gdyż moment nawyku i schematyzmu myślowego staje się „początkiem końca podmiotowości”;
- 4) świadomość, że podmiotowość generowana intencjonalnie, zindywidualizowana zawiera w sobie więcej wartości wyjątkowych, sporadycznie ujawnianych;
- 5) poczucie głębokiego rozumienia podmiotowości, że samoświadomość jest obecna w działaniu, w intensywności ich przeżywaniu i rozumieniu;
- 6) to stan gotowości rozumienia siebie, jako podmiotu i gotowość do tworzenia tzw. koncepcji samego siebie (obecnej w autoprezentacji, samowiedzy, w tożsamości), uczestnictwa w procesie dialogu z samym sobą, skierowanym na siebie;
- 7) rola podmiotu nie możliwa do tzw. dubbingu, gdyż nie można być podmiotem jakimś, kogoś, czyimś⁹².

Działania podmiotowe mogą być dokonywane intencjonalnie lub mimowolnie, gdyż to działania poszukiwania samego siebie w określonych kontekstach sytuacyjnych, w środowisku określonych (nie przypadkowych) osób, doświadczenia pozawerbalnego. W literaturze dotyczącej podmiotowości wszelkie rozważania są umieszczane w spektrum władzy (w szczególności wywierania wpływu i kontroli) nieprzedmiotowej wobec innych, wobec samego siebie, władzy wewnętrznej nad sobą samym, tj. nad emocjami, myślami, pamięcią.

Komunikacja społeczna, oparta na pytaniu *kim (naprawdę) jesteś?* „osadza” jej uczestników w określonych rolach: *tu i teraz widzę cię jako ...*, nadając im wyznaczoną, zindywidualizowaną treść – nie adresata lecz nadawcy! Zatem zdolność werbalnego dyskursu będzie proporcjonalnie stanowić o obecności podmiotowości redukującej przedmiotowość. Uwzględniając takie psychologiczne zależności, pedagogika podjęła trud, by współcześni nauczyciele nie tylko rozumieli podmiotowość w refleksji

⁹¹ Z. Spindel (1992), *Kulturowe funkcje psychologii podmiotowości*, [w:] *Psychologiczne problemy...*, s. 40.

⁹² M. Adamiec (1992), *Podmiotowość – formy ...*, s. 18–25.

pedagogicznej w procesie nauczania i wychowywania ale także stawali się podmiotowymi pedagogami. Nieocenione w tym zakresie okazały się współczesne nurty pedagogiczne i teorie wychowania, pedagogie i pedagogiki, m.in. filozoficzno-normatywna, humanistyczna, personalistyczna, hermeneutyczna, społeczno-personalistyczna, emancypacyjna, itd.⁹³. Wyłaniając z nich wspólne wnioski dla podmiotowości i idei podmiotu w przestrzeni edukacyjnej można zredagować *kanon zasad refleksji podmiotowej*, w której podmiotowość to rola nauczyciela i ucznia – wzajemnie uspołecznione i transcendentalnie wartościowane:

- rozumieć drugiego człowieka – jego autonomię w kontaktach interpersonalnych;
- dialog podmiotowy postrzegany i rozumiany, jako kontakt dwóch podmiotów wzajemnie na siebie wpływających i kreujących, wydobywających z siebie nawzajem nowe, nieznane formy i postaci stawania się i bycia podmiotem;
- wiedza stanowi osobisty system znaczeń poznawczych ale zawsze jest konfrontowana z osobistą wiedzą u innych, dla innych i o innych;
- wiedza indywidualna ma największy wpływ na podmiotowe rozumienie świata i siebie samego;
- samowiedza jest podstawą odnajdywania właściwego miejsca w zmiennej rzeczywistości, wynika ze współlistnienia z innymi;
- podmiotowość nie należy do wiedzy poznawczej, ponieważ to proces auto-edukacji aksjologicznej;
- autonomia podmiotowa konstruowana jest między władzą (postrzeganą przedmiotowo i postrzegającą przedmiotowo), rozumem (pamięcią doświadczenia, przeszłości, wiedzy) i wolnością (uwalniania się od przedmiotowych i instytucjonalnych zależności i odniesień);
- działania świadome i celowe są dyktowane i kontrolowane: aktywnością poznawczą, wewnętrzną autonomią, autodeterminacją, potencjalnymi zdolnościami;
- akceptacja istnienia w różnicy od innych, wyzwalamąca podobne emocje u innych (*podmiotowość jest raczej formą czucia rzeczywistości aniżeli wynikiem jej percepcji i myślenia o niej*⁹⁴);
- kontrola i autokontrola, jako podstawowe źródła edukacyjne powinna być proporcjonalna z wpływem innych, a więc zrównoważona wektorowo i dynamiką;
- zmiana – zmienność – naprzemiennność – dynamizmy – niestandardowość – nieoczywistość konieczne są dla bezpiecznej obecności podmiotowości i funkcjonowania podmiotu, (...) *stałość jest destruktywna dla świadomości i podmiotowości, gdyż (...) zmiana to sposób bycia świadomości, a świadomość to forma zmiany, poprzez którą pojawia się trwałość. Świadomość i trwałość narastają w trakcie zmian. Być może również to miał na myśli Heraklit mówiąc także, iż „dusza zawiera logos powiększający siebie samego”*⁹⁵.

⁹³ B. Śliwerski (2005), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

⁹⁴ J. Górniewicz (2001), *Kategorie...*, s. 39.

⁹⁵ H. Kwiatkowska (2008), *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 37; K. Korzeniowski (1999), *Edukacja – podmiotowość – demokracja. O przebiegłości demokratycznego rozumu*. [w:] *Przedmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, E. Kubiak-Szymborska (red.) Bydgoszcz, „Wers”, s. 21; J. Górniewicz (2001), *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn, Wydawnictwo UW-M, s. 23-41; M. Adamiec (1992), *Podmiotowość – formy ...*, s. 31.

Reasumując, dzięki istnieniu idei podmiotowości i zrozumieniu, że nauczyciel może/powinien pełnić podmiotowo swoją rolę zawodową, do współczesnej edukacji zostały wprowadzone pojęcia: *wolność, tożsamość, samostanowienie, autonomia, odpowiedzialność i wywieranie wpływu, autonomia i dokonywanie wyborów, podejmowanie decyzji wraz z sprawowaniem kontroli*. Celowość zajmowania się podmiotowością dla tej roli zawodowej wynika z tego, że nauczyciel funkcjonuje w niej wieloformatowo: pedagogicznie (dydaktyk, wychowawca, opiekun) oraz teleologicznie (pełniąc role wyznaczone stopniem awansu zawodowego).

Dlaczego podmiotowość jest tak istotnym aspektem w zjawisku przywództwa edukacyjnego? W powszechnym przekonaniu podmiotowość i przywództwo są dwoma procesami wzajemnie wykluczającymi się, gdyż oba dotyczą spektrum władzy, kierowania a podmiotowość, z racji swojej idei jest uwarunkowana samostęrownością, samoświadomością i autokontrolą. Czy zatem, możliwe jest zaistnienie podmiotowych relacji w sytuacji kierowania, przewodzenia grupą, zespołem?

Kierowanie grupą stwarza wiele sytuacji destrukcyjnych dla podmiotowości jej uczestników. Zlecenie wykonania wspólnego zadania dla wszystkich może stanowić krytyczną barierę dla poczucia wolności w sytuacji, gdy kierujący zespołem wymusza jednolite zachowania zgodne z wcześniejszymi planami. Kierujący, z racji pełnionej funkcji zawodowej, wiedzy, kwalifikacji i kompetencji (przypisanych lub rzeczywistych) wyznaczając grupie określone zadania, działania, role różnicuje zasięg władzy od zależności do podporządkowania. W tym spektrum podmiotowość poszczególnych członków grupy jest podatna na wpływy tożsamości osoby kierującej, gdyż socjalizacja dokonuje się nawet w działaniach dobrowolnych. To układ wartościowy, hierarchiczny, w którym podmiotowość przełożonego/kierującego zawsze będzie w relacji „stojącego wyżej” wobec całego zespołu. Czy, w przypadku kierowania podmiotowego, jest możliwy układ równowagi, możliwe poszanowanie wyjątkowości – indywidualności poszczególnych członków zespołu? Czy jest możliwe, by nauczyciel w zespole klasowym pragnący wprowadzić relacje podmiotowe zagwarantował uczniom poczucie podmiotowości, stworzył sytuacje społeczne, w których zrozumieliby, na czym polega ich rola podmiotu, dlaczego i po co jest im potrzebna, jak powinny i mogliby sami kształtować w sobie podmiotowość? Nauczyciel, z racji sprawowanej funkcji, posiadanej wiedzy i prestiżu społecznego, (nie)akceptacji uczniowskiej, zdecydowanie częściej sięga po mechanizmy kontroli (fizycznej i psychologicznej) niż sami uczniowie (autokontrola uczniowska). W jakim stopniu, autorytet, prestiż zawodowy stają się argumentami decydującymi o amplitudzie władzy – nadużycia lub rezygnacji, potwierdzanych wymuszonymi zachowaniami (zgodnych z intencją nauczyciela) lub dobrowolnymi (akceptacja mentalna)?

Nauczyciel, zobowiązując się do określonego spektrum zadań dydaktyczno – wychowawczych (lub będąc zobowiązanym) liczy się z ewentualnym zastosowaniem środków, wymuszających zachowanie uczniów, zgodne z założeniami realizacji programu. Ta możliwość staje się koniecznością, gdy w pracy zespołu klasowego zaczyna być obecna nieakceptacja, deprecjacja, zniechęcenie, skierowane na osobę nauczyciela lub na działania dydaktyczne. To sytuacja, w której zadaniowość jest obligowana przymusem, posłuszeństwem a idee podmiotowości są zupełnie nieobecne i niezrozumiałe. Skutkami takiej atmosfery są odczucia nieakceptacji, złość, agresja, bezsilność. Nauczyciel, dostrzegający takie stany emocjonalne u swoich uczniów, niestety

nie może okazać swoich negatywnych emocji wobec takiego zachowania uczniów. Powtarzający się dyskomfort psychiczny w kulturze pracy dydaktycznej, w nauczycielu generując stres, niechęć do pracy, wypalenie zawodowe, chorobę somatyczną, itp. Instrumentarium takiej władzy (władztwa dydaktyzmu) uruchamia w kulturze uczniowskiej szereg niewłaściwych (przedmiotowych) zachowań: pozorne podporządkowanie, lekceważenie a nawet pominięcie poleceń, zupełną blokadę intelektualną, niechęć poznawczą.

W sytuacji kierowania zespołem uczniowskim, w którym podporządkowanie decyzjom nauczyciela jest warunkowane pełną akceptacją osoby nauczyciela, obecnością uczuć pozytywnych, jego przekonaniem, że posiadane kwalifikacje pedagogiczne uprawniają go do kompetentnych decyzji,

to efektem jest obecność wartości autorytetu, aprobaty przewagi z tyt. np. wiedzy przedmiotowej lub umiejętności, szacunku do nauczyciela, a przede wszystkim relacji interpersonalnych wyznaczanych podmiotowością. Uczeń wyraża zgodę, by nauczyciel kontrolował jego działania, poddaje się wpływom dydaktyczno-wychowawczym nauczyciela, nie kwestionuje wyznaczonego planu. Taka akceptacja, mająca znamiona podmiotowości pedagogicznej jest możliwa, gdy nauczyciel jest osobą uwielbianą, szanowaną, posiadającą charyzmę. To postać nauczyciela, który w każdym środowisku edukacyjnym będzie utożsamiany z cechami przywódczymi. Literatura pedagogiczna takie sytuacje dość często porusza w swoich refleksjach pedagogicznych. Dlaczego zatem, tak sporadycznie jest analizowana postać nauczyciela, który podmiotowość postrzega/realizuje z pozycji osoby zarządzającej, profesjonalisty, menedżera, przewodnika?

Rysunek 12. Kryterium horyzontalno-wertykalne (*ex post i ex ante*)



Źródło: opracowane własne na podstawie J. Gniteckiego

Pedagogiczne założenia empiryczne, prakseologiczne i hermeneutyczne osadziły rolę nauczyciela w wertykalnie i horyzontalnie, nadając jej zróżnicowanie wykonawcze, aksjologiczne i merytoryczne. Powinnościowo zróżnicowały społeczne oczekiwania dla spektrum obowiązkowości, możliwości, dobrowolności i niezależności. Zawód nauczyciela zawiera wiele alternatyw deontycznych, kulturowych, społecznych i osobowościowych.

Pozorne kontrasty pomiędzy pedagogiką empiryczną, prakseologiczną i hermeneutyczną są w rzeczywistości pełnym ujmowaniem przestrzeni edukacyjnej w każdym poziomie i wymiarze podmiotowo-przedmiotowym. Widoczne różnice są jednak pozorne, choć każda z pedagogik inaczej ujmuje postać nauczyciela. Pedagogika empiryczna zajmuje się wyjaśnianiem i analizowaniem jego doświadczenia życiowego, a więc i wiedzą poznawczą, społeczną i aksjologiczną precyzując swoje oczekiwania w kwalifikacjach pedagogicznych. Pedagogika prakseologiczna poszukuje skutecznych sposobów osiągania zmian, w działaniach nauczyciela upatrując sukces edukacyjny, poziom wiedzy poznawczej wyznaczając kompetencjami potwierdzającymi uzdolnienia do wykonywania zawodu nauczyciela, do całożyciowego stawania się pedagogiem. Aksjologicznie wzmacnia ją pedagogika hermeneutyczna interpretując zmiany w kategoriach wartości, które nadają sens pracy pedagogicznej. Te kontrasty, choć asymetryczne, to jednak są uspołnione, bowiem takie zróżnicowanie torowości refleksji pedagogicznej daje gwarancję, że zjawisko pedagogiczne i podmiot pedagogiczny dla współczesnej pedagogiki są empirycznie, prakseologicznie i hermeneutycznie pojmowane i dostrzegane w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej. To zróżnicowanie pozwala ujmować postać nauczyciela nie tylko w paradygmacie edukacyjno-wychowawczym, ale także w kulturowym i społecznym a przede wszystkim, jako aksjologiczny miernik dojrzałości życiowej, *osiągany przez nielicznych dla tak wielu*.

Powyższe empiryczno-prakseologiczno-hermeneutyczne założenia funkcjonowania osoby nauczyciela w działaniowo-aksjologicznym wymiarze roli i postaci, warto zbilansować strukturą metodologicznie przestrzenną, która w niezwykle sugestywny sposób wyznacza i obrazuje zakres znaczeniowy przywództwa edukacyjnego w przestrzeni edukacyjnej.

*Triangulacja*⁹⁶ (szczególnie w pedagogice) w dysertacji zajmuje szczególną pozycję. „Poruszając się” w przestrzeni wartości i treści edukacyjnych, dla zbilansowania teorii szczególnej wyznaczającej dla zawodu nauczycielskiego spektrum najważniejsze, można już w tym miejscu posłużyć się tym matematycznym pojęciem (autorem jego pedagogicznej obecności jest J. Kozielecki). Triangulacja wywodzi się z tzw. siatki triangulacyjnej, tj. układu trójkątów pomagających wyznaczać współrzędne w topografii terenu⁹⁷. Z empirycznego, poznawczego i praktycznego poziomu edukacyjnego triangulacja łączy wszelkie komponenty (niezwykle zróżnicowane i wielkoformatowe) roli i postaci nauczyciela – kwalifikacje, kompetencje, tożsamość, podmioto-

⁹⁶ **Triangulacja** – pierwotnie pojęcie dotyczyło metody pomiarów terenowych w geodezji. Jako metaforę kombinacji różnych metod pierwsi wykorzystali D. Campbell i D. Fiske w teorii testów psychologicznych wykorzystujących różne instrumenty pomiarowe w badaniach ilościowych. N. Denzin wykorzystał metodę triangulacji w badaniach społecznych i zapoczątkował łączenie w niej badań jakościowych z ilościowymi; B. Śliwerski (2006), *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk, GWP, s. 44.

⁹⁷ K. Konecki (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa, PWN, s. 85–86.

wość, gdyż rola nauczyciela we współczesnej edukacji jest niejednoznaczna, pełna wahań i pytań bez standardowych odpowiedzi. Tworząc wiązania subiektywne i obiektywne: nauczania i uczenia się, podmiotowości z przedmiotowością, procesów twórczych z destrukcją, przez niektórych pedagogów jest ujmowana jako wyjątkowy paradygmat, który może występować pod postacią:

- *triangulacji interdyscyplinarnej* – konfrontacyjny pułap dla różnych dyscyplin naukowych w odniesieniu do jednego problemu [P.T.KWIATKOWSKI];
- *triangulacji relacji współpracy i antagonizmów w środowisku klasy szkolnej z wykorzystaniem wielu badaczy, teorii i metod* [K. KONARZEWSKI];
- *triangulacji zjawiska wskazywanego i jego wskaźników badaczy, źródeł i metod np. w toku badań autorytetu nauczycielskiego wśród uczniów* [K. RUBACHA]
- *triangulacji źródeł danych dotyczących różnych miejsc i pobranych o różnym czasie;*
- *triangulacja różnych środowisk, obserwatorów;*
- *triangulacji procesów kształcenia i wychowania;*
- *triangulacji podmiotów kształcenia i wychowania;*
- *triangulacji uwarunkowań efektów procesów kształcenia i wychowania;*
- *triangulacji związków składników treściowych, metodycznych, organizacyjnych z efektami oddziaływań pedagogicznych zarówno w prakseologicznym (technologicznym), jak i w humanistycznym toku kształcenia i wychowania⁹⁸.*

Przestrzeń edukacyjna, tak bardzo dynamiczna i niejednorodna, w triangulacyjnej metodzie prezentacji może pokazać pedagogom zupełnie nowe zależności i uwarunkowania myśli ideałów kształcenia i wychowania, nowe perspektywy rzeczywistości wychowawczej, nowe analizy przestrzeni życiowych i subiektywizmu młodych pokoleń⁹⁹. Wobec powyższych informacji zasadnym wydaje się wyprowadzenie wniosku, że czynnikiem uzupełniającym kwalifikacje i kompetencje nauczyciela jest *powołanie* do wykonywania zawodu nauczyciela, osadzone na doświadczeniu, tożsamości wynikającej z osobowości, ale przede wszystkim osadzone na podmiotowości, roli i relacjach podmiotowych.

⁹⁸ S. Palka (2009), *Triangulacja w pedagogicznych badaniach edukacji szkolnej* [w:] *Edukacja Jutra*, t. I, K. Denek, T. Koszyc, P. Oleśniewicz (red.), Wrocław, Wydawnictwo Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, s. 159–164; B. Śliwerski (2006), *Pedagogika wobec edukacji...*, s. 44.

⁹⁹ B. Śliwerski (2006) *Pedagogika wobec ...*, s. 43.

ROZDZIAŁ II

PRAGMATYKA PEDAGOGICZNA I PEDEUTOLOGICZNA

Kształcenie współczesne to wprowadzanie człowieka w świat społeczny o określonych podstawach normatywnych i epistemicznych, to kształcenie w refleksji wiarygodności merytorycznej, dydaktycznej i kompetencji twierdzeń w określonych zakresach. Coraz częściej szkoła staje się przestrzenią kumulującą w sobie „społeczne zróżnicowania kulturowe” stawiając nauczyciela w roli pedagoga w refleksji synkretycznej i aktywnej socjalizacji uczniów w wielości perspektyw aksjologicznych i epistemicznych.

Ewaluacja, refleksja, wiedza zawsze były priorytetem dla pedagogiki i pedeutologii. Warunkiem ich obecności była i jest mądra krytyka naukowa, postawy badawcze a diagnoza i profilaktyka z niej wynikające to priorytety dla edukacji obowiązkowej i dobrowolnej oraz wrażliwości pedeutologicznej. Czas reformy zmodyfikował strukturę doksztalcenia, podnoszenia kwalifikacji i kompetencji edukacyjno-wychowawczych a transformacja kulturowa zdopingowała środowisko pedagogiczne do transgresji horyzontów myślowych, postaw akulturacyjnych i hermeneutycznego nauczania i kształcenia, pełniejszych kompetencji nauczyciela, empatycznych relacji z uczniem, diagnozy i ewaluacji oraz powiększonego spektrum aktywności: dydaktycznej, wychowawczej i dyscyplinarnej, a przede wszystkim stałej modyfikacji autorytetu pedagogicznego. Utworzenie trójstopniowego etapu powszechnej edukacji, podział wiekowy i terytorialny uczniów na konkretne społeczności szkolne, środowiskowe, społeczne i kulturowe, zawężenie fizycznego wieku uczniów w każdej z typów szkół, zróżnicowane wymogi edukacyjne i wychowawcze odsłoniły ambiwalencję postrzegania autorytetu nauczyciela – pedagogicznego i pedeutologicznego. Reformatorzy nie mogli przewidzieć, czy autorytet nauczyciela – wychowawcy potrafi swoim aksjologicznym „kapitałem reputacyjnym” obronić, wzmocnić, ugruntować pozycję nauczyciela w nowych sytuacjach edukacyjnych i społecznych. Budowanie autorytetu nauczyciela to proces wieloetapowy, wielowątkowy utożsamiany z osiąganiem wzorca idealnego nauczyciela i oczywistym stało się, że także będzie musiał ulec transgresji obyczajowo-kulturowej w niektórych środowiskach społecznych.

Współczesne systemy edukacyjne powoli zaczynają dostrzegać potrzebę spójności edukacji z nowymi formami kulturowymi i wartościowania oraz nowymi, społecznymi potrzebami mentalnymi i świadomościowymi. Jak, w tak szybko dokonujących się przeobrażeniach cywilizacyjno-kulturowych odnajdują się nauczyciele, czy umieją sprostać społecznym wymaganiom i oczekiwaniom? W jakim stopniu doświadczanie przez nauczyciela problemów wychowawczych, umiejętność przewidywania skutków własnej aktywności, znoszenie porażek i czerpanie z nich nauki, doświadczanie dyskomfortu (napięcia poznawczego lub emocjonalnego) może stać się źródłem informacji o własnej podmiotowości pedeutologicznej? Pojęte i przyjęte wartości budują wewnętrzną strukturę moralną, dając każdemu nauczycielowi poczucie wolności i odpowiedzialności, stanowiąc istotę podmiotowości. Dotychczasowe doświadczenia pedagogiczne oraz indywidualne cechy potencjału intelektualnego stają się gwarantem aktywności nauczyciela w twórczych procesach, innowacji i ewaluacji.

Niestety, stale zwiększający się zakres obowiązków dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli, zmieniony system awansu zawodowego, krótszy czas nauki dzieci i młodzieży w konkretnych profilach szkół, zwiększone minimum programowe będące podstawą realizacji nauki w ramach roku szkolnego przy niezmienionej liczbie godzin lekcyjnych sprawił, że w proces edukacji coraz częściej zaczął wnikać element stratyfikacji społecznej „gubiąc gdzieś po drodze” najważniejsze idee nauki, kształcenia i wychowania. Wielu paradoksów edukacyjnych nie można było przewidzieć. Milczy się o pułapkach w zawodzie nauczyciela, które są integralną częścią tej struktury społecznej, w której (...) *obecna jest nieustanna ludzka gra, walka „kto kogo”, udawanie i ciągle dramaty niespełnionych nadziei. A jeśli się spełniają, to okazują się smutkiem urzeczywistnionych oczekiwań odbiegających od ich postaci zaplanowanych*¹⁰⁰. Sporadycznie jest akcentowany pedeutologiczny antyokcydentalizm¹⁰¹ obecny w każdym środowisku. Nauczyciele w gloryfikacji misji zawodowej, wyjątkowości (słusznej!) odpowiedzialności społecznej utożsamiają wykonywany zawód w relacjach mitu społeczno-kulturowego podlegającego tylko wyjątkowym ocenom i krytyce tylko pedagogicznej.

Stosunek do wykonywanego zawodu, kompetencja, świadomość autokontroli, poczucie misji dla nauczyciela mogą stanowić płaszczyznę wewnętrznego rozwoju ale również i źródło trudności – czynnik stresu edukacyjnego. Autonomiczne wypełnianie idei kształcenia innych, to przede wszystkim autoedukacja, to tworzenie autonomicznej podmiotowości, to realizowanie niezależności pedeutologicznej, pełnienie zewnętrznie narzuconej roli z odpowiedzialnością indywidualną za swoje działania.

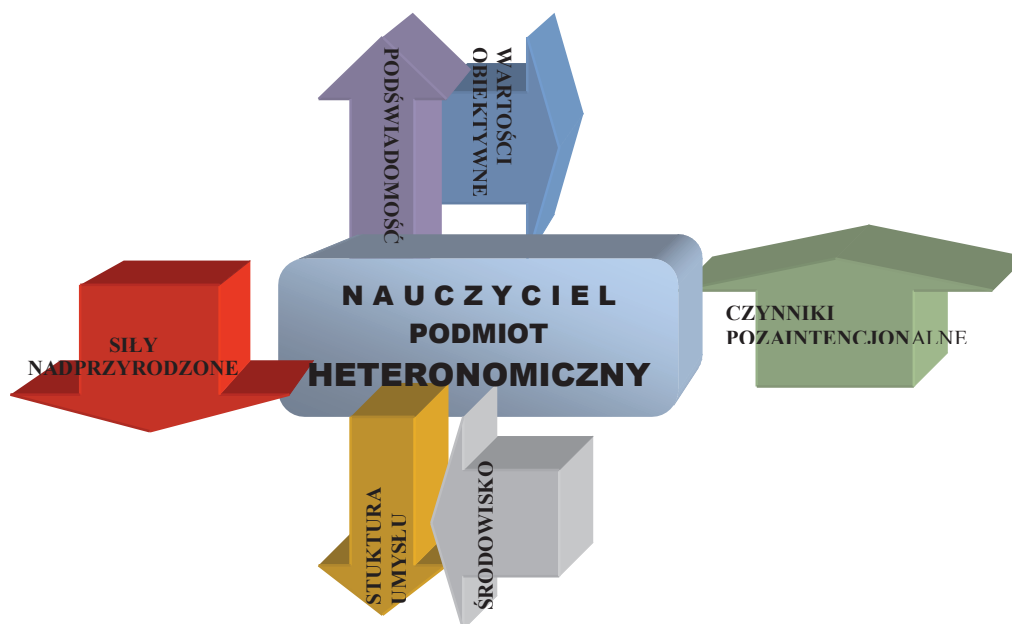
Funkcjonowanie nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej, jak wiele innych aspektów, personalnych ma swój wymiar wewnętrzny (autonomiczny) i zewnętrzny (heteronomiczny)¹⁰². Ta dwuwymiarowość jest doskonałym odzwierciedleniem podmiotowej transformacji przedmiotowej roli nauczyciela, postrzegania siebie samego i innych.

¹⁰⁰ W. Komar (2000), *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?*, Wydawnictwo Akademickie, Warszawa, s. 175.

¹⁰¹ **antyokcydentalizm** – sprzeciw niektórych nauczycieli (najczęściej z wieloletnim stażem oraz nauczyciele pełniący funkcje dyrektorskie), wobec wprowadzania w procedurę i strukturę nauczania oraz organizacji zajęć szkolnych, treści i idei współczesnych kierunków pedagogicznych;

¹⁰² L. Frydzińska-Świątczak, M. K. Stasiak (2006), *Odkrywanie podmiotowości*, Łódź, wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, s. ??

Rysunek 13. Perspektywa uprzedmiotawiająca osobę nauczyciela

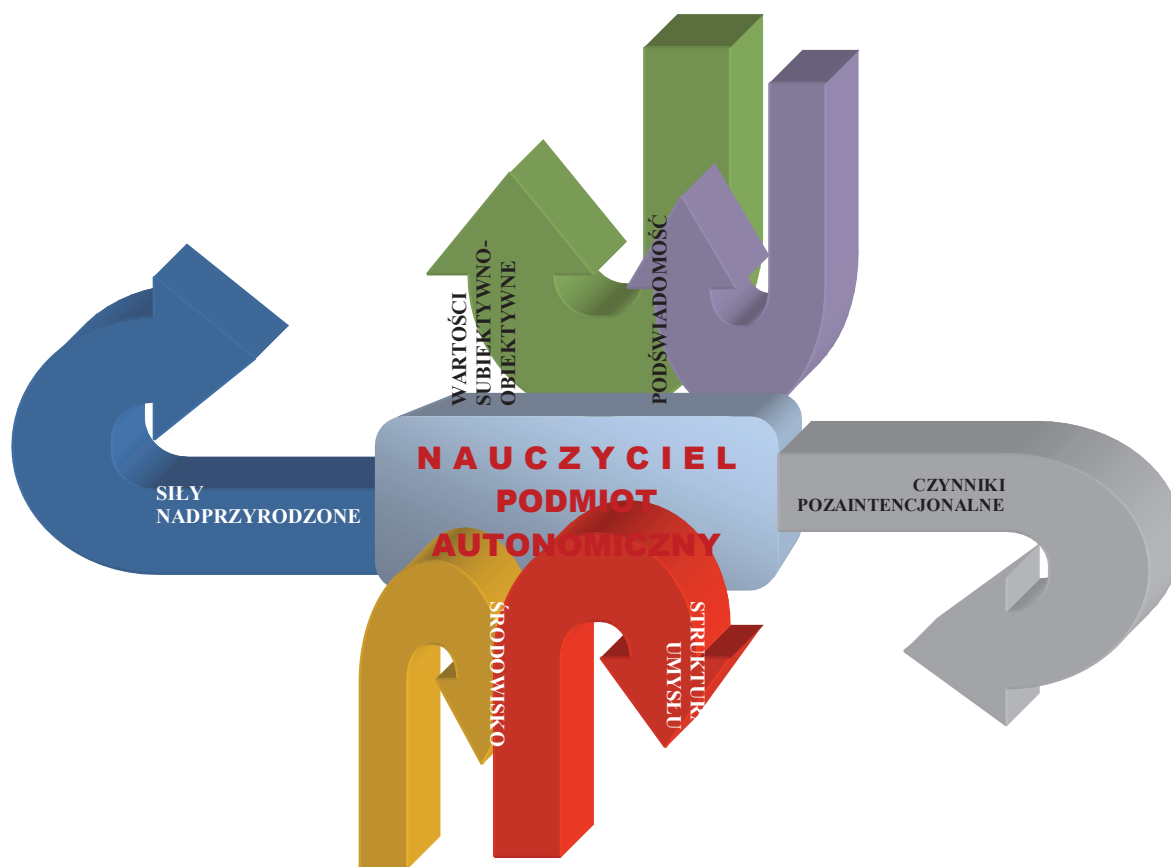


Źródło: opracowanie własne wg L. Frydzińska-Świątczak, M. K. Stasiak

Nauczyciel heteronomiczny postrzega siebie, jako element/jednostkę w sieci organizacyjnej, w której system wartości i norm jest zupełnie niezależny od niego samego. To nauczyciel, który uważa, że jest zobowiązany dostosowywać się do kodeksu praw i obowiązków a jego rola ma charakter wykonawczy. O jego zachowaniu decydują czynniki zewnętrzne, którym poddaje się bezkrytycznie. Wiedzę dydaktyczną – wychowawczą postrzega w postaci gotowych zadań i zasad, wskazujących zachowania oczekiwane i niewskazane. Środowisko społeczno – zawodowe, prestiż zawodu nauczycielskiego, w jego ocenie buduje się na filarach kary/nagrody/sukcesu/porażki. Ta obiektywistyczna postawa, to pozór podmiotowości, gdyż zawsze będzie generowała lęk przed wolnością (niezależnością zawodową i emocjonalną), nieporadnością w sytuacjach, w których nie będzie zewnętrznych drogowskazów, gdy większość zachowań nauczyciela ma jeszcze charakter nawykowy, jest kulturowym odwzorowaniem środowiska rodzinnego lub innego lokalnego. To nauczyciel posiadający *etykę zawodową* tzw. *kodeksową*, normatywnie wyznaczaną regulaminem, należnymi prawami i obowiązkami i powinnością dydaktyczną. W jego odczuciu niesubordynacja zawodowa powinna być karalna wg obowiązującego kodeksu.

Nauczyciel autonomiczny postrzega swoją rolę w wartościach samodzielności i niezależności postaw *wobec* władzy (szkolnej i oświatowej) i *przed* władzą (dostrzeganą w uczniach, najpełniej dyscyplinującą dydaktycznie i wychowawczo). To rola dynamiczna, bez stałych reguł, bowiem nieustannie indywidualizowana sytuacyjnie i personalnie (brak jest podziału na dobre i złe, gdyż każde działanie okazuje się moralnie cenne). To postać nauczyciela, który bardzo ostrożnie edukację aksjologiczną ujmuje w niekwestionowane reguły. Środowisko jest mu niezbędne, jako podmiotowa grupa odniesienia dla rozumienia wartości samoistnych i teleologicznych. Jego działania wychowawcze zawierają decyzje, których istotą pragnie wyprzedzić rzeczywistość przedmiotową.

Rysunek 14. Podmiotowa perspektywa pragmatyzmu zawodowego nauczyciela



Źródło: opracowanie własne wg L. Frydzińska-Świątczak, M. K. Stasiak

Nauczyciel autonomiczny, strategię wygrywającą (moralnie, etycznie i prestiżowo) stosuje wielokrotnie, zawsze wprowadzając modyfikację, gdyż jego adresaci (uczniowie, ale i inni nauczyciele) stale zmieniają się, tzn. istota oddziaływania podmiotowego za każdym razem jest inna (może mieć refleksję empiryczną interpersonalną do intrapersonalnej). Taki nauczyciel *praktycznie i podmiotowo* postrzega *etykę zawodową*. Rozumie, że własne zachowania zobowiązany jest stale modyfikować, pracować nad swoimi nawykami a jego działania powinny mieć charakter autorozwojowy, tzn. w problemach sytuacyjnych (typowych dla pracy dydaktyczno-wychowawczej) będzie upatrywał wspaniałe źródło ewaluacji pedeutologicznej, systematycznie pogłębiał wiedzę wychowawczą oraz umiejętności komunikacji interpersonalnej. Rozwiązywanie problemów to zawsze podmiotowo-przedmiotowy czynnik doskonalenia, moralne wyzwanie do przekraczania własnego intelektu i wzbogacania wrażliwości i empatii. Nauczyciel autonomiczny refleksję rozwojową odnajduje nie w społecznie przyjętych normach, lecz dostrzeganym poziomie umiejętności i posiadanej wiedzy, których systematyczne przekraczanie jest oczywistością wychodzenia poza to, co już się potrafi.

Pragmatyka pedagogiczna to sfera przestrzeni edukacyjnej, w której nauczyciel podlega identyfikacji wychowawczej wobec ucznia, wobec roli wychowawcy, wobec procesów wychowawczych nieprzewidywalnych choć z procedurą naprawczą częściowo zależną od jego wiedzy, rozumienia istoty zawodu, powołania i wypracowanej podmiotowości wychowawczej. Miarą i oceną sukcesu lub porażki edukacyjnej powinien być uczeń i jego rozwój. Kto z nauczycieli jeszcze pamięta mądrość

pedagogiczną: im więcej w nauczycielu dziecka, tym pewniejsza gwarancja prawdziwego i skutecznego kontaktu z uczniem. Ile trzeba mieć w sobie dziecka, by z pozycji osoby dorosłej wychowawczo rozumieć inne dzieci? Jak pogodzić *taką* wewnętrzną obecność z akceptacją innych nauczycieli środowiska szkolnego, którzy takie zaangażowanie postrzegają pejoratywnie?

W zawód nauczyciela wpisana jest ambiwalencja, niepowtarzalność, komunikacyjny charakter sytuacyjny oraz interpretacja i poszukiwanie znaczeń. Jakim trzeba być nauczycielem – wychowawcą, by podejmować mądre podmiotowo decyzje dydaktyczno-wychowawcze a desygnat podmiotowy odnajdywać w dwóch obowiązujących przestrzeniach: dystanazji edukacyjno-wychowawczej (ratowanie ucznia za wszelką cenę i wszystkimi dostępnymi środkami) i ortotanazji edukacyjnej (wobec braku jakichkolwiek efektów nauczania, bezsilności może należy uczniowi pozwolić odejść i nie kontynuować nauki spełniającej oczekiwania nauczycieli i rodziców)? Może takie sytuacje współcześnie wyznaczają wychowawcze spektrum przestrzeni edukacyjnej?

Wychowanie – proces, o którego treść merytoryczną i aksjologiczną spory i dyskusje toczą kolejne pokolenia pedagogów, socjologów i psychologów. Dlaczego coraz mniej oczywista i czytelna zdaje się być rola i postać nauczyciela i wychowawcy? Co i dlaczego stwarza tak wielowątkową problematykę wychowania, zjawiska od stuleci tożsamego z edukacją? Dlaczego, tak liczne są oczekiwania środowisk pedagogicznych, by w tradycyjną postać nauczyciela (nauczającego i opiekującego się) zaczęła wpisywać się rola *refleksyjnego praktyka* rewitalizującego swoją wiedzę i doświadczenia do konkretnej sytuacji wychowawczej, *nauczyciela – tłumacza* wyjaśniającego uczniom różne możliwości wyboru dróg, budującego tożsamość i podmiotowość w zespole klasowym, w dynamicznie zmiennych sytuacjach społecznych, *nauczyciela - facylitatora* wspierającego rozwój ucznia za pomocą autentyzmu, zaufania i empatycznego zrozumienia oraz *nauczyciela – przewodnika* w gąszczu nowych informacji i perspektyw sytuacji społecznych, możliwości kreacji własnej osoby? Jakie aspekty przestrzeni edukacyjnej, dla procesu wychowania (najważniejszego w pedagogice) mają istotne znaczenie w aspekcie pragmatyzmu pedagogicznego?

XXI wiek to realia pedagogiczne nie porównywalne do żadnych innych, gdyż w dobie technologii informatycznych, zakres pedagogicznej współodpowiedzialności zaczął przybierać zupełnie inną wartość jakościową i ilościową. Nowo tworzące się kierunki filozoficzno-społeczne zaczęły zwracać uwagę na problem *ideału wychowawczego* na miarę nowych czasów – na indywidualizm, praktycyzm – cechy najlepiej pozwalające w nowych realiach cywilizacyjnych odnaleźć swoje miejsce. Rozwijający się socjologizm pedagogiczny (*nowa szkoła, nowe wychowanie* – nowatorskie ruchy europejskie utożsamiane z amerykańskim progresywizmem) czy pragmatyzm pedagogiczny zwróciły uwagę na dwa aspekty procesu wychowania: psychikę dziecka oraz zależność rozwoju jednostki od środowiska społecznego. Te dwa paradygmaty: indywidualność jednostki oraz interes społeczeństwa, w którym żyje jednostka, zbudowały ideał wychowawczy, że: wychowanie to proces badawczy, wynikający z konieczności rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych decydujący o rozwoju indywidualności jednostkowej i społecznej, podporządkowującej się prawom społecznym i współtworzącej je.

Personalne utożsamianie własnej osoby lub innych osób z grupą osób, z tytułu wykonywanej funkcji lub pełnionej roli społecznej literatura przedmiotu określa, jako identyfikacja (łac. *idem* – ten sam). W przestrzeni edukacyjnej identyfikacja to

relacja zwrotna, stosunek uczuciowy nauczyciela i ucznia (sukcesy i porażki ucznia postrzegane przez nauczyciela jako własne) uznających cele, normy czy zwyczaje jako własne. Należy podkreślić, że identyfikacja jest wartością różnicowaną kategoryalnie, w aspekcie psychologii, socjologii i pedagogiki:

- według pedagogów proces identyfikacji to *proces wychowawczy* polegający na systematycznym przekształcaniu motywacji wychowanków; to pedagogiczne działania uaktywniające przyswajanie określonych zachowań, wartości i wzorów a poprzez intencjonalną działalność wychowawczą zapoczątkowujące rozwój procesów identyfikacyjnych;
- w perspektywie socjologii identyfikacja to *utożsamianie siebie samego z innymi* członkami i w pewnym zakresie także z grupą a zbudowana więź społeczna jest werbalizowana zaimkiem *My*, jako symbol świadomego uczestnictwa we wspólnotowym postrzeganiu dziejącej się rzeczywistości, kształtowaniu celów, norm, wzorów;
- w refleksji psychologicznej kształtowanie *struktury Ja* jest ujmowane jako identyfikacja, wynikająca z doświadczeń i zdarzeń jednostki, jako włączanie do swojego obszaru *Ja* cech osobowości innych osób, następstwem czego następuje zjawisko utożsamiania się z tymi osobami, zależnie od dwóch grup warunków: warunków zewnętrznych (atmosfera sprzyjająca tworzeniu się identyfikacji) oraz wewnętrznych (m.in. reprezentowanego systemu wartości)¹⁰³.

Teorie wychowania w XX w. najczęściej miały charakter adaptacyjny, gdyż za naczelny cel uznawały zapewnienie grupie społecznej przetrwania i względną stabilność. Rolą wychowawców była szeroko rozumiana dzielność socjalizacyjna, jako wielowymiarowy proces wrastania w społeczeństwo. Oczywiście, rację miał J. Koziński pisząc, że „choć działania adaptacyjne są dla człowieka koniecznością (należą do klasy „wiem, że muszę”), gdyż nimi zaspakaja podstawowe potrzeby witalne, społeczne i osobiste, (...) choć są gwarantem nienaruszalności potrzeb, pragnień i interesów jednostki, to umożliwiają tylko utrzymanie status quo. Nie pozwalają na przekraczanie rzeczywistości, tworzenie nowych form i struktur”¹⁰⁴. Wg wielu pedagogów wychowanie adaptacyjne zaczęło generować tzw. regresję w dół, tj. przy użyciu mechanizmów obronnych, środków zastępczych i paliatywnych wyrównywało tylko skutki wszelkich nieumiejętności i niepełnosprawności. Proces wychowania sam w sobie jest strukturą fizyczno-psychiczną, w której najważniejsze jest wychodzenie poza czynności nie tylko adaptacyjne. „(...) człowiek wykonując działania poznawcze i praktyczne, myśli, w podejmowaniu decyzji, które przekraczają granice materialne, społeczne i symboliczne, granice przestrzeni i czasu, w których do tej pory był aktywny, pragnie przekraczać granice własnych doświadczeń, (...) poszerzać własne możliwości, określane przez naturę, tradycje kulturowe, społeczeństwo i historię. **Wychodzi poza to, kim jest i co posiada**”¹⁰⁵.

W jakim stopniu, do tej aksjologicznej ambiwalencji przyczyniło się rozumienie, czym jest wychowanie? W literaturze pedagogicznej jest tak szerokie spektrum tego pojęcia, że na potrzeby dysertacji, w kontekście przywództwa edukacyjnego należy kilka z nich przytoczyć, by w pełni zobrazować współczesną rolę nauczyciela – wychowawcy.

¹⁰³ M. Łobocki (2007), *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 17–33.

¹⁰⁴ J. Koziński (2002), *Transgresja i kultura*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 40–43.

¹⁰⁵ Tamże, s. 43.

Wychowanie wg znormalizowanych wartości i norm jest warunkowane dojrzałością emocjonalną i motywacyjną. Pedagodzy różnicują je definicyjnie także w spektrum odpowiedzialności, miary sukcesów i porażek wychowawczych. Gdyby zbilansować czasownikowe formy działań, tożsamy dla wychowania okaże się, że najpopularniejsze są: działanie intencjonalne lub świadome i celowe, celowe sterowanie, całościowe kierowanie rozwojem, działanie ukierunkowane na cel lub wspierające, oddziaływanie wszechstronne, itp. Wymienione aspekty o charakterze prakseologicznym warto uzupełnić teleologicznymi, np.: wspomaganie, zapobieganie, wywoływanie zmian, kształtowanie czy przeciwdziałanie oraz hermeneutycznymi: stawianie się, kształtowanie, dorastanie, wzrastanie, samorzutny rozwój, urzeczywistnianie się.

Literatura przedmiotu (w bardzo subiektywnej klasyfikacji – M.M. Ptak) precyzuje proces wychowania, uświadamiając skalę subtelności, czym wychowanie powinno być, czym ono jest i jak się ujawnia. Współcześnie wychowanie jest rozumiane, jako:

- *działania edukacyjne*, których bezpośrednim celem są zmiany emocjonalne a pośrednim – poznawcze [B. Niemierko];
- „*interakcje szczególnego rodzaju: wykluczającą zarazem całkowitą zgodność i całkowitą niezgodność znaczeń nadawanych oddziaływaniom przez wychowującego i wychowywanego*” [K. Konarzewski] akcentując personalność relacji wychowawczych, postawę podmiotowości osoby postrzegającej siebie, jako wychowawcy oraz uwarunkowanej sytuacją społeczną pozwalającej na funkcjonowanie rangi pełnionych ról;
- *relacje między wychowawcą (bezwarunkowo prezentującym takt pedagogiczny) a wychowankiem, podlegającym owym prakseologicznym działaniom wychowawczym* [F. J. Herbart];
- *obdarzanie człowieczeństwem*, dwustronne, wychowawcy i wychowanka, gdyż oboje w proces wychowania wnoszą odmienne wartości (dorosłe doświadczenie i dziecięce/nowe/świeże widzenie rzeczywistości świata dorosłych) [J. Paweł II]
- *świadomość nauczyciela, kim jest jego uczeń, jako człowiek* – w perspektywie somatycznej, psychicznej, etycznej, emocjonalnej współzależności zewnętrznej i wewnętrznej, skali samodzielności podmiotowej;
- *akt wychowawczy* wyrażany działaniami w celu wywołania zmian w postępowaniu, uwarunkowanych sytuacją społeczną – symbolicznie wzajemnie zaakceptowaną przez jej uczestników;
- *przystosowanie* wychowanka do powszechnie akceptowanych wymagań i społecznych oczekiwań pod postacią określonej roli społecznej;
- *świadome oddziaływanie bezpośrednie* mające na celu wygenerowanie w postawie wychowanka oczekiwanych/określonych zmian społeczno-moralnych;
- *świadome oddziaływanie pośrednie*, wspomagające wychowanka w jego autorozwoju, kształtujące wzajemne relacje interpersonalne, wyzwalające w nim odwagę i mobilizujące do aktywności, dyskretne zachęcanie do samowychowania;
- *formowanie (świadome i odpowiedzialne) cech osobowych* w ramach profesjonalnego działania pedagogicznego;
- *pomoc pochodząca z zewnątrz* w celu rozwoju tzw. „formy wewnętrznej”, zaistnienia autoformacji;

- *wyciąganie* (wy - chowywanie) z wychowanka czegoś, co można byłoby kształtować na element osobowości dorastającego człowieka, na styl życia/myślenia/wzorce danej społeczności i kultury¹⁰⁶.

Powyższe definicje obrazujące, czym jest proces wychowania, wydają się być uspołnione cechami, które przyczyniają się do jego implementacji we wszystkie strefy przestrzeni edukacyjnej. *Intencjonalność* wychowania, jako świadomość wychowawców z obecności celów i realizacji planów działalności wychowawczej jest gwarantem, że intencja pomocy i wsparcia będzie obecna we wszystkich poczynaniach wychowawcy. Cele i plany wychowawcze dla pedagogów zawsze charakteryzowała niezwykła *złożoność* działań zewnętrznych i oddziaływań wewnętrznych, zobligowanych indywidualnością, autoedukacją i kształtowaniem. Poprawność realizacyjna celów i planów wychowawczych jest możliwa przy spełnianiu podstawowego warunku, tj. przy współdziałaniu wychowawcy i wychowanka, wynikającego z *interakcyjności wychowania*, dokonującej się we wzajemnej wymianie opinii, wzajemnej aktywizacji i kształtowaniu samodzielności wychowanka. Trudności wychowawcze są wpisane w każde działania wychowawcze, czego dowodem jest *relatywność wychowania*, jako świadomość złożoności działań wychowawczych, zindywidualizowanej osobowości ludzkiej, podlegającej prawom własnego rozwoju i zróżnicowanym wpływom wychowawczym. Efektem tej relatywności jest *aproksymacja* jako pewność aksjologiczno – emocjonalna z tyt. przynależności do ważnej społeczności oraz *indoktrynacja*, w działaniach pedagogicznych rozumiana, jako kształtowanie zachowań, poglądów i przekonań u wychowanka pod wpływem idei i doktryn posiadanych przez wychowawcę i prezentowanych przez instytucję oświatową, organizacje opiekuńcze czy stowarzyszenia. Najtrudniejszą cechą procesu wychowania jest jednak *dlugotrwałość wychowania*, która w literaturze pedagogicznej najpełniej jest zobrazowana w edukacji permanentnej, kształceniu ustawicznym a także w treściach andragogiki¹⁰⁷.

Czynnik temporalny zw. *allowychowaniem* jest także istotny w wychowaniu, wychowywaniu przez innych. Jest szczególnie podatnym na autorytaryzm, nadużycia władzy czy jednostronność relacji wychowawczych.

Samowychowanie także podlega uwarunkowaniu czasowemu z tyt. pojawienia się wątku myślowego działania dostrzeganego tylko przez osobę. Autowychowanie swoją siłę oddziaływania wychowawczego ukazuje najpełniej w sytuacjach negatywnych przeżyć, lęków, stresu, pamięci przykrych doświadczeń, itd. To ono pozwala na zmniejszanie skutków destrukcji emocjonalnej, twórczo przekonwektorować przykre przeżycia, oraz doświadczać, czym jest samoakceptacja bezwarunkowa. Dla samowychowania istotnymi aspektami są charakter (wyrażana aktami: „chcę” lub „mogę”), świadomość i wola¹⁰⁸.

¹⁰⁶ B. Niemierko (2007), *Cele kształcenia* [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, K. Kruszewski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 19; K. Konarzewski, *O wychowaniu w szkole* [w:] tamże, s. 275; Ch. Callo (2006), *Modele wychowania* (tłum.) K. Natoniowska [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk...*, s. 283; M. Nowak (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 566; L. Ostasz (2001), *Potencjał ludzki a wychowanie. Z antropologicznych podstaw pedagogiki*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 29.

¹⁰⁷ M. Łobocki (2007), *W trosce o wychowanie...*, s. 30; A. M. de Tchorzewski (2008), *Wychowanie – jego właściwości*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, T. Pilch (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 320.

¹⁰⁸ L. Ostasz (2001), *Potencjał ludzki ...*, s. 29–33.

Proces wychowania sam w sobie jest specyficzną soczewką wiedzy i wielu działań psychologiczno-socjologicznych. Rola nauczyciela jest osadzona na wieloaspektowej socjalizacji i enkulturacji. To zjawiska niezwykle istotne dla tematyki przywództwa edukacyjnego, bowiem funkcjonują w oparciu o pozycję roli (lidera i członka grupy), uwarunkowania kulturowe w określonym środowisku lokalnym, retrospektywną i prospektywną asymilację podmiotową i przedmiotową (sposób myślenia, odczuwania i działania). Pojęcie *socjalizacji*, jako proces przygotowywania młodych pokoleń do życia w dorosłym społeczeństwie wprowadził E. Durkheim wyznaczając tym samym przedmiotowość tego procesu. Współcześnie, dla wszystkich ludzi oznacza „proces stawania się takimi, jakimi chce nas mieć nasze otoczenie społeczne”¹⁰⁹, rozumiany, jako (nie)intencjonalny wpływ (często nazywany procesem wychowania!?) instytucji (szkoła, rodzina, Kościół), grup społecznych (rówieśnicy, przyjaciele, społeczność zawodowa, lokalna) oraz mediów telewizyjno-prasowych. Socjalizacja, będąc tak blisko znaczeniowo procesowi wychowania, sprawiła, że wielokrotnie oba procesy były uznawane za równoznaczne (m.in. F. Znaniecki w *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, 1974 r.) lub, że socjalizacja stanowi wieloaspektowy procesem adaptacyjny a wychowanie stanowi w nim wąskie spektrum¹¹⁰. Przedmiotowość tego zagadnienia wyznaczają sytuacje zewnętrzne (rodzaj grupy, specyfika relacji interpersonalnych, zależności funkcyjne i ekonomiczne), normy i wzory społeczne. Jest ona doskonale znana nauczycielom, szczególnie młodym rozpoczynającym pracę w placówkach oświatowo-wychowawczych, w których socjalizacja/usołecznienie/przystosowanie mają wymiar oczekiwań władz szkoły, grona pedagogicznego, uczniów – spełnianych bezkrytycznie a czasami konformistycznie. Procedura awansu zawodowego także posiada znamiona socjalizacji, której wykładnikiem są kwalifikacje nauczycielskie. W strukturze awansu zawodowego można wyróżnić *nauczycielską socjalizację pierwotną*, dzięki której nauczyciel staje się członkiem grona pedagogicznego, uczy się typowych dla tego zespołu wzorów zachowań, zdobywa wiedzę o rolach pedagogicznych, funkcyjnych, społecznych obowiązujących w środowisku, uczy posługiwać się językiem i gestem, słuchać i słyszeć osoby ważne i mniej ważne. Dojrzałość socjalizacyjną nauczyciela można także przyrównać do *wtórnej socjalizacji*, która uczy, jak posługiwać się wiedzą o środowisku szkolnym, o poszczególnych segmentach zawodowych, o umiarkowanej poprawności posiadanej roli społeczno-zawodowej, interpretacji terażniejszości, by była w zgodzie z przeszłością. Dojrzałość daje nauczycielowi możliwość decydowania, kto będzie dla niego ważnym i dlaczego, umiejętność modyfikowania własnej wiedzy w zależności od sytuacji i potrzeb (personalnych, dydaktycznych), świadomie kształtować zróżnicowania emocjonalne wobec określonych osób i w określonych sytuacjach (autorytet zawodowy i towarzyski, budowanie własnej rangi/prestżu osobowego i nauczycielskiego).

Potwierdzeniem rangi socjalizacji (wg autorki) dla procesu wychowania stanowi definicja wychowania wg W. Brezinki: „Pod pojęciem wychowania rozumie się działania społeczne, poprzez które ludzie starają się w jakikolwiek sposób trwale ulepszyć strukturę psychicznych skłonności innych ludzi bądź utrzymać komponenty uznane za wartościowe, lub też zapobiegać skłonności, które są uznawane za szkodliwe”¹¹¹.

¹⁰⁹ B. Szacka (2003), *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa, Oficyna Naukowa, s. 138.

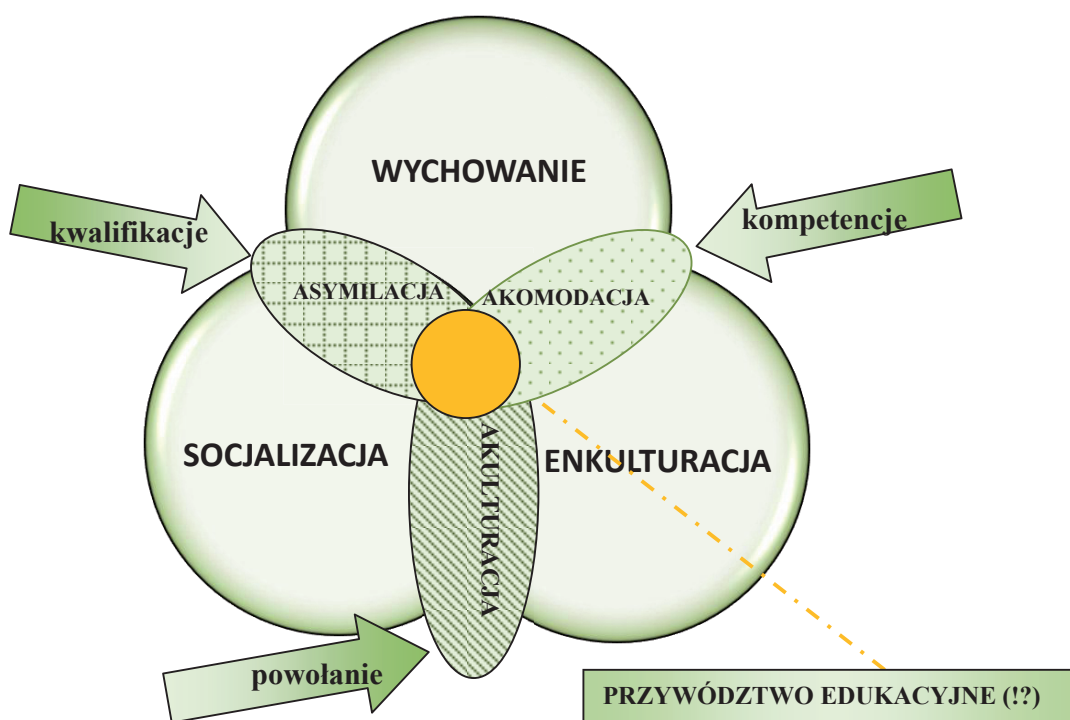
¹¹⁰ J. Modrzewski, D. Sipińska (2006), *Socjalizacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, T. Pilch (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 805.

¹¹¹ H. Berner (2006), *Współczesne kierunki pedagogiczne* (przeł.) K. Natonińska [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, B. Śliwerski (red.), Gdańsk, GWP, s. 218–219.

Wychowanie jest także postrzegane, jako proces *enkulturacji* dokonujący się w „*przejmowaniu przez człowieka dziedzictwa kulturowego poprzednich pokoleń lub jego mimowolne wchodzenie w kulturę*”¹¹². Awans zawodowo-społeczny nauczyciela także doświadcza tego procesu. To etap awansu zawodowego, w którym starsze pokolenia nauczycieli, przekazują młodszym określoną wiedzę normatywno-kulturową, wiedzę o określonej strukturze przyczyn i skutków sytuacji dydaktyczno-wychowawczych pozwalających na określoną interpretację pedagogiczną (zgodną z kodeksem obowiązującym w danym środowisku szkolnym). Pod postacią kwalifikacji nauczycielskich w środowisku szkolnym dokonuje się akulturacja adaptacyjna i selektywna (wchodzenie w kulturę) pedagogiczno-pedeutologiczna.

Strukturę teoretycznej obecności socjalizacji i enkulturacji w społecznej przestrzeni edukacyjnej, jej spójności z procesem wychowania podsumowuje graficzna prezentacja poniżej.

Rysunek 15. Wychowanie wobec zależności kulturowo-społecznych



Źródło: opracowanie własne¹¹³

Kształtowanie się więzi kulturowych i społecznych w procesie wychowania to wpajanie określonych wartości normatywnie usankcjonowanych, oczywiście przez

¹¹² M. Łobocki (2007), *W trosce o wychowanie...*, s. 39.

¹¹³ **asymilacja** - włączanie nowych myśli, nowych treści poznawczych w dotychczasowy system wiedzy, przyswojenie wartości i postaw specyficznych dla określanej grupy; **akomodacja** - emocjonalna (psychiczna) zdolność przystosowywania się do kilku zróżnicowanych środowisk, w niewielkim odstępie czasu, modyfikacja własnych poglądów i postaw pod wpływem odmiennych doświadczeń kulturowych; **akulturacja** - wzajemne przenikanie się zróżnicowanych środowisk kulturowych, których konsekwencją staje się modyfikacja i reinterpretacja dziedzictwa kulturowego, dekulturacja, zanik odrębności kulturowej [T. Hejnicka-Bezwińska (2008), *Pedagogika ogólna*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 458].

wychowawcę ale także i przez wychowanka. Kim zatem, w literaturze pedagogicznej i przestrzeni edukacyjnej jest wychowawca? Jaki aspekt czyni go postacią tak szczególną, że w pedagogice jest aksjologicznym filarem wszelkich działań, celów i perspektyw? Jakie aspekty pedagogiczne uczyniły z niego cel pedagogiczny doświadczany tylko przez niektórych nauczycieli, choć tak pięknie i szeroko opisany w literaturze pedagogicznej?

Wychowawca – w świetle współczesnej pedagogiki, *rola najtrudniejsza, najważniejsza, niezwykła w subtelność podmiotowo-przedmiotową*, niemożliwa do nauczenia się a jedynie *do wykształcenia na drodze ewaluacji, innowacji społecznej*, a przede wszystkim *na drodze samorozwoju i samoświadomości*.

Personalizm – jego filozofia i obecność w refleksji pedagogicznej, środowisku pedagogicznemu najpełniej uzmysłowił rolę i osobę wychowawcy i otworzył drogę dla teorii i idei coraz pełniej rozumiejących różnice wychowawcze w relacjach między *kimś* a *czymś*. Osiągnięto to aksjologiczną warstwą oczekiwań wobec wychowawcy, w jakiejś mierze budując jego ideał, od którego spodziewano się, że będzie nim:

- *nauczyciel wychowawca klasy* – planowo kierujący i sprawujący pracę wychowawczą na bazie celów wychowawczych szkoły¹¹⁴, rozumianą, jako indywidualna opieka nad każdym uczniem, w ramach godzin wychowawczych, realizacja wspólnych (z uczniami i ich rodzicami) zajęć integrujących i rozwijających, jako współdziałanie z innymi nauczycielami (koordynacja treści przedmiotowych i działań wychowawczych) oraz pedagogiem szkolnym, redagowanie treści i realizacja zadań opiekuńczych (indywidualizacja działań wychowawczych wobec uczniów z trudnościami dydaktycznymi, będących w trudnej sytuacji życiowej, indywidualizacja działań dydaktyczno-wychowawczych dla uczniów uzdolnionych) a nade wszystko pełnienie roli ambasadora szkoły, jako placówki przygotowującej do przyszłej, dorosłej roli społecznej;
- *nauczyciel zorientowany personalistycznie* – pracujący z uczniem na zasadach wzajemnej autonomii i podmiotowości osadzonych w przedmiotowych realiach rzeczywistości edukacyjnej, gwarantujący wychowankowi prawo do poszanowania jego własnej godności i do wolności (w granicach norm i uznanych wartości), **wspierający w wielostronnym rozwoju a nie kierujący nim (!)**, które uświadamia i kształtuje umiejętność samodzielnego kierowania rozwojem;
- *nauczyciel o określonym profilu* osobowościowym i motywacyjnym, odpowiedzialności pedagogicznej oraz roli (kreatywnej) i pozycji (władzy); posiadane kompetencje to umiejętności poznawcze (wiedza wychowawcza), instrumentalne (metody i techniki stosowane w działaniach wychowawczych) oraz emocjonalne (warunkujące socjalizację społeczną); poczucie odpowiedzialności i świadomość konsekwencji zaniedbań wychowawczych sprawia, że działalność wychowawczą opiera na zasadach etycznych;
- *nauczyciel przewodnik* wskazujący, pomagający wychowankowi, w wielości życiowych dróg, iść tą, na której maksymalnie wykorzysta osobistą, prywatną wiedzę; wychowawca, który nie będzie zamykał dróg z przeszkodami (podmiotowo-przedmiotowymi) lecz będzie uczył wychowanka, jak ma korzystać z własnych uzdolnień i możliwości; to przewodnik opierający swoje działania

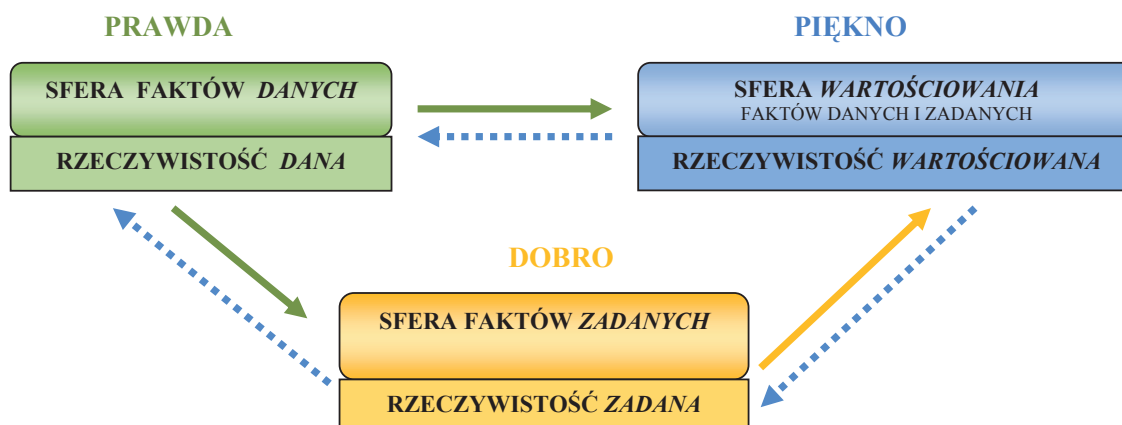
¹¹⁴ Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 21.05.2001 r. oraz z ustawą o systemie oświaty z 07.09.1991 r. oraz z Kartą Nauczyciela z 26.01.1982 r. Art. 6.

wychowawcze na indywidualizacji kształtującej rozumienie świata od refleksji subiektywnej do obiektywnej;

- *nauczyciel – wychowawca moralny* – posiadaną wiedzę aksjologiczną, uzdolnieniami i sprawnościami wychowawczymi, na uczniów (a często i na innych nauczycieli) oddziałuje moralnie własną, nienaganną postawą moralną budując więź z wychowankiem osadzoną na zrozumieniu i poszanowaniu¹¹⁵.

Sytuując pozycję i rolę nauczyciela w trzech strefach przestrzeni edukacyjnej: sferze pedagogiki empirycznej (faktów), pedagogiki prakseologicznej (działań pedagogicznych) i pedagogiki hermeneutycznej (wartości) osadza się go w realiach pedagogicznych, w rzeczywistości edukacyjnej, której fakty i działania mają sens aksjologiczny, a więc podlegają wartościowaniu.

Rysunek 16. Aspekty rzeczywistości edukacyjnej [wzajemne związki między sferami i rzeczywistością daną, zadaną i wartościowaną]



Źródło: na podstawie opracowania J. Gniteckiego¹¹⁶

Dokonując porównań, klasyfikacji, weryfikacji czy modyfikacji doświadczenia pedagogicznego z działaniami i aspiracjami wynikającymi z celów wychowawczych, spełnia się idea wartościowania – *łączenia świata ludzkiego ze światem rzeczy (i ich właściwości)*. Odnosi się ona, bowiem do rzeczy i ich właściwości oraz sytuacji zadanych (zaprojektowanych, tworzonych) obecnych w rzeczywistości danej (realnej), rzeczywistości zadanej (kształtowanej, poznawanej, istniejącej poza fizycznym oglądem) i rzeczywistości wartościowanej (sytuowanej w wyobrażeniach wykorzystujących wiedzę poznawczą, indywidualne uzdolnienia i kreatywność intelektualną), „*oznaczać wszystko to, co cenne i godne pożądania, co stanowi cel ludzkich dążeń*”¹¹⁷.

¹¹⁵ M. Łobocki (2007), *W trosce o wychowanie...*, s. 17–33; B. Fijałkowska (2008) *Wychowawca klasy* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilcha (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 504–505; Ch. Callo (2006), *Modele ...*, s. 283; K. Rubacha (2004), *Budowanie teorii pedagogicznych* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki* Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 64; St. Marczuk (2001), *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczpospolitej. Studium z socjologii edukacji*, Rzeszów, Wydawnictwo WSP, s. 50.

¹¹⁶ J. Gnitecki (2007) *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oddział w Poznaniu, s. 54.

¹¹⁷ Tamże; K. Chałas (2003), *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I, Kielce, Wydawnictwo „Jedność”, s. 17.

Przestrzeń hermeneutyczna uzmysłowiła pedagogom, że istotnym jest miejsce, czas, i podmiotowość działań wychowawczych. W proces wychowania najpełniej wpisują się wartości i postawy związane z etyką, z aksjologią, z osobowością i umiejętnościami wychowawcy i wychowanka. O refleksji aksjologicznej zaważyła idea trzech podstawowych i najważniejszych wartości, często określanych, jako transcendentalne: *prawdy, dobra, piękna*. Te wartości decydują, czy proces wychowawczy „(...) rozwinie się aż do najwyższej struktury, czy też wykolei się i poprzestanie na strukturze okresowej, jest proces duchowy rozwijającej się osobowości, polegający na nadaniu lub ustaleniu cechy w a r t o ś c i i złączenie jej z pewną rzeczą, celem lub normą”¹¹⁸. W takiej refleksji procesu wychowania, chociaż warunkiem niezbędnym są kompetencje nauczyciela w zakresie wiedzy i umiejętności pedagogicznych, to jednak najbardziej istotna jest wiedza wychowawcy o wartościach. „Aby wartości mogły dla nauczyciela stanowić podstawę do uzasadniania celów, treści i metod programu wychowawczego, muszą być trwale osadzone w rzeczywistości przedmiotowej, niezależnej w swoim istnieniu od poszczególnych jednostek i w tym sensie obiektywnej. Takie rozumienie wartości przeciwstawia się nie tylko ich subiektywizacji, a więc sprowadzaniu ich do indywidualnych pojęć, poglądów i idei żywionych przez jednostkowe podmioty, lecz także ich relatywności, jeśli pojmować się ją będzie, jako względność wszelkich wartości”¹¹⁹.

Pojęcie wartości należy do terminów wieloznacznych. „W tak skomplikowanej materii intelektualnej zawsze musi pozostawać margines wieloznaczności”¹²⁰. Pojęcie wartości funkcjonuje we wszystkich naukach humanistycznych, a swoją obecność zaznacza także w pojęciach matematycznych czy fizycznych. W. Stróżewski, dla wartości proponuje zasadniczą klasyfikację na:

- *wartość faktyczną* – tj. urzeczywistnioną, konkretną wartość przedmiotu lub stanu rzeczy;
- *wartość możliwą* – jeszcze nie zrealizowaną, ale nadającą się do realizacji ze wg na faktyczne uwarunkowania;
- *wartość idealną* – kategoryzowaną jakościowo, niemożliwą do urzeczywistnienia ale wyznaczającą kierunek dążeń człowieka;
- *ideę wartości* – rozumianą, jako jakość wartości, jej treść, którą można analizować niezależnie od jej istnienia;
- *ideał* – wartość lub zbiór określonych wartości pojmowanych, jako wzorzec realizacji wartości możliwych¹²¹.

Faktyczna wartość i idea wartości, z punktu widzenia aksjologii nie mają zabarwienia ani pozytywnego ani negatywnego. Należą do nich wszystkie przedmioty obdarzone wartością. Wartości idealne i ideały natomiast są obdarzone zawsze wartością pozytywną i nazywane są dobrami, gdyż „(...) dla tego co negatywne, wartościowe nie funkcjonuje szczególne pojęcie, zaś wartości pozytywne od negatywnych różni szczególny moment, który jest określany, jako powinnościowość wartości”¹²².

¹¹⁸ St. Kunowski (2003), *Wartości w procesie wychowania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 17.

¹¹⁹ W. Cichoń (1996), *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków, Uniwersytet Jagielloński, s. 145.

¹²⁰ M. Gołaszewska (1998), *Wartości przeciwstawne w wychowaniu. Wychowanie dzieci i młodzieży na przełomie tysiącleci*, A. Rumiński, M. Szymański (red.), Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 21.

¹²¹ W. Stróżewski (1981), *Transcendentalia i wartości [w:] Istnienie i wartość*, W. Stróżewski (red.), Kraków, s. 90–95.

¹²² K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. Michałowski (2003), *Dziecko w świecie wartości. Poszukiwanie ładu, umysłu i serca*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Wartości w pedagogice stanowią szczególnie przedmiot zainteresowań, gdyż ich desygnatami są: prawda, dobro, piękno, użyteczność, wolność, odpowiedzialność i efektywność. To wartości postrzegane nierozdzielnie z ludzkim uniwersum. Dzięki temu, że człowiek posiada osobowość, jest zdolny do przeżywania świata i swojego w nim bycia. „Wyróżnikiem osoby jest istnienie podmiotowe, doświadczanie swojego istnienia w relacji innych bytów; odnoszenie się intencjonalne do zjawisk rzeczywistości, do innych osób, do samego siebie, do wartości, (...) gdyż na drodze poszukiwania swojego miejsca w świecie i sensu swego istnienia człowiek często wykracza poza rzeczywistość empiryczną, dającą się opisać logicznie (tzw. modelową) i kieruje się w stronę transcendentalistów, tj. wartości absolutnych”¹²³. Problemy egzystencjalne człowieka, związane z jego subiektywnymi przeżyciami i świadomymi wyborami, powodują odwoływanie się do wartości i w związku z tym, mają zawsze szczególnie charakter etyczno-moralny. Szczególne warunki istnienia wartości „w obrębie złożonego układu nazywamy sytuacją aksjologiczną, której ośrodkiem, a zarazem czynnikiem decydującym o jej powstaniu jest człowiek, pozostający w określonej relacji do rzeczywistego świata, gdyż spośród wszystkich istotności wartością najwyższą jest człowiek, obdarzony świadomością i wolnością, zdolny do autorefleksji i twórczości”¹²⁴.

Termin *wartość* jest konstruktem interdyscyplinarnym, który pojawia się w różnych ujęciach w naukach społecznych i kulturowych. Najczęściej wymieniane są ujęcia wartości, jako:

- wszystko, co jest cenne i godne pożądanego,
- odpowiedź na potrzebę,
- idea stanowiąca przedmiot, cel ludzkich dążeń¹²⁵.

W naukach humanistycznych wartość to podstawowy aspekt wyjaśniający zjawiska aksjologiczne, pozwalający nawet na ambiwalentne, jakościowe ich postrzeganie, wyjaśnianie, wzbogacanie wiedzy o człowieku, o prawidłowościach jego zachowania, o jego obecności społecznej i kulturowej. Tkwiąc głęboko w kulturze, będąc jej wytworem społecznie usankcjonowanym, wartości danej kultury decydują o motywach, postawach, celach, zadaniach ludzkich dążeń.

Potwierdza to wielość kryteriów wartości w ujęciu psychologicznym, socjologicznym i pedagogicznym. W polskim dorobku nauk humanistycznych za najbardziej klasyczne podziały wartości uznaje się:

- *podział dychotomiczny* J. Gajdy z tytułu:
 - materii wartości (wartości materialne i duchowe - rzeczy, idee)
 - zasięgu (wartości uniwersalne, jednostkowe)
 - czasu występowania (wartości aktualne i historyczne)
 - trwałości (wartości chwilowe i trwałe)
 - sfery zaangażowania (wartości intelektualne i uczuciowe)
 - oceny ogólnej (wartości pozytywne i negatywne)
- *wymiar socjologiczny* K. Chałas:
 - wartości osobowe
 - wartości społeczne

¹²³ M. Straś-Romanowska (1995), *Główne idee teoretyczne i metodologiczne psychologii personalistyczno-egzystencjalnej jako dyscypliny humanistycznej*, [w:] *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, M. Straś-Romanowska (red.), Wrocław - Warszawa, s. 23.

¹²⁴ Tamże, s. 37.

¹²⁵ J. Gajda (1997), *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, s. 12.

- *wymiar horyzontalny* K. Denka¹²⁶:
 - wysokość (pozytywna odpowiedź emocjonalna; od aprobaty po podziw)
 - moc (negatywna reakcja na deprecjację wartości, konsekwencja w dawaniu świadectwu określonym wartościom)
- *wymiar wertykalny* K. Denka¹²⁷:
 - wartości hedonistyczne
 - wartości użytkowe
 - wartości witalne
 - wartości religijne.

Doskonale potwierdza to rzeczywistość edukacyjna, która wszystkim jej uczestnikom wyznacza kierunki działań i zadań: poszukiwanie wiedzy, prawdy – przez nauczyciela i ucznia; aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, jako próba modyfikacji aktualnej rzeczywistości oraz kształtowanie postaw etycznych w oparciu o wartości wynikające z antropologii humanistycznej¹²⁸. Z powyższej oceny wynika wniosek, że wartości same w sobie, są nie tylko implikacją rzeczywistości trudnej do sprecyzowania, to problem pogłębia fakt, że wartościowaniu podlegają także różne klasy przedmiotów, różne rozważania teoretyczne.

Uwzględniając temat przestrzeni edukacyjnej i obecności przywództwa, to wartości pozwoliły na klasyfikację i aksjologiczną ocenę tożsamości, osobowości i doświadczenia pedagogicznego. Dla pedagogów są współcześnie podstawowym spektrum uczenia się oceniania, weryfikacji, konstruowania diagnoz, planowania i celowości. Są także *pedagogicznym siem aksjologicznym* w diagnozie na wartości i antywartości, a podążając drogą wiedzy do świadomości, konstruuja sytuacje wychowawcze o charakterze aksjologicznym¹²⁹.

Wartości poznawcze, przez wielu pedagogów postrzegane, jako naczelnne, konstruuja wiedzę teoretyczną i praktyczną, której wykładnikiem są poglądy, postawy decydujące o przyszłości społecznej. W programie nauczania i wychowania, oprócz wartości wiedzy i umiejętności powinny występować także wartości kształcące odpowiedzialność, harmonijny rozwój ucznia,

Wartości estetyczne uwrażliwiają tę wiedzę, kształtują cechy charakteru, osobowość i estetyczną wrażliwość na piękno i sztukę¹³⁰.

Wartości osobowe w pełni podlegają procesom kształcenia i wychowania. „*Wartości osobowe są powodowanym przez wierne prawdzie i dobru działania intelektu i woli trwaniem relacji osobowych, (...) będących realnie istniejącymi powiązaniem osób. Nauczyciel – uwrażliwiając uczniów na dobro i prawdę, które są przejawami istnienia osób, i skłaniając do wierności osobom – zarazem skłania do sytuowania się uczniów w życzliwości i zaufaniu, co budzi potrzebę trwania w powiązaniach osobowych poprzez odpowiednie odmiany miłości, wiary i nadziei*”¹³¹. Taki poziom dydaktyczno-wychowawczy w środo-

¹²⁶ K. Denek (1998), *O nowy kształt edukacji*, Warszawa, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapi”, s. 40.

¹²⁷ Tamże, s. 40.

¹²⁸ St. Marczyk (2001) *Orientacje wartościujące...*, s. 19.

¹²⁹ W. Pasterniak (1995), *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, s. 103.

¹³⁰ K. Kaszyński (1995), *Świat wartości etycznych w edukacji pedagogicznej*, [w:] *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska (red.), Zielona Góra, Wydawnictwo WSP, s. 113.

¹³¹ M. Gogacz (1994), *Wartości osobowe w świadomości zawodowej nauczycieli*, [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, A. Tchorzewski (red.), Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP, s. 44.

Tabela 4. Kontekst jako klasyfikator wartości



Źródło: opracowanie własne i w oparciu o klasyfikację St. Marczuk i M. Łobockiego

wisku szkolnym, dla nauczyciela i jego uczniów stanowi o traktowaniu takiej wiedzy na równi z edukacją społeczno-kulturową, zdobywaną w czasie wolnym, bez obowiązków, z pełnym zaangażowaniem emocjonalno-intelektualnym. Wartość taką stanowi oczywiście wychowanek, jako osoba. To one umożliwiają zrozumienie czym jest samoakceptacja i samowychowanie, kiedy uczeń korzysta z należnego prawa do szacunku własnej osoby, do wolności i akceptacji, osobistego rozwoju i rozumienia empatycznego, poszukiwania prawdy. „Chodzi o to, aby traktować w sposób podmiotowy

swoich wychowanków i być przez nich traktowanym jako osoba zasługująca na akceptację, rozumienie empatyczne i autentyzm"¹³²

Wartości moralne w wielkoformatowej edukacji pełnią rolę poznawczą istoty moralności, rozumienia jej ambiwalentności pod postacią dobra i zła moralnego, mogących budować pozytywnie lub destruktywnie duchową naturę ucznia. Każdy człowiek posiada zalety moralne, które kształtowane w uspołnieniu z innymi wartościami pozwalają uczyć się, konstruować ideały, nie tylko w aspekcie moralnym.

Wartości duchowe w procesie wychowania są najtrudniejsze, gdyż dotyczą wewnętrznego wzrastania, dojrzewania najbardziej prywatnego, intymnej akceptacji. Wspomagając się wartościami moralnymi są niezwykle istotne w kształtowaniu u młodzieży rozumienia wartości materialnych, witalnych i przyjemnościowych, w wypracowaniu dystansu do *mieć* na rzecz obecności w *być*. To one najczęściej są sytuowane w celach wychowawczych ciesząc się aprobatą wychowawców i wychowanków, mimo, że nie zawsze są obecne w działaniach i rzeczywistej realizacji wychowawczej¹³³, gdyż dotyczą czystego poznania prawdy, tego co sprawiedliwe i piękne. Rezultat kształcenia i wychowania powinien być proporcjonalny do umiejętności łączenia przez nauczyciela i ucznia prawdy z dobrem. Wynikiem nauczania i wychowania jest nie tylko nabycie wiedzy, lecz także ukształtowanie sumienia, które jest „nabytą umiejętnością stałego kierowania woli do dobra, i unikaniem zła”¹³⁴

Wartość to „dowolny przedmiot materialny lub idealny, idea, instytucja, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub grupy przyjmują **postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu** i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus”¹³⁵. W literaturze pedagogicznej coraz częściej akcentowane są wartości nieobecne w praktyce pedagogicznej, choć często występujące w rozważaniach teoretycznych. Powszechnym zjawiskiem jest nieobecność idei pedagogiki emancypacyjnej, edukacji bez granic, tolerancji dla uczniowskich postaw przekraczających tzw. wiedzę nauczyciela, zrozumienie i szacunek dla niewiedzy ucznia, indywidualizacja treści przedmiotowych, uczniowska podmiotowość w wychowawczym programie pracy szkoły. Jakie aspekty decydują, że we współczesnej przestrzeni edukacyjnej, tak duże jest spektrum wartości nieobecnych – czy jest to niewiedza nauczycieli o ich treściach i oddziaływaniu, czy to właśnie wiedza o nich jest czynnikiem sprawczym, że pedagodzy świadomie ich nie respektują, propagują i włączają w edukację aksjologiczną?

Dokonując aksjologicznego bilansu, warto niektóre wartości wyszczególnić, z tytułu problematyki przywództwa edukacyjnego, które (wg M.M. Ptak) najpełniej zarysują postać osoby nauczyciela, pretendującego do roli przywódcy edukacyjnego.

Tolerancja – współcześnie rozumiana, jako poszanowanie prawa innych ludzi do posiadania odmiennych poglądów, sposobu zachowania się (lecz zgodnych z ogólnie przyjętymi normami społecznymi, nie naruszających ogólnie pojętego dobra społecznego), nie naruszająca godności człowieka lecz jednocześnie wrażliwa na zło pod każdą postacią; często utożsamiana z przestrzeganiem nakazów moralnych oraz

¹³² M. Łobocki (1994), *Rola wartości w wychowaniu* [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, A. Tchórzewski (red.), Bydgoszcz, WSP, s. 49–50.

¹³³ Tamże, s. 48.

¹³⁴ M. Gogacz (1994), *Wartości osobowe...*, s. 41.

¹³⁵ J. Szczepański (1972), *Elementarne pojęcia socjologii*, wyd. 3, Warszawa, PWN, s. 98.

określana *altruizmem*, jako wyraz dobra wychowawczego, szacunku oraz dobrowolnej i świadomej troski. Wg M. Łobockiego, obie te wartości powinny być wyznaczane i rozpatrywane osobno, choć łączy je empatia. Tolerancja to jedynie - lub aż! - (z) rozumienie i wyrozumiałość dla odmiennych opinii a altruizm to gotowość do niesienia konkretnej pomocy lub moralne wsparcie. Obie wartości, w dobie coraz większych nieporozumień na poziomie komunikacji interpersonalnej, upowszechniającej się samotności i obojętności są niezwykle cenne w procesie wychowania dzieci i młodzieży, w procesie rozumienia i kształtowania idei pomocy i moralnego wsparcia¹³⁶. Tolerancja jest uzupełniana przez wartości wyższe: „*poszanowanie, godność, prawdę* (jest kwantyfikatorem fałszu, kłamstwa, zła, które nie powinny być relatywizowane), *wolność, dobro, miłość* (pozwala funkcjonować tolerancji pozytywnej, akceptującej), *wspólnotę i pokój*”¹³⁷. Jej ambiwalencją jest *nietolerancja* osadzona na: ignorancji, negatywnych ocenach, poczuciu zagrożenia. „*Nietolerancja, czyli zespół uprzedzeń, przejawia się najczęściej w tendencji do szukania kosztów ofiarnych i w konformizmie, czyli w uleganiu obowiązującym w danej społeczności przekonaniom. Za najważniejsze przyczyny uprzedzeń uznać można osobowość autorytarną, niezaspokojenie ważnych potrzeb, dehumanizację stosunków międzyludzkich i poczucie zagrożenia, spowodowane kryzysami ekonomicznymi, politycznymi czy ideologicznymi*”¹³⁸. Dlaczego tak odmienna i różna w swej intensywności jest ocena nietolerancji przez środowisko uczniowskie i nauczycielskie? Dlaczego nauczyciele tak często są utożsamiani z nietolerancją wobec zachowań uczniowskich, które ich zdaniem są agresywne, nieakceptowane, złe? Literatura przedmiotu nietolerancję ludzi dorosłych określa mianem zelotyzmu, który w środowisku szkolnym może przyjmować postać prześladowania psychicznego i pogardy wobec uczniów (ale też i nauczycieli) wyglądających ekstrawagancko, mających odmienne poglądy, dezawuuujących obłudę i kulturowy fałsz, wyróżniających się specyficznymi uzdolnieniami lub ich brakiem. Z pedagogicznego punktu widzenia takie sytuacje generują przesadny rygoryzm, tendencję do potępiania, subiektywizm, hipokryzję i małostkowość¹³⁹.

Sprawiedliwość – bardzo często jest współobecna z tolerancją, gdyż oznacza prawnie uzasadnione nagradzanie za zasługi (należne dobro lub należne zło), zapewnienie warunków korzystania z należnych praw i uprawnień, ale przede wszystkim to cecha przypisywana człowiekowi o wyjątkowej postawie moralnej. W procesie dorastania młodzieży jest niezmiernie ważnym czynnikiem kształtowania roli nauczyciela i jego autorytetu. Ocenianie i opiniowanie, tak niezmiernie powszechne w strukturze oświatowej jest szczególnie podatne na wartościowanie negatywne (niesprawiedliwość), usprawiedliwienie sytuacyjne (zwolnienie ze sprawiedliwego zachowania na rzecz uprzywilejowania) oraz indywidualizacja zachowań i relacji. Pod postacią kary i nagrody sprawiedliwość jest kojarzona z winą i zasługą, a dylemat: sprawiedliwe karanie/nagradzanie zawsze ma orientację ambiwalencji aksjologicznej.

¹³⁶ M. Łobocki (2007), *W trosce o wychowanie...*, s. 71-75.

¹³⁷ K. Chałas (2003), *Wychowanie...*, s. 212.

¹³⁸ A. Sękowski (1998), *Edukacyjne możliwości kształtowania się postaw tolerancji wobec odmienności*, [w:] *Tożsamość, odmiennność, tolerancja a kultura pokoju*, J. Kłoczkowski, S. Łukasiewicz (red.), Lublin, Wydawnictwo Instytutu Europy Środkowo-Wschodniej, s. 367.

¹³⁹ K. Chałas (2003), *Wychowanie ...*, s. 221-221

Godność – jest utożsamiana z pojęciami: szacunek, poważanie, honor, wartość człowieka, dobre imię. Jest niezwykle podmiotowa, gdyż dotyczy natury człowieka, poczucia własnej wartości osadzonego na krytycznym dystansie do umiejętności, zdolności, możliwości. Szczególną cechą tej wartości jest bardzo wysoki format przestrzegania norm moralnych społecznie uznanych za prestiżowe w aspekcie prywatnym/osobistym i zawodowym oraz wyjątkowa obecność altruizmu, empatii i tolerancji. Wyjątkowość ujawnia się w sytuacjach konfrontacji z normami społeczno – moralnymi, w których okazuje się być cechą niezależną od wieku, wykształcenia, stanowiska, roli zawodowej a nawet rangi towarzyskiej. W kontekście przywództwa edukacyjnego szczególnie istotnym zagadnieniem jest:

- *godność zawodowa* – to wymiar godności osobistej, indywidualnej na płaszczyźnie obowiązków i działań realizowanych z tyt. posiadanego wykształcenia, wykonywanego zawodu, pełnionej funkcji i prestiżu społecznego tegoż zawodu; jest niezwykle wrażliwa na proporcjonalność zawodową, tj. większa wartość jakościowa (społecznie, intelektualnie, aksjologicznie) dla innych ludzi decyduje o jej wymiarze ilościowym; bardzo ważna w środowisku wychowawczym, lecz często pomijana i lekceważona z tyt. osoby wychowanka (zróżnicowanie ontologiczne, poznawcze, kulturowe); J. Koziński, w wielu publikacjach podkreśla, że „człowiek bez poczucia godności przypomina marionetkę w instytucjonalnej sieci, nie umie skutecznie bronić swojej indywidualności i tożsamości, nie jest w stanie stawiać czoła wrogim okolicznościom”¹⁴⁰.

Godność jest niezaprzeczalnie najważniejszą wartością z tych najistotniejszych. Jakiegokolwiek oznaki jej nieuszanowania stają się destrukcyjne dla umiejętnego rozwiązania problemów wychowawczych, do owocnego dialogu, współdziałania. Godność nie różnicuje płciowo, społecznie czy kulturowo. Godność, niezależnie czy osobista czy zawodowa pozwala na życiową akceptację wszelkich niepowodzeń, cierpień, przeciwności życiowych, uświadamiając potrzebę autoakceptacji, uaktywniając optymizm i ambicje. Godność jest uwarunkowana czynnikami zewnętrznymi (historycznymi, ekonomicznymi, społecznymi), czynnikami osobowościowymi (styl życia, indywidualność, uzdolnienia i umiejętności, wrażliwość moralna)¹⁴¹ staje się niezwykle pedagogicznym motywatorem dla nauczyciela w podwyższaniu rangi własnej osoby, w mądrym budowaniu prestiżu postaci nauczyciela i autorytetu wychowawcy respektującego i szanującego indywidualność ucznia. Niestety, owe uwarunkowania nie są obligatoryjne dla wielu nieprzewidywalnych sytuacji społeczno-wychowawczych, wywołanych czynnikami zewnętrznymi (przemoc ideologiczna, psychiczna, medialna, zawodowa) i wewnętrznymi (brak poszanowania własnej osoby i wartości, akceptacja sytuacji *mieć nad być*, przedmiotowe relacje interpersonalne, przewartościowanie własnych umiejętności, zdolności, inteligencji). Życiowe doświadczenie wewnętrzne dla godności jest obligatoryjne. Etapy wychowania, wg K. Chałas, to „*odkrywanie wartości godności, rozumienie jej istoty, poszanowanie, afirmacja, wartościowanie godności, animacji innych do poszanowania, obrona i przywracanie godności*”¹⁴², które można przedstawić następująco:

¹⁴⁰ Za J. Kozińskim K. Chałas (2003), *Wychowanie ...*, s. 126.

¹⁴¹ Tamże, s. 129.

¹⁴² Tamże, s. 136.

Tabela 5. Godność wychowawcy i wychowanka w spektrum odpowiedzialności wychowawczej wg K. Chałas

| WYCHOWAWCA | WYCHOWANEK |
|---|---|
| poznaje i zna poziom godności wychowanka | uświadamia sobie poziom własnej godności |
| wspomaga poznawanie istoty godności, rodzaje, zagrożenia | uczy się rozumieć istotę godności, jej podstawy, rodzaje |
| wspomaga zrozumienie potrzeby poszanowania i obrony godności | akceptuje wartość godności |
| motywuje do szanowania, obrony i przywracania godności | wzbudza w sobie potrzebę szanowania, obrony i przywracania godności |
| wspomaga rozumienie i poszanowanie godności własnej i innej osoby | akceptuje godność własną i innej osoby |
| kształtuje właściwe wartościowanie godności: poszanowanie, afirmację, obronę | odpowiedzialną postawą i zachowaniem młodej osoby urzeczywistnia rozumienie godności |
| inspiruje do działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz szanowania, zachowania i obrony godności | jest przekonany o potrzebie działań animacyjnych w środowisku społecznym celem kreowania godności |
| wspomaga wychowanków w działaniach animacyjnych i ich wartościowaniu | jest zaangażowany w działania animacyjne na rzecz godności |

Źródło: na podstawie K. Chałas¹⁴³

Szczególnie ważne i cenne dla tych etapów wychowawczych są działania animacyjne na rzecz wartościowania zachowań i postaw godnościowych, które w aspekcie przywództwa edukacyjnego mogą stać się podstawą prakseologii pedagogicznej w hermeneutycznej refleksji, mogą stać się pomocne w rozpropagowaniu idei, że „(...) autentyczna wrażliwość pedagogiczna polega na uznaniu, że działanie edukacyjne nie daje się zredukować do zwykłej sekwencji określonych technik”¹⁴⁴.

Odpowiedzialność – w aspekcie przywództwa edukacyjnego jest tożsama z działaniem, świadomością własnych czynów i konwencją. Ale najważniejszym aspektem aksjologicznym jest prawda, przy której odpowiedzialność nabiera prestiżu, kontekstu dorosłości i zaufania. Odpowiedzialność jest „kategorią antropologiczną, moralną, aksjologiczną i społeczną”¹⁴⁵, co oznacza, że ma wymiar indywidualny (kształtowany doświadczeniem) zależny od empatii społecznej (działania dla drugiego człowieka, a w imię solidarności – umiejętność ponoszenia konsekwencji za drugiego człowieka) oraz mądrość odróżniania dobra i zła. Literatura przedmiotu dla odpowiedzialności wyznaczyła strefy: subiektywną, drugiej osoby, aktywnego i zaangażowanego działania oraz temporalną (aspekt przeszłościowy, historyczny). W nich, wspólnym mianownikiem jest transcendencja kierująca ku samowychowaniu („jest faktem wewnątrzosobowym, przeżywanym w integracji z sumieniem, decyzją, wolą – wolnymi wyrobami”¹⁴⁶), samokształceniu, nieustannej ewaluacji, decydująca o wymiarze podmiotowości w przedmiotowych zadaniach, celach, wyobrażeniach. Odpowiedzialność jest

¹⁴³ Tamże, s. 136 - 137.

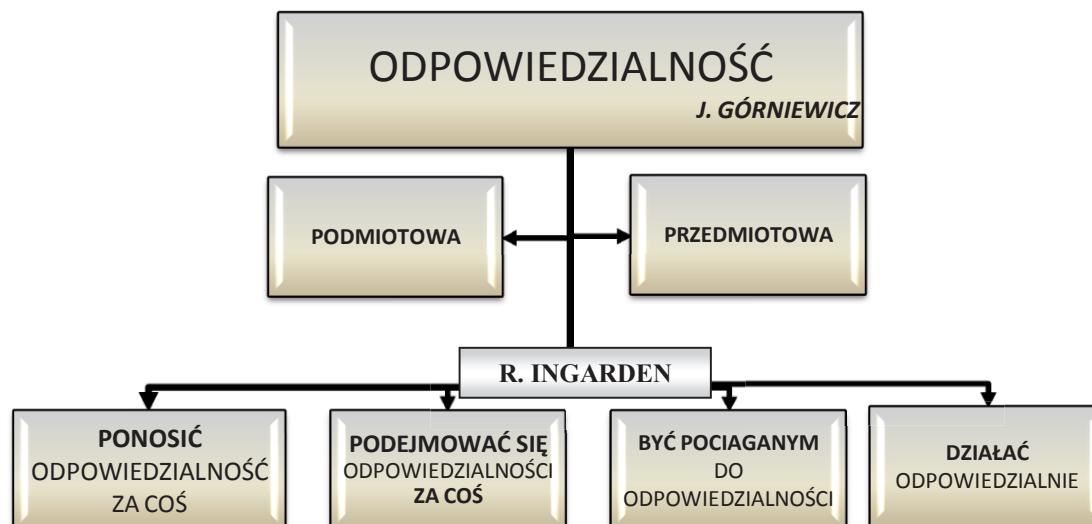
¹⁴⁴ R. Massa (1991), *Klinika kształcenia* [w:] *Nieobecne dyskursy*, Z. Kwieciński (red.), część I, Toruń, Wydawnictwo UMK, s. 155.

¹⁴⁵ K. Chałas (2003), *Wychowanie ...*, s. 172.

¹⁴⁶ E. Podrez (1999), *Moralne uzasadnienie tolerancji*, Warszawa, Wydawnictwo ATK, s. 261.

wykładnikiem autorytetu, szczególnie wychowawczego, w którym istotne jest **być odpowiedzialnym przed oraz odpowiedzialnym za**.

Rysunek 17. Podmiotowo-przedmiotowe konteksty odpowiedzialności



Źródło: opracowanie własne na podst. J. Górniewicz¹⁴⁷

Podmiotowo-przedmiotową odpowiedzialność weryfikują pojęcia bycia odpowiedzialnym: za kogoś/coś, przed kimś/czymś, na kogoś/coś – w przeszłości, obecnie i w przyszłych zamierzeniach.

Odpowiadać za coś, to kontekst pozytywnej i negatywnej odpowiedzialności za przedmiot, za działanie, za organizację, za realizację, najczęściej w refleksji emocjonalnej.

Podjęcie się odpowiedzialności to wykładnik tożsamości – świadomej odpowiedzialności i podmiotowości działań. To dojrzałe podjęcie się zobowiązań osadzone na znajomości własnego doświadczenia, wiedzy merytorycznej i racjonalnej oceny własnych (nie)umiejętności oraz zdolności.

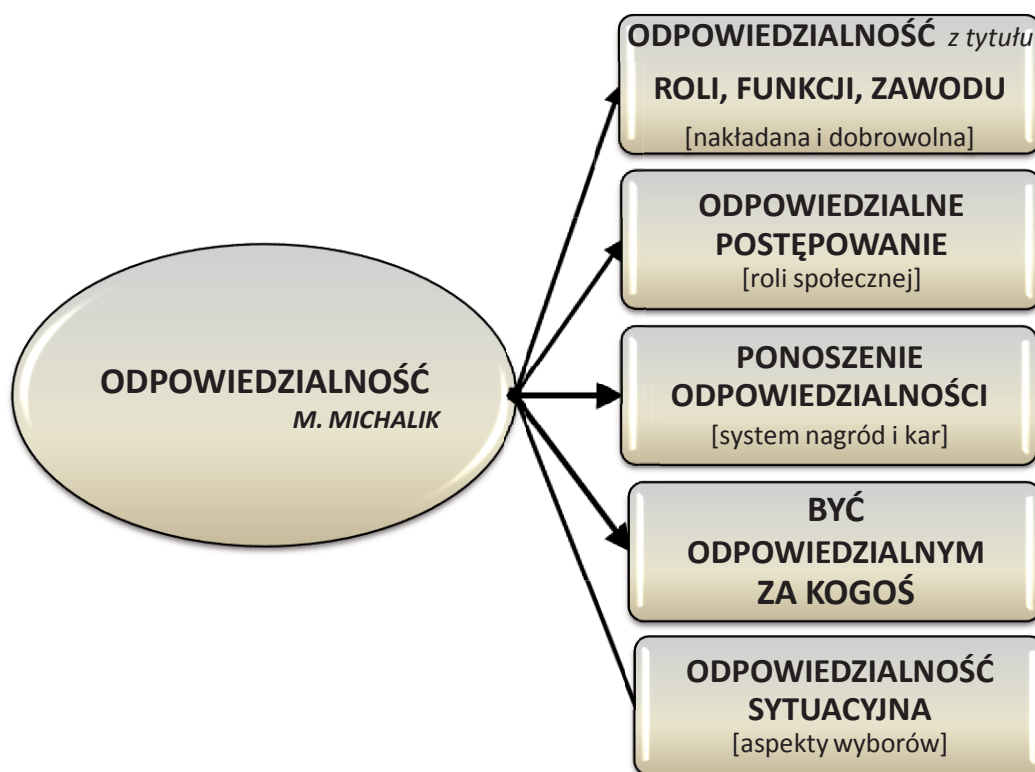
Być pociągany do odpowiedzialności wg idei R. Ingardena to najpoważniejszy aspekt, gdyż dotyczy wymiaru wolności decyzji i czynu. Funkcjonując w określonych strukturach społecznych, uczestnicząc w działalności organizacyjnej, wykonując określone zadania człowiek pragnie mieć przypisane pełne autorstwo, gdyż ono jest wykładnikiem jego dojrzałości, czytelnego obrazu własnej empatii ale i asertywności społecznej, świadectwem emocjonalnego zaangażowania się (prawdziwego) w powierzonych zadaniach, w realizacji wyznaczonych celów (przez innych).

Działać odpowiedzialnie to założenie, że przeszłościowe działanie i wypracowany prestiż pozwalają wnioskować, że włączanie osoby tak odpowiedzialnej stanie się gwarantem realizacji zadań z dużą dozą pewności ich pełnej realizacji i perfekcji wykonania, a więc czynników składowych sukcesu.

Równie ciekawym, z punktu analizy przywództwa edukacyjnego, wydaje się być kategoryzacja odpowiedzialności wg autorstwa M. Michalika:

¹⁴⁷ J. Górniewicz (2001), *Kategorie pedagogiczne...*, s. 16-17.

Rysunek 18. Kręgi odpowiedzialności



Źródło: opracowanie własne na podstawie idei M. Michalika¹⁴⁸

Jest ona na tyle szczególną, że z spektrum odpowiedzialności wyłania odpowiedzialność zawodowa, tj. także nauczycielska w aspekcie obowiązków zawodowych i w kryteriów dojrzałości zawodowej (samodzielnego wyznaczania sobie zadań, wymogów, dyscypliny). Rola nauczyciela jest ze wszech miar zawodem społecznym wobec tego sukcesy dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela są obiektem analiz środowiska rodzinnego ucznia, środowiska lokalnego i rodzinnego samego nauczyciela, obiektem zainteresowania medialnego i kulturowego. W roli nauczyciela często stosowane są kary i nagrody wobec ucznia¹⁴⁹, lecz inaczej przedstawia się problem

¹⁴⁸ M. Michalik (1998), *O niektórych paradoksach odpowiedzialności*, [w:] A. M. de Tchórzewski, *Odpowiedzialność, jako problem edukacyjny*, Bydgoszcz, s. 21.

¹⁴⁹ Pilną potrzebę tego typu odpowiedzialności, niezwykle dobitnie pokazały badania 375 nauczycieli, kończących studia niestacjonarne z nauczania początkowego na UJ. Odpowiadając w kwestionariuszu, w jakim stopniu oceniają siebie, jako *wychowawcę humanistycznego*, 89% badanych przypisało sobie wszystkie wymienione pozytywne właściwości postaw wobec uczniów. W następnych pytaniach dot. samooceny poproszono o oszacowanie, ile razy stosują kary na zwykłej lekcji j. polskiego, matematyki lub dużej przerwie. Bilans okazał się przerażający: nauczyciele, wg samooceny koncentrując się na wychowaniu ucznia, wspomagając jego rozwój, traktując go podmiotowo – na lekcjach stwarzają sytuacje, w których uczeń jest bezpośrednio lub pośrednio karany co 5–10 min (pośrednio jest karany widząc karanych innych uczniów). Na przerwie, uczeń znajdujący się w pobliżu nauczyciela może być obiektem lub świadkiem karania z częstotliwością kar co minutę! „Nauczyciele wydają się nie dostrzegać różnicy między własnymi deklaracjami a własnym działaniem, choć jest ona ewidentna. (...) u podstaw takiego stanu mogą leżeć nerwicowe mechanizmy obronne pozwalające człowiekowi zachowywać dobre mniemanie o własnej osobie” J. Grochulska (2001), *Przemiany atmosfery wychowawczej szkoły – nauczycielskie deklaracje i rzeczywistość* [w:] M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu »wszechstronnego rozwoju« ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 51.

u nauczyciela, gdy on sam ich doświadcza, jako kary i nagrody zewnętrzne (od przełożonych) oraz wewnętrzne (odczuwane osobiście, dawane sobie samemu, klasyfikowane subiektywnie: kara ↔ nagroda). Odpowiedzialność za ucznia i pośrednio za siebie samego jest wpisana w credo zawodowe każdego nauczyciela. Podmiotowo-przedmiotowy charakter w świetle powyższych treści jest tak oczywisty, że w kontekście przywództwa edukacyjnego zostanie zanalizowany w zupełnie innej refleksji. Ostatni krąg odpowiedzialności jest najbardziej pedagogiczny, gdyż w nim nieprzewidywalność sytuacyjna, sytuacje konfliktowe (dydaktyczne, wychowawcze, kulturowe) są aksjologiczną podstawą relacji interpersonalnych środowiska szkolnego. Tę nieprzewidywalność doskonale obrazują sytuacje, w których wartościowanie jest nieobligatoryjne. Nauczyciel, będąc orędownikiem określonych wartości w środowisku uczniowskim, w innych warunkach (w sytuacjach dotyczących działalności nauczycielskiej) jest ich przeciwnikiem, a więc pod wg aksjologicznym staje się osobą niejednoznaczną, niespójną i nie w pełni autentyczną. Taka nauczycielska dwuznaczność aksjologiczna, gdy zostanie rozpoznana, uświadomiona przez uczniów sprawia, że siła wychowawczego wpływu staje się umiarkowanie pozytywna, a w przypadku jej potwierdzenia – ma oddziaływanie zdecydowanie negatywne. Dylematy moralne, typu wartość ↔ prawda, nie mogą zawierać tendencji niejednoznaczności, muszą być w pełni wiarygodne. W przypadku, gdy prawdziwe (negatywne) odniesienie do wartości nauczyciel będzie skrywał i prezentował w działalności poza nauczycielskiej utraci siłę przekonania, prestiżu. Takie aspekty (nie)dojrzałych wyborów są doskonale znane nauczycielom, gdyż dylematy moralne są kryterium pedagogicznym trwale obecnym w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Pragmatyka pedagogiczna, zobrazowana osobą nauczyciela – wychowawcy, prezentacją procesu wychowania i jego wymiarem aksjologicznym, powinna być uzupełniona pedeutologicznym aspektem przestrzeni edukacyjnej. Osoba nauczyciela, pedagoga, wychowawcy, dydaktyka jest osadzona w konkretnej rzeczywistości normatywno-funkcyjnej.

Wychowanie to edukacyjny paradygmat treści hermeneutycznych, w którym dynamizmy osobowe każdej jednostki, ich zmienianie się i stawanie się to urzeczywistnianie uniwersalnych wartości, indywidualizowanych w *byciu w drodze*. Świadomość, że przestrzeń pedagogiczna to horyzontalne i wertykalne przenikanie się bardzo wielu zakresów znaczeniowych sprawia, że wymiar współczesnego autorytetu nauczyciela – wychowawcy staje się wartością spajającą nową, trychotomiczną strukturę powszechnej edukacji, że jest wartością scalającą aspekt jednostkowy, zawodowy i społeczny funkcji nauczyciela, wychowawcy, mentora społecznego i wzorca kulturowego w wielu środowiskach. Tak skrótowo można byłoby opisać, czym jest *pedeutologia* – teoria zawodu nauczyciela. Poznanie i ocenę nauczyciela, spektrum jego osiągnięć zawodowych podejmują liczne badania pedeutologiczne: normatywne, empiryczne, prakseologiczne, socjologiczne, środowiskowe, związkowe, prawno-administracyjne, prognostyczne, porównawcze i historyczne¹⁵⁰, w których psychologia teoretycznie koncentruje się na nauczycielu, jako jednostce. Socjologia obiektem swoich analiz obejmuje środowisko i konsekwencje kulturowe, oczekiwania społeczne kierowane przez społeczność lokalną. Edukacja staje się „probierzem”

¹⁵⁰ A. Smołalski (1993), *Kierunki badań pedeutologicznych w Polsce*, [w:] *Edukacja w procesie przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, T. Gospodarek, Z. Jasiński (red.), Opole, Wydawnictwo UO, s. 207–209.

fizycznej obecności nauczyciela i uwarunkowań społecznych oraz kompetencji psychologicznych niezbędnych do realizacji programu dydaktyczno-wychowawczego ale także ewaluacji i autoedukacji. Myślą przewodnią jest osobowość nauczyciela, jego powołanie i postawa społeczno-moralna. To diagnoza pedeutologiczna zajmująca się diagnozą nauczyciela i diagnozą nauczycielską (praktyką nauczycielską). „Do diagnostyki, jako fundamentu kompetencji nauczycielskich należy wpleść cały proces kształcenia nauczyciela, a nie koncentrować się tylko na jednorazowym działaniu dydaktycznym, ujętym w osobny przedmiot”¹⁵¹. Niestety, większość wskaźników wychowawczych ma charakter jakościowy, nieprzekładalny na wartość liczbową, gdyż pomija stronę emocjonalną i motywacyjną taksonomii celów kształcenia i wychowania oraz różnorodne ujęcia procesów kształcenia i wychowania.

Tak zróżnicowana „obecność” tzw. **niepokoj**u pedagogicznego jest wykładnikiem uwarunkowań osobowych: wiedzy, umysłu, motywacji i systemu wartości w procedurze edukacyjnej i wychowawczej, innej dla każdego profilu szkoły, zróżnicowanego aglomeracją i odmiennością społeczno-kulturową. To refleksja pedeutologiczna obrazująca, że w zawodzie nauczycielskim, jak w niewielu innych, najważniejsze są: misja, powołanie, kultura duchowa, niepowtarzalna osobowość.

Przy opracowywaniu tej części dysertacji, zorientowano się, że w literaturze pedagogiczna w postaci szczątkowej prezentuje tzw. definicje kim jest nauczyciel? Większość pozycji pedagogicznych formułuje postać nauczyciela w oparciu o jego kompetencje i kwalifikacje. Dlaczego, tak popularną rolę zawodową trudno jest określić definicją, regułą, czy formalnym zapisem?

Kim zatem jest współczesny nauczyciel, że wśród młodych pokoleń jest zawodem tak chętnie wybieranym, pomimo ogólnej opinii społecznej, że to osoba ucząca innych i przekazująca wiadomości oraz nauczająca, jak należy żyć¹⁵², a sam zawód jest niewdzięczny, mało płatny, wymuszający nienormowany czas pracy w dużej mierze kosztem czasu prywatnego (niepłatnego)?

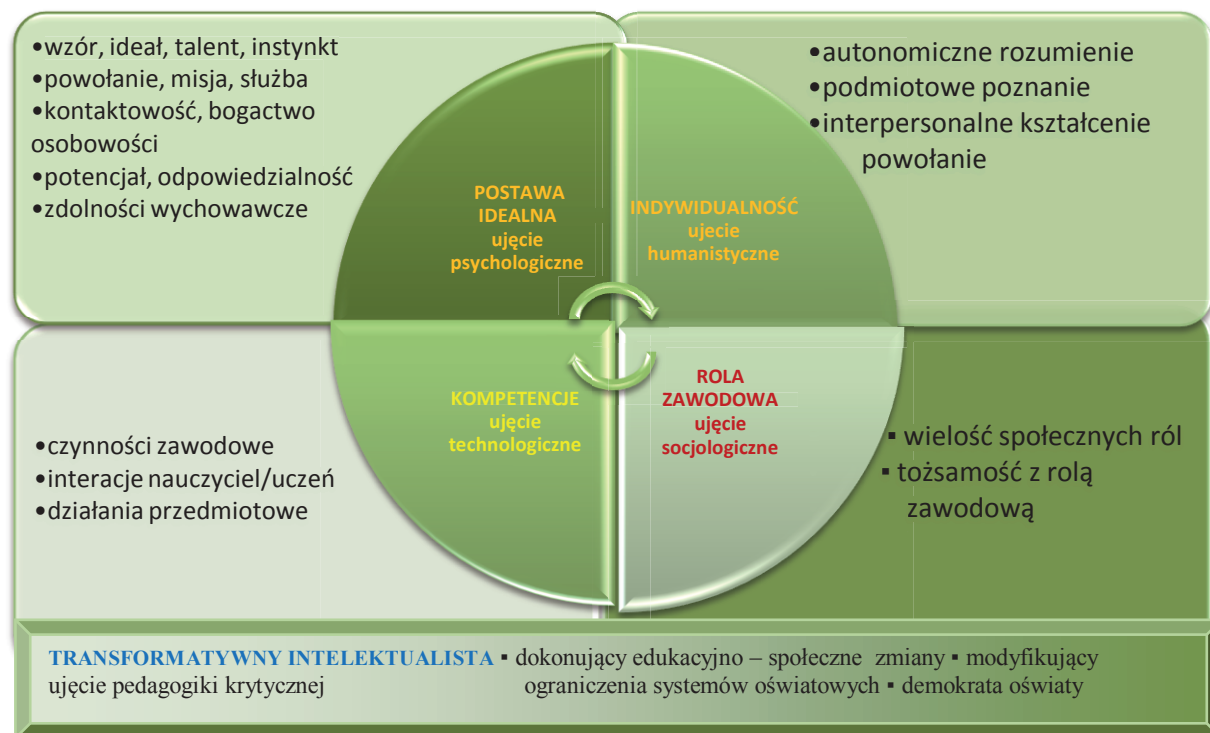
Nauczyciel, wg definicji OECD, to osoba bezpośrednio kształcąca uczniów w określonych instytucjach edukacyjnych. Na podstawie formalnych programów kształcenia profesjonalnie przekazuje wiedzę, a działalnością kształtuje postawy i umiejętności uczniów¹⁵³. Wg Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku to *kompetentny merytorycznie profesjonalista, posiadający odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne. Jest to raczej przewodnik niż informator, osoba wyzwalająca aktywność ucznia, wspomagająca jego rozwój. Jednak w rzeczywistości ciągle pozostaje przede wszystkim źródłem wiadomości oraz nośnikiem ideologii*¹⁵⁴.

¹⁵¹ K. Konarzewski (1999), *Komu jest potrzebna diagnostyka oświatowa* [w:] *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*. B. Niemierko, B. Machowska (red.), Lublin, Wydawnictwo Ośrodka Diagnostyki Egzaminów Szkolnych i Informacji Pedagogicznej w Legnicy, s. 33.

¹⁵² H. Kwiatkowska (2008), *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 27.

¹⁵³ *Edukacja w zarysie. Wskaźniki OECD 2001* [w:] *Pedeutologia* J. Průcha, [w:] *Pedagogika*, B. Śliwerskiego, t. II, Gdańsk, GWP, s. 295.

¹⁵⁴ S. Dylak (2004), *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie.

Rysunek 19. Osoba nauczyciela w świetle teorii nauk humanistycznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie¹⁵⁵

Wielopokoleniowa idea społeczna, że nauczyciel zawsze jest zaangażowany pozytywnie, czyni dobro, propaguje i pomnaża dziedzictwo kulturowe¹⁵⁶ została osadzona na strukturze inwariantu osoby nauczyciela, wypromowanego w naukach psychologicznych, socjologicznych, humanistycznych i wiedzy empirycznej. Psychologii zawdzięczamy w mowie potocznej określenia: wzór, ideał, powołanie, bogactwo osobowości, których źródłem stały się teorie biologiczno-psychologiczne, filozofia, etyka oraz pedagogika nowego wychowania¹⁵⁷.

Profesjonalizm nauczycielski w refleksji psychologicznej to realizacja własnego wyobrażenia, jakim nauczycielem chciałoby się być. Kreowanie twórczej postawy można przypisywać talentom, uzdolnieniom lub bogactwu osobowości, a wszystko to stanowi pojęcie talentu pedagogicznego zawierającego się w dojrzałym charakterze, rozległej wiedzy, przymiotach etycznych i pięknemu wnętrzu. Umiejętności do sprawowania działalności społecznej nazwane potencjałem odpowiedzialności to narzędzia do wychowawczego sprawstwa. Umiejętność nauczyciela odpowiedniego zachowania się, w każdej sytuacji wychowawczej psychologia upatruje w wysokim potencjale inteligencji emocjonalnej zauważanej w tzw. pewności posiadanych przekonań i czytelnych działaniach. Cechy: przychylność emocjonalna i wiedza o psychice dziecka, cierpliwość nie osłabiająca entuzjazmu oraz zdolności artystyczne, choć typowe dla wielu ludzi, w osobie nauczyciela powinny występować z wyjątkową intensywnością, niezależnie od kontekstu społeczno-edukacyjnego.

¹⁵⁵ H. Kwiatkowska (2008), *Pedeutologia...*, s. 28–40.

¹⁵⁶ Tamże, s. 214.

¹⁵⁷ Tamże, s. 29.

Wielość zadań, działań, sprawności, umiejętności i wiedzy przyczyniło się do powstania określenia kompetencje, które dzięki empirycznym badaniom N. A. Flandersa zostały zredagowane w dziewięć typów zachowań nauczyciela (nauczania, nagradzania, zgody na uczniowskie reakcje emocjonalne, wskazówek i krytyki, korzystanie z uczniowskiej pomysłowości), ucznia (odpowiadanie na pytania i realizacji uczniowskiej aktywności) oraz sytuacji tzw. ciszy w klasie. Polscy pedagodzy skategoryzowali owe zachowania (150 kategoryzacji), z których wyłoniono działania najważniejsze dla przestrzeni prakseologicznej: stała i systematyczna obecność, wydawanie poleceń, informowanie, nagradzanie, ocenianie i wyjaśnianie¹⁵⁸.

Zupełną nowością okazała się idea humanistyczna, coraz pełniej pozwalająca realizować podmiotowość w edukacji współczesnej. Prymat indywidualności nauczyciela jest kształtowany autonomicznym rozumieniem drugiej osoby, niepowtarzalnej w relacjach interpersonalnych. W procesie poznawania jedynie podmiotowe relacje i refleksja pozwalają na poszanowanie osobistego doświadczenia, a wiedza nauczyciela (praktyka ↔ wiedza indywidualna) z jego osobistym systemem znaczeń jest gwarancją autopodmiotowości i tolerancji dla zróżnicowania kulturowego w przestrzeni edukacyjnej. Kształcenie już nigdy nie osiągnie stanu jedynie przekaznika wiedzy, gdyż jedynie oparte na zasadach komunikacji interpersonalnej przyczynia się do progresywnego rozwoju ucznia i zawodowego nauczyciela¹⁵⁹. Idei humanistycznej pedeutologia „zawdzięcza” kształt teoretyczny i wymiar praktyczny zjawiska, powołanie do zawodu, które już na poziomie kształcenia akademickiego jest możliwym do uświadomienia i mądrego rozwijania pod postacią uzdolnień i specyficznych predyspozycji.

Zawód nauczyciela, jako jeden z nielicznych zawodów jest niezwykle ściśle uwarunkowany realiami społeczno-kulturowymi, a więc rola nauczyciela w pełni zasługuje na miano roli społecznej, gdyż oprócz norm i wartości społecznych posiada atrybuty, tożsame dla wszystkich ludzi dorosłych i dojrzałych społecznie: posiada wymiar całościowy, jest obligatoryjna dla sytuacji społecznych, decyduje o postępowaniu, uczenie się jest jej podstawowym procesem myślowym, ludzkie predyspozycje wyznaczają jej specyfikę, zawsze jest uspołniona i równorzędna z innymi rolami społecznymi (brak asocjacji automatycznie wyklucza jedną z nich). Socjologowie uznają, że głównym powodem niepoprawnego wypełniania roli zawodowej lub społecznej jest zewnętrzne jej postrzeganie, nie włączanie w jej ideę i zasady własnej tożsamości, poglądów i orientacji ideowych. Jej konsekwencją jest bezkrytyczna realizacja obowiązków i zadań, pryncypialność i zaspakajanie oczekiwań przełożonych z deprecjacją własnej osoby. Takie postawy także są obecne w środowisku pedagogicznym. Ich potwierdzeniem są nauczyciele głoszący, że: wszystkie ich działania są zgodne z wymogami, obowiązki wykonują w ramach awansu zawodowego, itp. mylnie sądząc, że działania i sytuacje pedagogiczne są przewidywalne, możliwe do zaplanowania w każdym spektrum przestrzeni społeczności szkolnej¹⁶⁰.

W polskiej przestrzeni edukacyjnej postać *nauczyciela transformatywnego intelektualisty* jest jeszcze nieobecna. H. Kwiatkowska, dość szczegółowo charakteryzując jego tożsamość i kompetencje wyraziła opinię, że taki model zawodowych funkcji nauczyciela będzie mógł być obecnym dopiero w systemie oświatowym głęboko zreformowanym. Obecnie dla nauczyciela rola transformatywna (demokratyczna aktywność;

¹⁵⁸ H. Kwiatkowska (2008), *Pedeutologia...*, s. 35.

¹⁵⁹ Tamże, s. 36.

¹⁶⁰ Tamże, s. 37-38.

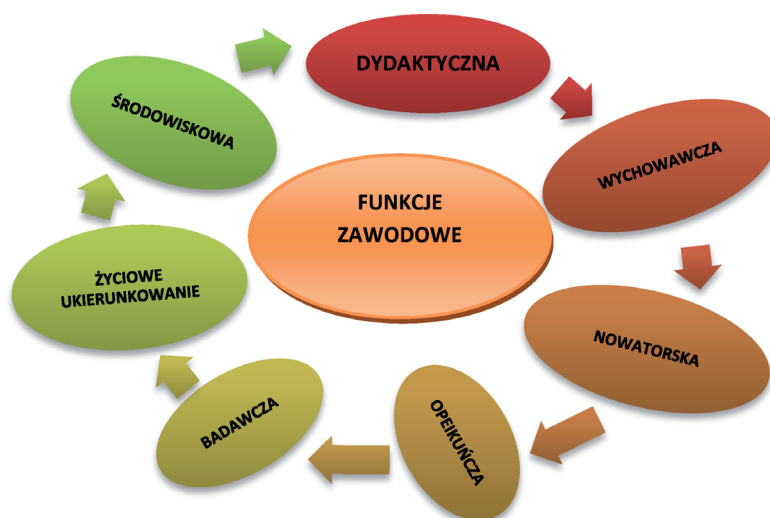
podmiotowość ucznia – akceptacja jego (nie)wiedzy, poszanowanie i prestiż jego postaci; wyzwalamie twórczych sił wszystkich uczestników środowiska szkolnego a nie odtwórczych; obecność konstruktywnej krytyki – formy oporowej, sprzeciwu i nowych możliwości; szkoła – pryzmatem społecznego środowiska dialogu, negocjacji, aktywności bez socjalizacji i stratyfikacji), będzie możliwa do rzeczywistej realizacji, gdy nauczyciel stanie się pełnoprawnym podmiotem myślącym i wdrażającym¹⁶¹.

Funkcje w zawodzie nauczyciela są także spektrum podlegającym przeobrażeniom społeczno-kulturowym, zmianom najczęściej wymuszonym przez przemiany cywilizacyjne i technologie informatyczne. H. Kwiatkowska w redakcji aktualnych funkcji nauczycielskich, w sposób niezwykle precyzyjny skomasowała i zgeneralizowała oczekiwania wielu środowisk wychowawczo-opiekuńczych oraz samych pedagogów. Do najważniejszych funkcji zawodowych nauczyciela zaliczyła się:

- *umiejętność samodzielności poznawczej i życiowej;*
- *inspirację – aktywną – wszechstronnego rozwoju ucznia;*
- *kształtowanie aktywności uczniowskiej w zgłębianiu świata wiedzy;*
- *porządkowanie i ukierunkowanie uczniom wiedzy informacyjnej;*
- *równoważenie poziomów intelektualnych i emocjonalnych;*
- *budowanie przestrzeni dialogu edukacyjnego i systematyczne odchodzenie od alternatywności¹⁶².*

Funkcje i zadania nauczyciela są redagowane przez podstawowe cele społeczne i relacje interpersonalne, działalność oraz pozycję szkoły w systemie oświatowym. Do najbardziej powszechnych funkcji zawodowych nauczyciela (zadań odzwierciedlających czynności, których realizacja wynika z wyznaczonych celów) zalicza się:

Rysunek 20. Funkcje zawodowe nauczyciela



Źródło: opracowanie własne w oparciu o klasyfikację C. Banacha¹⁶³

¹⁶¹ Tamże, s. 39–40.

¹⁶² Tamże, s. 40–45.

¹⁶³ J. Szempruch (2007), *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły* [w:] *Edukacja i innowacje nauczycieli w edukacji nauczycieli*, t. I, J. Grzesiak (red.), Kalisz, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 95.

W zawód nauczyciela wpisuje się zasada zależności etapu zawodowego z posiadaną wiedzą, kwalifikacjami i kompetencjami. Etapy rozwoju zawodowego nauczyciela odzwierciedla termin *Kariera wzrostu nauczycieli*¹⁶⁴ klasyfikując je na:

- *wybór zawodu* – wszystkie aspekty życiowe, uzdolnienia, umiejętności i wiedza skłaniające do podjęcia kształcenia akademickiego o specjalności nauczycielskiej;
- *profesjonalny start* – pierwszy etap pracy dydaktyczno-wychowawczej, który jest utożsamiany z osobą nauczyciela – stażysty;
- *profesjonalną adaptację* – rozumiana, jako pierwsze lata wykonywania zawodu nauczyciela mianowanego; najczęściej obejmuje okres 5 lat;
- *profesjonalną stabilizację* – etap nauczyciela dyplomowanego, doświadczonego, dla środowiska pedagogicznego to ekspert, menadżer oświaty, lider wychowawczy;
- *wypalenie zawodowe*¹⁶⁵.

Teoretyczne zagadnienia kształtu zawodu nauczyciela decydują o jego specyfice, tzw. *profesji* odzwierciedlanej w działaniach, sposobach komunikacji, rytuałach, itd. Ocena istoty i czynności nauczania w środowisku nauczycieli jest określana *nauczycielskim pojmowaniem nauczania*. Nauczanie w różnych klasach nauczyciele różnicują z tytułu wiedzy, prezentowanej wiedzy, własnego doświadczenia i poglądów, relacji interpersonalnych z uczniami ale przede wszystkim pryncypialności w realizacji celów i oczekiwanych rezultatów ich realizacji. *Przekonania* nauczycielskie stanowią żywy barometr dla pesymizmu i optymizmu zawodowego, gdyż są wykładnikiem wolnego wyboru zawodu, wyobrażeń o stopniu użyteczności własnej osoby w strukturze organizacji szkolnej, treści oczekiwań wobec wykonywanej pracy (nieustannie modyfikowanych sukcesami i porażkami zawodowymi) oraz świadomości o odpowiedzialności za uzyskane wyniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej. *Postawy* nauczycieli, wobec stale zmiennych poleceń zawodowych dyrekcji szkoły i grona pedagogicznego, nadzoru pedagogicznego lub społeczności lokalnej i wyzwań wychowawczych, decydują o stopniu ich angażowania się w działalność normatywną i twórczą (dobrowolną, inicjowaną sytuacją wychowawczą lub aktywnością uczniowską)¹⁶⁶. Efektem tych trzech parametrów jest dziś, tak oczywista dla wszystkich nauczycieli, *ewaluacja* pracy dydaktyczno-wychowawczej w strukturze awansu zawodowego rozumiana, jako autorefleksja, relewantny (odzyskujący) czynnik jakości pracy.

Ewaluacja w problematyce przywództwa edukacyjnego stanowi jeden z zasadniczych elementów autodiagnozy pedeutologicznej. W polskiej przestrzeni edukacyjnej pojęcie jest obecne i faktycznie stosowane zaledwie od kilku lat, lecz już teraz pedagodzy – teoretycznie i praktycznie doceniają jej efektywność dla osoby ucznia i nauczyciela. Początkowo była utożsamiana z badaniami naukowymi, z ocenianiem, pomiarem dydaktycznym. W toku kilkuletniej praktycznej realizacji udowodniła, że

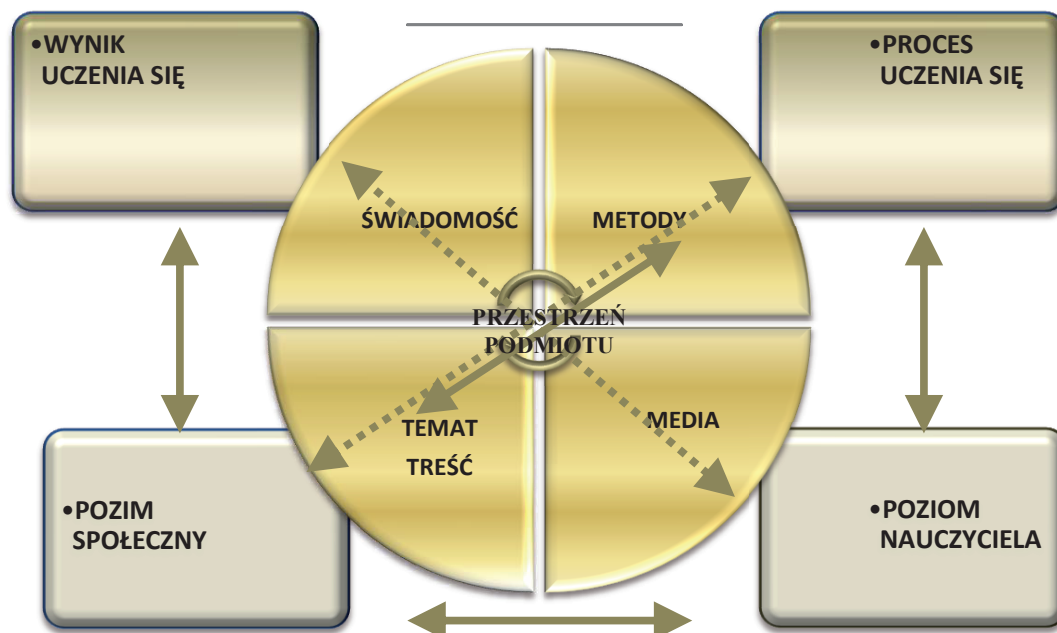
¹⁶⁴ J. Průcha (2006), *Pedeutologia...*, s. 295.

¹⁶⁵ **Wypalenie zawodowe nauczycieli** – szczególny konstrukt stresu związanego z pracą; charakteryzuje się trzema składnikami: 1) indywidualne doświadczenia życiowe, 2) postrzeganie siebie samego w perspektywie złożonych relacji społecznych, 2) postrzeganie i opinia o innych w kontekście indywidualnego doświadczenia społecznego – *depersonalizacja*; Ch. Maslach (1996), *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej* [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, H. Sęk (red.), Poznań, Wydawnictwo Bonami, s. 25.

¹⁶⁶ J. Průcha (2006), *Pedeutologia ...*, s. 301.

gromadząc informacje i odpowiednio je interpretując, diagnoza pedagogiczna nie ma już pryzmatu ilościowego, lecz staje się wartością jakościową zawodowej procedury rozwoju nauczyciela.

Rysunek 21. Przestrzeń ewaluacyjna nauczycielskich decyzji



Źródło: modyfikacja własna modelu M. Uljens pt. Związki zachodzące pomiędzy decyzjami pedagogicznymi dotyczącymi intencji, tematu, metod i środków przekazu w odniesieniu do procesu uczenia się oraz wyników uczenia się, jak i do podjętych decyzji na poziomie społecznym oraz poziomie¹⁶⁷

Powyższa, graficzna propozycja struktury ewaluacyjnej może stanowić myślowy model dla nauczyciela analizującego swój rozwój zawodowy w konkretnych realiach społeczno-oświatowych. Model struktury ewaluacji nauczyciela osadzony jest w teoretycznej strefie procesu uczenia się i jego efektywności wynikowej oraz w przestrzeni społeczno-kulturowej. W przestrzeni ewaluacyjnej refleksja może mieć charakter normatywny (sytuacja pedagogiczna, planowanie, cykliczność edukacji szkolnej), społeczny, gdyż autoocena nauczyciela dotyczy różnych poziomów edukacyjnych oraz etycznych. Rzeczywistość pedagogiczna to kulturowe realia środowiska zawodowego i prywatnego (ucznia i nauczyciela), których wyrazem są relacje podmiotowe i przedmiotowe kształtujące autonomię personalną, dydaktyczną, wychowawczą i kulturową:

- *proces uczenia się nauczyciela*, jego dynamika i efektywność oraz struktura podmiotowa są oceniane metodami merytorycznie wynikającymi 1) z antropologii nauczycielskiego doświadczenia społecznego, 2) z świadomości, które tematy są istotne dla poziomu wiedzy dydaktyczno-wychowawczej istotne dla jego medialnego wizerunku;
- *wynik uczenia się* – to wykładnik teoretycznej świadomości nauczyciela o istotności procesu uczenia się, decydujący o wartości opinii społecznej budowanej na medialnych efektach poziomu pracy nauczyciela;

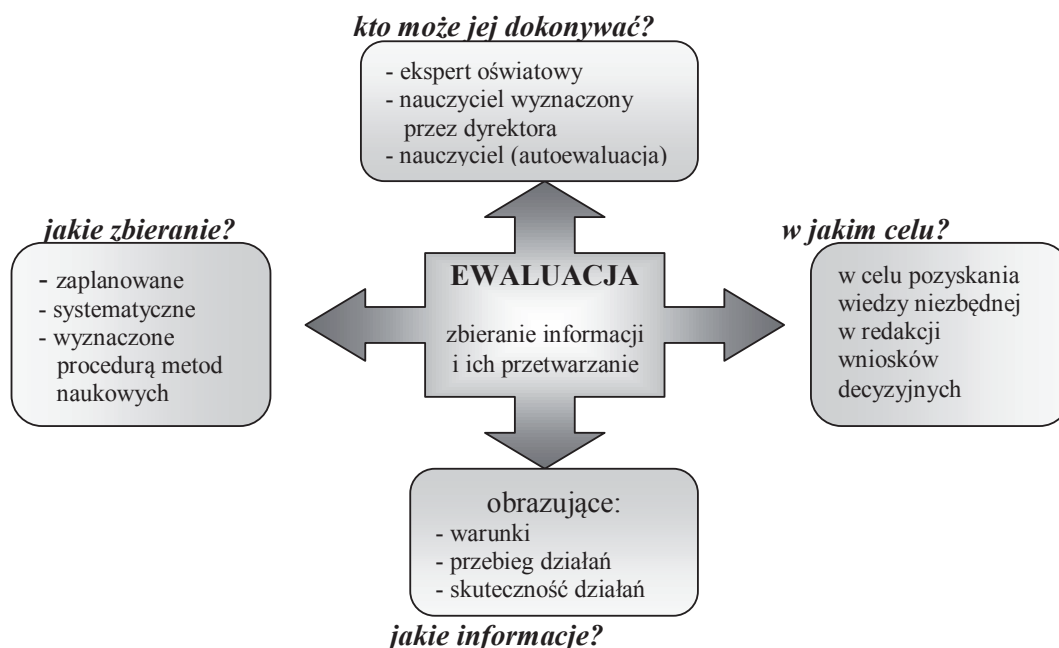
¹⁶⁷ M. Uljens (2006), *Dydaktyka szkolna* (tłum.) E. Zaremba [w:] B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. II, Gdańsk, GWP, s. 179.

- *poziom pracy nauczyciela* – wynika ze struktury pełnionych ról społecznych, poziomu świadomościowego nauczyciela, stosowanych metod pracy i aktualizacji tematyki społecznej włączanej w treść podstaw programowych;

- *poziom społeczny* – warunkuje tematykę zagadnień edukacji społeczno – kulturowej, jest przykładem intencjonalnej postawy nauczyciela wobec uzyskiwanych wyników własnych i uczniów, jako odzwierciedlenie procesu uczenia się i medialnych sukcesów teoretycznych treści.

Ewaluacja to świadomość potrzeby poszukiwania nowych rozwiązań, względnie optymalnych dla nieustannie zmiennej rzeczywistości społecznej. Ewaluacja w refleksji pedagogicznej oznacza systematyczne zbieranie, analizowanie, interpretowanie oraz wnioskowanie na podstawie danych z rzeczywistości edukacyjnej, w celu stałej modyfikacji działań praktycznych. To działania zaplanowane i opracowane metodologicznie poszukujące odpowiedzi na pytania: *jakie powinny być działania ewaluacyjne? w jakim celu są dokonywane działania ewaluacyjne? jakie informacje mają wartość ewaluacyjną? kto realizuje procedurę ewaluacyjną?*

Rysunek 22. Istotność ewaluacji



Źródło: modyfikacja własna schematu K. Stróżyńskiego¹⁶⁸

Informację zwrotną wprowadza się w działania praktyczne. Osoba dokonująca ewaluacji to *ewaluator*. Ewaluację może realizować dwufazowo, jako:

- 1 – udoskonalanie decyzji lub określonych przedmiotów – zbieranie wiarygodnych, udokumentowanych informacji w celu pomiaru (nie)aktywności określonego procesu, redagowania raportu komentującego uzyskane wyniki, w następstwie których powstają wnioski - wytyczne dla zmian ewaluowanego zagadnienia lub procesu;

¹⁶⁸ K. Stróżyński (2010), *Prowadzenie ewaluacji w ramach nadzoru pedagogicznego*, Warszawa, Wydawnictwo ABC, s. 12.

- 2 – lepsze rozumienie środowiska społecznego, rzeczywistości kulturowej, społeczności edukacyjnej pozwalającego wprowadzać demokratyczne zasady i pracować w oparciu o demokratyczne zasady – stała obecność pytań wątpliwych, krytycznych, oceniających, analizujących jest wykładnikiem owych zasad, dzięki którym różne zainteresowane strony, korzystając z dialogu i negocjacji, prezentują własne opinie, poglądy, niepokoje¹⁶⁹.

Dla istoty przywództwa edukacyjnego warto przytoczyć szereg zróżnicowań ewaluacji, które w procedurze ewaluacyjnej mogą okazać się czynnikiem wspomagającym rozumienie i korzystanie z procesu przywództwa w edukacji:

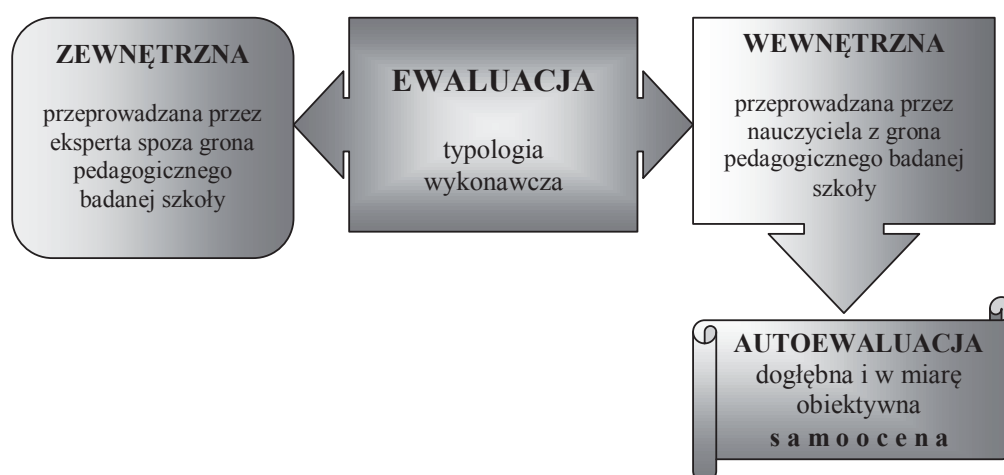
- *ewaluacja wewnętrzna* – [autoewaluacja, samoewaluacja] dokonywana dla/przez nauczycieli, której wyniki końcowe powinny mieć wpływ na ich działalność (ewaluację zespołu klasowego przeprowadza wychowawca, ewaluację szkoły – nauczyciele w niej pracujący); najczęściej jest wykonywana na zlecenie dyrektora szkoły; jest przeprowadzana przez zespół, w którym przewodniczący nie może być zainteresowany pozytywnym/negatywnym wynikiem raportu ewaluacyjnego a członkowie nie są odpowiedzialni za efekty badanych działań; jej zaletą jest szybkie oddziaływanie sprzężenia zwrotnego w postępowaniu, modyfikacja metod a także zmiany etycznie – moralne w relacjach interpersonalnych; za wadę pedagodzy poczytują dużą podatność na subiektywną weryfikację treści podlegających ewaluacji, koniunkturalizm oświatowy, intencjonalizm¹⁷⁰;
- *autoewaluacja* – jako rzetelna obserwacja własnego warsztatu pracy, dystans emocjonalny wobec niewiedzy i nieumiejętności uczniowskich stanowi instrumentarium *samooceny pedagogicznej*, decydującej o wewnętrznej motywacji zawodowej i satysfakcji; dzięki samoocenie dokonuje się kształtowanie auto-refleksji, prowadzące do doskonalenia warsztatu dydaktyczno – wychowawczego oraz rozwoju osobowego (tak niezwykle cenne dla procedury awansu zawodowego); dobra znajomość siebie, poprawna ocena zdolności i umiejętności to postawa pozytywnego rozwiązywania problemów w relacjach interpersonalnych; dogłębna znajomość siebie pozwala na mądre przyjmowanie opinii krytycznych (nie krytykanckich), odwagę przyznawania się do popełnianych błędów.; to spektrum indywidualnego doświadczenia wynikającego z wyglądu zewnętrznego, charakteru, dojrzałości intelektualnej i emocjonalnej, relacji interpersonalnych w środowisku prywatnym i zawodowym a przede wszystkim aspiracji życiowych, które doskonale są uwidaczniane w realizacji procedury awansu zawodowego; autoewaluacja obecności w przestrzeni edukowanej to obraz budowany w zakresie osiągnięć szkolnych i „pozaszkolnych”, spójność własnej oceny funkcjonowania we wszystkich obszarach działalności społecznej pozwalająca wnioskować, że wypracowane kanony potrzeb i osiągnięć staną się immanentną częścią regulującą zachowania będących elementem *motywacji wtórnej*; dla nauczyciela będą to sfery współbrzmiające zakresem tematycznym: wyniki wychowawcze, dydaktyczne, socjalizacyjne i aspekty pedeutologiczne, wynikające z aktualnego doświadczenia i bezpośrednich przeżyć;

¹⁶⁹ A. Molenda (2003), *Ewaluacja* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, T. Pilch (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie, s. 1091.

¹⁷⁰ **intencjonalizm edukacyjny** – nauczyciele chcieliby osiągać określone efekty swoich działań; przekonanie to jest tak silne, że w raporcie edukacyjnym są one opisane choć obiektywnie wcale ich nie ma [w:] K. Stróżyński (2010) *Prowadzenie ewaluacji ...*, s. 17.

- *ewaluacja zewnętrzna* – stanowi dopełnienie ewaluacji wewnętrznej, gdyż przeprowadza ją ewaluator niezwiązany z przedmiotem ani podmiotem ewaluacji; taki typ analizy zawiera w sobie obiektywizm pozwalający wyprowadzać wnioski niedostrzegalne dla uczestników procesu lub użytkowników określonych obiektów lecz niezwykle istotne w procedurze planowania i stanowienia celów przyszłościowych; to typ ewaluacji, który wykonują przedstawiciele organizacji nadzorującej pracę szkoły; posiada atrybuty: niezależność i obiektywizm ewaluatora, możliwość redakcji wniosków komparatywnych z działaniami innych placówek oświatowych dających lepsze zrozumienie jakościowe i ilościowe działań dydaktyczno-wychowawczych wspólnych dla wszystkich placówek oświatowych; negatywną stroną tego typu ewaluacji jest nieznanostwo warunków lokalnych (kontekstu kulturowego analizowanych działań) mogące utrudnić diagnozę przyczyn konkretnych konsekwencji działań zaleconych w programach szkolnych;

Rysunek 23. Personalizacja wykonawcza ewaluacji



Źródło: model w oparciu o projekt K. Stróżewskiego¹⁷¹

- *ewaluacja dydaktyczna* – kontynuację lub modyfikację działań dydaktycznych można prowadzić systematycznie gromadząc informacje o przebiegu i rezultatach owych działań; niezwykle skuteczna i powszechna w ewaluacji osiągnięć szkolnych uczniów, w celu nieustannej poprawy procesu dydaktycznego;
- *ewaluacja tzw. twarda* [zw. scjentyczną] – skupiona wyłącznie na celach i ich realizacji; najczęściej dotyczy czynności nauczyciela - jego celów nauczania, klasyfikacji, stosowanych metod i technik w pracy dydaktyczno-wychowawczej a u uczniów istotny jest poziom wiadomości i umiejętności; wyróżniająca się wymiarem obiektywnym także wykorzystuje informacje z tzw. dokumentów obiektywnych, tj. szkolnych, ankiet dla rodziców i uczniów, testów kompetencji i kwestionariuszy (postaw);
- *ewaluacja tzw. miękka* [humanistyczna, naturalistyczna] – osią ewaluacji są informacje o wymiarze jakościowym – w refleksji aksjologicznej, socjologicznej a nawet psychologicznej; celem tej ewaluacji jest istota zrozumienia motywów i aspiracji, zaangażowania w określone działania, sytuacje; filarami jej są pyta-

¹⁷¹ A. Molenda (2003)..., s. 16.

nia: co zaszło wskutek wprowadzenia...? jak do tego doszło? jakie to będzie miało znaczenie dla uczestników? jakie były ich reakcje? czy i co, uczestnicząc w ewaluowanych sytuacjach uczniowie dowiedzieli się o sobie?

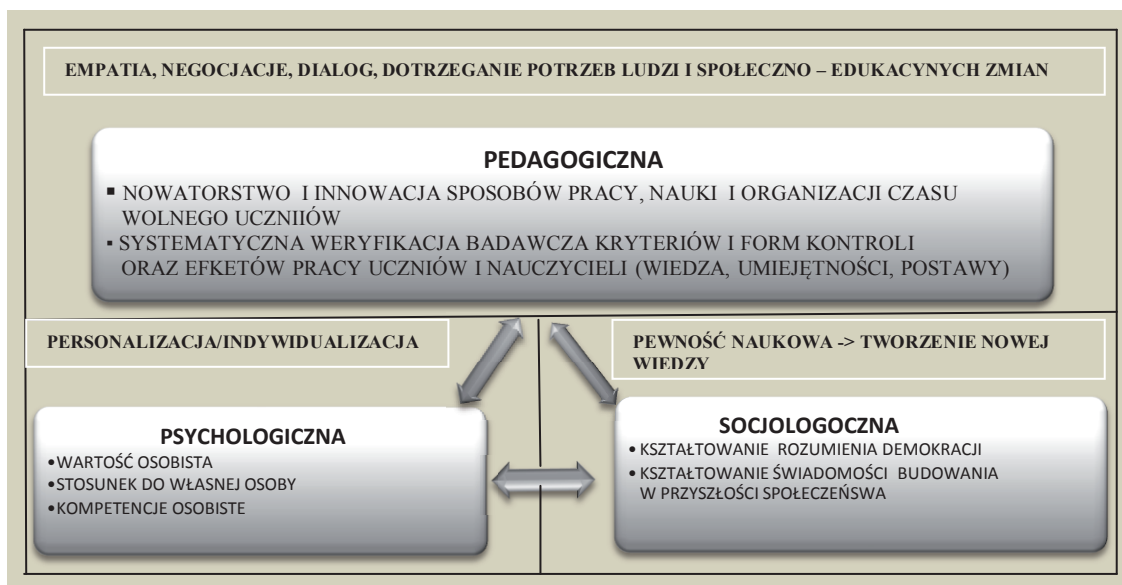
- *ewaluacja pedagogiczna* – jej podmiotem są nauczyciele, uczniowie, studenci oraz nauczyciele doksztalający się; przedmiotem są zjawiska, procesy, projekty i programy edukacyjne, terapeutyczne; jest najbardziej holistyczna z wymienionych ewaluacji, bowiem zawiera specyficzne podkategorie:
 - *ewaluację końcową* [zbierająca, reaktywna, sumująca] rozumiana jako bilans zakończenia określonego programu, procesu; minus stanowi informacja końcowa uniemożliwiająca wprowadzanie bieżących ulepszeń, lecz ujęcie całościowe zagadnienia we wnioskach końcowych jest skuteczną informacją w konstruowaniu planów następnych, podobnych działań;
 - *ewaluację bieżącą* [kształtującą, towarzyszącą, równoległą, pro aktywną] – zwaną często *monitoringiem* lub *formatywną*, gdyż przez cały czas trwania procesu, działań jest prowadzona kontrola, monitoring ich przebiegu umożliwiając bieżące dokonywanie zmian i korektę działań stosowanie do sytuacji dydaktyczno-wychowawczej; ma charakter wycinkowy, gdyż dotyczy wybranych zakresów pracy nauczyciela lub działań szkoły; jej wyniki choć są mniej wiarygodne (fragment przestrzeni pedagogicznej i krótki wycinek czasu) to są wykorzystywane na bieżąco;
- *ewaluacja sumująca* – jako zbiór przeanalizowanych informacji o wartości działań szkoły w określonym czasie, już po ich zrealizowaniu; najczęściej jest to dokonywane po zakończeniu roku szkolnego (w miesiącach letnich) w celu wyciągnięcia wniosków i modyfikacja ich na następny rok szkolny;
- *ewaluacja odroczone* – stanowi modyfikację ewaluacji sumującej, wymuszonej przesunięciem czasowym od zakończenia działań podlegających analizie; argumentem decydującym są efekty i skutki konkretnych poczynań, które z powodów dydaktycznych lub wychowawczych są zauważalne dopiero po kilku miesiącach lub w następnym roku szkolnym; ewaluacja tego typu jest pomocna w analizie poziomu nauczania w statystyce absolwentów szkoły kontynuujących naukę w szkole wyższego szczebla, zamiennie określana *badaniem losów absolwentów*;
- *ewaluacja typu „front – end”* – to raport danych przed rozpoczęciem określonych działań i po ich zakończeniu; jest nieoceniony w strukturze organizacyjnej wprowadzającej zupełną nowość – strukturalną lub merytoryczną; pozwala na prognozę w planowaniu terminowym, wielozadaniowym i wieloletnim¹⁷².

W literaturze przedmiotu ewaluacja jest sytuowana w grupie badań pedagogicznych jakościowych, gdyż jest wrażliwa na wszelkie czynniki zewnętrzne: interes grupy, stronniczość, brak obiektywizmu ↔ nadmierny subiektywizm, pragmatyzm, pryncypialność, biurokratyzację.

Jest to o tyle istotne, gdyż w ostatnich latach ewaluacja na trwale została wpisana w trzy zasadnicze płaszczyzny funkcyjne, modyfikujące zadania nauczyciela i jego kompetencje:

¹⁷² M. Uljens (2006), *Dydaktyka szkolna...*, s. 140-145; J. Grzesiak (2007), *Ewaluacyjnie o edukacji nauczycieli...*, s. 40-45; B. D. Gołębiak (2004), *Program szkolny* [w:] *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 147-148; K. Stróżyński (2010), *Prowadzenie ewaluacji...*, s. 12-17.

Rysunek 24. Triada płaszczyzn działania ewaluacyjnego



Źródło: opracowanie własne w oparciu o klasyfikację W. Okonia¹⁷³

Triada płaszczyzn w przestrzeni edukacyjnej wyłoniła specyfikę zadań i funkcji nauczycielskich, które jeszcze nie tak dawno były przypisywane poszczególnym naukom. Współcześnie, kiedy pedagogika jest teoretyczno – praktyczną soczewką wielu nauk, wymienione powyższej płaszczyzny unaoczniają, jaką wiedzą, umiejętnościami i kreatywnością powinien wykazywać się współczesny nauczyciel. O ile płaszczyzna psychologiczna i socjologiczna nie wzbudzają zaskoczenia, o tyle płaszczyzna pedagogiczna w idei W. Okonia zawiera w sobie szerokie pasmo ewaluacyjne. Nauczyciel nowego typu, jako osoba silna, spontaniczna, otwarta poznawczo i aktywna intelektualnie, swoją procedurą edukacyjną i wychowawczą, powinien realizować koncepcję *organizacji uczącej się* i wykazywać się wewnętrzną aktywnością wrażliwości i niepokoju pedagogicznego. „W modelowaniu edukacji nauczycielskiej konieczna jest świadomość, w imię jakiego świata jest kształcony człowiek, a także w jakim świecie i przeciw jakimu światu. (...) większość dyrektyw dotyczy postępowania nauczyciela, a więc dotyczy sytuacji edukacyjnych, w których nauczyciel bądź wychowawca musi podejmować określone decyzje pedagogiczne w ściśle określonym czasie”¹⁷⁴. Opis takiej sylwetki nauczyciela to odwoływanie się do jego etosu, który u każdego człowieka stanowi źródło aksjologii i zawsze jest pozytywny! Jest kształtowany w oparciu o pewne wartości, których pozytywnej i pluralistycznej wartości nikt nie kwestionuje. To etos prawdy, sprawiedliwości, odpowiedzialności i życzliwości. Prawda pozwala nauczycielowi zachować zgodność twierdzeń ze stanem rzeczywistym, uwiarygodnia jego postawy i czyny, niweluje wątpliwości a przede wszystkim daje uczniom pewność wychowawczą, że ich nauczyciel i wychowawca jest tym, na którym można polegać, któremu można zaufać. Rzetelność prawdy zawsze idzie w parze ze sprawiedliwością i odpowiedzialnością, gdyż obie te wartości nie mogą istnieć bez prawdy. **Etosy tych wartości są najistotniejsze w wymiarze działań podmiotowych, a także niefizycznych, deprecjonowanych często niezrozumiałych lub negatywnie osądzanych.** „(...) zrozumieć czyjś punkt

¹⁷³ J. Szempruch (2007), *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły* [w:] *Edukacja i innowacje...*, s. 95–96.

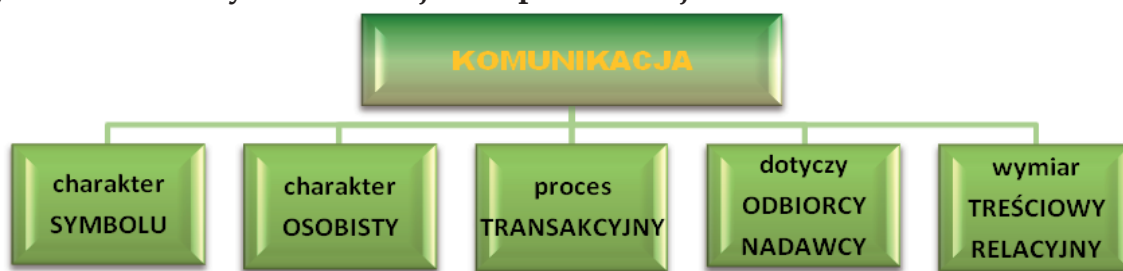
¹⁷⁴ J. Grzesiak (2007), *Ewaluacyjnie o edukacji nauczycieli oraz o nauczycielu nauczycieli*, [w:] *Edukacja i innowacje...*, s. 12.

widzenia oznacza stosować podobne schematy interpretacji rzeczywistości, podobnie oceniać rzeczy, ludzi i symbole¹⁷⁵ Istota działań dydaktyczno-wychowawczych w przestrzeni edukacyjnej nie miałaby takiego znaczenia, gdyby nie spektrum komunikacji interpersonalnej wzmacniającej jakościowo i ilościowo wartość owych działań. Literatura pedagogiczna pojęcia komunikacji i komunikowania się ujmuje w definicje:

„Komunikowanie to proces podejmowania w określonym kontekście wymian werbalnych i niewerbalnych dla osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania¹⁷⁶. To wymiana symboli (informacji, uczuć i znaczeń) o zróżnicowanym znaczeniu, w celu ich ujednolicenia. W refleksji pedagogicznej komunikowanie się zawsze posiada tzw. kontekst: społeczny, środowiskowy, przedmiotowy, personalny, sytuacyjny. Zatem wiedza (poznawcza) jest konstruowana społecznie i kulturowo. Komunikowanie posiada cel: uzgodnienie/wypracowanie wspólnej płaszczyzny odbioru i widzenia świata, wypracowanie wspólnej, ujednoczonej interpretacji, która dokonuje się w kontaktach społecznych. Literatura pedagogiczna najpełniej „interesuje się” komunikowaniem interpersonalnym, jako procesem transmisji informacji (sprzężenie zwrotne) dokonującym się między dwiema osobami lub małymi grupami osób. Jego istotą jest przekazywanie informacji z jednoczesnym ich odbiorem i ich gromadzeniem a wyróżnikiem rola „zdawczo-odbiorcza” nadawcy. „(...) jest szczególnym rodzajem kontaktu, gdyż każda z zaangażowanych osób mówi i słucha w sposób maksymalizujący to, co osobiste¹⁷⁷.”

Zawód nauczyciela oraz rola ucznia to role społeczno-kulturowe osadzone jakościowo i ilościowo w strukturze komunikacji interpersonalnej. Proces wychowania, nauczania i uczenia to struktury przestrzeni społecznych budowane rozmową, kontaktem fizycznym, psychicznym, aksjologicznym i kulturowym. Pojęcie „komunikacja” pochodzi z łac. *communication* i oznacza porozumiewanie się, przekazywanie wiadomości, myśli, transakcję intelektualną, percepcję, interpretację komunikatów i reakcji innych ludzi. To proces, nie mogący istnieć bez łączności i tworzenia wspólnoty i więzi międzyludzkich¹⁷⁸, gdyż pod wpływem komunikacji ludzie zmieniają się, modyfikują własne tożsamości. Komunikacja wyróżnia się pięcioma głównymi cechami:

Rysunek 25. Cechy komunikacji interpersonalnej



Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Adams, G.J. Galanes¹⁷⁹

¹⁷⁵ Z. Nęcki, (1992), *Komunikowanie interpersonalne*, Kraków, Wydawnictwo Ossolineum, s. 37.

¹⁷⁶ Tamże, s. 71.

¹⁷⁷ J. Ropski (2009), *Komunikacja społeczna jako warunek skutecznego zarządzania* [w:] K. Błaszczuk, M. Drzewowski, W. J. Maliszewski, *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 115.

¹⁷⁸ L. Kasprzak (2006), *Związki i zależności komunikacyjne pomiędzy między nauczycielem a uczniem* [w:] *Komunikowanie społeczne w edukacji: dyskurs nad rolą komunikowania*, W.J. Maliszewski (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 209.

¹⁷⁹ K. Adams, G.J. Galanes (2008), *Komunikacja w grupach*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 63–69.

Komunikacja posiada charakter symboliczny, gdyż gesty, dźwięki, czynności lub słowa należą do klasy symboli komunikacyjnych. W komunikacji wszystkie słowa, nie mając wymiaru fizycznego, swoją wartość osadzają na skuteczności symbolicznej. Dzięki swojej obrazowości (myślenie obrazowe) słowa opisują obiekty, przedmioty, sytuacje, których nie widzimy, które w momencie ich opisu mogą być nieobecne. Symbole/słowa dają luksus niezależności od parametru *tu i teraz*, przyzwalając jego autorowi na jednoczesny, wyobrazeniowy byt w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. To oczywiście repukuracja doświadczenia osobistego w kontekście społecznym. Powszechność symboli nie pozbawiła ich jednak ograniczeń, którymi są interpretacje rozumiane, jako subiektywny ogląd, indywidualne rozumienie sytuacji i relacji.

Komunikacja ma charakter osobisty, bowiem symbole mają genezę ludzkich działań, postaw, emocji i przeżyć. Ludzie używają słów takich samych, które dla wielu ludzi mogą mieć wielorakie, odmienne znaczenie.

Komunikacja jest procesem transakcyjnym, bowiem zmysły, uczucia, doświadczenia życiowe to wartości modalne, zmienne, uzależnione od kontekstu działaniowego, od ilości wartości pozytywnych i negatywnych, porażek i sukcesów, a przede wszystkim od stopnia podmiotowości. Podmiotowość jest tu rozumiana w obligatoryjnych relacjach między nadawcą a odbiorcą. Posiadając kierunek przyszłościowy uwzględniają przeszłość i aktualność bytową, przygotowują do ról przyszłościowych, gdyż uwzględniają role życiowe już nieaktualne i obecne, Ten aspekt jest o tyle istotny, że dokonuje podmiotowego zrównoważenia odbiorcy z nadawcą, a wykorzystując obecność sprzężenia zwrotnego role te stają się zmienne. W środowisku szkolnym przykładem tej cechy komunikacji jest sytuacja, w której nauczyciel przymuje rolę ucznia a jego uczeń staje się nauczycielem dla siebie samego i swojego nauczyciela. Wg K. Adams i G.J. Galanes, z tytułu, że komunikacja jest procesem jednoczesnym i wielokierunkowym, obie autorki uważają, że „*transakcyjność (w komunikacji) wyznacza jednoczesne tworzenie własnej tożsamości i tożsamość innych, (...) wyznacza wytwarzanie wzajemnego rozumienia słów i pojęć, oraz świadomość wzajemnego wsparcia*”¹⁸⁰. W takich relacjach komunikacyjnych dokonują się nieustannie *transakcje* odbierania postaci innych osób i rekonstruowanie wrażeń, symboli w treść relacji interpersonalnych.

Komunikacja między ludźmi to zjawisko dokonujące się jednocześnie między nadawcą a odbiorcą, gdyż każdy komunikat, symbol ma swojego autora, a więc personalny wymiar. Działa tu zasada, że nadawca nie byłby nadawcą, gdyby nie miał komu wysyłać komunikatów - nauczyciel nie byłby nauczycielem, gdyby nie miał przy sobie uczniów, których mógłby uczyć i *vice versa*. Efektywność komunikatów przede wszystkim warunkują osoby nadawcy i odbiorcy, gdyż nadawca jest odpowiedzialny z treść i czytelność przekazu a odbiorca o jak najpełniejszy jego odbiór i najwierniejszą interpretację.

Komunikacja ma swój wymiar treściowy i relacyjny, tzn. każdy komunikat ma treść, która w równym stopniu jest zależna od kontekstu, od wymiaru relacji - sposobu jego emitowania, wyrażania, jawnych i niejawnych, uświadamianych/kontrolowanych i tych nieświadomych/impulsywnych/emocjonalnych.

Przestrzeń istnienia edukacyjnej komunikacji interpersonalnej jest budowana i rozumiana, jako relacje interpersonalne: nauczyciel/nauczyciele i nauczyciel/uczeń/uczniowie pod postacią:

- *struktur epistemicznych*, tj. wiedzy nauczyciela o sobie samym, o innych nauczycielach i o uczniach, umiejętności dostrzegania w nich (zróżnicowanych) tożsamości

¹⁸⁰ Tamże, s. 66.

- i jej wpływów na tożsamość własną ale także nieświadomości tegoż wymiaru;
- *struktur prakseologicznych* budowanych działaniowym dystansem wobec innych nauczycieli i wobec uczniów, o wartości merytorycznej rozumianej, jako: potrzeba identyfikacji lub asymilacji, postawa neutralna lub obojętna, potrzeba narzucania własnego/subiektywnego oglądu rzeczywistości - wynikających z odmienności społecznych, kulturowych widocznych w niuansach erudycyjnych;
 - *struktur aksjologicznych* wartościujących nauczyciela, nauczycieli i uczniów, tzw. personalizacja ocen o treści: lepszy/gorszy ode mnie/innych, (nie)lubię go/ich, dobry/zły, itd.; także obecność rozumienia logiki, etyki, rozsądku a przede wszystkim doświadczana transcendencja aksjologiczna¹⁸¹

Świadomość (nawet w stopniu minimalnym) ich istnienia i decydowania o jednorodnych zadaniach i sprecyzowanych działaniach w określonym obszarze (pokój nauczycielski, zajęcia lekcyjne w klasie) to wiedza o skutkach zjawiska zwanego *ostracyzmem pedagogicznym*, jako naturalnej konsekwencji funkcjonowania w zamkniętej grupie społecznej. Występujące w nim naturalne sytuacje mogą mieć miarę czynnika rozwojowego, tzn. pobudzać do transformacji pedagogicznej (przystosowywanie się nauczyciela do oczekiwań grona pedagogicznego i społeczności uczniowskiej) ale także mieć miarę konfliktu/niespełnienia, w postaci:

- nauczyciela, który wie i umie tak wiele sądzi, że powinien być zauważony i oceniany, tylko i wyłącznie pozytywnie;
- nauczyciela uczącego przedmiotu mniej cenionego w hierarchii oświatowej grona pedagogicznego (kulturze „pokoju nauczycielskiego”).

Owe personalne strategie można precyzyjnie określić, jako:

- *przekraczanie granic własnego doświadczenia* (J. Dewey) – tworzenia nowych znaczeń dla wiedzy, wartości, aksjomatów już znanych, jako składowych własnej indywidualności;
- *samowiedzy i samokształtowania, jako syntez percepcji, myślenia i odczuwania* - swoje miejsce społeczno-edukacyjne i indywidualne istnienie nauczyciel osiąga dzięki tworzeniu nowych treści w osobowości, tworzeniu samego siebie, budowaniu własnej tożsamości;
- *edukacji „z lewej i prawej ręki”* rozumianej, jako strona prawa to zdobywanie wiedzy naukowej, o określonym porządku geometrycznym a stroną lewą tworzy wiedza uzyskana przy pomocy wyobraźni i wiedzy typu artystycznego;
- *strategii życia – „rozumieć świat to kierować sobą”* – jako odchodzenie od poszukiwania i budowania człowieka idealnego (siebie samego, wyobrażenia o innych nauczycielach a przede wszystkim o uczniach), bo takie postrzeganie modelowości sprawia, że poszukiwania mają wymiar niestety tylko „przedmiotu” wychowawczego, a przecież być realnym, jako podmiot kształcenia to doświadczanie życia – nie zastępowalne żadnym modelem czy ideałem¹⁸².

Realizacja owych strategii może dokonywać się w trzech wzorcach komunikowania:

- 1) *wzorzec autorytarny* – nauczyciel demonstracyjnie (bezpośrednio lub pośrednio) oczekuje realizacji swoich oczekiwań z pełną świadomością nieistnienia sprzężenia zwrotnego; to typ komunikacji jednostronnej typowej dla środowisk o silnie

¹⁸¹ Ch. Callo (2006), *Modele wychowania* [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. I, B. Śliwerski (red.), Gdańsk, GWP, s. 295.

¹⁸² B. Suchodolski (1983), *Wychowanie i strategia życia. Twórczość – rzeczywistość, nadzieje, wątpliwości*. Warszawa, WSiP.

zaznaczonej hierarchii władzy; bardzo często spotykany w środowisku grona pedagogicznego i uczniowskiego szkół wiejskich; ten typ wzorca jest najbardziej pierwotny dla realizacji wymagań oświatowych, niezależnie od szczebla szkolnego; z perspektywy podmiotowego charakteru kształcenia to typ komunikacji bardzo mało efektywny, gdyż generujący postawy gotowego zapamiętywania informacji bez ich merytorycznego zrozumienia; [bardzo typowy dla relacji pedeutologicznych dyrektor/ starsi nauczyciele : nauczyciel stażysta/kontraktowy];

- 2) *wzorzec manipulacyjny* – nauczyciel wykorzystując otwartość emocjonalną (także innych nauczycieli) i potrzeby poznawcze uczniów obliuguje do działań zgodnych z jego oczekiwaniami, ale w taki sposób, że wykonawca jego poleceń/zadań jest przekonany, że działania wynikają z jego inicjatywy; z pedagogicznego punktu widzenia to typ komunikacji o krótkim okresie skuteczności edukacyjnej, spotykany w działaniach uczniowskich czynionych dla konkretnego nauczyciela, przedmiotowym zainteresowaniu wiedzą tylko i wyłącznie z tytułu osobowości nauczyciela bez dostrzegania własnych uzdolnień lub predyspozycji; typ komunikacji dostrzegalny w postawach nauczycieli przedmiotowo realizujących wymogi określonego etapu awansu zawodowego; [typ komunikacji pedeutologicznej powszechny dla relacji dyrektor : nauczyciel mianowany, nauczyciele prestiżowych przedmiotów : nauczyciele przedmiotów artystycznych];
- 3) *wzorzec współpracujący* – to nauczyciel, który metody i formy realizacyjne wiedzy przedmiotowej podejmuje wspólnie z uczniami w toku dyskusji na realizację zgłaszanych pomysłów i możliwość wyjaśniania wątpliwości, także dzięki obecności edukacyjnego sprzężenia zwrotnego; przed rozpoczęciem prezentacji nowych treści nauczyciel nie ma wymagań ani oczekiwań wobec ucznia; z pedagogicznego punktu widzenia to typ komunikacji kształtujący świadomość, że uczeń uczy się od nauczyciela ale on także otrzymuje cenną wiedzę od swojego ucznia; [typ komunikacji pedeutologicznej spotykany w gronie pedagogicznym, w którym dyrektor jest nim jedynie funkcyjnie w rzeczywistości będąc dalej nauczycielem, członkiem grona pedagogicznego, jak inni nauczyciele]¹⁸³.

Wyszczególnione powyżej pozycje strategii komunikacji edukacyjnej niemożliwe byłyby do zróżnicowania, gdyby sama komunikacja nie była tak bardzo zróżnicowana na:

- *komunikację intrapersonalną* – to typ komunikacji, w której nadawcą i odbiorcą jest ta sama osoba; to najbardziej wewnętrzny i intymny typ komunikacji; mówienie do siebie i myślenie z sobą samym;
- *komunikację interpersonalną* – dokonującą się między dwiema osobami, z którymi jedna pełni rolę nadawcy a druga – odbiorcy; proces wymiany informacji jest osadzony na interakcji emocjonalnej, werbalnej i fizycznej; kreuje określone relacje społeczne ale jest także wykładnikiem określonej kultury grupy społecznej; jest doskonałą płaszczyzną okazywania i wzajemnego budowania podmiotowości i relacji podmiotowych;
- *komunikacja publiczna i prywatna*;
- *komunikację społeczną* – obecną w interakcjach międzygrupowych; dzięki pełnionym rolom społecznym zachowania i działania osób ważnych sytuacyjne są przewidywalne, gdyż zawierają „trwałe identyfikacje osiągnięte przez podmiot w trakcie

¹⁸³ J. Malinowska (2008), *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich uformowania*, Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 23–24..

nawarstwiania się jego biograficznych doświadczeń"¹⁸⁴; te identyfikacje są niezwykle popularne w publicznych zachowaniach i postawach nauczycielek, które często od osób przypadkowo poznanych słyszą o zachowaniu typowym dla nauczycielki;

- *komunikacja werbalna* – komunikacja o swoistej dominacji słowa, rozumianego jako języka poprawnego gramatycznie, znormalizowanego syntaktycznie (literacko); umiejętność właściwego i poprawnego posługiwania się słowem jest uważana za wykładnik inteligencji (nie tylko ucznia), za wyraz posiadania zdolności rozumienia; należy do podstawowych kompetencji nauczycielskich¹⁸⁵; ma swoje spektrum: komunikaty w postaci słów pisanych ↔ słowa mówione, śpiewane, głośniejsze i cichsze ↔ komunikaty niewerbalne: spojrzenie, dotyk, mimika twarzy;
- *komunikacja szkolna (werbalna)* – za najważniejszy przedmiot komunikacji uznaje przede wszystkim treści kształcenia i umiejętność wartościowania sytuacji edukacyjnych;
- *komunikacja medialna* – określana zamiennie *pozawerbalną* – narzędziem komunikacyjnym jest język ciała potrafiący przekazać uczucia, uwiarygodniać wypowiedzi słowne, przekazywać informacje o wzajemnym postrzeganiu i oczekiwaniach, statusie zajmowanym i oczekiwanym w relacjach interpersonalnych; literatura przedmiotu uznaje język ciała za bardziej wiarygodny nośnik informacji niż mowa (trudniej nakłonić ciało do kłamstwa); dla ucznia wygląd jego nauczyciela, cechy języka mówionego (ton głosu, stosowane pauzy, intonacja melodyczna) mają duży wpływ a jego postrzeganie i formułowanie (nie)pozytywnych opinii i relacji; posiada swoje zasady:
 - 1) wieloznaczność – najczęściej dynamizowana i interpretowana kulturowo; wysoka zależność od kontekstu sytuacyjnego;
 - 2) niezależna od woli nadawcy – nawet, gdy człowiek nic nie mówi, przyjmuje pozycję nieruchomą jego postać jest emanacją komunikatów niewerbalnych; to cecha w dużym stopniu o ograniczonej wolicjonalności;
 - 3) jest dominującą w konfrontacji z komunikatami werbalnymi – w sytuacjach, gdy następuje niezgodność treści komunikatów werbalnych z niewerbalnymi okazuje się, że odbiorcy większą wiarygodność przypisują właśnie symbolom niewerbalnym¹⁸⁶, gdyż są mniej podatne na kontrolę emocjonalno-kulturową; czerwienienie się, oblewanie potem, drżenie rąk lub ich wysoka potliwość są sygnałami kontrolowanymi tylko przez mózg z minimalną możliwością ich kontrolowania.¹⁸⁷

Komunikacja niewerbalna posiada swoją kategoryzację, z tytułu ich popularności i powszechnego posługiwania się w kontaktach interpersonalnych. Dopiero w cało-

¹⁸⁴ A. Piotrowski (1998), *Ład interakcji. Studia z socjologii interpretatywnej*, Łódź, Wydawnictwo UL, s. 25.

¹⁸⁵ Na lekcji w klasie szkolnej, dwie trzecie słów wypowiada nauczyciel, zadając wiele pytań, wypowiada opinie, sądy, ocenia wypowiedzi uczniów, jest tzw. kooperatorem językowym w kulturze żywego słowa. (S. Mieszalski)

¹⁸⁶ Wyniki wielu badań psychologicznych bezapelacyjnie udowodniły, że człowiek zapamiętuje: 10-20% tego, co czyta, 20-40% tego co słyszy, 30-50% tego co widzi, 50-70% tego, co słyszy i widzi, a 70-90% tego, co sam mówi i robi.

¹⁸⁷ L. Korporowicz (1996), *Osobowość i komunikacja w społeczeństwie transformacji*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Kultury, s. 150-155; J. Malinowska (2008), *Kompetencje komunikacyjne...*, s. 26; J. Ropski (2009), *Komunikacja społeczna...*, s. 112-116; G. Koć-Seniuch (1998), *O miejsce dialogu w edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, St. M. Kwiatkowski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 310-312; K. Adams, G.J. Galanes (2008), *Komunikacja...*, s. 98-106.

ści zebrane pozwalają na mądrą diagnozę dydaktyczno-wychowawczą wszystkich małych grup społecznych, a w szczególności klas szkolnych.

Rysunek 26. Kategorie komunikatów niewerbalnych wg K. Adams, G.J. Galanes



Źródło: projekt własny

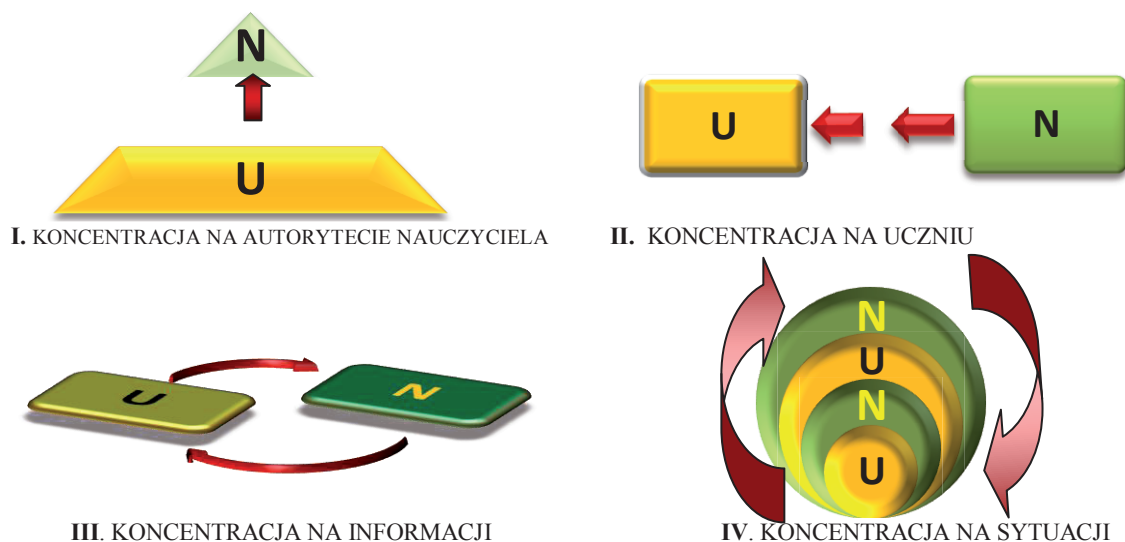
- *wygląd* – spektrum znaczeniowe, w którym w pierwszym rzędzie mają znaczenie: płeć, wzrost, budowa ciała, estetyka ubioru, a w dalszym: wiedza, status społeczny, poglądy polityczne, itp.;
- *przestrzeń i specyfika jej organizacji* – decydujące znaczenie w tej kategorii odgrywa kultura płci oraz kultura kształtująca wymiar i wielkość tzw. dystansów osobistych (do 40 cm, 40 – 80 cm, od 120 – 250 cm); o wartości komunikacji decyduje tzw. ekologia grupy (sposób i aranżacja przestrzeni), którą doskonale obrazuje np. sposób ustawienia mebli, (cała grupa, pozycja poza grupą – pozytywna i negatywna); to kategoria, którą często wykorzystują liderzy grup i oczywiście nauczyciele – wyróżniając swoje miejsce siedzenia lub pracy pozycją przestrzenną lub wyglądem biurka, osobnym pomieszczeniem (liderzy mają tendencję do zajmowania miejsc centralnych – pozwala na większy wpływ w realizacji działań oraz dominację; zwiększając szansę na przywództwo utrzymują przestrzeń w większym formacie niż im jest potrzebna a osoby dominujące mają skłonność do organizacji stanowiska pracy w formacie fizycznym większym niż im się należy);
- *ekspresja mimiczna i kontakt wzrokowy* – to typ kategorii najbardziej zależny od emocji, wobec tego także determinowany płcią; emocje, takie jak: smutek, radość, zainteresowanie, złość, sympatia, itd. najpełniej widoczne są (i niemożliwe do ukrycia) właśnie na twarzy i w wyrazie oczu (ludzie o tzw. kamiennych twarzach nie wzbudzają społecznego zaufania!) a ich ekspresja pozytywna i negatywna decydują o atmosferze i współpracy w grupie i z grupą; *kontakt wzrokowy* - intensywne utrzymywanie kontaktu, sporadyczne, unikanie kontaktu to czytelne sygnały określonych komunikatów mówiących o relacjach intymnych, rodzinnych, zawodowych, towarzyskich, oficjalnych lub prywatnych, sukcesie lub niepewności; wielu uczniów spuszcza wzrok na zeszyt, by uniknąć kontaktu wzrokowego z nauczycielem szukającym wzrokiem ucznia chętnego do odpowiedzi);
- *ruch* – symbolika ciała to ruch całej postaci, ale także mimowolne ruchy rąk i stóp zdradzające napięcie nerwowe, poczucie skrępowania obecnością, niecierpliwością, frustrację; to także nieświadome dotykanie włosów, bawienie się nimi, włą-

czenie i wyłączenie długopisu, oraz fizjologiczne: pociąganie nosem, drapanie się po twarzy, po włosach, poprawianie bielizny; ruchy a w zasadzie ich brak w doskonały sposób odzwierciedlają kulturowy status w środowisku lokalnym – osoby o wysokim prestiżu mają opanowane w/w ruchy; w aspekcie socjologicznym chętnie naśladowane są ruchy osób o wysokim prestiżu niż o niskim;

- *głos* – wysokość głosu, szybkość mówienia, płynność wypowiedzi oraz jego dynamika to atrybuty wspomagające lub deprecjonujące pozycję w danym środowisku; monotony sposób mówienia lub niespójność tonacji/brzmienia z wypowiedzaną treścią bardzo często stają się przyczyną niskiego poziomu zaufania społecznego;
- *czas* – to kategoria bardzo współczesna, gdyż punktualność, przestrzeganie czasu spotkania (przybycie na spotkanie o czasie i wycucie czasu obecności na nim), tzw. spóźnienia na spotkanie lub zajęcia o wyznaczonej godzinie są niezwykle wyrazistym komunikatem; czas trwania spotkania decyduje także o dynamice prowadzonych rozmów, tj. mówienie dużo i szybko jest oceniane bardzo krytycznie; osoby mówiące na poziomie optymalnym (nie za mało, nie za dużo) są w ocenie grupy postrzegane w roli lidera.

Komunikacja w przestrzeni edukacyjnej także jest podatna na aspekty podmiotowo-przedmiotowe, wiedzę poznawczą i społeczną oraz strukturę osobowości jej uczestników. Tam, gdzie systematycznie dokonuje się wymiana i przekazywanie informacji dokonuje się komunikacja szczególna, to proces edukacyjny. Głównym jego moderatorem, decydującym o organizacji sytuacji dydaktycznych jest osoba nauczyciela, który w zależności od konfiguracji zasad dydaktycznych decyduje o określonym modelu procesu komunikacyjnego¹⁸⁸:

Rysunek 27. Modele procesu komunikacyjnego



Źródło: projekt własny

Model I – proces komunikacyjny skoncentrowany na autorytecie nadawcy (uczniowie są dla nauczyciela) – to zespół działań edukacyjnych o specyficznej posta-

¹⁸⁸ A. Kobylarek (2008), *Kompetencje komunikacyjne w systemie umiejętności nauczyciela akademickiego*, [w:] *Komunikacja społeczna ...*, s. 335–339.

wie nauczyciela: wysokiej koncentracji na przekazie wiedzy oraz czytelnej roli w prowadzonych zajęciach: specjalisty, autorytetu posługującego się specjalistycznym, hermetycznym językiem, regulującego porządek zajęć czytelnymi zasadami dyscypliny (o minimalnej ilości zadawanych pytań). To obecność jednostronnych relacji dydaktyczno-wychowawczych, z dominacją dydaktyzmu.

Model II – proces komunikacyjny skoncentrowany na uczniu (nauczyciel jest dla uczniów) – jest obecny na zajęciach dydaktycznych, w których atmosfera jest ciekawa i inspirująca, nauczyciel pełni rolę *przyjaciela* i *przewodnika*, postrzegając swoją pracę w refleksji misji, powołania. To typ zajęć, które nauczyciel i uczeń określają często *edukacyjnym spotkaniem*, na którym ważniejszy od nowej wiedzy jest rozwój uczniowskiego potencjału intelektualnego i aksjologicznego. Ideę takiego procesu komunikacyjnego doskonale odzwierciedlają myśli M. Bubera, który uważa, że takie „spotkanie dwóch autonomicznych bytów to prawdziwa rozmowa (nie taka, w której wcześniej uzgodniono wkład jej uczestników, lecz w pełni spontaniczna, w której każdy mówi bezpośrednio do swojego partnera i prowokuje jego nie dającą się wcześniej przewidzieć odpowiedź), chwila prawdziwej nauki (nie takiej, która jest mechanicznym powtarzaniem, której wynik zna się z góry, lecz nauki rozwijającej się we wzajemnym zaskakiwaniu się), rzeczywisty, nie nawykowy uścisk, prawdziwy, nie odgrywany pojedynek – to, co jest w tym istotne, dokonuje się w jednym i drugim uczestniku ani w ogarniającym ich obu oraz wszystkie inne rzeczy świecie naturalnym, lecz pomiędzy nimi w najbardziej dosłownym tego słowa znaczeniu, jakby w wymiarze dostępnym tylko im obu”¹⁸⁹.

Model III – proces komunikacyjny skoncentrowany na informacji (uczniowie i nauczyciele są nie dla siebie, lecz dla wiedzy) – specyficzny dla nauczycieli uważających, że wiedza jest najważniejsza i obligatoryjna dla wszystkich uczestników zajęć, jest absolutem o należnej czci. To dzięki jej istnieniu obecny jest uczeń, mający wartość przedmiotową. Nie są istotne jego indywidualne możliwości, pracowitość i ograniczenia, gdyż miarą jego wartości jest posiadana wiedza (o zakresie ustalonym przez nauczyciela).

Model IV – proces komunikacyjny – płynny – (nauczyciel i uczeń wzajemnie obliwiają siebie i zobowiązują do posiadania coraz większej wiedzy różnicowanej umiejętnościami i uzdolnieniami); nazwa odzwierciedla plastyczność strategii komunikacyjnych podejmowanych przez nauczyciela – dostosowywanych w zależności od sytuacji, dynamiki percepcji wiedzy, tj. zmian zaplanowanych oraz tych nieprzewidywalnych (uczniowskich pytań, próśb o powtórzenia, dyskusji, przykładów podawanych przez uczniów, specyficznych sytuacji społecznych często służących nauczycielowi, jako narzędzia dydaktyczne wspomagające ilustrację omawianych tematów);

Prozodyczna ocena roli komunikacji językowej to prozodyczne dziedzictwo naukowe (środki komunikacji werbalnej stanowiące akompaniament, uzupełnienie merytorycznej części mowy) i *erystyka kliringowa* (tzn. prestiżowe oczyszczanie zbrudzeń językowych – słów umniejszających literacką wartość wypowiedzi) oraz powszechna. To właśnie kod językowy umożliwia pokoleniom starszym najpełniejsze przekazywanie życiowych doświadczeń młodszym pokoleniom, staje się filarem edukacyjno-społecznej obecności. To najważniejszy w wychowaniu typ komunikatora, gdyż jest „(...) komunikacyjnym systemem wyrażania się i prezentacji, (...), składa się z dźwięków, sylab, słów, pojęć, wypowiedzi, z mimiki, gestów i symboliki ukształtowanej przez zmysły. Język jest interindywidualnym, cyfrowym i akustycznym, werbalnym i niewerbalnym środkiem przekazu informacji, kontekstów sensu i znaczenia. (...) z dźwięków powstaje słowo, które staje

¹⁸⁹ M. Buber (1993), *Problem człowieka*, (przeł.) J. Doktor, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 91.

się pojęciem, jeśli należy do niego wyobrażenie w postaci pytania, co oznacza to słowo, z przynależnością semantyczną, z której wynika ich znaczenie”¹⁹⁰. Język jest kategorią bardzo silnie kulturowo kształtującą indywidualność, tj. indywidualny system mówienia i zachowań komunikacyjnych. Słowo zawiera ogromny potencjał kulturowych zachowań. O ile swoje działania i zachowania nauczyciele są w stanie zaplanować, kontrolować i wielokrotnie powtarzać, o tyle emocje, w sytuacjach stresu, konfliktu, emocjonalnego zaangażowania ukazują wszystkim uczestnikom (nauczycielom i uczniom) tzw. naturę społeczną a więc wszelkie niuanse doświadczeń emocjonalnych wynikających z pozycji społecznej, zawodowej, środowiskowej. Jeżeli emocje są warunkowane perspektywą autobiograficzną, wobec tego kultura **języka figuratywnego**¹⁹¹ jest uzależniona od doświadczenia życiowego i może stanowić determinant w nauczycielskiej dojrzałości pedagogicznej. Osobowość nauczyciela, jako możliwy do ukierunkowania czynnik emocjonalny, w wymiarze afektywnym zawsze będzie odzwierciedlał jego osobiste, subiektywne doświadczenie życiowe, pozostawiając zależne od jego intelektualnych umiejętności i zdolności przetwarzania informacji i oceniania ich. Dla uczniów będą to doskonale widoczne (często nie uświadamiane przez nich!) fizyczne reakcje nauczyciela, bowiem zachowania nauczyciela pod wpływem nieprzewidywalnych emocji, pejoratywnej mowy są potęgowane wszechobecną wśród wielu nauczycieli szkolnych omnipotencją edukacyjną. Tajemnicą Poliszynela jest obecność w każdej szkole nauczycieli, którzy język figuratywny odnoszą do fizjologicznego aspektu przeżyć, emocji, odczuć i to najczęściej uwłaczających godności ucznia, tzw. *metafor ucieleśnianych*. To figuratywne wyrażenia głęboko zakorzenione w języku szkolnej społeczności, głęboko odzwierciedlające skrywane kody kulturowe, które wnoszą do szkoły nauczyciele ze swojego doświadczenia społecznego. Są to najczęściej pejoratywne wypowiedzi figuratywne, niemożliwe do ukrycia w stanach dużego wzburzenia emocjonalnego, nieplanowanego zaburzenia procedury lekcyjnej niekontrolowaną sytuacją wychowawczą lub urażoną ambicją, które w osobach „niemych uczniów” znajdują doskonałą możliwość „rewanżyzmu” itd. Każdy człowiek ma swoje doświadczenia emocjonalne głęboko osadzone w kulturze kodu językowego uwidaczniającej się w zwrotach, właśnie o charakterze figuratywnym. Jest to obecność nieuświadamiana, odgrywająca ogromną rolę w myśleniu i rozumowaniu, a w aspekcie pojęciowym stająca się często poznawczym sposobem konstruowania przeżyć życiowych.

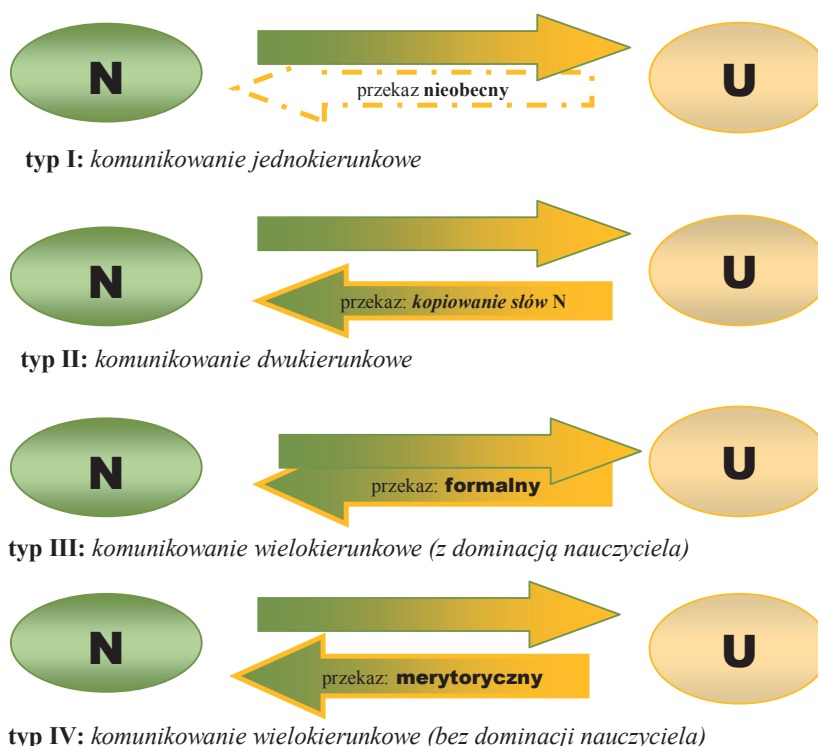
Prozodyczną fragmentaryzację pedagogicznej przestrzeni edukacyjnej we współczesnej polskiej szkole potwierdza klasyfikacja interakcji edukacyjnych w dydaktycznego kierunku przepływu informacji między nauczycielem i uczniem. H. C. Lindgen jest autorem schematu komunikowania się na lekcjach, doskonale obrazującego proces komunikacji (nie)werbalnej w klasie szkolnej (Rys. 28).

Najpowszechniejsze w szkolnictwie podstawowym *komunikowanie jednokierunkowe* to osadzanie uczniów w roli biernych słuchaczy, przyswajających informacje nadawane przez nauczycieli, zgodnie z zasadą: wszyscy uczniowie zapewne prezentują jednakowy poziom percepcji i zdolności rozmienienia. Rolę nauczyciela cechuje monolog komunikacyjny odpowiedzialny za konstruowanie ogromnego dystansu między nim a uczniami.

¹⁹⁰ Ch. Callo (2006), *Modele wychowania...*, s. 292–293.

¹⁹¹ **język figuratywny** [figura/tywny] – stanowi zapowiedź języka do/słownego; jest uwzględnieniem kontekstu społeczno-aksjologicznego dla prawdy zawierającej się w słowie – do/słownym, (przysłowia, metafory, idiomy, wypowiedzi ironiczne); M. Rusinek (2003), *Między retoryką a retorycznością*, Kraków, Wydawnictwo Universitas, s. 23.

Rysunek 28. Typy lekcyjnych schematów komunikacyjnych



Źródło: opracowanie własne na podstawie W. Andrukowicza

W ostatnich klasach szkoły podstawowej oraz we wszystkich gimnazjalnych, w procedurze lekcyjnej najpopularniejsze jest *komunikowanie dwukierunkowe*, w którym nauczyciel nadal dominuje i steruje treścią, formą oraz kierunkiem przekazu wiedzy poznawczej uważając za oczywiste, że uczniowie powinni dostarczać mu jedynie informacje zwrotne pozwalające ocenić skuteczność swojego przekazu.

Szkoły ponadgimnazjalne, to obecność postaw nauczycielskich rozumiejących przekaz wiedzy poznawczej i wychowawczej już w postaci *komunikowania wielokierunkowego* jeszcze z *dominacją nauczyciela*, lecz już z możliwością zróżnicowanej konfrontacji wiedzy, niestety tylko tej zdobytej w szkole. Nauczyciel dalej uznaje siebie za eksperta z prawem ostatecznego głosu a uczeń posiada już prawo do częściowej indywidualizacji merytorycznej wiedzy przekazywanej przez nauczyciela. Niestety, w tym typie komunikacji nauczyciel nie wyraża zgody na uczniowską autonomię myśli i opinii, przyczyniając się do obecności w uczniu potrzeby zadawania nauczyciela, który poziom swoich odpowiedzi dostosowuje do oczekiwań nauczyciela. Ten poziom komunikacji, choć wielokierunkowej to jednak odpowiedzialnej za istnienie w środowisku szkolnym zasady: „uczniowie są niejako skazywani na takie osiągnięcia, których zakres najczęściej jest im wcześniej wyznaczony”¹⁹².

Poziom kształcenia akademickiego oraz relacje interpersonalne w gronie pedagogicznym cechuje *komunikowanie wielokierunkowe, bez dominacji nauczyciela* pozwalające na merytoryczną wymianę zdań, argumentów, opinii lub poglądów. Od studentów wręcz oczekuje się zaangażowania w konstruowanie wiedzy z różnych źródeł, czynny udział w intelektualnej konfrontacji teoretycznie sprzecznych stanowisk prowadzących do kon-

¹⁹² R. Portman (1989), *Nauka w szkole podstawowej*, Kielce, Wydawnictwo „Jedność”, s. 6.

struowania obiektywnych poglądów, rozwijających indywidualne zainteresowania. To obecność w gronie pedagogicznym nauczycielskich postaw uwzględniających wielość opinii innych nauczycieli o wychowanku, uznania za stan pożądany zróżnicowanych opinii innych nauczycieli o jego działaniach dydaktyczno-wychowawczych¹⁹³, a więc wymiaru komunikacji werbalno-emocjonalnej utożsamianej z dialogiem edukacyjnym (nauczyciel rozmowę z uczniem ukierunkowuje tak, by poprzez umiejętnie zadawane pytania w oczekiwaniu na odpowiedź, spowodować odwrócenie uwagi ucznia od formy, pozwolić uczniowi skupić się na istocie zagadnienia tak, by dokonało się w nim odkrycie potrzeby autopenetracji intelektualnej we własnych uzdolnieniach i predyspozycjach oraz samodzielne odkrycie prawdy podmiotowo-przedmiotowej... dorosłym doskonale już znanej – to parametry *dialogu rozumiejącego*¹⁹⁴, już nie *dydaktycznego*).

Niestety, za powszechną nieobecność w środowisku wszystkich poziomów szkół komunikacyjnych typów III i IV jest także odpowiedzialny język polskiej pedagogiki, który jest językiem bardzo hermetycznym, a często niezrozumiałym dla nauczyciela praktyka. Najczęściej jest to język kierowany do ludzi świata nauki, w niewielkim stopniu stanowiący pomost między teorią a praktyką pedagogiczną. **To przecież język tworzy rzeczywistość, jednocześnie stanowiąc jej odzwierciedlenie.** Jest wykładnikiem/obrazowaniem ludzkiego myślenia i spostrzegawczości, gdyż dostrzega to, co człowiek potrafi nazwać! Język, a w zasadzie artykulacja dokonywanych obserwacji i zachowań jest czynnikiem decydującym, bowiem wpływa na poziom życia, definiuje problemy. **W pewnym sensie i nauczyciele i uczniowie są zależni od własnych opisów językowych** tworzących ramę dla „obrazu rzeczywistości”. Przekaz werbalny jest zdecydowanie trudniejszy od przekazu obrazkowego, gdyż obciążony jest większymi wymaganiami intelektualnymi, kreatywności wyobraźni, wiedzy poznawczej i społecznej. Skalę trudności precyzują znaczenia **kodów językowych**, brak lub nadmiar ich elastyczności.

W przestrzeni edukacyjnej zasadniczą rolę odgrywają także **kody parajęzykowe** (obecne w mówieniu), bowiem są zależne od aspektu kulturowego a ich środki prozodyczne i paraprozodyczne¹⁹⁵ są dostrzegalne w każdym środowisku zawodowym czy grupie społecznej¹⁹⁶. Intonacja, akcent z całą kolorystyką emocjonalną (od barw najcieplejszych do tzw. zimnych) po ton i tzw. brzmienie głosu bardzo często są używane przez nauczycieli w sytuacjach, w których uczeń pozwala sobie na zbyt dużą autorytatywność – oczywiście, bez pozwolenia i w mniemaniu nauczyciela – nieuzasadnioną. Takie narzędzia głosowe są pierwszym, zauważalnym przez ucznia aspektem ukierunkowanego postrzegania swojego nauczyciela, jako (lub tylko) dydaktyka lub wychowawcy, a może dla niektórych uczniów także przewodnika edukacyjnego. Odkrywana od niedawna, skomplikowana struktura komunikacji

¹⁹³ W. Andrukowicz (1998), *Interakcja oparta na wzajemnym porozumieniu*, „EDUKACJA I DIALOG”, nr 6, s. 8.

¹⁹⁴ **dialog rozumiejący** – oparty o komunikację w nurcie „humanistycznym”, tj. obecność sytuacyjnego sprzężenia zwrotnego zw. obustronną intencją komunikacyjną; nadawca zewnętrznie jest osobą mówiącą a wewnętrznie – słuchaczem, natomiast odbiorca/słuchacz zewnętrznie jest osobą milczącą a wewnętrznie rekonstruuje słyszane informacje, dostrzegając intencje i znaczenia słyszanej wypowiedzi; J. Malinowska (2008), *Kompetencje komunikacyjne ...*, s. 23.

¹⁹⁵ **środki prozodyczne** – służą do modyfikacji znaczenia wypowiedzi: akcent, intonacja, rytm; **środki paraprozodyczne** – uwypuklają intencje mówiącego: ton głosu, brzmienie, tempo mówienia (T. A. Rzepniewska, *Komunikowanie się w sieci*, http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:99evs4s-rGIJ:erainzyniera.pl/img/20090227_11. Dostęp: 2010.05.20)

¹⁹⁶ B. Kaczmarek (2003), *Rodzaje kodów komunikacyjnych* [w:] *Komunikowanie się we współczesnym świecie*, B. Kaczmarek, K. Markiewicz (red.), Lublin, Wydawnictwo UMCS, s. 14-15.

niewerbalnej i jej oddziaływanie, w nie do końca przewidywalnej przestrzeni edukacyjnej jest żywo analizowana przez pedagogów. Wiedza, jaką dostarcza znajomość kodów pozajęzycznych (mimika, kody: zmysłowy, fizjologiczny, aparacyjny, kontekstowy, proksemiczny¹⁹⁷, temporalny) mogłaby stanowić dla nauczyciela – wychowawcy nieograniczone możliwości dotarcia do każdego ucznia – tzn. możliwość odkrywania jego uzdolnień, niedoskonałości intelektualnych, obecności kodów kulturowych stanowiących „hamulec edukacyjny”, by móc zindywidualizować proces wychowawczy a obowiązujące podstawy programowe modyfikować z uwzględnieniem „słabych i mocnych” stron swoich uczniów.

Tabela 6. Edukacyjny wymiar komunikacji językowej i pozawerbalnej w przestrzeni edukacyjnej

| Kod podstawowy | Kod językowy | Kod prozodyczny | Kod paraprozodyczny | Kod pozajęzykowy |
|--|---|--|---|---|
| wymiar edukacyjny | różnicowany szkolną przestrzenią społeczną: uczniowską, pokoju nauczycielskiego, dyrekcji szkoły; | różnicowany systemem komunikacyjnym (interpersonalnym, grupowym, dualistycznym), i komunikacją dydaktyczną (jednokierunkową, dwukierunkową, wielokierunkową) | różnicowany komunikacją dydaktyczną (jedno-, dwu-, wielokierunkową), i komunikacyjnym stylem ¹⁹⁸ (zadaniowym, egocentrycznym, allocentrycznym ¹⁹⁹) | wpływa na jakość komunikacyjnego stylu; obecny we wszystkich poziomach przestrzeni edukacyjnej, systemach komunikacyjnych, komunikacji dydaktycznej |
| aspekty | społeczny | społeczny, kulturowy | społeczny, kulturowy, indywidualny | biologiczny, społeczny, indywidualny, kulturowy |
| środki | fonologiczne, morfologiczne, leksykalne, syntaktyczne, stylistyczne | akcent, intonacja, rytm | ton głosu, brzmienie głosu, tempo mówienia | mimika, gest, zapach, dotyk, wzrok, aparat: fizjologiczny kontekstowy proksemiczny (dystansu) temporalny |
| personalizacja | nauczyciel, dyrektor szkoły, uczeń | nauczyciel, dyrektor szkoły, | nauczyciel, dyrektor szkoły, uczeń | nauczyciel, dyrektor szkoły, uczeń |
| świadomość personalna korzystana z kodów dydaktyczno-wychowawcze | nauczyciel, dyrektor szkoły, uczeń | nauczyciel, dyrektor szkoły | nauczyciel, dyrektor szkoły | nauczyciel, dyrekcja szkoły, uczeń |

¹⁹⁷ **kontekst proksemiczny** – istota przestrzeni w relacjach interpersonalnych (rodzaj dystansu: intymny, osobisty, społeczny, publiczny) warunkująca relacje psychologiczne oraz sposób komunikacji, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Proksemika>. Dostęp: 2010.06.10.

¹⁹⁸ W. Świętochowski (1994) Psychologiczne uwarunkowania stylu komunikowania się [w:] PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA nr 3/1994, s. 216-223.

¹⁹⁹ Styl instrumentalny (zadaniowy) – to komunikacja przedmiotowa a interlokutorzy wymieniają argumenty w celu uzgodnienia stanowisk; najczęściej służy do rozwiązywania zadań i problemów przedmiotowych; styl egocentryczny – to komunikacja podmiotowa skoncentrowana wokół osoby nadawcy, który nie słucha wypowiedzi odbiorcy, samemu narzucając swoje poglądy decyduje o rozpoczęciu i zakończeniu rozmowy; styl allocentryczny – to komunikacja podmiotowa, w której nadawca poddaje się sugestiom odbiorcy, najczęściej jest słuchaczem dostosowującym swoje wypowiedzi do potrzeb odbiorcy.

| Kod podstawowy | Kod językowy | Kod prozodyczny | Kod paraprozodyczny | Kod pozajęzykowy |
|---|---|--|--|---|
| przestrzeń oddziaływania proksemicznego | społeczna, publiczna | społeczna, publiczna osobista | publiczna, osobista | publiczny, osobista, intymna |
| strefa przestrzeni edukacyjnej | pedagogika empiryczna <i>nauczyciel - dydaktyk</i> | pedagogika prakseologiczna <i>nauczyciel - wychowawca</i> | pedagogika prakseologiczna <i>nauczyciel - autorytet, ekspert</i> | pedagogika hermeneutyczna <i>nauczyciel przewodnik</i> |

Źródło: opracowanie własne na podst. opracowań W. Świętochowskiego, W. Andrukowicza, B. Kaczmarka

Powyższa struktura komunikacji werbalnej w szkolnej przestrzeni międzyosobowej wymaga uzupełnienia o istotę dialogu, który jako jedyny w wielopoziomowej strukturze komunikacyjnej relacji interpersonalnych umożliwia autentyczne, podmiotowe porozumienie. Przestrzeń edukacyjna ma swoje szczególne forum, na którym proces komunikacji werbalnej i pozawerbalnej oraz komunikowanie wzajemnie się dopełniają. To płaszczyzna dialogu, szczególnego spotkania osobowego, o funkcji tylko rozwojowej (oceniającej, wyborów, samooceny). W środowisku szkolnym przyjmuje postać dyskursów lekcyjnych ukierunkowanych na rozwój poznawczy ucznia. Jest nie tylko miarą pracy nauczyciela, ale stanowi także ważny aspekt kulturowy i społeczny życia szkoły, jej znak jakości w budowaniu relacji osobowych i poznawczych²⁰⁰. Nauczyciel i uczeń – podstawowe podmioty szkoły, wg hermeneutyki personalistycznej to przestrzenie osobowe, które same dla siebie stanowią praźródło kodu językowego, rozumienia, pojmowania, interpretacji a więc relacji obrazowanych językiem, dialogiem, dyskursem, a czasami i sztuką komunikacyjną²⁰¹, która często jest określana *komunikacją otwartą* ujawniającą prawdziwe odczucia, spostrzeżenia, sądy i myśli. Gwarantem jej zaistnienia jest tzw. klimat psychologicznego bezpieczeństwa, w którym uczestnicy relacji będą przekonani, że sytuacje i treść nie będą wykorzystane przeciwko nim i komentowane na zewnątrz. Niezbędny jest klimat autentyczności, kompromisu i autonomii, a u nauczyciela poczucie odpowiedzialności za zindywidualizowany rozwój ucznia. Właśnie dialog spełnia te wymogi komunikacji interpersonalnej, gdyż „(...) nie można utożsamiać z aktem słownej komunikacji, ponieważ jest odtwórczo – twórczym procesem, którego język jest tylko ostatecznym wyrazem. Dialog wymaga szczerych intencji i równych szans w wymianie myśli, a także otwartości wyrażania, odwagi sądzienia i twórczego formułowania uczuć i myśli”²⁰². Stanowiąc jedną z wielu płaszczyzn komunikacyjnych w refleksji wychowawczej dialog jest spotkaniem dwóch partnerów o zróżnicowanym doświadczeniu życiowym i wykształconej samodzielności społecznej, jednak bez dominacji jednej ze stron nad drugą²⁰³. To układ tzw. edukacyjnej symetrii partnerskiej, relacji podmiotowych niedopuszczających do obecności ucznia w roli przedmiotu (służącego nauczycielowi do potwierdzania jego osiągnięć w procedurze awansu zawodowego, depersonalizującego ucznia z tytułu specyfiki realiów życia rodzinnego i jej kultury społecznej). To relacja, w której uczeń otrzymuje taki sam poziom dobrowolności społecznej ciekawości poznawczej, aspiracji kulturowych i wolności edukacyjnej, jak jego

²⁰⁰ G. Koć-Seniuch (1998), *O miejsce dialogu ...*, s. 304.

²⁰¹ S. Bartnik (1994), *Hermeneutyka personalistyczna*, Lublin, Wydawnictwo KUL, s. 111–113.

²⁰² W. Andrukowicz (1996), *Edukacja dialogu*, „EDUKACJA I DIALOG”, nr 9, s. 9.

²⁰³ S. Badora (2001), *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*, Częstochowa, WSP, s. 47.

nauczyciel, wychowawca. Doświadczenia wielu psychologów wykazały, że mechanizmem społecznym najskuteczniej regulującym zachowania komunikacyjne jest posiadanie dojrzałego obrazu samego siebie, indywidualnego *Ja*, ponieważ „(...) *wspólnota ludzi wolnych nie niszczy, jak kolektyw, osobowości lecz ją potęguje, rodzi poczucie egzystencjalnej „wzajemnej więzi wielu osób”, z których każda jest świadoma faktu, że tworzy swoje Ja w dialogicznej egzystencjalnej komunikacji z Ty drugiego człowieka, przeżywa zarazem świadomość swej nieprzekraczalnej odrębności i „samoistności”, w wolnym tworzeniu nie dającym się oddzielić od „wyzwolenia do odpowiedzialności”*”²⁰⁴. W dialogu najważniejsze jest nauczycielskie poczucie i umiejętność wartościowania oraz nakłonienia ucznia do refleksji i auto-refleksji, jako najlepsza droga do modyfikacji osobowości i zachowania („*najpierw należy poznać siebie, zgromadzić w naszej reprezentacji wewnętrznej znaczną wiedzę o sobie, która jest źródłem emocji i zdolności empatycznych, ważnych w procesach komunikowania*”²⁰⁵).

Wyjątkowość dialogu w komunikacyjnej przestrzeni edukacyjnej wyraża również spektrum szczególnej umiejętności – *słuchania*, rozumianej, jako percepcja uważnego dostrzegania przekazywanych uczuć, wartości lub znaczeń. Wyróżnia się aktywną formę słuchania tj. empatycznego rozumienia wielopostaciowych intencji rozmówcy z obecnością emocjonalnych relacji oraz bierną formę – *słyszenie*. Słuchanie, wg wielu psychologów i pedagogów wymaga koncentracji i wysiłku, na takim samym poziomie co mówienie. Wg autorki, jest nawet głębsze w swoim oddziaływaniu, gdyż pozwala zaistnieć relacjom niewerbalnym: uczuciom i myślom własnym i osoby mówiącej. W efekcie takiego spotkania powstaje „paleta” odcieni różnych emocji, odczuć, zróżnicowania wrażliwości i tolerancji empatycznej. Mimo swojej wyjątkowości, proces słuchania należy do elitarnego wymiaru komunikacji werbalnej, gdyż niewielu nauczycieli potrafi usłyszeć to, co uczniowie starają się przekazać (wszystkimi możliwymi kanałami komunikacyjnymi – szczególnie prozodycznymi). To nauczyciel, który umie uczniów wysłuchać do końca, bez wydawania osądów i ocen, spokojnie wyczekując na koniec wypowiedzi. Wykładnikiem tej umiejętności są określone typy nauczycielskich pytań kierowanych do uczniów, które zwierają nie tylko pytania o fakty ale także zahaczają o problemy i rozwiązania, wobec których uczeń mógłby wyrazić swój (może jeszcze infantylny i bardzo subiektywny) pogląd, ocenę i krytykę. To pytania, które w doskonały sposób kształtują „ (...) *wyobraźnię społeczną oraz myślenie obrazowe, służące refleksji i rozwojowi samoświadomości, które są źródłem odczuć i drogą do rozumienia języka wartości*”²⁰⁶. Nauczyciel, który opanuje umiejętność (sztukę?!) słuchania swoich uczniów, będzie rozumiał złożone funkcje poznawcze słów (intonację, wielkość liter, kontekst zdaniowy, sytuacyjny, aksjologiczny), ich znaczenie pedagogiczne, społeczne, kulturowe oraz antropologiczne, ich synonimy oraz sztukę parafrazowania (interpretację kontekstualną).

²⁰⁴ W. Gromczyński (2006), *Dialog egzystencjalny i egzystencjalna komunikacja (Buber, Jaspers)* [w:] L. Frydzińska-Świątczak, M. K. Stasiak *Odkrywanie podmiotowości* (red.) Łódź, Wydawnictwo WSHE.

²⁰⁵ G. Koć-Seniuch (1998) *O miejsce dialogu ...*, s. 306–307.

²⁰⁶ Tamże, s. 309.

ROZDZIAŁ III

NAUCZYCIEL – DEONTOLOGIA ZAWODOWA,
SPOŁECZNA, ŚRODOWISKOWA

Zawód nauczyciela tak, jak edukację, wg G. Foley'a²⁰⁷ można klasyfikować deontycznie w czterech formach, różnicowanych rozumieniem nauczycielskiego profesjonalizmu zawodowego.

Nauczyciel wypełnia swój zawód w strukturze formalnej, organizowanej przez profesjonalnych kuratorów i edukatorów, wykorzystując w procesie nauczania zatwierdzone ministerialnie programy a własne kwalifikacje podwyższa kierując się procedurą awansu zawodowego. Nauczyciel

w strukturze nieformalnej to pedagog pracujący w strukturze szkoleń, grupach wsparcia zawodowego, w literaturze przedmiotu piastującego rolę pedeutologa, wychowawcy innych nauczycieli. *Struktura nieoficjalna* zawodu nauczyciela to spektrum ewaluacji, auto-edukacji i kształcenia ustawicznego, w której nauczyciel modyfikuje wiedzę i procedurę dydaktyczno – wychowawczą w oparciu o własne doświadczenie życiowo – pedagogiczne. Czwarta struktura, *incydentalna* to wiedza życiowa, to edukacja powszechna, dnia codziennego, prywatnej sfery środowiskowej niezwykle wrażliwej dla kultury osobistej, dojrzałości obywatelskiej i prestiżu społecznego.

Nauczyciel, w pedagogice tradycyjnej był utożsamiany z zachowaniami uporządkowania i standardu wyznaczanych wręcz systemowo. Współczesna pedagogika objaśnia nauczycielowi sens jego zachowań czyniąc z niego współtwórcę zmian edukacyjnych. Nauczyciel – zawód związany z odpowiedzialnością, misją i społeczną rolą funkcjonowania w sferze symboli ważnych społecznie. Rolą nauczyciela jest

Rysunek 29. Klasyfikacja form zawodu nauczyciela



Źródło: opracowanie własne wg G. Foley'a

²⁰⁷ Z. Gaś (2001), *Doskonalący się nauczyciel: psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, s. 36-37.

pokazywanie owych symboli, tworzenie wzorów postępowania, tak by dla innych stawały się przykładem.

Rozwój zawodowy nauczycieli normalizuje i reguluje Karta Nauczyciela²⁰⁸ w strukturze stopni awansu zawodowego²⁰⁹. Meritum niniejszej pracy jest analiza rozwoju zawodowego nauczyciela w spektrum normatywnym, który jest powszechnie obowiązujący i znany wszystkim pracownikom oświaty. W kontekście przywództwa edukacyjnego o wiele bardziej zasadne wydaje się zaprezentowanie koncepcji rozwoju zawodowego nauczycieli w aspektach aksjologii pedagogicznej w ujęciu normatywnym i pedagogicznym. Dla pełnej prezentacji modelu nauczyciela – przywódcy w przestrzeni edukacyjnej zostaną zaprezentowane wybrane modele nauczyciela w koncepcjach rozwoju profesjonalnego wg H. Harre, Cz. Banacha, J. Butlera i wg C. M. Burke i współpracowników, M. Hubermana oraz wg H. Kwiatkowskiej, Z. Gasia, F. Fuller. Poniższe modele, w rozdziale analizy badań własnych zostaną skonfrontowane z otrzymanymi wynikami opinii nauczycieli i uczniów o przywództwie edukacyjnym.

Kierując się oczekiwaniami wobec nauczyciela, tj. wszechstronną wiedzą, szeregiem umiejętności oraz dojrzałą odpowiedzialnością wychowawczą, pedeutolodzy i pedagodzy, zastanawiając się nad modelowym zbiorem kompetencji nauczycielskich, kierowali się pięcioma standardami: „*wiedzą przedmiotową o uczeniu się i nauczaniu, umiejętnościami w oszacowaniu osiągnięć, umiejętnościami porozumiewania się, promowaniem demokratycznych ideałów oraz poszanowaniem różnorodności*”²¹⁰. W 1998 L. Ingwarson dokonał rekapitulacji ogólnie znanych standardów doskonalenia zawodowego nauczycieli. Okazało się, że praktyka realizacyjna prezentowała dwa ambiwalentne nurty: tradycyjny i współczesny – przyszłościowy.

Powyższe transformacje systemowe profesjonalnego rozwoju zawodowego nauczyciela (jeszcze nieobecne, dokonujące się, planowane w celach krótkoterminowych i dalszych, praktyczne, teoretyczne i zupełnie nierealne w obecnej przestrzeni edukacyjnej) znalazły odbicie w wielu teoretycznych modelach deontologii zawodu nauczycielskiego i prognozach postaci profesjonalizmu zawodowego współczesnego nauczyciela.

Pierwszą koncepcję rozwoju zawodowego nauczycieli, zauważoną i docenioną przez pedagogów niemal na całym świecie, była koncepcja R. Harre z 1983 r.²¹¹. Jako pierwszy sprecyzował wymiar profesjonalizmu nauczyciela utożsamiając go z umiejętnościami, emocjami, motywacją i specyfiką kierowania ontologicznym rozwojem ucznia. Całość koncepcji została osadzona na pobudzaniu i rozwijaniu u nauczyciela nieustannej potrzeby samorozwoju, jako najlepsze źródło w przestrzeni edukacyjnej dla odpowiedzialności za zmienność sytuacyjną, motywacyjną, emocjonalną.

²⁰⁸ **Karta Nauczyciela** – ustawa (z dnia 26.01.1982 r., Dz. U. z 1982 r. Nr 3, poz. 19) regulująca prawa i obowiązki nauczycieli, wychowawców i innych pracowników pedagogicznych w placówkach oświatowych, jest pragmatyką zawodową nauczycieli, co oznacza, że przy regulacji stosunku pracy osób jej podlegających, ma ona pierwszeństwo przed Kodeksem pracy (w myśl zasady *lex specialis derogat legi generali*). Modyfikowana ustawowo: 7.09.1992 r., 18.02.2000 r., 25.07.2008. i 01.07.2009 r.; http://pl.wikipedia.org/wiki/Karta_Nauczyciela. Dostęp: 06.07.2010.

²⁰⁹ **Stopnie awansu zawodowego:** nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany, nauczyciel dyplomowany; Art. 9a ustawy z dnia 26.01.1982 Karta Nauczyciela [w:] M. Kasprzak (2009), *Karta Nauczyciela 2009 z komentarzem*, wydawnictwo INFOR, s. 61.

²¹⁰ Z. Gaś (2001), *Doskonalący się nauczyciel ...*, s. 33–34.

²¹¹ Tamże, s. 39–41.

Tabela 7. Spektrum ambiwalencji doskonalenia zawodowego nauczycieli

| DZIEDZINA ZMIAN | SYSTEM TRADYCYJNY | SYSTEM PROFESJONALNY |
|---------------------------------|--|---|
| ORGAN KONTROLNY | ocenia: pracodawca: - aktualny poziom profesjonalizmu nauczyciela - jakość oferty szkoleniowej | ocenia: stowarzyszenie profesjonalistów: - aktualny poziom profesjonalizmu nauczyciela - jakość oferty szkoleniowej |
| CELE | - krótkoterminowe - wynikają z parytetów | - długoterminowe, stabilne - wynikają z przejrzystych standardów zawodowych |
| SKUTKI | - wdrażanie nowych przepisów, zaleceń pracodawcy - sprawne funkcjonowanie systemu edukacji | - dogłębne i powszechne podnoszenie jakości nauczania - promocja najlepszych nauczycieli i wspomaganie w rozwoju kariery |
| SZKOLENIA DOSTAWCY | dostawcą jest: - pracodawca - szkolnictwo wyższe - prywatni konsultanci | dostawcą jest: - zawodowe stowarzyszenie nauczycieli aktywizujące szkolnictwo wyższe i społ. lokalną |
| KARIERA - KORZYŚCI, PRZEBIEG | - rozumiane, jako dostosowywanie się do dyrektyw pracodawcy - korzyści niewielkie - etapy kariery – słabo zróżnicowane | - certyfikaty zaświadczające o rozwoju nauczyciela - korzyści wewnętrzne i zewnętrzne - etapy kariery – b. zróżnicowane |
| ZMIANY - WSKAŹNIKI | - niewielka zależność między: zalecenia ↔ zasady ↔ praktyka zawodowa | - bardzo wyraźne i czytelne - pozwalają na pomiar i ocenę praktyki i osiągnięć zawodowych |
| ROLA NAUCZYCIELA STOWARZYSZENIA | nauczyciela: - marginalna - reaktywna | nauczyciela i stowarzyszenia: - centralna - aktywizacja i autorstwo projektów - organizacja realizacji zadań i celów |
| FINANSE | - odpowiedzialny pracodawca - koniunkturalizm w zawodowym doskonaleniu nauczycieli | - odpowiedzialny sam nauczyciel - samodzielność w doskonaleniu zawodowym i osobowym |
| FORMY ORGANIZACYJNE | - działania krótkoterminowe - nauczyciel: słuchaczem i uczestnikiem | - działania długoterminowe - nauczyciel: współpracownikiem odpowiedzialnym za własny rozwój |

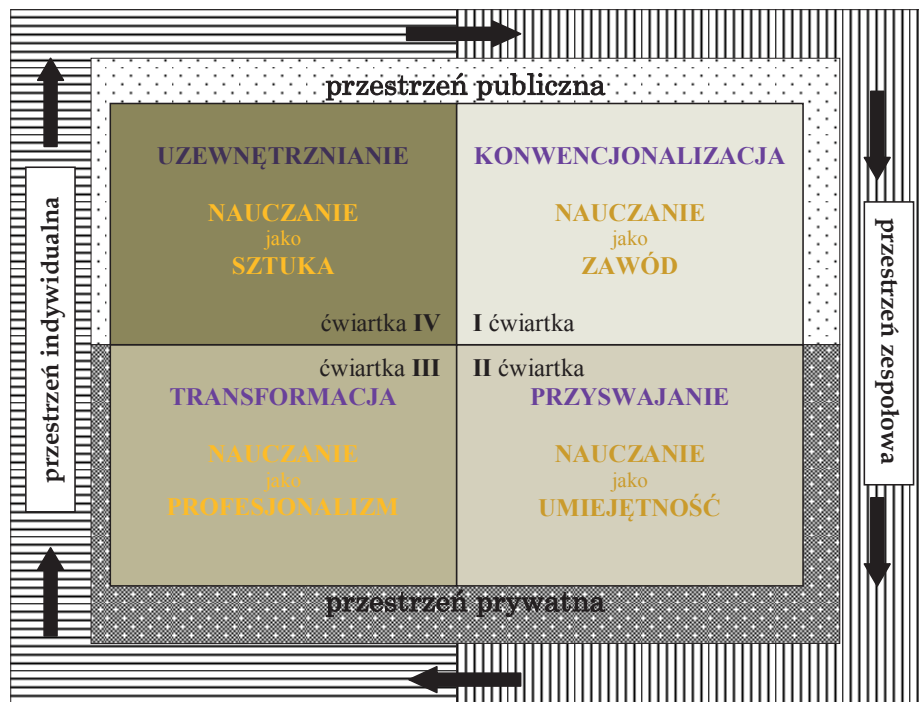
Źródło: opracowanie własne na podstawie charakterystyki L. Ingwarson²¹²

Do zobrazowania nauczycielskiego wymiaru obecności prywatno-publicznej i skali indywidualności w obecności zespołowej, R. Harre skonstruował wertykalno-horyzontalną kompozycję dającą przestrzenny model rozwoju nauczyciela. Przestrzeń tę stanowią zróżnicowane postaci roli zawodowej, tak oczywiste u nauczyciela: o tożsamości prywatnej i publicznej w sferze demonstracji oraz o tożsamości indywidualnej i zespołowej w sferze obecności społecznej. Synteza tych dwóch przestrzeni buduje postać modelu mającego:

- ćwiartkę I – to *publiczna przestrzeń wspólna z konwencjonalizacją* rozumianą, jako etap inicjacji nauczycielskiej, tj. wychodzenia z etapu uczenia się zawodu nauczyciela w etap stawania się nauczycielem, formowania tożsamości prywatnej z tożsamością nauczyciela (członka grona pedagogicznego); to etap stażu zawodowego charakterystyczny dla nauczyciela stażysty, posiadającego dużą wiedzę teoretyczną i spore trudności w poprawnym wykonywaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych;

²¹² Tamże, s. 37–39.

Rysunek 30. Model nauczycielskiego rozwoju osobowego i profesjonalnego



Źródło: prezentacja modyfikacji Z. Grasia²¹³.

- ćwiartkę II – to *prywatna przestrzeń wspólna z przyswajaniem* rozumianym, jako etap niezwyklej konsolidacji tożsamości indywidualnej (sfery prywatnej) z wartościami emocjonalno-motywacyjnymi tożsamymi dla roli nauczyciela; to etap opanowania wiedzy, metod i procedur zadań dydaktyczno-wychowawczych dostrzeganych przez doświadczonych nauczycieli z grona pedagogicznego; to etap stażu zawodowego charakterystyczny dla nauczyciela kontraktowego, w ocenie przełożonych osiągającego sprawność zawodową;
- ćwiartkę III – to *prywatna przestrzeń indywidualna z transformacją* rozumianą, jako etap dojrzałości aksjologicznej, społecznej i skryształizowanej ideologii oświatowej; tu tożsamości prywatna jest wzmocniona przestrzenią indywidualną pozwalając nauczycielowi na demonstrowanie własnego punktu widzenia, własnych poglądów na metody i procedury działań dydaktyczno-wychowawczych; to etap odkrywania procedur edukacyjnych pozwalających na realizację autorskiego sukcesu, doświadczania odwagi poszukiwania odrębnych działań edukacyjnych, dostrzegania autorytetów nie tylko u innych nauczycieli ale także rozumienia własnego kapitału autorytetu pedagogicznego; to etap stażu zawodowego charakterystyczny dla nauczyciela mianowanego, który w jakościowej ocenie innych nauczycieli staje się i jest profesjonalistą;
- ćwiartkę IV – to *publiczna przestrzeń indywidualna z uzewnętrznianiem* rozumianym, jako etap świadomej, publicznej demonstracji indywidualności zawodowej – tożsamości dydaktycznej, wychowawczej, indywidualnej i prywatnej skonsolidowanych w tożsamości zawodowej; to etap konstruowania autorskich programów w celu realizacji konkretnych zagadnień dydaktyczno-wychowawczych, unikalnych merytorycznie i praktycznie; nauczyciel, będąc sam dla siebie

²¹³ Z. Gaś (2001)…, s. 40.

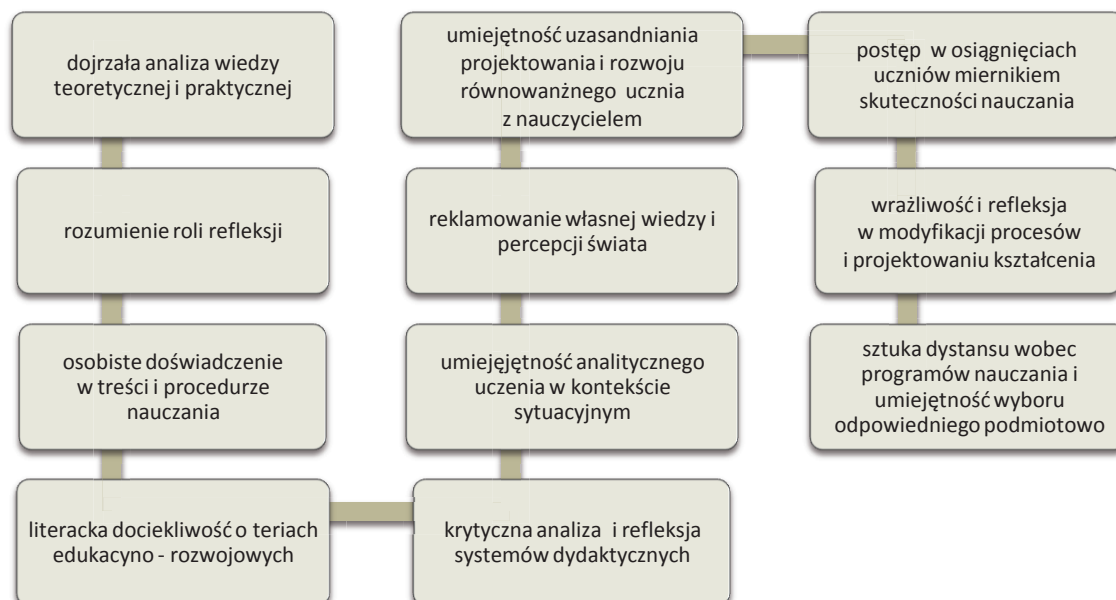
autorytetem wspiera się opinią współpracowników, stale stosuje samoocenę licząc się z ocenami innych nauczycieli; to etap stażu zawodowego charakterystyczny dla nauczyciela dyplomowanego o dużym doświadczeniu wychowawczym i dydaktycznym, prestiżu środowiskowym, który staje się profesjonalistą nauczanie traktując jak sztukę²¹⁴.

Cz. Banach, wychodząc z założenia, że rozwój zawodowy nauczyciela jest nadrzędny w stosunku do awansu zawodowego, który swoimi mechanizmami powinien właśnie wspierać rozwój zawodowy nauczycieli²¹⁵ wyznacza procedury dojrzałości pedagogicznej określone stadia:

- orientację szkolno-zawodową;
- dobór i selekcję zawodu;
- kształcenie zawodowe-studiowanie;
- start i adaptację zawodowo-społeczną;
- osiągnięcie mistrzostwa w zawodzie;
- adaptację emerytalną²¹⁶

J. Butler opracowując koncepcję profesjonalnego rozwoju nauczyciela kierował się ideami psychologii humanistycznej oraz przeświadczeniem o wpływie rozwoju zawodowego na rozwój osobowościowy nauczyciela. Wyjątkowością tego modelu jest fakt, że dotyczy nauczyciela świadomie i stale realizującego procedurę samodoskonalenia (wykluczającego nakazy przełożonych i uważającego procedurę awansu zawodowego za nieobligatoryjną, gdyż obowiązującą wszystkich nauczycieli). Samodoskonalenie w tym modelu zawierać powinno aspekty:

Rysunek 31. Wieloaspektowość samorozwoju nauczyciela – profesjonalisty



Źródło: projekt modelu wg koncepcji J. Butlera²¹⁷

²¹⁴ Tamże, 39–41.

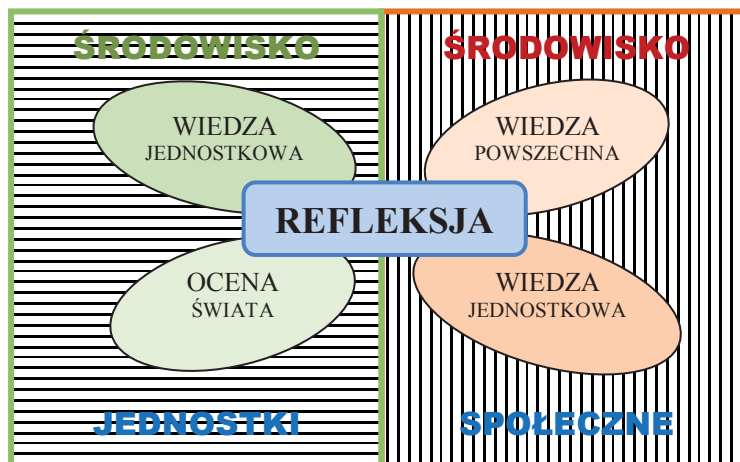
²¹⁵ I. Dzierżgowska (2002), *Wspinaczka po stopniach awansu. II. Nauczyciel kontraktowy*, Warszawa, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna Sp z o.o., s. 4.

²¹⁶ Cz. Banach (1997), *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 48.

²¹⁷ Z. Gaś (2001), *Doskonalący się nauczyciel ...*, s. 41–42.

Wymienione powyżej aspekty intelektu osobowościowego, wyrażone procesami myślowymi: dojrzałej analizy, rozumienia roli, oceny osobistego doświadczenia, dociekliwości literackiej, umiejętności uzasadniania, promocji autowiedzy, analitycznej percepcji poznawczo-sytuacyjnej, obecności krytycznej analizy i refleksji, podmiotowości w skutecznym nauczaniu, wrażliwości i refleksji oraz sztuki dystansu, jako zmiennych działalności zawodowej. Według

Rysunek 32. Elementy modelu działalności nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej



Źródło: projekt wg J. Butlera²¹⁶

J. Butlera, choć wywodzą się z modelu ludzkiej działalności to wyjątkowo precyzyjnie odzwierciedlają działalność nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej:

Przyjmując działalność nauczyciela za najważniejszy filar – rdzeń refleksji czynimy z niej kanał informacyjny między:

| | | |
|--------------------------------|---|----------------------------------|
| zewnętrznym światem społecznym | ↔ | a własną przestrzenią wewnętrzną |
| tożsamością prywatną | ↔ | a tożsamością społeczną |
| tożsamością indywidualną | ↔ | a tożsamością zespołową |
| wiedzą praktyczną | ↔ | a wiedza teoretyczną |

Refleksja edukacyjna to zmienność – (nie)obecności, dominacji/podporządkowania, syntezy/redukcji, podmiotowości/przedmiotowości, etapów życiowych/etapów edukacyjnych, (nie)działania lub asymilacji/indywidualizacji. Wg J. Butlera „refleksja to proces, który wiąże jednostkę z otoczeniem, zarówno, jeśli chodzi o zjawisko uczenia się (czyli wzbogacania siebie), jak również projektowania (czyli wyrażania siebie)”²¹⁹. Pamiętając o kontekście edukacyjnym, refleksja w nauczycielskim rozwoju zawodowym może przyjmować wektory:

- *refleksji ukierunkowanej na działania* – najczęściej dokonującej się w projektowaniu dydaktyczno-wychowawczym i jego realizacjach pod postacią nieustannych (re)organizacji, aktualizacji faktów, hipotetycznych założeń, komentowania niezgodności i stałego poszukiwania nowych znaczeń; typ refleksji typowy dla nauczyciela stażysty i kontraktowego;
- *refleksji w działaniu* – to typ szczególnie istotny w trakcie realizowania działań dydaktyczno-wychowawczych w postaci modyfikacji dokonywanych na podstawie nieustannej analizy i wniosków; to typ refleksji obwarowany podstawowym wymogiem – bystrością zauważania faktów, szybka analiza infor-

²¹⁸ Z. Gaś (2001)..., s. 43.

²¹⁹ Tamże.

macyjna w celu wyprzedzenia oczywistych wydarzeń, jako konsekwencja tych – obserwowanych; to typ refleksji niezwykle przydatnej nauczycielowi rozpoczynającemu pracę w szkole, lecz występującej dopiero u nauczyciela mianowanego – praktyka dydaktyczno-wychowawczego;

- *refleksji **ponad** działaniami* – najtrudniejszy typ refleksji, gdyż dotyczy umiejętności retrospektywnego oceniania działalności i wyprowadzania wniosków z dokonanych już działań; to płaszczyzna syntezy wiedzy i doświadczenia z wiedzą teoretyczną, zakładająca przypuszczalny bieg wydarzeń dydaktyczno-wychowawczych; to strefa powstawania nowej i ciekawej pedagogicznie wiedzy praktycznoteoretycznej, której efektem są autorskie projekty przyszłych działań dydaktyczno-wychowawczych²²⁰.

We wszelkich działaniach wartość refleksji nauczyciela jest zależna od jego aktywności, tzn. umiejętności organizacyjnych, gotowości podejmowania się rozwiązywać sytuacje i zagadnienia problemowe. Refleksja, jako generator zmian u nauczyciela w rozumowaniu, umiejętnościach i poziomach wiedzy może wpływać ambicjonalnie na działania w określonej dynamice:

- *tylko użycia już posiadanej wiedzy*, jako odpowiedź na proste pytania lub podejmowanie działań w strefie prostych zadań; uruchamia wiedzę już posiadaną wykorzystując funkcję pamięci;
- *przeorganizowywania wiedzy już posiadanej*, jako procedury łączenia wiedzy z kilku obszarów tematycznych, mającej na celu znalezienie rozwiązania dla aktualnego problemu lub otrzymanego zadania; procedura dokonująca się w oparciu o procesy emocjonalno-motywacyjne;
- *zdobywania nowej wiedzy* w oparciu o nowe metody i wiedze teoretyczną, studiowanie odpowiedniej literatury naukowej, eksperymenty, analizy porównawcze, wywiady wśród nauczycieli; procedura dokonuje się w oparciu o procedury poznawcze;
- *nowej wiedzy mogącej pokonać opór* wiedzy już nabytej, pochodzącej z doświadczenia życiowego;
- *nowej wiedzy generującej akomodację*, czyli zmianę postrzegania własnej osoby, reinterpretację poglądów, oceny innych ludzi i świata przedmiotowego;
- *nowej wiedzy jako przed-rozumienia działań*, jest nieuświadomiana zatem umożliwia dialog z wiedzą, z której nawet można nie zdawać sobie sprawy;
- *sprawdzania użyteczności wiedzy posiadanej lub koniecznej do zdobycia*, najczęściej pod postacią autorskiego projektu działań dydaktyczno-wychowawczych, jego realizacji i poddanie go procedurze ewaluacyjnej; to najbardziej złożona, gdyż angażuje całą osobę nauczyciela i ucznia²²¹.

Powyższe działania mają swój format fizyczny pod postacią *bodźca* i *reakcji*, której adresatem najczęściej jest uczeń i sporadycznie inni nauczyciele:

²²⁰ Tamże, s. 43–44.

²²¹ A. Brzezińska, D. Klaus-Stańska, A. Strzelecka (1999), *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, Warszawa, Wydawnictwo MIN, s. 53–54; G. Wyszyńska (2008), *Hermeneutyczne inspiracje w myśleniu o nauczycielu*, [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty ról*, P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 37.

Rysunek 33. Sytuacyjna zależność nauczycielskiego działania



Źródło: opracowanie własne

Uspójnienie działań nauczyciela i ucznia to współzależność wiedzy nauczycielskiej i uczniowskiej, sprzężenie zwrotne zachowania dziecka i dorosłego (łącznie z intencją do określonego zachowania).

Zatem, jeśli refleksja ma takie szerokie pasmo wpływu różnicującego i determinującego działalność nauczyciela, wobec tego jej wpływ komunikacyjny na wiedzę nauczyciela i ocenę świata jest niekwestionowalny, nawet w środowisku zróżnicowanym kulturowo, społecznie i oczywiście edukacyjnie.

Nauczyciel, tak jak każdy człowiek, funkcjonuje w dwóch przestrzeniach społecznych i rzeczywistościach przedmiotowych: w świecie prywatnym oraz nauczycielsko-uczniewskim, jednostkowym (z doświadczeniem osobistym i praktyczną wiedzą o świecie, indywidualnymi myślami i przekonaniami) i w świecie uporządkowanym normami społecznymi i kontekstem kulturowym, które są analizowane specyficznymi zasadami etyczno-moralnymi. W wyniku takiej symbiozy hermeneutycznej dokonuje się konstrukt *wiedzy* na:

- *powszechną wiedzę nauczyciela* – to zespół wszelkiej wiedzy teoretycznej, normatywnej, obiektywnej, mającej wymiar kulturowy i antropologiczny; ważne, że jest wiedzą nieobciążającą nauczyciela w teraźniejszych działaniach;
- *praktyczną wiedzę nauczyciela* – najczęściej po postacią praktycyzmu życiowego, zaradności fizycznej;
- *jednostkową wiedzę nauczyciela* – typ wiedzy najpełniej determinowany osobistym doświadczeniem, dziedzictwem kulturowym środowiska rodzinnego, wykształceniem; osadzona w subiektywizmie nie stanowi gwarancji dla prawdziwości i rzetelności, ponieważ odwołując się do indywidualnego doświadczenia jest warunkowana *praktycznym zaufaniem tylko do samego siebie* (Z. Gaś) i uczy korzystać z własnych doświadczeń;
- *abstrakcyjną wiedzę nauczyciela* – konstruowaną obiektywną wiedzą znormalizowaną kulturowo, ideologicznie i bardzo teoretyczną w swojej treści i wymiarze praktycznym; doskonałym przykładem potwierdzającym abstrakcyjność jest przedmiotowe nauczanie, nieobecne zupełnie w szkołach podstawowych i gimnazjalnych (wiedza o świecie jest bardzo blisko świata rzeczywistego dziecka);
- *wiedzę techniczną, rozumianą, jako wiedza użyteczna bezpośrednio, której wcześniej nie posiadał; to typy wiedzy dającej poczucie pewności a młodym nauczycielom kojarzącą się z profesjonalizmem;*
- *wiedzę praktyczno-moralną*²²².

Swoje istnienie i transformację aksjologiczno – sytuacyjną nauczyciel zawdzięcza refleksji, tzw. *światopoglądowi* (ocenie świata), który należy rozumieć, jako „*własny sposób zapatrywań jednostki na świat, wywodzący się z tradycji, doświadczeń i procesu uczenia się, a zawierający mieszaninę racjonalnych i irracjonalnych przekonań, założeń, teorii, wartości i zasad,*

²²² G. Wyszynska, *op. cit.*; Z. Gaś (2001) *Doskonalący się nauczyciel...*, s. 44–45.

które jednostka uznaje za prawdziwe na danym etapie osobistego rozwoju. Percepcja świata jest swoistą mapą, za pomocą której weryfikujemy nasze działania życiowe. Jest ona względnie stabilna, ale jednocześnie ulega stałej weryfikacji”²²³. Postępująca demokratyzacja życia polityczno-społecznego w Polsce od wielu lat pozwala nauczycielom na dowolność światopoglądową – narodową, polityczną i kulturową. Współcześnie, nikt nie ma prawa narzucać nauczycielom własnej ideologii politycznej, która często jest w koherencji z ideologią oświatową.

Działania pełnią funkcję merytoryczną, proceduralną, wychowawczą, socjalizującą, społeczną i kulturową. Dla nauczyciela, w przestrzeni pedagogicznej najważniejsze są:

Rysunek 34. Filary funkcji działań nauczycielskich



Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Denek²²⁴.

Powyższe zróżnicowanie zadaniowe funkcji działań nauczyciela doskonale widać na etapach rozwoju profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela wg J. Butlera²²⁵:

Nowicjusz – to nauczyciel zachowujący się wg określonych reguł, ponieważ nie ma doświadczenia praktycznego, nie umie samodzielnie kierować się w powierzonych działaniach. Wiedzę działaniową opiera na wiedzy teoretycznej (akademickiej), często nieprzystającej do zastanych realiów edukacyjnych. Jego działania, w opinii praktykujących nauczycieli są dydaktycznie odtwórcze, ograniczone konwencją proceduralną, mało elastyczne wychowawczo i w niewielkim stopniu odzwierciedlające realia edukacyjne. To rola typowa dla nowej obecności społecznej w nowym środowisku – zawodowym, rówieśniczym, rodzinnym. Jedynym wyjściem z tej roli (ocenianej bardzo krytycznie za bezmyślność działaniową nieadekwatną do realiów – zmieniających i niezwykle trudnych) jest wypracowanie refleksji (!!!) nad swoimi wynikami i powolne budowanie procedury modyfikacji podejmowanych działań.

Zaawansowany początkujący – to nauczyciel, który jest przekonany, że zna odpowiedzi na każde pytania, rozwiązania dla każdej sytuacji wychowawczej. Dzięki zdobytej wiedzy praktycznej zaczyna chwalić się własną skutecznością sytuacyjną. Zna-

²²³ Z. Gaś (2001), *Doskonalący się nauczyciel ...*,s. 44.

²²⁴ K. Denek (2001), *Metodologiczne aspekty diagnozy i ewaluacji edukacyjnej*, „NOWE W SZKOLE” 2000-2001 nr 5 (35).

²²⁵ Z. Gaś (2001), *Doskonalący się nauczyciel ...*,s. 46-48.

jomość przez nauczyciela kontekstu dydaktyczno-wychowawczego nie może jeszcze przesądzać o jego sukcesie edukacyjnym, gdyż doświadczenie skutecznego reagowania stanowi dopełnienie, a nauczyciel zawansowany początkujący w krótkim okresie czasu pracy nie jest w stanie go osiągnąć. Przekonanie, że każda problemowa sytuacja dydaktyczno-wychowawcza ma jedno rozwiązanie, przyczynia się do powszechnej postawy, w której taki nauczyciel swoją uwagę skupia na jego poszukiwaniu i oczywiście nie znajduje, gdyż przestrzeń edukacyjna posiada główny wyznacznik – niepowtarzalność dydaktyczno-wychowawczą. Dalszy etap jest możliwy, po osiągnięciu/zrozumieniu potrzeby wypracowania refleksji (!!!) samodzielnych przemyśleń swoich działań, minimalizacji sztywności we własnej aktywności działaniowej i budowaniu zaufania do własnej wiedzy praktycznej.

Kompetentny nauczyciel – to rola nauczycielska charakteryzująca się już postawą analityczną, pod postacią umiejętności konstruowania długofalowych celów dydaktyczno-wychowawczych – świadomych, rozsądnych i rozumienia problemów. Niski poziom szybkości i elastyczności nauczyciel rekompensuje znajomością rzeczy i umiejętnością radzenia sobie z codziennością sytuacyjną dydaktyczno-wychowawczą. Procedura awansu zawodowego obliguje takiego nauczyciela do porządkowania wiedzy i umiejętności, podnoszenia kwalifikacji na szkoleniach. Osiągnięcie równowagi pomiędzy nadmiarem postaw analitycznych i minimalizmem percepcyjnym to nabywanie umiejętności podejmowania działań właśnie z pułapu dostrzegania i rozumienia niuansów pedagogicznych.

Biegły nauczyciel – to etap rozwoju zawodowego charakteryzujący się syntezą: aktywności, subiektywizmu praktycznego i obiektywizmu teoretycznego, całościowego obrazu sytuacyjności i indywidualizacji działaniowej oraz zasad występujących w działaniach. Doświadczenia są oceniane całościowo i długofalowo, gdyż są osadzone na wiedzy praktycznej i umiejętnej modyfikacji działań w zależności od kontekstu sytuacyjnego. To etap rozwoju zawodowego, w którym nauczyciel stale podnosi swoje kompetencje, szczególnie na metodzie studiów indywidualnych przypadków.

Ekspert – to nauczyciel o największym doświadczeniu, a więc wiedzy praktycznej i teoretycznej. Posiada wykształcone intuicyjne rozumienie sytuacyjne, umiejętność dostrzegania najważniejszego spektrum problemu, diagnozowania sytuacji i dostosowywania zachowania, jako wynik globalnego rozumienia. Wiedza praktyczna jest samoistnie odtwarzana, redukowana, modyfikowana, odświeżana, uzupełniana a przekonania i założenia odznaczają się wysoką kulturą i dyplomacją pedagogiczną. Dokumentacja kompletowana z tyt. procedury awansu zawodowego przy powodzeniach i sukcesach zawiera informacje o niepowodzeniach i porażkach stanowiąc psychologiczno-pedagogiczne źródło dla refleksji i ewaluacji zawodowej.

Ciekawą propozycją dla deontologii zawodowo-społeczno-środowiskowej stała się struktura stadiów pedagogicznego rozwoju nauczyciela autorstwa H. Kwiatkowskiej²²⁶ (w oparciu o fazową teorię rozwoju człowieka J. Habremasa, L. Kohlberga i E.H. Ericksona²²⁷):

²²⁶ H. Kwiatkowska (2008), *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s.204–205.

²²⁷ **Fazowa teoria rozwoju człowieka J. Habremasa, L. Kohlberga, E.H. Ericksona** – obrazuje pełną zależność faz rozwoju człowieka z fazami środowiska społecznego, tj. dojrzałość rozwojowa jest uspołniona ze złożonością otoczenia człowieka; różne strefy rzeczywistości społeczno – kulturowej różnicują oczekiwania jednostkowe i grupowe wobec otoczenia, oraz zaspakajanie potrzeb adekwatnych do etapu rozwoju: społecznego, ontologicznego i zawodowego; Tamże, s. 204..

STADIUM *przedkonwencjonalne* – stadium określane jako najbardziej naśladowcze w działaniach i zachowaniu; sukcesy i porażki są warunkowane obecnością gratyfikacji i akceptacji grona pedagogicznego; młody nauczyciel kopiuje wzory zachowań nie rozumiejąc ich pierwotnego kontekstu dydaktyczno-wychowawczego, najczęściej zupełnie odmiennego od tego, w którym sam uczestniczy; najważniejszym celem deontycznym jest asymilacja z otoczeniem poprzez replikę własnych postaw do powszechnie obowiązujących wzorów. „Okres tzw. *wchodzenia w zawód to niespójność zachowań nauczyciela i zantagonizowanie potrzeb: z jednej strony nauczyciel ma potrzebę uznania swojej pracy, wysokie poczucie własnej wartości, ale bez narażania się na konflikt, spór, ryzyko i lęk, ale z drugiej strony manifestuje odporność na trud realizacji zadań i determinację w finalizowaniu własnych przedsięwzięć. Doświadcza stanu anomii społecznej (oswajanie się z negatywnymi zmianami w systemie oświatowym – lecz z obawy o kolejne zmiany może je tolerować a nawet bronić i racjonalizować – taki proces stabilizuje system, czyniąc go odpornym na zmiany), tzn. rodzi się w nim obawa przed sytuacją zagrożenia, tzn. dyrekcja szkoły nie oczekuje od nauczyciela autonomiczności jego działań, inwencji twórczej. Wówczas nauczyciel, nie chcąc ponieść kosztów zaczyna funkcjonować na poziomie norm i reguł aprobowanych przez otoczenie, w tym dyrekcję, (rozdźwięk między tym, co jest dopuszczalne w działaniu instytucji a tym, co jest pożądane, co być powinno – R. Merton²²⁸) – ofiarą pada uczeń, gdyż nauczyciel blokuje jego rozwój przez preferowanie własnego systemu wartości, na czele z podporządkowaniem. Mając na względzie interes osobisty, nauczyciel działania wobec dziecka wprowadza do uboższego repertuaru – możliwości ucznia skrojonych na miarę ograniczonych wymagań nauczyciela, których spełnienie przez ucznia gwarantuje uznanie nauczyciela”²²⁹.*

STADIUM *konwencjonalne* – stadium pełnej akceptacji roli, w którym nauczyciel swobodnie i z wprawą posługuje się posiadaną wiedzą i opanowanymi sprawnościami, ale dalej jeszcze na poziomie odtwórczym. Główny wysiłek intelektualny nauczyciel kieruje na sprostanie wymogom procedur awansu zawodowego, w zrozumieniu pełnionej roli pomagają mu precyzyjne kryteria owych wymagań, przejrzysta instrumentalizacja umiejętności. Nie kwestionuje owych wymagań ani zasadności celów zawodowych. To stadium charakterystyczne dla nauczycieli przekonanych, że sytuacje dydaktyczno-wychowawcze można precyzyjnie zaplanować, wyznaczyć ich spektrum poznawczo-wykonawcze, a jeśli jakieś zadanie jest niezrozumiałe lub nowe, nauczyciel na tym etapie rozwoju zawodowego nie ma odwagi go zastosować, gdyż świadomość doskonalenia własnego warsztatu pracy jest jeszcze utożsamiana z wypełnianiem wymogów proceduralnych i stosowaniem metod i umiejętności wcześniej przyswojonych i zdobytych. Pokładane w nim oczekiwania środowiska lokalnego i nauczycielsko-uczniowskiego stara się wypełniać poprawnie, nie wchodząc w konflikty. „Prawie 65% nauczycieli swoje wykonawstwo zawodu zatrzymuje na tym poziomie konwencjonalnym. (...) nauczycielowi musi sprawiać satysfakcję wykonywanie zadań zewnętrznie narzuconych i traktowanych, jako dobre spełnianie obowiązku. Gratyfikacją jest sprostanie oczekiwaniom społecznym. (...) nauczyciel nie ma potrzeby działania we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność, albo nie ma takich możliwości. Nie ma woli przekraczania własnych ograniczeń ani w zakresie kompetencji teoretycznych, ani w zakresie sprawstwa zawodowego. (...) widząc możliwość takich działań chce być aktywny, ale ta potrzeba nie jest na tyle silna, aby ponieść koszty jej realizacji. Szybko wybiera wygodną funkcjonalność, nie naruszając norm i reguł, nie dopuszczając do psychologicznego dyskomfortu, (...), jako wynik zupełnego braku wyższych oczekiwań ze strony środowiska szkoły i władz zwierzchnich (...) bywa nagradzany za działania niewy-

²²⁸ Tamże.

²²⁹ Tamże, s. 209.

kraczające poza oczekiwania szkoły; inne działania mogą spotkać się z wyraźną dezaprobatą"²³⁰. To rola zawodowa o niezmiernie wysokim profilu konwencji, gdyż wspieranie się na tym, co zalecane, normatywne i akceptowane, to realizacja idei pedagogicznych: porządku organizacyjnego, przewidywalności dydaktycznej i optymalnej sprawdzalności. To postawa postrzegająca proces nauczania w atrybutach autorytetu władzy w klasie szkolnej, bezradnej wobec wszelkich odmienności ale doskonale realizująca procedurę socjalizacji.

STADIUM *postkonwencjonalne* – cechą wyróżniającą od poprzednich stadiów jest twórcze przekraczanie ustaleń wynikających z tzw. procedury awansu zawodowego. To nauczyciel w pełni rozumiejący proces podmiotowości. Stosujący ją także do siebie samego pod postacią refleksyjnego i krytycznego stosunku do własnej wiedzy i sprawności zawodowych oraz konwencji i standardów oświatowych. Mając odwagę na weryfikowanie instytucjonalnie wyznaczonej roli zawodowej, poszukując jej uzasadnienia we własnej przestrzeni dydaktyczno-wychowawczej, mając krytyczny osąd nad własnym rozwojem kształtuje własną autonomiczność, indywidualną odpowiedzialność – dydaktyczną, wychowawczą, pedeutologiczną, gdyż doskonale zdaje sobie sprawę z własnej siły sprawczej. To stadium, w którym nauczyciel pełnią rolę najpełniej wiąże z zasadami moralnymi wobec siebie samego i wobec otoczenia, rozumie obligatoryjność osobistej aktywności intelektualnej i samodzielności. Posiada myślenie prospektywne²³¹. Dla grona pedagogicznego i uczniów jest postacią czytelną, ponieważ stale pracuje nad koncepcją siebie wzmacniając osobowość, samoświadomość nauczycielskich kompetencji i kwalifikacji. Wartość kontroli przenosi na własną osobę uważając, że (...) kontrola ma charakter wewnętrzny i jest wytworem jednostki - kryteria tej kontroli są tworzone przez siebie i dla siebie"²³².

Współzależność nauczyciela od struktur i idei oświatowych jest oczywista, natomiast współzależność od środowiska lokalnego doskonale odzwierciedla model SMART wg C.M. Burke, zawierającego koncepcję profesjonalnego rozwoju nauczyciela z uwzględnieniem wsparcia społecznego, jako czynnika podtrzymującego ten rozwój. Podtrzymanie rozwoju zawodowego jest rozumiane, jako „(...) kontekst, w którym projekt edukacyjny lub interwencja działają, i który trwa tak długo, aż projekt zostanie zakończony a osiągnięte w jego trakcie cele staną się nawykiem, sposobem bycia lub stałą praktyką”²³³. Autorzy przystępując do konstruowania projektu SAMRT zdali sobie sprawę, że przestrzeń edukacyjna, w której dokonuje się profesjonalny rozwój nauczyciela, jest uwrażliwiona kilkoma aspektami, w znacznym stopniu determinującymi wartość profesjonalizmu. Z tytułu zgodności zagadnienia z tematyką dysertacji, tj. przywództwa w przestrzeni edukacyjnej, warto poświęcić uwagę zagadnieniu wsparcia społecznego wobec profesjonalizmu nauczycielskiego wg koncepcji C.M. Burke. Najważniejszymi kryteriami uczyniono tzw. *osobowy wymiar jednostkowy* rozumiany, jako dostrzeżenie indywidualnych potrzeb nauczyciela, dowartościowywanie uczestników działań i sytuacji edukacyjnych (nauczyciela ↔ ucznia) z jednoczesnym egzekwowaniem od nich odpowiedzialności proporcjonalnie do wykonywanych zadań dydaktyczno - wychowawczych i ich etapów. Drugim istotnym kryterium stał się *wymiar instytucjonalny* wskazujący spo-

²³⁰ Tamże, s. 211.

²³¹ **prospektywność** – przewidywanie, zgłębianie i kształtowanie przyszłych działań; *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. II, s. 155.

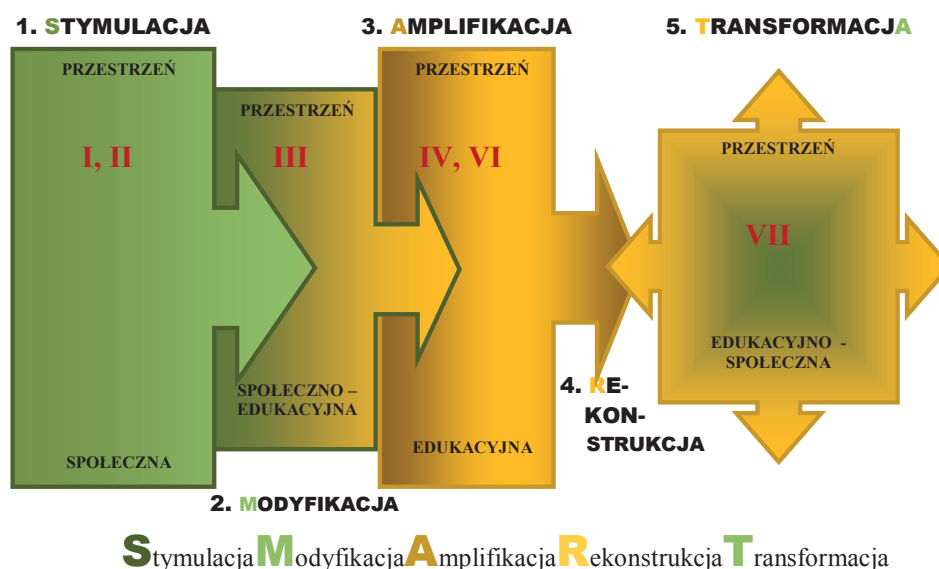
²³² H. Kwiatkowska (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*. Gdańsk, GWP, s. 212.

²³³ Z. Gaś (2001), *Doskonalący się nauczyciel...*, s. 50.

soby kierowania organizacją, umiejętność korzystania z zasobów ludzkich oraz zróżnicowane systemy komunikacji nieobecne w przestrzeni edukacyjnej. W tym modelu, oba te systemy, wzajemnie uzupełniają się, modyfikując swoje działania. W projektach długoterminowych uwzględniających wzajemne sukcesy i specyfikę stają się wsparciem merytorycznym, organizacyjnym i możliwością korzystania z potencjału intelektualnego zespołu pracowników. Pomostem dla obu wymiarów powinny stawać się:

- I. *Aktywne angażowanie się lokalną społeczność* – oznaczające zaangażowanie finansowe, jak i włączanie w działalność projektów edukacyjnych lokalnych liderów przedsiębiorczości, gdyż oni najszybciej i precyzyjnie rozumieją istotę celów edukacyjnych, niejednokrotnie długoterminowych. Najważniejszym jednak aspektem tego spektrum jest pomiędzy władzami placówek oświatowych i lokalną społecznością konstruktywny - krytyczny stosunek do dotychczasowego trybu pracy nauczycieli i działaczy lokalnych oraz poszukiwanie nowych, lepszych rozwiązań.
- II. *Udział lokalnej społeczności w planowaniu* – niezbędne jest uwzględnianie wielokontekstowości przestrzeni edukowanej: uwarunkowań historycznych, kulturowych, ekonomicznych, politycznych systemów lokalnej społeczności ale także indywidualnych poglądów i motywacji uczestników wspólnych działań – dotyczy to zarówno nauczycieli, ale także działaczy społecznych. Uwzględnianie takich aspektów jest gwarancją pełnej współpracy na różnych płaszczyznach: tych wychodzących od liderów społecznych po wiedzę przekazywaną uczniom, jako przykłady „moje miejsce lokalne w społeczeństwie globalnym”.
- III. *Mobilizacja zasobów* – to zaangażowanie zewnętrzne (wsparcie finansowe) oraz wewnętrzne, pozamaterialne rozumiane, jako współpraca na poziomie konstruowania planów, wzajemnego wsparcia doświadczeniem w komunikacji interpersonalnej, wiedzy o zarządzaniu, a przede wszystkim wypracowanie współodpowiedzialności w tzw. kulturze lokalnej, regionalnej.
- IV. *Monitorowanie i ewaluacja* – każda planowa działalność wpisana w projekty długoterminowe ma zaakcentowane monitorowanie wdrażania i realizację poszczególnych etapów a przede ewaluacyjność wszystkich uzyskiwanych zmian na etapy działań przyszłościowych.
- V. *Współpraca między ośrodkami decyzyjnymi a instytucjami lokalnymi* – rozumiana, jako równomierne rozłożenie odpowiedzialności realizacyjnej, wykonawczej, ale także poprawny podział obowiązków na każdym z poziomów wspólnych projektów.
- VI. *Ukierunkowane działanie* – każda działalność, zaplanowana i posiadająca projekt dla jej uczestników powinna mieć czytelną orientację ideową, normatywną, społeczną, tj. realizację lokalną myśli globalnej.
- VII. *Kierowanie instytucjami edukacyjnymi* – to spektrum najpełniejszej symbiozy edukacyjno-społecznej, bowiem wyznacza ważność nieustannego rozwoju zawodowego liderów społecznych a u nauczycieli stałe podnoszenie kwalifikacji i kompetencji społecznych, których akcenty stają się obecne w nauczaniu szkolnym i procesie wychowawczym. Instytucja oświatowa jest promotorem nieustannej aktualizacji strategii i metod działania nawet, jeśli ma wymiar krytyki, która w redakcji nauczycieli ma wartość wiedzy niezbędnej w poprawnej i skutecznej realizacji każdego projektu edukacyjno-społecznych²³⁴.

Rysunek 34. Model współpracy środowiska lokalnego i placówek oświatowych dla zaistnienia projektu SMART



Źródło: opracowanie graficzne własne wg C.M. Burke, R.G. Lukas, D.E. Stewart²³⁵

Każda placówka szkolna, zarządzana przez władze samorządowe, pracując i planując wg powyższego modelu współpracy edukacyjno-społecznej osiąga widoczny sukces dopiero w przestrzeni edukacyjno-społecznej. To wymiar pełnego szacunku i prestiżu społecznego liderów edukacyjnych na forum społeczności lokalnej z równoważnym uznaniem działaczy samorządowych wspomagających placówki oświatowo-wychowawcze w kształceniu młodych pokoleń dla przyszłościowego pożytku publicznego. Graficzna postać ostatniego etapu tej współpracy wskazuje na efekt wertykalno-horyzontalny, gdyż przy mądrości władz samorządowych, jako jednostki nadrzędnej dla placówek szkolnych oznacza to niezwykle pomoc w organizowaniu dla nauczycieli wszelkich warsztatów i kursów kwalifikacyjno-kompetencyjnych, dofinansowywanie szkół w zakresie organizacji imprez dla uczniów i społeczności lokalnych w zamian otrzymując gotowość do włączania w podstawy programowe dorobku kulturowo-historycznego społeczności lokalnej, kształtowania u dzieci poszanowania i rozumienia patriotyzmu lokalnego i globalnego.

Tabela 8. Stymulacja jako czynnik aktywizacji do profesjonalizmu zawodowego

| | WSPARCIE | WYZWANIA | POSTAWA | KONSEKWENCJE |
|----------------|----------|-----------------|---|--|
| NAUCZYCIEL I | niskie | niejednoznaczne | bierna | brak zaangażowania |
| NAUCZYCIEL II | niskie | wysokie | poczucie zagrożenia, lęku | rezygnacja z możliwości szkolenia |
| NAUCZYCIEL III | wysokie | niejednoznaczne | własne działania zawodowe - słuszne i poprawne | nie odczuwa potrzeby rozwoju profesjonalnego |
| NAUCZYCIEL IV | wysokie | wysokie | zaangażowany w projekty doskonalenia zawodowego | krytyczny wobec metod pracy, stosuje modyfikację |

Źródło: projekt własny wg C.M. Burke²³⁶

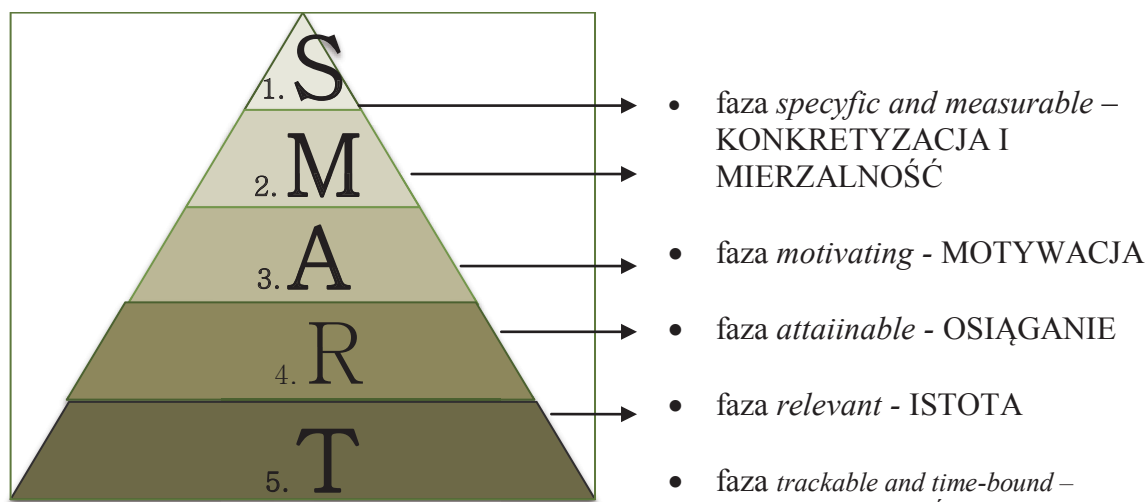
²³⁵ Z. Gaś (2001), *Doskonalący się nauczyciel...*, s. 50-52.

²³⁶ Tamże, s. 53-54.

Pierwsza postawa to osoba nauczyciela otrzymująca od otoczenia niskie wsparcie dla niejednoznacznych wyzwań niestanowiących o aktywizacji ambicji zawodowych. Obojętność zewnętrzna przyczynia się do wzmacniania u nauczyciela biernej postawy i refleksji pedagogicznej na temat własnych kwalifikacji i kompetencji zawodowych. To postawa zupełnego braku zainteresowania własnym rozwojem profesjonalnym. W sytuacji, kiedy nauczyciel doświadcza wysokich wyzwań zawodowych (dydaktyczno-wychowawczych) przy minimalnym wsparciu zewnętrznym, to zgodnie z regułą *facylitacji społecznej*²³⁷ doświadcza lęku i poczucia zagrożenia, czego skutkiem najczęściej jest jego asekuracja i rezerwa działaniowa, w wyniku których rezygnuje z działań kojarzonych z doskonaleniem zawodowym. Nauczyciel, który doświadcza wysokiego wsparcia bez jednoznacznie sprecyzowanych wyzwań zawodowych przyjmuje postawę zadowolenia z poprawności własnych działań i jest przekonany o ich słuszności, że nie posiada w sobie potrzeby, ambicji interesować się i realizować projekty własnego rozwoju profesjonalnego. Ostatnia postawa to osoba nauczyciela, który doświadczając wysokiego wsparcia przy równie wysokich wyzwaniach ilościowo- jakościowych (dydaktyczno-wychowawczych) w pełni angażuje się w projekty skierowane na podnoszenie i rozwijanie profesjonalizmu zawodowego. Taka postawa otoczenia i aktywność ambicjonalna jest zauważana w krytycznych opiniach aktualnych metod pracy obligujących do nieustannych modyfikacji programowo-realizatorskich.

Poniższe elementy mają bardziej ewaluacyjne spektrum wobec działalności nauczyciela.

Rysunek 35. Struktura modelu SMART wg C. M. Burke



Źródło: projekt graficzny wg M.M.Ptak

Wg autorów projektu, oprócz zaangażowania społecznego w wielokompleksowym rozwoju profesjonalnym nauczyciela niezbędne jest: (...) *zaistnienie stosownego bodźca, inicjowanie przez nauczycieli modyfikacji swoich działań zawodowych, poszukiwanie sposobów otrzymywania wsparcia, dokonywanie rekonstrukcji praktyki zawodowej oraz doświadczania transformacji zarówno jednostkowej, jak i kulturowej*²³⁸. Niestety, dość powszechną jest sytu-

²³⁷ **facylitacja społeczna** - oznacza napięcie wynikające z obecności innych osób i możliwości oceny przez nich naszego działania. Skutkiem tego napięcia jest lepsze wykonanie zadań dobrze opanowanych i łatwych, lecz gorsze wykonanie zadań trudnych lub tych, których dopiero się uczymy; http://pl.wikipedia.org/wiki/Facylitacja_spo%C5%82eczna. Dostęp: 02.08.2010.

²³⁸ Z. Gaś (2001), *Doskonalący się nauczyciel...*, s. 52.

acja, że w fazie wyznaczania celów dydaktyczno-wychowawczych (procedura awansu zawodowego) nauczyciele często wpadają w tzw. „pułapkę aktywności”, rozpisując wiele działań naraz, z których sporą część nie wykonają, a nawet nie powinni wykonywać. Model rozwoju profesjonalnego SMART, oparty na pięciu, następujących po sobie fazach rozwojowych, pozwala skoncentrować się na istocie wyznaczanych celów, gdyż pozwala na to zasada SMART, której nazwę tworzą pierwsze litery najważniejszych cech w procedurze dobrze rozumianych i zredagowanych celów:

Faza specific and measurable – stymulacja – jako początkowy etap rozwoju profesjonalnego jest inicjowany zewnętrznie przez liderów edukacyjnych, tzw. edukatorów, którzy dzięki autorytetowi i pozycji w gronie pedagogicznym najszybciej mogą zachęcić młodych nauczycieli do przystąpienia do realizacji projektu rozwoju profesjonalnego. W decyzji rozpoczęcia realizacji projektu ważną rolę odgrywa środowisko szkolne (ranga szkoły w środowisku lokalnym i tzw. rankingu szkół) oraz dyrekcja szkoły, która wykazując zainteresowanie takimi projektami, monitorując ich realizację, uczestnicząc w każdym etapie i dopingując nauczycieli do efektywności tworzy klimat dla takich projektów sprawiając, że nauczyciele samodzielnie podejmują akces realizacji takiej formy profesjonalizmu zawodowego. W wymiarze indywidualnym i instytucjonalnym ważne są wzajemne relacje interpersonalne, decydujące o postawie nauczyciela akceptującej lub obojętnej przystąpienia do programu rozwoju profesjonalizmu zawodowego. W środowisku, w którym pracę rozpoczyna młody nauczyciel nie może funkcjonować nakaz fizycznego obowiązku uczestnictwa w procesie rozwoju zawodowego. Impuls musi mieć postać autorytetu, lidera, który zainteresuje młodego nauczyciela do pojęcia edukacji wewnętrznej. Ta sama zasada obowiązuje nowego dyrektora wobec grona pedagogicznego. Tylko i wyłącznie własną osobą, kulturą osobistą i zaangażowanie w dokształcanie jest on zdolny zaktywizować nauczycieli do zainteresowania się nowymi formami kształcenia, które pozwolą na bardziej innowacyjne i kreatywne nauczanie.

Faza motivating – motywacja – klasyczna postać sytuacji bodziec ↔ reakcja, w której nauczyciel zaczyna uświadamiać sobie skalę nieumiejętności, minimalizmu kompetencyjnego i kwalifikacyjnego w pełnionej roli zawodowej. Zaczyna interesować się sposobami doskonalącymi jego działania praktyczne. Pojawia się faza analizy dotychczasowych procedur dydaktyczno-wychowawczych, poszukiwania nowych metod i technik, analiza konsekwencji ich zastosowania z jednoczesnym reżimem procedury deontycznej określonego poziomu awansu zawodowego. Dla szkoły to sytuacja, w której jest zobowiązana udostępnić nauczycielowi tzw. drożny system komunikacji, który nie będzie blokował współpracy nauczyciela z innymi pedagogami.

*Faza attainable – osiągnięcie/amplifikacji*²³⁹ niezwykle czuła na obecność interakcji we wszystkich aspektach: jednostkowo – zespołowym, indywidualno - instytucjonalnym, nauczyciel ↔ inni nauczyciele. Można przyrównać ją do struktury sieci podmiotowo-przedmiotowej, która bardzo skutecznie uświadamia wszystkim uczestnikom, czym jest odpowiedzialność, współodpowiedzialność, wspólny interes. To faza, w której nauczyciele powinni rozpoznać swoje umiejętności i możliwości w kontekście zredagowanych celów: praktycznie ocenić, które przekraczają ich możliwości a które są zbyt łatwe, więc nie będą stanowiły czynnika stymulującego. To faza, w której najzdolniejszy nauczyciel już w pierwszej edycji poprawnie rozpisze cele z małym doświad-

²³⁹ **amplifikacja** – wzmacnianie, powiększanie, rozszerzanie, wzbogacanie; [w:] *Słownik języka polskiego* (2001), Warszawa, Wydawnictwo Reader's Digest Przegląd, s. 13.

zeniem będzie mierzyć za wysoko a wypalony zawodowo wyznaczy poziom bardzo łatwy do wykonania, bez widocznego wysiłku intelektualnego.

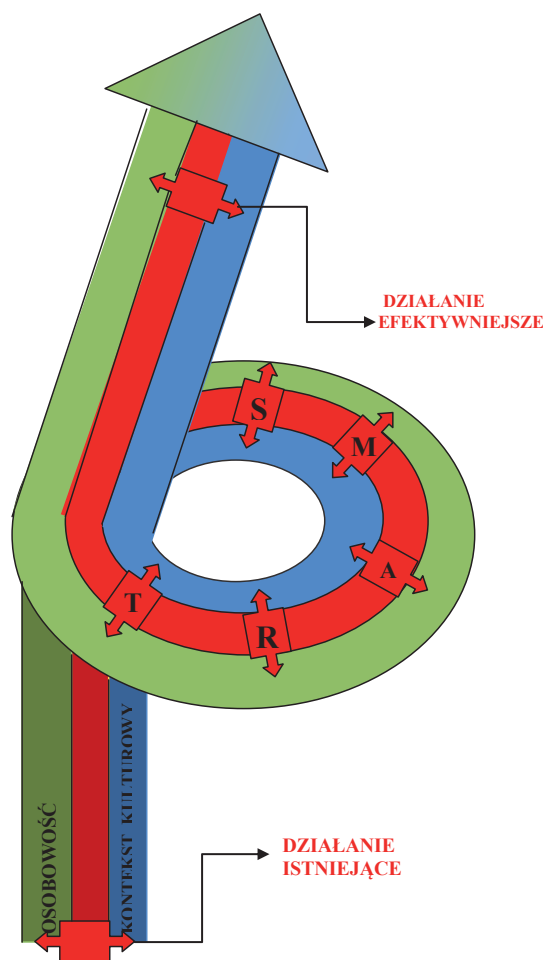
Faza – relevant – istota/rekonstrukcja – powoli dokonuje istotnych zmian, gdyż pozwala na przechodzenie od istoty rozumienia, czym są zmiany do etapu ich przeprowadzania. Nauczyciele nareszcie włączają się w zaprojektowane codzienne działania, które z racji profesjonalnego poziomu nadają tym działaniom nową jakość. To faza modyfikacji myślenia i działania zawodowego. Dokonuje się rekonstrukcja od postaci indywidualnej aż po kontekst instytucjonalny. W tej fazie najpełniej wyłania się idea reguły Pareto²⁴⁰, w której na 80% uzyskanych wyników „pracuje” 20% działań rozpisanych dla całego zespołu (tj. nauczycieli, uczniów i rodziców).

Faza trackable and time – bound – reguła działań i czasu/transformacji – ostatni etap cyklu zawiera w sobie: posumowanie działań (pochwałę za postępy lub konstruktywną krytykę za popełnione błędy lub niewłaściwe zachowanie), formalizację dokonanych zmian (dokumenty zawierające osiągnięte wyniki oraz te, niezrealizowane raporty między-etapowe, etapowe, sumujące, bilanse), usankcjonowanie zmian myślowych i działaniowych u nauczyciela a dla szkoły to etap obecności nowej idei – akceptacja zmian. Wnioskiem końcowym będzie zatem fakt, że (...) nowa wiedza generowana przez jednostki doprowadza do przekształcenia praktyki zawodowej indywidualnej i zespołowej²⁴¹.

C.M. Burke wraz ze współpracownikami zaproponował graficzny układ tych pięciu faz oddziałujących jakościowo-ilościowo na postawę nauczyciela i jego działania (Rys. 36).

Zaistnienie w nauczycielu świadomości potrzeby zainteresowania się profesjonalnym rozwojem to triada: osobowości²⁴³, działań oraz przestrzeni kulturowej, które poddane pięciu bodźcom: stymulacji, modyfikacji, amplikacji, rekonstrukcji i transformacji przeistaczają się horyzontalno-wertykalnie. Po

Rysunek 36. Model profesjonalnego rozwoju nauczyciela SMART
(wg C.M.Burke)



Źródło: model wg projektu C.M. Burke, R. G. Łukas'a, D.E. Stewart'a

²⁴⁰ **reguła Pareto „20/80”** – 80% wyników, które są zakładane w działaniu zespołowym, kierowanym jest skutkiem 20% działań, które są wykonywane przez liderów, [w:] K. Blanchard (2009), *Przywództwo wyższego stopnia*, A. Bekier (przekł.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 123.

²⁴¹ Z. Gaś (2001), *Doskonalący się nauczyciel ...*, s. 52.

²⁴² Tamże, s. 53

²⁴³ **zasoby osobowościowe** – poczucie zaufania do siebie, szacunek do siebie i innych, odpowiedzialność za swoje działania i współpartnerów, poczucie wolności własnej nieograniczającej wolność innych oraz aksjologiczne bezpieczeństwo. Tamże, s. 17.

pełnej realizacji wpływów owych bodźców rozwój profesjonalny nie kończy się, bowiem nie jest celem samym w sobie lecz jest dalej kontynuowany ulegając już modyfikacjom zindywidualizowanym, mającym źródło w rozbudzonej, podmiotowej świadomości samego nauczyciela. Autorka dysertacji podziela pogląd, że najważniejszym czynnikiem spajającym i aktualizującym triadę SMART działania nauczycielskiego, warunkującego doświadczenie i poczucie wartości samego siebie jest *samoregulacja*²⁴⁴, będąca najpełniejszym i najskuteczniejszym wiązaniem deontycznym – niewymuszonym zewnątrznie ale z potrzeby wewnętrznej. Przy wsparciu instytucjonalnym nauczyciele doświadczający procesu profesjonalnego rozwoju są pewniejsi siebie, bardziej kompetentni, szkoła prowadzi edukację na podmiotowym poziomie a uczniowie doświadczają edukacji społeczno-kulturowej decydującej o życiowej mądrości.

Procesy nauczania i wychowywania osadzone w parametrach odpowiedzialności pedagogicznej, dojrzałości zawodowej i edukacyjnej wypromowały klasyfikację profesjonalizmu nauczycielskiego, wśród których najogólniejszymi są *wąski specjalista /profesjonalista szeroko zorientowany na wiedzę*²⁴⁵. Pierwszy typ to postać nauczyciela obligatoryjnie zobowiązanego do dosłownej realizacji programu dydaktyczno-wychowawczego placówki oświatowej i jego treści przedmiotowych, działający w myśl ustalonych kryteriów i kodeksów niezależnie od kontekstu wychowawczo-społecznego. Jest nauczycielem przeświadczonym, że precyzyjne przepisy są bardzo pomocne w spełnianiu funkcji zawodowych, a instrumentalne traktowanie zobowiązań zawodowych wynika u niego z przeświadczenia, że wszystko można precyzyjnie zaplanować, zrealizować i określić. W literaturze pedagogicznej jest często określany *nauczycielem skrupulatnie pełniącym rolę zawodową, „(...) oceniającym siebie pozytywnie, gdyż precyzyjne stosowanie się do przepisu roli to spełnianie zobowiązania wobec innych, nie wchodzenie w konflikt ze światem i traktowanie go, jako rzeczywistość zastaną. Nie dystansuje się wobec rzeczywistości zewnętrznej, bowiem jest ona dla niego miejscem realizacji przypisanych mu ról. Jest zharmonizowany z rzeczywistością, akceptuje nie tylko przepisy ról, ale i ich uzasadnienia. Dla tego nauczyciela głównym źródłem satysfakcji jest sprostanie przepisom roli i wymaganiom świata zewnętrznego”*²⁴⁶. Druga postać, to nauczyciel tworzący własne programy nauczania, świadomego istoty podmiotowości edukacyjnej, profesjonalnie i krytycznie oceniający wszelkie zobowiązania strukturalno-oświatowe, kierujący się nieustanną i pogłębianą indywidualizacją procedury dydaktycznej i autonomicznie odpowiedzialnego za sukcesy oraz nieuniknione porażki.

W środowisku nauczycielskim, zróżnicowanym profilem oświatowym i dydaktycznym, można wytypować wiele postaci nauczycielskich zbliżonych jakością kontaktów interpersonalnych, ale przede wszystkim postępujących charakterystycznie przy wspomaganium ucznia w jego rozwoju. To sposób klarownego spektrum odpowiedzialności nauczyciela za ucznia i przed uczniem – społecznej, edukacyjnej i aksjologicznej. Z. Gaś, posługując się konstruktem idei nauczycielskich modeli P. Brick-

²⁴⁴ **samoregulacja** – jej istnienie zapoczątkowuje pojawienie się ocen wyzwań, wywołujących cały ciąg reakcji będących odpowiedzią na wyzwania; ich efektem jest wypracowany horyzont holistycznego dostrzegania pełnionych ról – życiowych i zawodowych, rozumienie i akceptacja cykliczności – etapowości każdego rozwoju, postępu: NIEPEWNOŚĆ – PEWNOŚĆ – NIEPEWNOŚĆ; NIEZADOWOLENIE – ZADOWOLENIE – NIEZADOWOLENIE; NIEPOKÓJ – SPOKÓJ – NIEPOKÓJ; itp. Tamże, s. 55.

²⁴⁵ B. D. Gołębiak (2008), *Zmiany edukacji nauczycielskiej*, Toruń – Poznań, Wydawnictwo EDYTOR s.c., s. 31.

²⁴⁶ H. Kwiatkowska (2005) *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*. Gdańsk, GWP, s. 160.

mana, W.C. Rabinowitza, J. Krauza, D. Coates'a, E. Cohn'a i L. Kidera²⁴⁷ przeniósł je na forum polskiej przestrzeni edukacyjnej proponując cztery, najbardziej typowe modele postaw nauczycielskich: model medyczny, kompensacyjny, oświatowy i moralny.

Tabela 9. Modele wychowawczych działań nauczyciela

| MODELE NAUCZYCIELSKICH POSTAW WSPIERAJĄCYCH | SPEKTRUM DEONTYCZNE | KONSEKWENCJE EDUKACYJNO-SPOŁECZNE | OBRAZ UCZNIA |
|--|---|---|---|
| MODEL MEDYCZNY EDUKACJA PRZEDSZKOLNA I WCZESNOSZKOLNA | - dzięki wykształceniu i wiedzy jest najlepszym <i>lekarzem</i> wychowawczym dla uczniów - w każdym jego problemie | - nieograniczona kontrola nad uczniem - uzależnienie ucznia od indywidualnej koncepcji rozwoju | - nie odpowiada za problemy i ich rozwiązywanie; - niedojrzały rozwojowo i społecznie - posłusznie wykonuje każde zalecenia nauczyciela |
| MODEL KOMPENSACYJNY GIMNAZJUM SZKOŁA ŚREDNIA | - kompensuje braki ucznia - oceniając ucznia nie uwzględnia jego sytuacji życiowej - darzy ucznia pełnym szacunkiem | - taka postawa nauczyciela generuje złość dziecka bezradnego i nieporadnego wobec sytuacji problemowych | - nie odpowiada za problemy ale za ich rozwiązanie; - edukacyjna mobilizacja ucznia do aktywności i kreatywności życiowej |
| MODEL OŚWIATOWY PLACÓWKI WYCHOWAWCZE I RESOCJALIZACYJNE | - edukacja ucznia jest holistyczna - postrzega ucznia winnym obecnych trudności i zaleca bezwzględne posłuszeństwo jego zaleceniom wychowawczym | - nauczycielska deprecjacja ucznia wyzwała u niego niską samoocenę - nauczyciel skupiając się na problemie umniejsza wartość eduk. | - odpowiada za problemy lecz jest niezdolny do ich rozwiązania - nieporadność życiowa przekreśla jego karierę szkolną |
| MODEL MORALNY KLASY MATURLANE I UCZELNIE WYŻSZE | - <i>każdy musi znaleźć sam rozwiązanie swoich problemów</i> – ograniczona kontrola działalności ucznia - uświadamia skutki stratyfikacji społeczno-kulturowej | - obojętność społ.:każdy odpowiada za siebie - dorastanie do bycia dorosłym (akceptacja trudności lub ich pokonywanie) | - odpowiedzialny za swoje życiowe problemy i zmiany - poczucie osamotnienia – każdy ma swoje problemy |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Z. Gasia²⁴⁸

Model medyczny to postawa nauczyciela, postrzegającego siebie w niezwykle pozytywnej opinii osoby wykształconej, dojrzałej, sprawnie rozwiązującej każdy problem wychowawczy i zaradnej sytuacyjnie. Ucznia, niestety postrzegającego w kryteriach dziecka nieporadnego życiowo, nieodpowiedzialnego za problemy i ich rozwiązywanie, niezdolnego do samodzielności w doświadczanych sytuacjach problemowych, wobec tego zobowiązanego do pełnego posłuszeństwa nauczycielowi, który zawsze znajduje rozwiązanie na jego problemy, najlepiej wie jak pomagać dzięki profesjonalnemu wykształceniu i wyjątkowym cechom charakteru. Konsekwencją takiej postawy, wobec ucznia słabszego (rozwojowo i edukacyjnie) jest narastające w nauczycielu przekonanie, że zależność ucznia

²⁴⁷ P. Brickman, W.C. Rabinowitz, J. Krauz, D. Coates, E. Cohn, L. Kider (1983) *Modele pomagania i radzenia sobie*, „NOWINY PSYCHOLOGICZNE”, nr 5, s. 1-27.

²⁴⁸ Z. Gaś (2001), *Doskonalący się nauczyciel...*, s. 13-17.

od jego nauczyciela jest naturalna i oczywista. Pod postacią uczniowskiej uległości wobec autorytetu nauczyciela generowana jest dziecięca bierność poznawcza, zanik samodzielności. Nauczyciel, przekonany o należytej nieograniczonej władzy nad uczniem uzależnia go od własnych koncepcji rozwojowych, promuje uczniów wypełniających tę koncepcję intelektualną a niepokornych edukacyjnie opiniuje i ocenia krytycznie. Taki nauczyciel to przykład osoby dorosłej postrzegającej ucznia, jako dziecko nieporadne, niezdolne do samodzielności życiowej, ale posłusznie i dokładnie wykonujące polecenia i działania osoby dorosłej, będące najlepszym forum edukacji życiowej. Ten model nauczyciela najczęściej jest spotykany w placówkach przedszkolnych i szkole podstawowej.

Model kompensacyjny zawiera w sobie postawę, w której uczeń już w pierwszych trudnościach rodzinno-szkolnych powinien radzić sobie z ich pokonywaniem, mimo, że za nie nie odpowiada. Problemy te jednak osłabiają jego rozwój edukacyjno-społeczny. Nauczyciel nie uwzględniając tych przyczyn prezentuje postawę, że takie problemy życiowe powinny tylko i wyłącznie aktywizować dziecko, korzystnie przyspieszać dojrzałość społeczną a rolą nauczyciela jest kompensacja nieumiejętności powstałych z określonych powodów i wspomaganie ucznia pragnącego rozwiązać owe problemy. Niestety, model kompensacyjny jest skuteczny dydaktycznie i wychowawczo w małych zespołach klasowych (dzięki postawie nauczyciela pełnej szacunku i zrozumienia) a w obecnych realiach szkolnych, przy bardzo licznych klasach taka postawa nauczyciela najczęściej generuje u ucznia postawę nieufności i wrogości wobec dorosłych, przekonanego że samodzielnie musi radzić sobie w życiu. Rzeczywiście, uczeń skupia swoją kreatywność i zaradność emocjonalną na problemach życiowych bagatelizując ważność wiedzy poznawczej, osłabiając chęci poznawania i uczenia się *nowego* i *nieznanego*. To model nauczyciela występującego najczęściej gimnazjum i w szkole średniej, w których uczeń jest zobligowany do zaradności życiowej niekolidującej z dojrzałością szkolną, ucząc się w ten sposób (nie)konsekwencji własnych działań, ich (nie)skuteczności i (nie)odpowiedzialności.

Model oświatowy dotyczy nauczyciela obarczającego ucznia odpowiedzialnością za jego problemy życiowe i niezdolnego do samodzielnego ich rozwiązywania (jako efekt demoralizacji lub zaniedbania wychowawczego). Taka postawa przyczynia się do reorganizacji edukacyjnej – nauczyciel procesem nauczania skupia się na problematyce ucznia, generując w nim poczucie odpowiedzialności za dorosłe problemy oraz poczucie nieporadności w oczywistej nieumiejętności ich rozwiązywania. Najpoważniejszym jednak skutkiem jest brak szacunku do ucznia za jego nieporadność, generujący u ucznia zaniżone poczucie własnej wartości, wyzwalający zachowania agresywne (wagary, brak promocji) z tytułu posiadanych kompleksów niespełniania oczekiwań dorosłych. To model nauczyciela funkcjonujący w placówkach wychowawczych i resocjalizacyjnych.

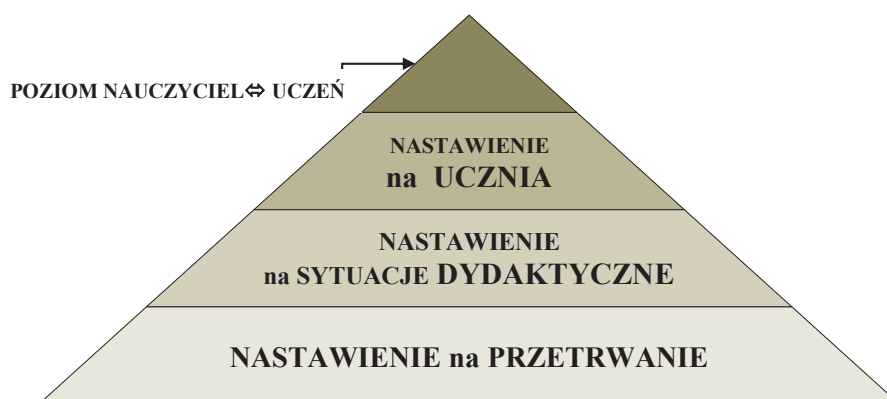
Model moralny prezentuje typ nauczyciela bardzo wcześnie uświadamiającego ucznia w skutkach nieprzestrzegania reguł społeczno-edukacyjnych: każdy człowiek ma problemy i tylko od niego zależy, czy je pokona czy one jego. Czas szkoły to doświadczanie problemów, których pokonywanie uzmysławia, jakie uczeń ma uzdolnienia, predyspozycje i umiejętności. Rolą nauczyciela jest uświadomienie uczniom najlepszej i najsukuczniejszej drogi do osiągnięcia zadawalającego rozwiązania, która dla ucznia najczęściej posiada wymiar tzw. dobrej nauki, ukończenia szkoły, zdobycia wyższego wykształcenia, ciekawej pracy, itd. Niestety, ten model także posiada cechę ujemną, która może wygenerować u nauczyciela postawę, że każdy uczeń zawsze powinien umieć dawać sobie radę z własnymi problemami życiowymi. To typ nauczyciela najczęściej spoty-

kany w klasach maturalnych i na wyższych uczelniach, gdzie od studenta wymaga się pełnej dojrzałości i odpowiedzialności życiowej a nieporadność edukacyjną traktuje się, jako wyraz zbyt małych umiejętności na tym etapie edukacyjnym.

„Działania wychowawcze rozpatrywane z punktu widzenia jednostki mają charakter bezpośredni. Można je zatem ujmować dwojako – raz jako **agendę kultury i czynnik zmiany społecznej** (na poziomie zmian funkcjonowania grup czy instytucji), **drugi** raz jako czynnik rozwoju **indywidualnego**, nie tylko wyznaczający tempo i dynamikę tego procesu, ale w pewnych okolicznościach wpływający na kierunek dokonujących się przemian. Oba te ujęcia ujawniają się w **odmiennych strategiach działania wychowawczego**. Strategie, skierowane na **wywołanie zmian osoby**, wiążą się z **budowaniem ofert wychowawczych nastawionych na zmianę wiedzy, przekonaniach czy umiejętnościach jednostek**. Z kolei **strategie nastawione na wywołanie zmian w funkcjonowaniu grup i instytucji** opierają się na **ofertach zakładających zmianę reguł funkcjonowania instytucji, zmianę stosowanych procedur bądź warunków (kontekstu), w jakich funkcjonują**”²⁴⁹

W podobnej konwencji pedagogicznej, jak Z. Gaś, istotę rozwoju zawodowego można analizować w konwencji stadialnej, gdyż zawodowy rozwój to proces, polegający na odkrywaniu kolejnych poziomów wiedzy o sobie, o świecie, autointerpretacji w nieprzewidywalności sytuacyjnej, odkrywania rozumienia przeobrażeń własnych i u innych. To nieustanna zależność: rozwoju ↔ dojrzewania do relacji społecznych i działań pedagogicznych. F. Fuller, w aspekcie rozwoju zawodowego nauczyciela zaproponowała stadia wyznaczone nauczycielskim nastawieniem dydaktyczno-wychowawczym na:

Rysunek 37. Stadia rozwoju zawodowego wg F. Fuller



Źródło: modyfikacja własna w oparciu o F. Fuller²⁵⁰

Nastawienie na przetrwanie – to postawa nauczyciela z działaniami przetwarzania i odtwarzania, naśladowania i koncentracji na poprawnym przeprowadzeniu zajęć, zrealizowaniu wszystkich elementów scenariusza, jako wyznaczniki poprawności zawodowej. To stadium pełne niepokoju i obaw, powątpiewania we własne umiejętności i możliwości, dlatego tak często nauczyciel sięga po gotowe programy, scenariusze realizacji określonych tematów dostępnych w przewodnikach metodycznych lub w innych źródłach literatury metodycznej. Za najważniejszy cel tego etapu pracy młody pedagog wyznacza

²⁴⁹ A. Brzezińska (2000) *Psychologia wychowania* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 3, J. Strelau (red.), Gdańsk, GWP, s. 256.

²⁵⁰ A. Pereświet-Sołtan (2007) *Rozwijanie kompetencji społecznych nauczyciela akademickiego*, [w:] *Kompetencja w porozumiewaniu się ...*, W.J. Maliszewski (red.), s. 89–92.

sobie opanowanie emocjonalne, wypracowanie pewnych zachowań pozwalających opanować niepokój, zbudować stabilizację dydaktyczną i kontrolę wychowawczą nad zespołem klasowym. Wypracowanie choćby niewielkiego dystansu do prowadzonych zajęć i umiejętność minimalnego panowania nad atmosferą w klasie pozwala nauczycielowi wypracowanie pierwszej autorefleksji – krytycznego namysłu nad prowadzonymi zajęciami, działaniami nie zawsze skutkującymi zaplanowanymi celami. Przez takie pierwsze doświadczenia nauczyciel zaczyna uważnie obserwować innych nauczycieli, dostrzegać subtelności metodyczne, warunkujące indywidualny styl prowadzenia zajęć.

Nastawienie na sytuacje dydaktyczne – to stadium określonej samowiedzy u nauczyciela – o sobie, jako dydaktyku, opiekunie i wychowawcy. Ta samowiedza pozwala na maksymalną koncentrację na procesie nauczania. W tym stadium nauczyciel doskonali warsztat pracy: opanowuje sprawność posługiwania się wiedzą i umiejętnościami, których motywacją są decyzje proceduralne: lekcyjne, zajęć wyrównawczych i hospitacji metodycznych – wynikających z procedury awansu zawodowego. Posiadana wiedza i umiejętności mają charakter sytuacyjny i odtwórczy. To etap dostrzegania zróżnicowanego oddziaływania różnych środków dydaktycznych, bez pedagogicznego rozumienia ich reguł, uzasadnień i celowości.

Nastawienie na ucznia – to stadium sprawności warsztatu metodycznego, uświadamiania sobie własnych, niepowtarzalnych kompetencji, coraz większej pewności stosowania określonych procedur dydaktyczno – wychowawczych. Z tytułu dostrzegania (nie)możliwości uczniowskich i ich potrzeb, nauczyciel w podstawie programowej coraz częściej stosuje innowacje metodyczne. To stadium dojrzałości zawodowej coraz powszechniejsze i oczywiste dla czynnie pracujących nauczycieli. Doskonale potwierdza to struktura pracy nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej, w której 3 letnia integracja przedmiotowa jest dostosowywana do indywidualnych możliwości poznawczych i percepcyjnych każdego ucznia.

Poziom nauczyciel ↔ uczeń – [propozycja M.M. Ptak] – *transgresja nastawienia/ rozumienia przez nauczyciela własnej wartości i wiedzy pedagogicznej jest filtrem podmiotowego nastawienia i rozumienia ucznia.*

Krytyczne podejście do wykonywanych zadań, nieustanne wątpienie, modyfikacja działań determinowana indywidualnością uczniowską to nowa jakość w relacjach interpersonalnych między nauczycielem a uczniem. To najtrudniejszy poziom edukacyjny, wymagający od nauczyciela pełnej akceptacji indywidualizmu ucznia, wypracowania autorskiego poziomu nauczania i wychowywania w pełni akceptowanych przez uczniów, wzmocnionych autorytetem i prestiżem rodzicielskim. Niestety, niemożliwy do nauczenia się od kogoś, odwzorowania. To stadium *samoświadomości i samorozumienia*, „(...) odkrywania i konfrontacji z własnymi, nieświadomymi przekonaniem, nastawieniami, (...) głęboką wiedzą, przewiedzą, przesądami. Diagnoza tych niejawnych skryptów jest z kolei koniecznym warunkiem ich modyfikacji”²⁵¹. To stadium konstruowania podmiotowego kontaktu, wieloaspektowych pomostów: dydaktycznych, intelektualnych, aksjologicznych, kulturowych i społecznych.

Podsumowując zaprezentowane modele postaw nauczycielskich w kontekście pedagogiczno-psychologicznym można zauważyć zbieżność: etapowości, fazowości, dojrzewania aksjologicznego, zmienności pedagogicznej, ale przede wszystkim transformacji pedagogicznej. Powyższy zbiór modeli osoby nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej odegra istotną rolę w analizie przywództwa edukacyjnego, gdyż autorka

²⁵¹ Tamże, s. 91-92.

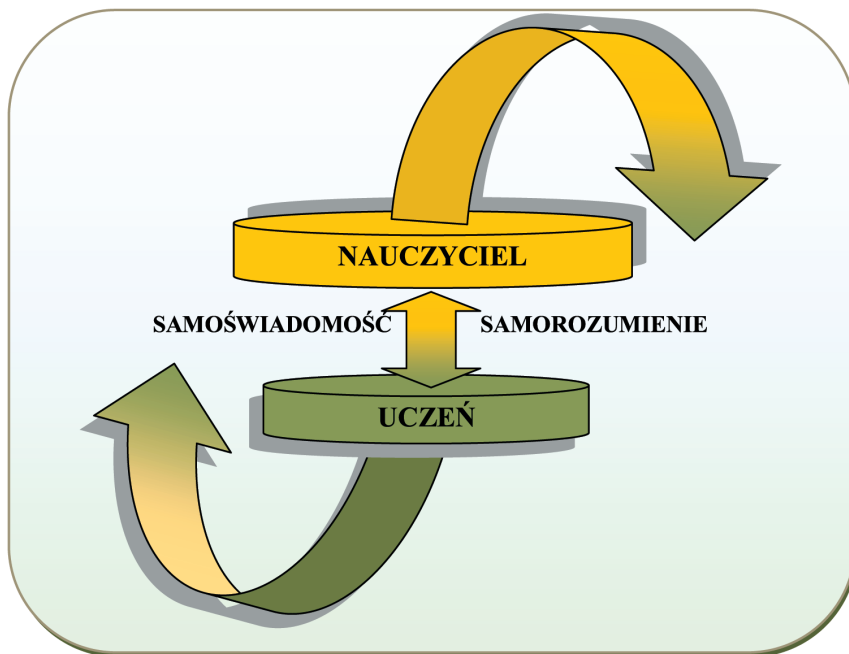
Tabela 10. Zróżnicowane modele postaw nauczycielskich

| ETAPY AWANSU ZAWODOWEGO | KONCEPCJE ZAWODOWEGO ROZWOJU - MODELE | | | | | | |
|--|---------------------------------------|---------------------------|--------------|---------------------------------|---|----------------------------|---|
| | wg R. Harre | wg J. Butlera | wg K. Denka | wg H. Kwiatkowskiej | wg C.M. Burke | wg syntezy Z. Gasia | wg F. Fuller [nastawienie] |
| NAUCZYCIEL STAŻYSTA nauczanie - ZAWÓD | W konwencji | Nowicjusz | Dyskryptywny | Stadium Przedkonwencyjonalne i | <i>Nauczyciel Stymulowany Postać I</i> | Model <i>Medyczny</i> | Na przetrwanie |
| NAUCZYCIEL KONTRAKTOWY nauczanie - UMIEJĘTNOŚĆ | Przyswajający | Zawansowany Początkujący | Eksplicywny | Stadium Przedkonwencyjonalne ii | <i>Nauczyciel Postać II Modyfikujący</i> | Model <i>Kompensacyjny</i> | Na sytuacje Dydaktyczne |
| NAUCZYCIEL MIANOWANY nauczanie - PROFE-SJONALIZM | Transformujący | Kompetentny nauczyciel | Predyktywny | Stadium konwencyjonalne | <i>Nauczyciel Postać III Aplikujący</i> | Model <i>Oświatowy</i> | Na Ucznia |
| NAUCZYCIEL DYPLOMOWANY nauczanie - SZTUKA | Uzewnętrzniający | Biegły Nauczyciel Ekspert | Ewaluujący | Stadium postkonwencyjonalne | Rekonstruujący <i>Nauczyciel Postać IV Transformujący</i> | Model <i>Moralny</i> | Poziom Uczeń ↔ nauczyciel <i>M.M.Ptak</i> |

Źródło: opracowanie własne

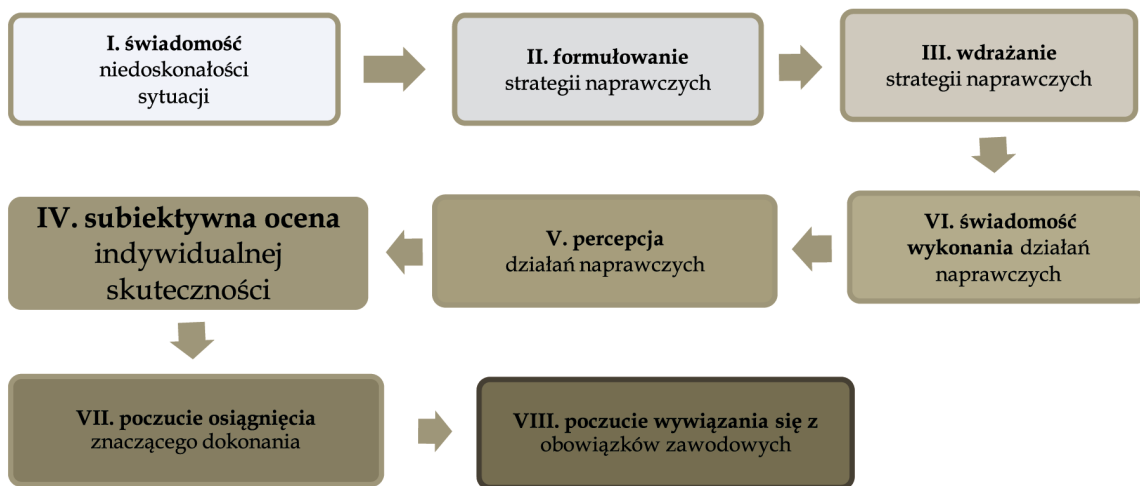
zamierza poszukać ich wartości, pierwiastków, symptomów sytuacyjnych i personalnych we współczesnych realiach szkolnych.

Rysunek 38. Transgresja nastawień nauczyciel ↔ uczeń



Źródło: projekt graficzny – M.M.Ptak

Rysunek 39. Etapy wywiązywania się z obowiązków zawodowych wg L. Evans'a



Źródło: modyfikacja własna na podst. Z. Gaś.

Wszystkie zaprezentowane modele są realizowane w *poczuciu satysfakcji zawodowej*. W prezentacji procesu przywództwa edukacyjnego jest to niezwykle ważne zagadnienie, gdyż wg autorki mogą determinować intensywność potrzeby realizacji idei przywództwa edukacyjnego. *Poczucie satysfakcji zawodowej*, niezwykle cenna wartość w każdej przestrzeni zawodowej, w środowisku pedagogów jest rozumiana, jako stopień zaspokojenia nauczycielskich oczekiwań, aspiracji, gratyfikacji związanych

z pracą dydaktyczno-wychowawczą. W świetle dostępnej literatury psychologia pracy wyróżnia w niej: *komfort zawodowy* oraz *wywiązywanie się z obowiązków zawodowych*, które dla przywództwa edukacyjnego posiadają szczególną wartość. „*W sytuacji wdrażania zmian w systemie edukacji szczególnie istotny staje się proces wywiązywania się z obowiązków zawodowych*”²⁵². Z. Gaś, za L. Evans (1998) podaje osiem etapów tego procesu:

- Etap I – *świadomość niedoskonałości sytuacji* – nauczyciel, rozpoczynając nową pracę w szkole przystępuje do niej z określonymi (wypracowanymi w trakcie edukacji akademickiej) wyobrażeniami o swojej roli, uczniach i kulturze szkolnej. Niestety, indywidualna percepcja realiów szkolnych, z upływem czasu ukazuje niedoskonałości owych wyobrażeń, dot. wiedzy uczniów, ich kultury osobistej, przełożonych, zachowań dysfunkcyjnych uczniów ale także i nauczycieli.
- Etap II – *formułowanie strategii naprawczych* – to etap pojawiania się potrzeby likwidacji owych niedoskonałości lub ich ograniczania. Pod postacią pewnych koncepcji, pomysłów (wąskich, obszernych, strefy osobistej, przestrzeni klasy lub tzw. pokoju nauczycielskiego) nie koniecznie twórczych czy oryginalnych nauczyciel ma nadzieję, że wprowadzone w działania umniejszą lub usuną owe niedoskonałości sytuacyjne.
- Etap III – *wdrażanie strategii naprawczych* – najczęściej zbieżne z podnoszeniem kwalifikacji zawodowych, w wyniku których pozyskana wiedza jest wykorzystywana do skutecznego wdrożenia owych strategii ocenianych także jako skuteczność zawodowa.
- Etap IV – *świadomość wykonania działań naprawczych*, którą dokumentują działania realizowane przez nauczyciela. To etap przedmiotowej realizacji, niezwykle trudny, bowiem bardzo często zdarza się, że uczniowie są pomijani w tej realizacji, a wszystkie ich zachowania – nieoczekiwane, niezaplanowane wprowadzają zakłócenia utrudniające autoocenę własnych dokonań.
- Etap V – *percepcja działań naprawczych* – przełomowy etap dla procesu kształtowania się poczucia skuteczności zawodowej. To w nim dokonuje się pierwsze rozumienie, czym jest subiektywna ocena siebie, działań i miejsca w przestrzeni zawodowej. To dzięki określonym dyspozycjom intelektualnym nauczyciel potrafi dostrzec – nazwać – uzasadnić/ rozumieć – przyjąć koncepcję dalszej ścieżki rozwoju zawodowego, wykorzystując czynniki tożsame dla pozycji zawodowej: „(...) *profesjonalne normy i postawy, dominujące trendy działań edukacyjnych, poglądy darzonych szacunkiem kolegów, instytucjonalny etos; zmienne osobowe, biograficzne oraz indywidualne doświadczenie*”²⁵³. Doskonałymi przykładami są nauczyciele, którzy na określonym (indywidualnym dla każdego nauczyciela) etapie stażu pracy konstruują autorski scenariusz lekcji, w zindywidualizowany sposób uzyskują u ucznia poziom wiedzy i umiejętności niemożliwy w ogólnoklasowej strukturze nauki. To etap nabywania przez nauczyciela wiary, że także potrafi, także jest zdolny do kreatywności i twórczości, o której dotychczas czytał w pozycjach pedagogicznych i teoretycznych esejach.
- Etap VI – *subiektywna ocena indywidualnej skuteczności* – etap najpełniejszego odczuwania własnej indywidualności, posiadanych umiejętności, uzdolnień, odróżniających/ wyróżniających nauczyciela spośród grona pedagogicznego. To także czas pierwszych sukcesów, które zauważone przez otoczenie stanowią wspinały zastrzyk energii i wiary, a indywidualizacja edukacyjna jest nie tylko możliwa ale również osiągalna.

²⁵² Z. Gaś (2001), *Doskonalący się nauczyciel...*, s. 24.

²⁵³ Tamże, s. 25.

Etap **VII** – *poczucie osiągnięcia znacznego dokonania* – wg Z. Gaś, emocjonalnie najdelikatniejszy etap, gdyż z tytułu negatywnych ocen środowiska lub relatywizacji ocen indywidualnej skuteczności działań, nauczyciel może wycofać się z ich realizacji. Mając jednak do siebie duże zaufanie, mając wsparcie chociaż kilku autorytetów (innego nauczyciela, uczniów lub osób spoza środowiska szkolnego) nauczyciel doświadcza dumy z bycia nauczycielem, wychowawcą i opiekunem. To moment, w którym często zapominane *powołanie do bycia nauczycielem* wzmacnia nauczyciela podmiotowo – potęgując w nim szacunek, prestiż i delikatność w opiniowaniu i klasyfikowaniu uczniów ale także i siebie samego.

Etap **VIII** – *poczucie wywiązania się z obowiązków zawodowych* – dla jednych nauczycieli to finał kształtowania w sobie poczucia skuteczności zawodowej określonej strukturą działań przedmiotowo-podmiotowych, satysfakcji bycia nauczycielem; dla niektórych nauczycieli *finał ten staje się dopiero „początkiem” – stawania się wychowawcą i autorytetem dla uczniów, początkiem stawania się pedagogiem także dla siebie!*

Strategie w koncepcji L. Evas to zespół działań, które mają na celu pokonywanie barier w realizacji procedury rozwoju zawodowego. Jedną z takich barier, powszechną u młodych nauczycieli, jest niemożność obserwowania innych nauczycieli w pracy z uczniami, uczenia się prowadzenia zajęć od najlepszych dydaktyków. Otóż, istnieją inne strategie, które zróżnicowane celem mogą być skutecznym rozwiązaniem niejednej, podobnej sytuacji:

Tabela 11. Strategie rozwoju zawodowego nauczycieli wg D. Hopkinsa, M. Ainsach, M. West

| Strategie | Cele |
|-----------------------------------|---|
| strategia rozwoju profesjonalnego | - zindywidualizowane wspieranie nauczycieli; - wzajemne obserwacje metod nauczania w środowisku grona pedagogicznego; - korzystanie z konsultacji zewnętrznych – w wyjątkowych przypadkach; |
| strategia zaangażowania | - aktywizacja uczniów do poczuwania się do odpowiedzialności za proces uczenia się; - stałe podnoszenie jakości nauczania i uczenia się – powszechność stosowania pracy w grupach; - regulamin szkoły jest rzeczywistym efektem zaangażowania uczniów, rodziców i oczywiście nauczycieli; |
| strategia koordynacji | - wypracowanie w gronie pedagogicznym wizji sukcesu; - synchronizacja tempa pracy; - struktury formalne i nieformalne wzajemnie przenikają się i uzupełniają; |
| strategia przywództwa | - inspiracja nauczycieli do podejmowania pełnienia ról kierowniczych; - częste tworzenie grup nauczycielskich do realizacji zadań szczególnych; - doskonaleniem pracy i inspiracją do zmian stają się nauczyciele otrzymujący kluczowe role; |
| strategia planowania zespołowego | - wzmocnienie działań szkoły na rzecz środowiska lokalnego; - zharmonizowanie działań wewnętrznych i zewnętrznych szkoły; |

Źródło: na podstawie J. Szempruch²⁵⁴

Jest oczywistym, że bilansem przedstawionych idei rozwoju zawodowego nauczycieli powinien stać się 12 punktowy katalog D.E. Supera, który w pełni będzie wkomponowywał się w ideę przywództwa edukacyjnego:

²⁵⁴ J. Szempruch (2000), *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

1. Rozwój zawodowy jest *procesem postępującym, ciągłym i nieodwracalnym*.
2. Rozwój zawodowy jest *procesem wzorcowym*, dlatego celem jest wybór zawodu, który posiada kryteria jednakowe dla wszystkich.
3. Rozwój zawodowy jest *procesem zawodowym*, o którym zaświadcza związek między zachowaniami osoby a zadaniami, które jest zobligowana wykonać, zawierającymi cechy podmiotowe i przedmiotowe prezentowane przez wykonawcę.
4. *Terminy zawodowe* zawierają w sobie wartość *Ja* skryształizowanego w okresie dojrzewania.
5. *Osobowościowy wymiar i społeczna rola* uzyskują obiektywne spektrum wprost proporcjonalnie do wzrastającej roli zawodowej oraz wieku ontologicznego.
6. Rozwój roli zawodowej i ról społecznych jest zauważalny w *identyfikacji z rodzicami* lub opiekunami.
7. Inteligencja, pozycja społeczno-ekonomiczna także rodziców, potrzeby i zainteresowania, wartości a nawet aktualna sytuacja ekonomiczna kraju w sposób istotny wpływają na kierunek i tempo przechodzenia jednostki od jednego poziomu rozwoju zawodowego do drugiego.
8. Wybór *dziedziny zawodu* jest uzależniony od: zainteresowań jednostki, kodeksu wartości i potrzeb, identyfikacji z rolami zawodowymi rodziców lub opiekunów oraz poziomu ich wykształcenia, a dopiero potem struktury zawodowej, jej kierunków oraz działalności wynikającej z obowiązków zawodowych.
9. Każdy zawód zawiera sobie tylko odpowiadającą *specyfikę zawodową* wymuszającą posiadanie określonych zdolności i umiejętności; jednak wszystkie zawody posiadają spektrum tolerancji, pozwalające na wybór różnych specjalizacji w danym zawodzie oraz na dowolność w wyborze zawodu z tytułu zainteresowań i cech osobowościowych jednostki.
10. Realizacja własnych zainteresowań, rozwijania zdolności, wartości i innych cech osobowościowych to elementy stanowiące o jakości i ilości *satysfakcji życiowej i zawodowej*, obecności inspiracji i motywacji do efektywniejszej pracy, kształtowania poczucia samorealizacji, przynależności i stałości.
11. *Stopień satysfakcji* jednostki odczuwanej w wyniku wykonywania pracy jest uspołniony z stopniem zaangażowania osobowego *Ja* w pracy.
12. *Praca i zawód* dla każdego człowieka to najważniejsze czynniki *kształtujące osobowość człowieka*, dla wielu stanowiąc centrum ich zainteresowań²⁵⁵.

Czas reformy zobowiązał wielu pedagogów do systematycznego dokształcania się, podnoszenia kwalifikacji i kompetencji w ramach autoedukacji. Transformacja kulturowa zdopingowała środowisko pedagogiczne do poszerzania horyzontów myślowych, zaciekawienia postawami akulturacyjnymi i hermeneutycznym nauczaniem i kształceniem. Taki zwrot w pedagogice to prognoza obecności w przyszłości nauczycieli przygotowanych na wiele wariantów wychowawczych, na nieprzewidywalność skutków kultury masowej. Tak duży ładunek wewnętrznej transformacji strukturalnej, dydaktycznej i pedeutologicznej sprawił, że wielu nauczycieli, jeszcze dzisiaj, nie potrafi wewnątrznie zmienić swojego uwrażliwienia pedagogicznego utrwalonego przez wiele lat pracy w zupełnie innych realiach edukacyjnych. Problemem bowiem jest interpretacja pojęć: *norma, prawidłowość* (inna dla nauczyciela,

²⁵⁵ W. Trzeciak (1999), *Model zintegrowanego poradnictwa zawodowego w Polsce*, Warszawa, Wydawca Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr.

inna dla ucznia), *stan pożądaný*. Odpowiedzialne za to są probabilistyczne²⁵⁶ cele edukacyjne, które w ich realizacji i działaniu edukacyjnym generują zjawisko *dysonansu działaniowego* (rozbieżności między efektem oczekiwanym a aktualnym wynikiem). Literatura przedmiotu podaje i inne przyczyny. Niektóre z nich warto zaprezentować, by w pełni zobrazować deontologię zawodową współczesnego nauczyciela.

- *Ułuda innowacyjności i twórczości* – powszechne apelowanie do nauczycieli o twórczość i innowacyjne postawy okazuje się teoretycznym sloganem, gdyż nietrudno znaleźć w szkołach nauczycieli nie wykraczających poza ramy podstawy programowej i popularne od wielu lat formy realizacji programu. Aktywność nauczycieli – tzw. edukatorów-innowatorów „*jest przede wszystkim zorientowana na zmianę (poprawę) pozycji zawodowej lub jej stabilizację, a motywów podejmowania innowacji nie różnicują nauczycieli innowatorów. Nauczyciele biorący udział w badaniach nad innowacją pedagogiczną motywów swej działalności ujmują pragmatycznie, w kategoriach: „podniesienia efektów własnej pracy” (53,9%), „podniesienie efektów pracy szkoły” (12,4%), oraz w mniejszym stopniu „podmiotowe osiągnięcia osobistej satysfakcji z pracy” (9,7%), „wypróbowania pomysłu” (9,4%). Pozwala to na wnioskowanie, że zmiany w pracy nauczycieli są inicjowane, jako działania ochronne (u 80–90% badanych), mające na celu poprawienie wskaźników funkcjonowania szkoły. Nie są to, więc, działania autentycznie twórcze*”²⁵⁷. Wobec takich wyników badań jest oczywiste, że aktywność nauczycieli warunkują również środowiskowe czynniki zewnętrzne, do których zaliczyć należy głęboką konserwatywność środowiska szkolnego, którą potwierdzają motywów podejmowania przez nauczyciela świadomej pracy nad sobą. Do najczęstszych zalicza się: doznawane niepowodzenia spowodowane błędną oceną własnych możliwości, niedostateczne przygotowanie merytoryczne oraz nieprzewidywalność sytuacyjna i dydaktyczno-wychowawcza. Potwierdzają to także badania K. Szumilas²⁵⁸ dotyczące rozumienia przez nauczycieli idei postaw twórczych, kreatywności pedagogicznej i profesjonalnego rozwoju. Materiał analityczny zebrano od 246 nauczycieli (duże miasto, małe miasteczko, szkoła podstawowa i średnia oraz 2 szkoły o opinii wybitnych pod wg dokonań twórczych). Wypowiedzi bardziej akcentowały wiedzę intuicyjną niż merytoryczną, ponieważ tylko 7% ogółu badanych nauczycieli orientowało się o rzeczywistej strukturze wielowymiarowości profesjonalnego rozwoju nauczyciela, twórczości pedagogicznej, randze nauczyciela twórczego i kreatywnego, wiedzy o nauczaniu i wychowaniu. 79% dysponowało wiedzą fragmentaryczną, bardzo uproszczoną i niemożliwą do pełnego zrozumienia wagi profesjonalnego rozwoju w zawodzie nauczyciela. 6% nauczycieli prezentowało wręcz postawę roszczeniową, tożsamą z pankreacjonizmem (każdy człowiek jest potencjalnie twórczy) nie mając wobec siebie żadnych krytycznych uwag, utożsamiając swoją rolę zawodową z obowiązkami procedury nauczania. Nauczyciele z reguły profesjonalizm zawodowy zupełnie nie utożsamiają z wychowaniem a jedynie z procedurą dydaktyczną, doskonaleniem systemu szkolnego.

²⁵⁶ **probabilizm** – doktryna filozoficzna, wg której poznanie ludzkie nie może osiągać absolutnej pewności ze względu na brak rzetelnych kryteriów prawdy i sposobów odróżniania dobra od zła; w działalności praktycznej powinno kierować się „zasadami prawdopodobnymi” i rozsądkiem. <http://portalwiedzy.onet.pl/35160,,,,probabilizm,haslo.html>. Dostęp: 2010.08.01.

²⁵⁷ T. Giza, B. Walasek (2005), *Aktywność zawodowa twórczych nauczycieli w świetle analizy wprowadzanych innowacji*. „EDUKACJA” nr.4, s. 60–81.

²⁵⁸ K. Szumilas (2001), *Diagnoza stanu wiedzy współczesnych nauczycieli na temat twórczości pedagogicznej*, [w:] *Diagnostyka edukacyjna jako dziedzina kompetencji pedagogicznych*, K. Wenta (red.), Szczecin, Wydawnictwo US, s. 210–215.

- *Nieadekwatność prymatu standardu przedmiotowego* – dotyczy zadań zawodowych, gdyż kształcenie nauczyciela najczęściej jest postrzegane jako przygotowanie do określonej konwencji roli zawodowej. Niestety, nauczyciel po zdobyciu wyższego wykształcenia bardzo szybko przekonuje się, jak bardzo jest bezradny wobec nieprzewidywalnych sytuacji wychowawczych w klasie. Jedną z przyczyn jest tzw. „niewykończenie intelektualne, jako niepełny poziom wykształcenia, ze względu na jego niewykończenie nie tylko nie zapewnia nauczycielowi wolności psychicznej, ale wręcz ułatwia jej utratę”²⁵⁹. Następna z przyczyn, wg autorki dysertacji mająca większą wagę destrukcji pedagogicznej, to głęboko wpajana w świadomość nauczyciela *orientacja powinnościowa* – tego, co jest dobre i zalecane, słuszne i obowiązujące. Nauczyciele w większości nie debatują w swoich środowiskach o merytorycznej treści kodeksów (Karta Nauczyciela, kodeks awansu zawodowego), prawach i obowiązkach regulujących instytucjonalnie ich pracę w szkole, jako z czymś, co już zostało rozstrzygnięte zgodnie z kryteriami niepodważalnej słuszności. Nie potrafią funkcjonować poza zaangażowaniem pozytywnym, mają bowiem czynić dobro, działać na jego rzecz i nieustannie go pomnażać! Wychodząc z założenia, że działalność wychowawcza to przede wszystkim oddziaływanie własnym przykładem, nauczyciele stawiają dobro innych ponad własny interes. Dlaczego tak mało nauczycieli ma w sobie odwagę wskazywać kompromitujące błędy nie tylko uczniowskie, ale i własne? Klasy, w których wychowawca i młodzież oceniają siebie nawzajem, często bezwzględnie – mają realne szanse coś wspólnego stworzyć, bowiem to przestrzeń społeczna, w której nauczyciel uczy ucznia i uczy się siebie, że szkoła to miejsce zdobywania nowej wiedzy, a nie tylko sprawdzania już posiadanej, że szkoła to miejsce edukacji społecznej, odkrywającej w każdym dziecku predyspozycje do pełnienia ról w społeczeństwie, którego wymiaru aksjologiczno – kulturowego dzisiaj nikt nie jest w stanie przewidzieć. To także strefa społecznego doświadczania wiedzy o niezwykłości świata, która każdemu uczniowi gwarantuje rozwój potencjału inteligencji, pasji i marzeń w dorosłym życiu. Albert Einstein często powtarzał, że większość nauczycieli traci czas na zadawanie pytań, które mają ujawnić to, czego uczeń nie umie, podczas gdy nauczyciel z prawdziwego zdarzenia stara się za pomocą pytań ujawnić to, co uczeń umie lub czego jest zdolny nauczyć się, propagując wspieranie dziecka w jego samodzielnych poszukiwaniach i wyborach na „życiowe jutro” nieznanne, nieuświadomiane, nieznanne fizycznie i kulturowo.
- *Stereotypy*²⁶⁰ pedagogiczne bardzo powszechne i często doświadczane przez nauczycieli. Składa się na to kilka aspektów: silne związane z tożsamością grupową stawią o powierzchownej orientacji miejsca własnego (i innych) w grupie nauczycieli (wytlumiając informacje o indywidualnych cechach nauczyciela²⁶¹) szczególnie

²⁵⁹ K. Obuchowski (2007) *Człowiek intencjonalny*, Poznań, Wydawnictwo REBIS, s.195.

²⁶⁰ **stereotyp** – wywodzi się nauk społecznych i kulturowych oznacza zbiór przekonań powszechnie uznawanych, dotyczących cech jakiejś grupy ludzi, zjawiska społecznego; w ujęciu encyklopedycznym stereotyp to „skrótowy, uproszczony i zabarwiony wartościująco obraz grupy ludzi (np. etnicznej, zawodowej, rasowej, klasy społecznej), funkcjonujący w świadomości członków innych grup, powstający w rezultacie bezrefleksyjnego przejmowania opinii rozpowszechnionych w danym środowisku; jest bardzo trwały i odporny na zmianę, nawet w przypadku gromadzenia się sprzecznych z nim doświadczeń; wywiera silny wpływ na zachowania grupy społecznej, sprzyjając zwłaszcza utrwalaniu uprzedzeń wobec ludzi spoza własnej grupy; termin stereotyp oznacza wszelkie poglądy stanowiące odbicie gotowego wzoru i przyswajane bez zastanowienia i konfrontacji ich z rzeczywistością”[w:] *Nowa encyklopedia powszechna PWN* (1996) Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996, t. V, s. 47.

²⁶¹ B. Wojciszke (2006) *Człowiek wśród ludzi: zarys psychologii społecznej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 78.

istotne w pierwszych miesiącach pracy szkolnej (niedobór informacji personalnej i przeciążenie informacyjne - przedmiotowe), w których młody nauczyciel przekonuje się o istnieniu grup towarzyskich (*my* i *oni*) w gronie pedagogicznym kategoryzowanych rankingiem nauczanego przedmiotu, funkcji sprawowanej w szkole, wyglądem zewnętrznym, płcią (kategoryzacja płciowa jest jedną z najpowszechniejszych, dychotomiczna). To także *dylemat niespójnych oczekiwań*²⁶² mający postać: autorytetu utożsamianego z misją (uświadamiania dziecku kim jest dobry człowiek, jaki wymiar dobra jest dla niego niezbędny, by stał się człowiekiem, itd.), spektrum wiedzy do opanowania ocenianej pozytywnie tylko tej, którą przekazuje nauczyciel, uznanie, że niektórzy uczniowie z tyt. pochodzenia społecznego są mniej zdolni do nauki, mniej zdolni do korzystania z tzw. szkolnego przekazu oraz stereotyp traktowania uczniów kończących szkołę, którzy otrzymują trójkę, nie z tytułu posiadanej wiedzy i umiejętności (a w zasadzie skali niewiedzy i nieumiejętności) lecz z tyt. pozbycia się kłopotliwego ucznia, poprawy szkolnej statystyki. Do stereotypu pedagogicznego należy także *pewność, jako wymiar profesjonalizmu*²⁶³, utożsamiana z oznaką dobrego nauczycielstwa (pewność decyzji, działania, uzasadnień), jako wyznacznik edukacyjny ich kompetencji, dlatego wątpliwości i wahania podmiotowe są niesłyszalne, ciche i sporadyczne. To ona ugruntowuje tzw. szkolny świat pozorów – podmiotowo traktowania ucznia, wrażliwości i empatii pedagogicznej, uczciwości dydaktycznej, uznania i odrębności wychowawczej każdego ucznia, a przecież „(...) *inność jest potrzebą człowieka, jest warunkiem jego rozwoju, przez inność drugiej osoby człowiek poznaje siebie i innych*”²⁶⁴. Nauczyciele są pewni, że wiedzą „czego i jak” uczyć często przygotowują uczniów do postępowania w sytuacjach typowych, przewidywalnych, w nikłym zaś stopniu przygotowują do umiejętnego rozwiązywania sytuacji nieprzewidywalnych dzisiaj a obecnych w wyniku dokonującego się postępu cywilizacyjno – kulturowego. To wyzwanie zawodowe, z którym związane jest poczucie dumy i wstydu, których „*intensywność przeżywania (...) jest proporcjonalna do jego oczekiwań związanych z odniesieniem sukcesu, lub jego porażką. Im trudniejsze wydaje się zadanie, tym bardziej atrakcyjne jest ono w wypadku oczekiwania sukcesu, ponieważ po rozwiązaniu trudniejszego zadania można czuć się bardziej dumnym niż po poradzeniu sobie z zadaniem łatwiejszym*”²⁶⁵.

Wymienione powyżej (bardzo wybiórczo i fragmentaryczne) deontyczne aspekty pracy nauczyciela są odpowiedzialne za proces tzw. *wypalenia zawodowego* w pracy nauczyciela, rozumianego jako postępująca degradacja twórczości w pracy pedagogicznej. Najpoważniejszym czynnikiem decydującym w relacjach deontycznych jest *stres*, który w zawodzie nauczyciela może przyjmować wartość dodatnią, obligującą, kreatywną ale równocześnie może zawierać wymiar destrukcyjny, pejoratywny, depresyjny, generujący w nauczycielu dydaktyzm i autorytaryzm. Wg autorki, najlepszą statystkę sytuacji stresowych dokonała St. Tucholska. Analizując wyniki badań z ostatnich 10 lat, wyzna-
czyła najpowszechniejszą postać sytuacji stresogennych dla pracującego nauczyciela²⁶⁶:

²⁶² K. Konarzewski (2002), *Sztuka nauczania, cz. II. Szkoła*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 81.

²⁶³ H. Kwiatkowska (2008), *Pedeutologia...*, s. 242.

²⁶⁴ Tamże.

²⁶⁵ J. Atkinson (1964), *An introduction to motivation* [w:] G. Mietzela (2002), *Psychologia kształcenia*, A. Ubortowska (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk s. 364.

²⁶⁶ St. Tucholska (2009), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin, Wydawnictwo KUL, s. 100-101.

- *nieprawidłowe zachowania uczniów* – podyktowane niskim poziomem kultury osobistej uczniów, niepoprawnymi wzorcami uprzejmości i taktu, niemożnością opanowania karność uczniów, zróżnicowanym zdyscyplinowaniem, dużym stopniem hałaśliwości, tzw. trudnymi klasami, zespołami klasowymi o dużej liczbie uczniów, małym zaangażowaniem uczniów w naukę i życie szkoły, licznymi zastępstwami nauczycielskimi;
- *trudne warunki* – najczęściej są utożsamiane z pauperyzacją zawodu, tj. niskimi zarobkami, częstym brakiem uznania w opinii dyrekcji, innych nauczycieli i rodziców za pracę ponadnormatywną, konieczność realizacji zastępstw i prowadzenia lekcji niezgodnych z posiadanymi kompetencjami; w środowisku lokalnym niski poziom prestiżu wykonywanego zawodu a w strukturze awansu zawodowego bardzo ograniczone możliwości na zrobienia kariery – oświatowej, wychowawczej, finansowej;
- *niedostateczne relacje interpersonalne* – dotyczą relacji (najczęściej pod postacią nacisków, poleceń) z dyrekcją szkoły, władzami oświatowymi, krytycznych uwag rodziców oraz relacji z innymi nauczycielami często określanymi, jako *niedostateczne relacje koleżeńskie*;
- *presja czasu* – zawsze utożsamiana z trudnościami, gdyż dotyczy ograniczeń w pracy wychowawczej (brak czasu na indywidualną pracę z uczniem), zbyt skromnego wyposażenia w materiały dydaktyczne (nauczyciel wiele pomocy wykonuje sam), merytoryczne zastrzeżenia wobec podręczników (bardzo często narzucanych przez dyrekcję szkoły), konieczność realizacji zadań administracyjnych na rzecz szkoły – czasochłonnych w prywatny czas nauczyciela ale także czas lekcyjny;
- *przeciążenie pracą* – dotyczy czasu poza strukturą lekcji, gdyż dotyczy czasu prywatnego poświęcanego na sprawdzanie wypracowań, przygotowania do lekcji, zbyt krótkie przerwy międzylekcyjne;
- *brak zawodowego uznania* – rozumiany, jako nierozumienie posiadanych kompetencji, brak uznania za osiągnięte sukcesy i częste wartościowanie ich porażkami, które nie do końca są przewidywalne a są bardzo potrzebne w procesie nauczania, gdyż mają niezwykłą się kształcąca nauczyciela i ucznia.

Wymienione powyżej sytuacje stresowe są odpowiedzialne na przyjmowanie przez nauczycieli tzw. *sytuacji obronnych*²⁶⁷ celem zminimalizowania nieprzyjemnych odczuć z jednoczesnym zwiększeniem, choć w minimalnym stopniu, poczucia (często złudnego, sztucznego) satysfakcji zawodowej. Do najczęściej stosowanych należą:

- *moralizowanie* – jako nieustanne uzasadnianie swoich poczynań, działań, poglądów przez akcentowanie społecznie szanowanych wartości i norm z jednoczesnym oczekiwaniem poparcia i akceptacji;
- *dominację* – egzekwowanie od uczniów oczekiwanych zachowań z wykorzystaniem tzw. przewagi w relacjach interpersonalnych: funkcyjnej, społecznej, kulturowej, ekonomicznej, zawodowej i osobistej (dojrzałość fizyczna, intelektualna, posiadane wykształcenie);
- *socjalizację* – rozumianą, jako promowanie edukacyjne i społeczne zachowań uczniowskich zgodnych z oczekiwaniami i wymaganiami nauczyciela z jedno-

²⁶⁷ A. Janowski (2002), *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań*, Warszawa, Wydawnictwo „Fraszka Edukacyjna”, s. 126–132.

- czesną krytyką i karą dla zachowań niezgodnych normatywnie, lecz najczęściej wynikających z aspektów osobowościowych i problemów życiowych ucznia;
- *negocjacje* – polegające na zawieraniu przez nauczyciela umów z uczniami dotyczących zasad pracy, wypełniania zobowiązań z tytułu pełnionej roli, lecz często przez nauczyciela nieprzeznaczonych pod postacią gróźb, podstępów i tzw. mobbingu;
 - *rytuał i rutynę* – najczęściej wyrażanych tzw. *zniekształceniami poznawczymi*²⁶⁸ kanalizującymi uczniowskie działania oraz z tytułu doświadczenia tzw. *samospełniających się przepowiedni/proroctw*²⁶⁹;
 - *terapię zajęciową* – rozumianą, jako zajęcia mobilizujące uczniów do nieustannej aktywności, której cele i sens nie do końca są przez uczniów i innych nauczycieli przejrzyste;
 - *nieobecność i wycofywanie się* – oceniane często jako niedojrzałość emocjonalna (bagatelizowanie sytuacji wychowawczo trudnych, częste posługiwanie się marzeniami, jako motywami tłumaczącymi niemoc, kierowanie się złudzeniami) oraz nieodpowiedzialność wobec obowiązujących przepisów (stałe spóźnianie się na lekcje, unikanie kontaktów z rodzicami i niechęć do rozmów z uczniami);
 - *fraternizację* – tzw. kumplowanie się nauczycieli z uczniami poprzez upodabnianie się do nich strojem, fryzurą, makijażem, przejmowaniem zainteresowań typowych dla środowiska uczniowskiego, a wszystko po to, by pozyskać ich zaufanie i neutralizować wagę sytuacji konfliktowych i problematycznych wychowawczo (w odczuciu tegoż nauczyciela bardzo trudnych).

Problem wypalenia zawodowego z tytułu procesu przywództwa edukacyjnego, jest o tyle istotny, że w rozdziale analitycznym autorka, na podstawie uzyskanych wyników badań własnych, będzie poszukiwała momentu krytycznego, dla którego niepowodzenia deontyczne oraz pedagogiczna niezgoda na nie staje się motywatorem dla zaistnienia procesu przywództwa, czy może początkiem procesu tzw. wypalenia zawodowego. Dla pełnej prezentacji problematyki, poniżej zostanie zaprezentowanych kilka modeli syndromu wypalenia zawodowego.

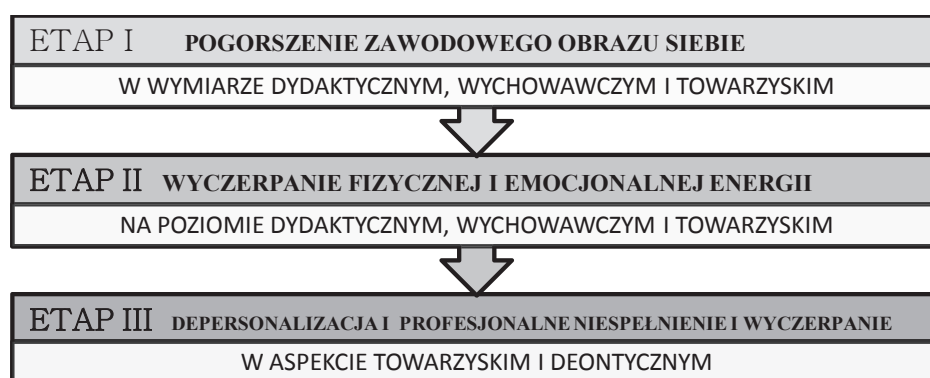
Model syndromu wypalenia zawodowego wg C. Cherniss'a zawiera się w trzech etapach: *etap I* to dostrzegane i wyczuwane przez nauczyciela ograniczenia zawodowe a nawet środowiskowe, z tytułu pełnionego zawodu. Nie rozumiejąc ich, nie radząc sobie z nimi, nauczyciel doświadcza *etapu II*, w którym fizyczne przemęczenie, brak emocjonalnego zaangażowania i nieustannie towarzyszący lęk stają się przyczyną wyge-

²⁶⁸ **zniekształcenia poznawcze** – dostrzeganie jedynie tego, na co „przyzwalają” osobiste schematy, zachowania typowe dla zniekształceń poznawczych: nadmierne uogólnianie, selektywne abstrahowanie (mentalny filtr), tendencyjny wybór faktów, nieuzasadnione wnioski, rozumowanie emocjonalne, stwierdzenia typu *powinienem, powinno się, muszę, trzeba*, etykietowanie, lekceważenie pozytywnych informacji, czytanie w myślach typu *wiem, co myślą inni*, personalizacja (przypisywanie sobie negatywnych skutków własnej obecności), efekt lornetki (myślenie jednotorowe); Małgorzata Wudarczyk, *Występowanie zniekształceń poznawczych w zależności od typu zaburzenia*. Dostęp: http://www.psychologwarszawa.pl/do_poczytania.html. 2010. 08.02.

²⁶⁹ **samospełniające się przepowiednie** – ocenianie zbyt krytyczne i przecenianie ucznia; funkcjonuje w tzw. efektach: *Pigmaliiona* (uczeń uzyskuje dobre wyniki wtedy, gdy nauczyciel uważa go za dobrego), **samospełniające się proroctwo** – efekt Golem, jako samorealizacja oczekiwań negatywnych; A. Tokarza (2007), *Wychowanie do twórczości przeciw wychowaniu do wtórności: stany rzeczy, dylematy, pytania*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak, *Wychowanie, pojęcia, konteksty*, t. II, Gdańsk, GWP, s. 291.

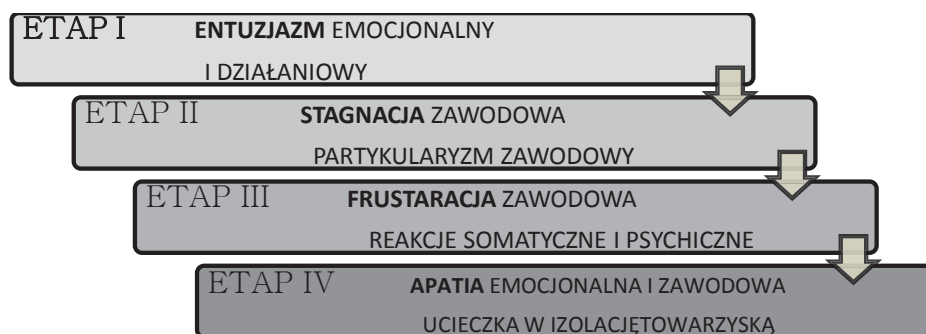
nerowania objawów *etapu III*. To stan, w którym otoczenie dostrzega zmiany w zachowaniu nauczyciela – towarzyskie i zawodowe wycofanie się, emocjonalne niezrównoważenie, niechęć do szukania dla siebie pomocy oraz niedostrzeganie, że uczniowie też jej potrzebują. Nauczyciel, w oczach innych nauczycieli w swoich relacjach interpersonalnych wykazuje cynizm, negatywne komentarze, nadmierne dystansowanie się wobec środowiska, a same relacje stają się bezosobowe, przedmiotowe, zdepersonalizowane. Niespełnienie i wyczerpanie zawodowe ma bezpośrednie przełożenie na spadek poczucia własnych kompetencji zawodowych, przewagę niewiedzy i nieumiejętności nad kompetencjami wychowawczymi. To stan zw. *apatyzacją zawodową*²⁷⁰.

Rysunek 40. Model syndromu wypalenia zawodowego wg C. Cherniss



Źródło: opracowanie własne na podstawie Z. Gaś²⁷¹

Rysunek 41. Model syndromu wypalenia zawodowego wg J. Edelwich'a i A. Brodsky'ego



Źródło: opracowanie własne na podstawie Z. Gaś²⁷²

Model syndromu wypalenia zawodowego wg J. Edelwich'a i A. Brodsky'ego posiada strukturę czteroetapową. *Etap I* to niezwykle entuzjazm, zapał, zaangażowanie i radość dostrzegalne w działaniu, planowaniu, celach z tytułu wielkich oczekiwań. *Etap II* został nazwany stagnacją, jako usytuowanie emocjonalne w niskich poziomach, z tytułu dostrzeganych ograniczeń, niemożności ich pokonania wobec

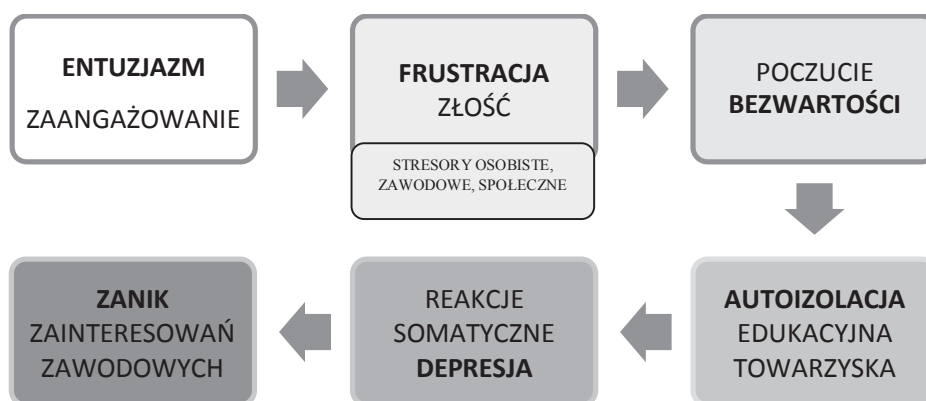
²⁷⁰ St. Tucholska (2009), *Wypalenie zawodowe...*, s. 23.

²⁷¹ Z. Gaś (2001), *Doskonalący się nauczyciel...*, s. 28.

²⁷² Tamże.

tego nauczyciel przenosi zachowane jeszcze oczekiwania na realizację potrzeb osobistych w ramach procedury awansu zawodowego. *Etap III* to pełne rozgoryczenie niedoświadczania uznania za włożony wysiłek. Frustrację personalną generuje rozczarowanie ludźmi i konflikty z nimi wyzwalające rozchwianie emocjonalne, reakcje nierozumiane przez otoczenie, dysfunkcje fizyczne i duże rozdrażnienie psychiczne. *Etap IV*, najniebezpieczniejszy, gdyż pojawia się apatia, rezygnacja z działań dydaktyczno-wychowawczych, zupełna obojętność na relacje (najczęściej już nieprawidłowe) z uczniami i innymi nauczycielami. To etap, w którym nauczyciel sam izoluje się towarzysko od innych nauczycieli, separuje się także w środowisku lokalnym.

Rysunek 42. Model syndromu wypalenia zawodowego wg B. A. Farber'a



Źródło: opracowanie własne na podstawie Z. Gaś²⁷³

Model syndromu wypalenia zawodowego wg B. A. Farber'a jest najbardziej cykliczny, wieloetapowy, najbardziej szczegółowy, zwany także jednościeżkowym, gdyż reakcje mają charakter „reakcji łańcuchowej”. Po entuzjazmie i dużym zaangażowaniu, które nie przekładają się na sukces, uznanie i awans środowiskowy, u nauczyciela pojawia się złość i frustracja, zawierające pytania „dlaczego?, nikt, nie ma sensu”. Jeśli nie zostaną wyjaśnione wątpliwości nauczyciel doświadcza bezsilności, bezradności prowadzące do zaniżania własnej wartości przekładające się na niepodejmowanie się kolejnych zadań edukacyjnych, wycofywanie się z już podjętych i sterowanie ku towarzyskiej izolacji. Pojawiająca się dysfunkcjonalność emocjonalna i somatyczna najczęściej mają postać depresji, które nie leczone i bez interwencji doprowadzić mogą do poczucia wyczerpania i zupełnej obojętności pracą zawodową i życiem osobistym.

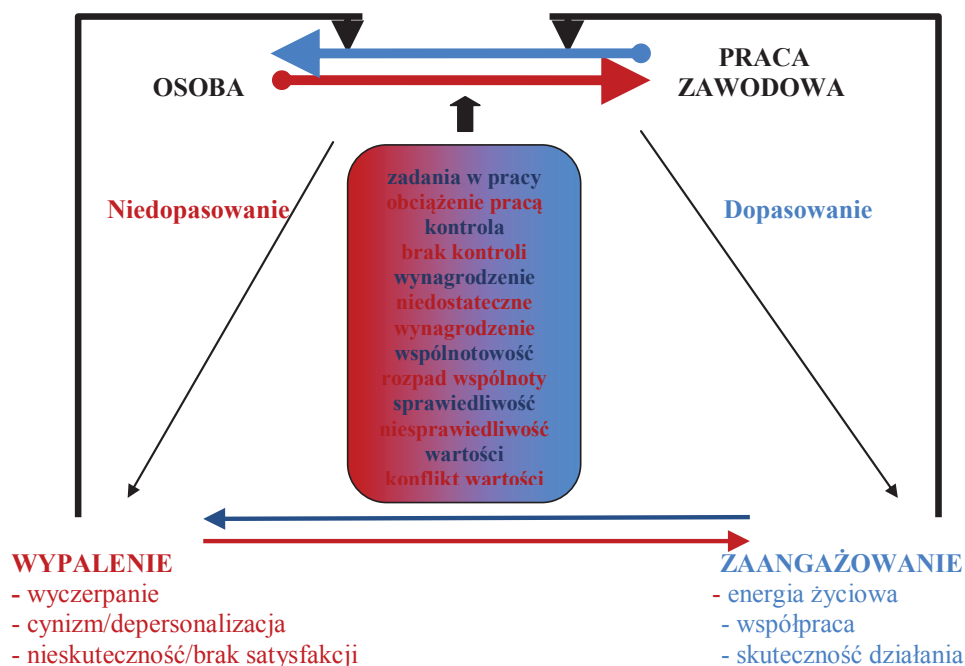
„Wypalenie jest syndromem emocjonalnego wyczerpania, depersonalizacji i obniżenia zadowolenia z osiągnięć zawodowych, które może wystąpić u osób wykonujących zawody oparte na kontaktach z innymi ludźmi”²⁷⁴. Czy wypalenie zawodowe może zawierać paradygmaty, wobec których można byłoby przyjąć określoną strategię zaradczą, wspomagającą zatrzymać proces wypalenia? W literaturze przedmiotu powtarzają się pojęcia, typowe dla tego syndromu. Są to: *emocjonalne wyczerpanie, depersonalizacja, obniżenie zadowolenia z osiągnięć zawodowych, niedostateczna efektywność zawodowa, brak satysfakcji z pełnionej roli oraz techniki dystansowania: etykietowanie, intelektualizacja, izolowanie sytuacji, poczucie humoru i żartowanie, wycofanie się.*

²⁷³ Z. Gaś (2001)..., s. 29.

²⁷⁴ C. Maslach [w:] St. Tucholska (2009), *Wypalenie zawodowe ...*, s. 22.

W społecznościach ludzkich nie ma sytuacji jednorodnych. W relacjach, w których dominują negatywne postawy i emocje zawsze można dostrzec te dobre, pozytywne przejawione mądrą empatią i bezinteresownością. W przypadku syndromu wypalenia zawodowego, w którym przeważają niechęć i niezrozumienie można odnaleźć wartości współdziałania i dopasowania, zainteresowania i zaangażowania w rolę zawodową i wykonywane czynności. Podobny pogląd prezentuje C. Maslach, której ideę opracowała St. Tucholska:

Rysunek 43. Model obszarów dopasowania zawodowego: osoba/praca zawodowa



Źródło: modyfikacja projektu wg St. Tucholskiej²⁷⁵

Wypalenie zawodowe najczęściej dotyczy powolnej redukcji wartości kreatywnych na rzecz bodźców destrukcyjnych. Każde środowisko zawodowe ma własne spektrum aspektów szczególnie podatnych na ten syndrom. Literatura przedmiotu wyszczególnia jednak pewien ich zakres wspólny dla wszystkich zawodów, także symptomatycznych dla nauczycielskiego wypalenia zawodowego. *Zbyt duże obciążenie pracą* to nieustanny problem wielu nauczycieli chcących prowadzić zajęcia lekcyjne za każdym razem ciekawie, inspirująco, kreatywnie, aktywizujące uczniów fizycznie, emocjonalnie i intelektualnie. Podstawy programowe, na których pracują nauczyciele są nieustannie przez nich modyfikowane z tytułu specyfiki podmiotowej zespołu klasowego, co wiąże się z przygotowaniem się do zajęć (kosztem czasu prywatnego). W dobie globalizacji wiedzy nauczyciel stale musi aktualizować poznawczą wiedzę przedmiotową a zakres obowiązków wobec szkoły wyznaczonych przez dyrekcję szkoły najczęściej jest poszerzany a nie minimalizowany. Do tego syndromu dochodzi poczucie, że nauczyciel w krótkim czasie wykonuje zbyt wiele, nie dysponuje odpowiednimi środkami do realizacji założonych celów. Brak czasu na odpoczynek i efekt przeciążenia zaczyna przenosić się na reakcje emocjonalne. *Brak kontroli* odnosi się do niemożności kontrolowania efektów własnej pracy lub nadmiernej kontroli tożsamej z nieustannym monitoringiem oraz niestabilnych warunków pracy.

²⁷⁵ St. Tucholska (2009), *Wypalenie zawodowe ...*, s. 30.

Niedostateczne wynagrodzenie dotyczy aspektów gratyfikacji – wewnętrznych (satysfakcja, duma z tytułu dobrej opinii i pochwały w środowisku pracy) i zewnętrznych (gratyfikacja finansowa, pomoc socjalna). *Rozpad wspólnoty* – wartość najdelikatniejsza, najtrudniejsza do odtworzenia po jej rozpadzie. Utrata sensu pracy, zaburzone poprawne relacje interpersonalne (nierozwiązane konflikty, frustracja, wrogość) przyczyniają się do osłabienia wsparcia społecznego. *Brak sprawiedliwości* w poczuciu zespołu pojawia się, gdy brak jest czytelnych zasad i norm zapewniających poczucie szacunku i uznania. Dotyczy to poczucia stronniczości, oszukiwania, nierównomiernego obciążenia pracą i nagradzania, braku obiektywności na rzecz często odczuwanego subiektywizmu. W takich realiach zawodowych bardzo szybko pojawia się poczucie skrzywdzenia i działań nie *fair*. *Konflikt wartości* wynika z niezgodności między kodeksem etyczno-moralnym a wymogami stawianymi z racji obowiązków zawodowych, teoretycznymi celami kodeksu pracy, istotą istnienia szkoły a założeniami edukacyjnymi, kwalifikacjami i kompetencjami nauczycieli wobec rzeczywistych realiów spotykanych na co dzień. Wymuszane działania nieetyczne stają się źródłem kłamstw, oszustw, unikania mówienia prawdy²⁷⁶.

Artykuł 73 Karty Nauczyciela, przyznaje nauczycielowi, z tytułu złego stanu zdrowia, prawo do rocznego, płatnego urlopu, a w ciągu wszystkich lat pracy, prawo do trzech lat urlopu płatnego.

*„Dobrym nauczycielem może być tylko ten, kto zna życie pozaszkolne z własnego doświadczenia i kto w nim aktywnie uczestniczy”*²⁷⁷.

Syndrom wypalenia zawodowego jest dla nauczyciela tak bardzo destrukcyjny, że oczywistym wnioskiem jest, iż w środowisku społecznym, w przestrzeni edukowanej muszą funkcjonować bodźce i procesy, które stres – typowo szkolny – nie łagodzą ale go intensyfikują. Zatem, jakie czynniki społeczne oddziałują na nauczycieli, decydując o ich sukcesie dydaktyczno-wychowawczym, pozycji kompetencyjnej i towarzyskiej?

F. Znaniecki w swoich badaniach udowodnił, że to system społeczny ustala funkcję społeczną, czyli zespół obowiązków, któremu jednostka musi sprostać. System warunkuje jej obraz społeczny, tj. kim/czym winna być w oczach innych i dla siebie, jako istota cielesna i psychiczna: *„ustanawia jej stan socjalny, czyli zespół praw, jaki ma jej przyznawać dany krąg społeczny; oraz ustala jej funkcję społeczną, czyli zespół obowiązków, których wykonania dany krąg może się od niej domagać”*²⁷⁸.

W przestrzeni edukowanej szereg procesów dydaktyczno-wychowawczych przebiega w dynamice dialektycznej. Nauczyciel spotyka w niej dystraktory zewnętrzne i wewnętrzne: oczekiwania społeczne i wygórowane wymagania otoczenia; potrzebę przynależności do określonej grupy społecznej i potrzebę zaspokajania potencjału społecznego prestiżu; potrzebę perfekcjonizmu i kontroli; stany niepewności, wątpliwości, wahań edukacyjnych wobec poczucia skuteczności nie tylko wychowawczo-opiekuńczej ale także wewnętrznej dyscypliny, edukacyjnego powołania, motywacji, jakości życia, itp.; indywidualny poziom braku odporności na sytuacje trudne i dojrzałość do umiejętnego rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych; zadania nowe i dotąd niespotykane wobec zadań szczególnie złożonych, rozbudowanych, wieloeta-

²⁷⁶ Tamże, s. 30–33.

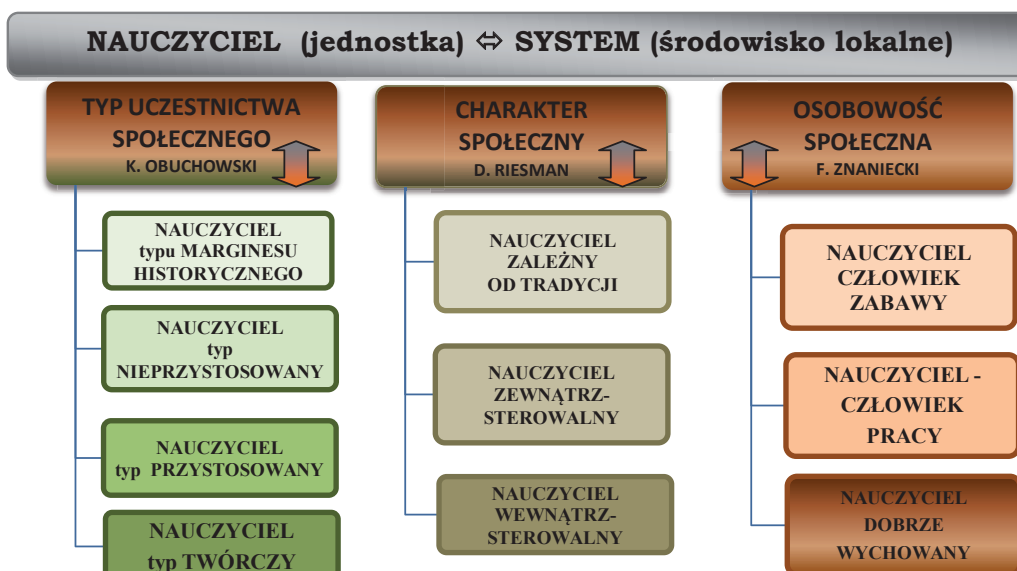
²⁷⁷ J. Szczepański (1975), *Rzecz o nauczycielach w wychowującym się społeczeństwie socjalistycznym*, wyd. I, Warszawa, PWN.

²⁷⁸ F. Znaniecki (1984), *Społeczne role uczonych i historyczne cechy wiedzy* [w:] F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych*, Warszawa, PWN, s. 530–531.

powych, wewnętrznie niespójnych i zmiennych wobec dynamizmu sytuacyjnego (na NIE!), redundancji, ograniczeń, obecności nacisków, sytuacji niedoboru, itp.

Społeczność lokalna – to przestrzeń kulturowa, w której nauczyciel doświadcza kultury mikrospołeczności, ocen etycznych i norm publicznego zachowania, życia rodzinnego i określonych postaw religijnych. Społeczność lokalna, jako zbiorowość posiada swoje elementy, cechy, atrybuty każdemu gwarantujące tożsamość, poczucie bezpieczeństwa, więź społeczną a nierzadko i sens istnienia²⁷⁹. Społeczność lokalna zapewnia szkole bazę materialną a społeczność nauczycieli i uczniów wnosi w nią treści kultury poznawczej, przyczynia się do rewaloryzacji kultury mikro- i makrospołecznej. Szkoła poprzez realizację programów wychowawczych chroni ponadczasowe zasady moralne współwyznaczające pedagogizację szkoły i środowiska lokalnego w tzw. edukacji potocznej, powszechnej, gdyż wiedza o życiu codziennym mieszkańców nie może być warunkowana tylko wiedzą teoretyczną wyniesioną ze szkoły podstawowej, średniej lub wyższej²⁸⁰.

Rysunek 44. Społeczna orientacja nauczyciela w środowisku lokalnym



Źródło: model własny na podst. opracowania A. Wiłkomirskiej²⁸¹

Dzisiaj nauczyciel staje się wręcz swoistym „odbiciem” cech społecznych środowiska lokalnego, ponieważ aktywnie uczestniczy w jego transformacji kulturowej. Od nauczyciela pracującego w lokalnym środowisku szkolnym oczekiwana jest znajomość i wiedza społeczna wyrażająca się umiejętnością nawiązywania autentycznego kontaktu z dziećmi, młodzieżą i rodzicami, by móc realizować zadania szkoły na poziomie dydaktyczno-wychowawczym. „Nauczyciel to urzędnik organizacji społecznej, powołanej do przekazania reguł ładu społecznego, którego porządek przekazuje do świadomości uczniów. Proces tego przekazu ma wymiar aksjologiczny (obowiązująca ideologia i system wartości – rodziców), teleologiczny (indywidualność ucznia i dążenie do przygotowania go do życia w społeczeństwie)

²⁷⁹ T. Pilch, I. Lepalczyk (1995), *Pedagogika społeczna*, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.

²⁸⁰ K. Konarzewski (2002), *Sztuka nauczania...*, s. 81.

²⁸¹ A. Wiłkomirska (2002), *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczyciele*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 9-11.

i wykonawczym (praktyczne sytuacje szkolne, np.: sprawiedliwe ocenianie, różnicowanie wymagań, tempo pracy na lekcji, wykorzystanie czasu lekcji)²⁸².

Społeczny obraz swojej osoby w środowisku lokalnym nauczyciel buduje w oparciu o tzw. relacje „jednostka – system” osadzone na filarach:

Otoczenie społeczne (zawodowe, prywatne, lokalne, kulturowe, sytuacyjne), zróżnicowane strukturą (instytucji lub organizacji społecznej) warunkuje w każdej jednostce świadomość pełnionej roli i oczekiwania z nią związane. Tę świadomość wyznaczają relacje: jednostka w systemie (nauczyciel w systemie szkolnym, nauczyciel w systemie społeczności lokalnej). O ile pozytywne treści wymiaru roli zawodowej i społecznej, jednostka chętnie przenosi na forum innej struktury społecznej, o tyle istotniejsze są tzw. negatywne aspekty tych ról przenoszone, warunkujące wartość prestiżu społecznego. Typologia uczestnictwa społecznego, autorstwa K. Obuchowskiego²⁸³ przedstawia cztery modele obecności nauczycielskiej w środowisku lokalnym: typ *marginesu historycznego* to nauczyciel nie uczestniczący, nie widoczny w życiu społeczności lokalnej, nieznaną szerszej społeczności mieszkającej w pobliżu szkoły, stale uczestniczącej w życiu szkoły, współorganizatorów wielu uroczystości szkolnych. Typ *nieprzystosowany*, to ocena postaw nauczyciela nie spełniającego pozytywnych oczekiwań społecznych (ubóstwo finansowe, patologie rodzinne, nałogi nieakceptowane kulturowo), którego pozytywnym odbiciem jest typ *przystosowany*, tj. społecznie potrzebny, akceptowany, angażujący się w działalność na rzecz integracji środowiska lokalnego. Lokalne władze samorządowe najchętniej współpracują z nauczycielem typu *twórczego*, który bardzo świadomie traktuje społeczny wymiar roli nauczyciela. Wg K. Obuchowskiego to nauczyciel będący inicjatorem współpracy władz lokalnych i placówek oświatowych, organizator imprez o charakterze edukacyjnym dla mieszkańców pobliskich dzielnic, dla rodziców uczniów a także dla emerytów zamieszkujących w pobliżu szkoły. To typ nauczyciela, który swoją działalnością społeczną opiera na zasadzie: szkoła otwarta nie tylko dla uczniów, organizująca działalność nie tylko w systemie lekcyjnym ale również w godzinach popołudniowych a z okazji świąt państwowych udostępniająca swoje boiska i pomieszczenia szkolne.

Dla prezentacji obecności nauczyciela w środowisku społecznym, niezwykle przydatna wydaje się być klasyfikacja D. Riesmana²⁸⁴, który uznał, że w środowisku lokalnym najczęściej można spotkać nauczyciela, którego społeczny charakter wynika z:

- dominacji treści tradycji rodzinno-kulturowych (typ nauczyciela oczekującego *społecznej afirmacji* jego osoby niezależnie od osiągnięć, sukcesów i porażek, gdyż status nauczyciela jest wykładnikiem należnego prestiżu społecznego);
- dominacji czynników społeczno-kulturowych zewnętrznych (typ nauczyciela kierującego się w życiu zawodowo-prywatnym tylko i wyłącznie normami i zasadami kodeksów *środowisk ważnych* dla niego, nie potrafiącego wypracować i posiadać własnego kodeksu etyczno-moralnego; pracę postrzegającego, jako zespół działań zleczanych przez przełożonego i wykonywanych bezkrytycznie);
- dominacji czynników wewnętrznych (typ nauczyciela warunkującego swoją pracę społeczną obecnością wartości zgodnych z jego kodeksem moralno-etycznym, kształcących jego samego oraz otoczenie z nim pracujące).

²⁸² B. Kutrowska (2008), *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych* [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty ról*, P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, s.56.

²⁸³ K. Obuchowski (1985) *Adaptacja twórcza*, Warszawa, Wydawnictwo Książka i Wiedza.

²⁸⁴ D. Riesman, N. Glazer, R. Denney (1996) *Samotny tłum*, Warszawa, Wydawnictwo Literackie Meduza.

Spoleczne oczekiwania wobec nauczycielskich powinności dla środowiska lokalnego, w ocenie F. Znanieckiego²⁸⁵, wygenerowały w socjologii i psychologii społecznej tzw. typy osobowościowe, które bardzo dobrze wpisują się w opinie o nauczycielach, będących członkami określonej społeczności. Najpopularniejszym typem, jest *nauczyciel – człowiek zabawy* o pogodnej osobowości, chętnie uczestniczący w najróżniejszych festynach i imprezach środowiskowych, angażujący się w organizację zajęć dla małych dzieci i dorosłych, niezwykle towarzyski i operatywny. Typ *nauczyciela – człowiek pracy* to typ pedagoga o niezwykłym zapale do pracy edukacyjnej w ramach obowiązków zawodowych, do pracy twórczej. Poza środowiskiem szkolnym inspirujący uczniów w działalność edukacyjną, swoim zapalem włączający do pracy rodziców i działaczy samorządowych. To typ osobowości nauczyciela, który poproszony o pomoc nigdy jej nie odmówi i bierze w niej czynny udział. *Nauczyciel – człowiek dobrze wychowany* to określenie najczęściej utożsamiane z nauczycielem, którego środowisko lokalne postrzega w wartościach autorytetu wiedzy, prestiżu społecznego i wzoru osobowości, którego społeczność lokalna chwali i czuje się zaszczycona mieszkając w pobliżu tak cenionego obywatela.

Powyższe społeczne oczekiwania wobec nauczyciela można ująć w ramy, z których wyłania się obraz osoby, która powinna być dyspozycyjna, sumienna, obowiązkowa, najlepiej idealna pod względem etycznym i moralnym, sympatyczna, miła, cierpliwa... . Te wysokie wymagania i oczekiwania nie zawsze są obecne w pełnym zakresie i poziomie, ponieważ są uzależnione od warunków pracy. Są one oparte o zasadę „*chciejstwa*”²⁸⁶ - tj. nieustannie poszerzanych społecznych oczekiwań wobec nauczyciela. Cechą charakterystyczną tej zasady jest to, że przybiera zawsze specyficzną formę leksykalną: „*nauczyciel powinien być..., powinien chcieć..., mieć..., umieć..., wiedzieć..., myśleć..., czuć...*”. Te społeczne oczekiwania wobec nauczyciela to wymagania dot.: wysokiego poziomu w profesjonalizmie zawodowym, ustawicznego dokształcania się, zdobywania nowych uprawnień i umiejętności, uczenie się nowych metod pracy a także nieustanna życzliwość i fachowe angażowanie się w pracę z uczniem. Taką presję społeczną wobec roli nauczyciela określa się *przeciążeniem normatywnym*, jako „*samoświadomość systemów, w znacznym stopniu nieuświadomianych, schematów myślenia normatywnego. Próby sprostania wymogom roli przejawiają się m. in. w tym, że zinternalizowane normy w rodzaju: nauczyciele powinni kochać dzieci, powinni wspomagać ich wszechstronny rozwój deklarowane są, jako rzeczywiste motywacje i rzeczywiste sposoby zachowań. Innymi słowy, nauczyciele wierzą, że kochają dzieci, bo tak nakazuje model normatywny roli. Idealizacja własnych motywacji postaw i zachowań jest sposobem na redukcję dysonansu między przepisami roli a rzeczywistymi (realnymi) zachowaniami*”²⁸⁷. Doskonale poświadczyły to badania przeprowadzone przez Z. Kawkę²⁸⁸ na próbie 500 nauczycieli z 45 łódzkich szkół, w których wykazano, że nauczyciel w i n i e n być nauczycielem kochającym dzieci, gdy w rzeczywistości pod postawą racjonalności często ukrywa obojętność a nawet niechęć do uczniów niegrzecznych, z dysfunkcjami psychicznymi i intelektualnymi. P o w i n i e n sprawować zawód z misją

²⁸⁵ F. Znaniecki (1974) *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa, PWN.

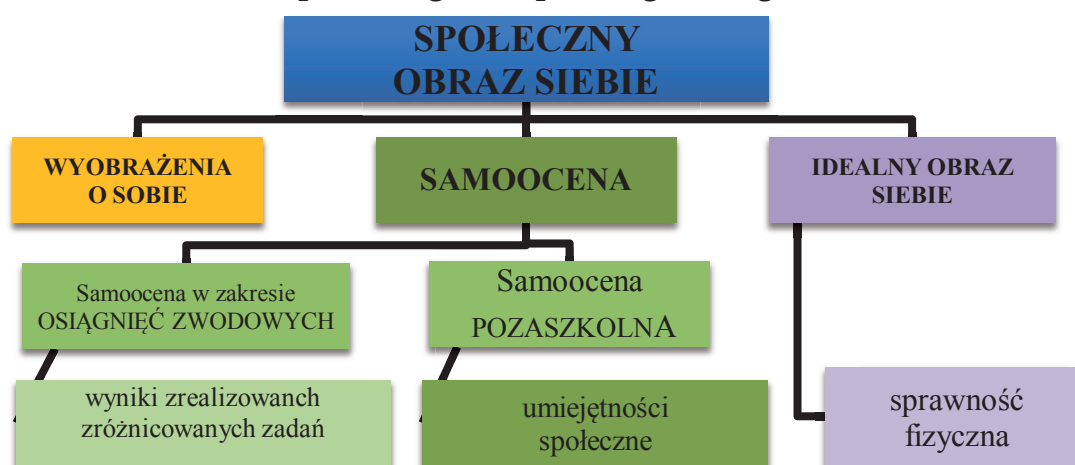
²⁸⁶ M. Dudzikowa (2004) *Mit o szkole jako o miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Kraków, „Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 179 – 188.

²⁸⁷ Tamże, s. 52.

²⁸⁸ Z. Kawka (1998) *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela* [w:] tamże, s. 52.

o głębokim przeświadczeniu szczególnej ważności i odpowiedzialności zadaniowej, a nie w wymiarze obowiązków, zadań dydaktycznych wyznaczanych określonym spektrum wiedzy, w którym nie ma „rozumienia potrzeby podmiotowości dzieci i młodzieży, autokreacji i budowania tożsamości”²⁸⁹. Tę misyjność A. Nalaskowski nazwał *syndromem konsekracji* zawodu nauczycielskiego, z tytułu nieakceptacji przez środowisko nauczycieli absolutnie żadnej krytyki społecznej (rodzice, uczniowie, lokalni działacze), wychodząc z założenia, że to opinie bez znajomości specyfiki zawodu i niekompetentne. „W dużej mierze jest więc to środowisko mentalnie niezdolne do twórczego podjęcia wyzwania intelektualnych stawianych oświacie”²⁹⁰. Opinię tę doskonale potwierdza teoria autorstwa D. Lawrence²⁹¹, obrazująca ideę postrzegania nauczyciela w środowisku lokalnym siebie samego w przestrzeni społecznej.

Rysunek 45. Struktura społecznego autopostrzegania wg D. Lawrence’a



Źródło: modyfikacja własna na podstawie D Lawrence

Struktura społecznego postrzegania to przede wszystkim obraz konstruowany dystraktorami wewnętrznymi, jako synteza współzależnych samoocen z różnych sfer społecznego funkcjonowania. J. Pielachowski wręcz podkreśla, że te czynniki nie zawsze mobilizują do pracy, w której poziom i zakres w wartości i w ocenie są zmienne. Jaką miarę dla nauczyciela ma świadomość i poczucie, że jest się: „odpowiedzialnym w oczach dyrekcji i uczniów za klimat wzajemnego porozumiewania się, za wyniki dydaktyczne i problemy wychowawcze pojawiające się w klasie, za rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb uczniowskich, za rozpoznawanie i rozwijanie indywidualnych predyspozycji i zdolności, za pomoc uczniom wymagającym troskliwej opieki i wsparcia, (...), za współtworzenie szkolnych i konstruowanie własnych programów dydaktycznych i wychowawczych, wewnątrzszkolnych systemów oceniania, szkolnych programów profilaktycznych, różnego rodzaju planów, realizacja kuratorskich lub ministerialnych zaleceń, uczestniczenie w ocenie jakości pracy szkoły, radach pedagogicznych, pedagogizacji rodziców, przygotowywanie uczniów do konkursów, przygotowywanie się do zajęć, prowadzenie dokumentacji zwięz-

²⁸⁹ M. Dudzikowa (2004) *Mit o szkole jako o miejscu ...*, s. 52.

²⁹⁰ Tamże, s. 55.

²⁹¹ A. Brzezińska, J. Trempla (red.), (1999) *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki tom I, rozdział 2*, Gdańsk, GWP.

nej z postępowaniem uczniów i sytuacją w klasie, organizowanie konkursów, wycieczek, wyjść do kina, teatrów, itp.”²⁹².

Deontologia społeczna zawodu nauczyciela najczęściej kojarzy się z kodeksem etycznym, z określonym zbiorem norm, warunkujących sposoby postępowania w określonych sytuacjach. W przestrzeni społecznej ma ona szczególną rolę. W niej nauczyciel może potwierdzić swój prestiż, tzn. uznanie wysokich kompetencji edukacyjnych w środowisku szkolnym (opinia u uczniów i rodziców) transponuje w opinię w środowisku lokalnym. Stopień zaangażowania nauczyciela i jego obecność w środowisku społecznym można ująć w strukturę czterech poziomów.

Rysunek 46. Poziomy zaangażowania społecznego nauczyciela w środowisku lokalnym



Źródło: opracowanie własne na podst. J.M. Michalak²⁹³

Poziom 1 – to poziom zaangażowania wynikający z prawa oświatowego i posiadanych kwalifikacji, to działalność obligatoryjna na rzecz środowiska lokalnego wynikająca z realizacji treści podstaw programowych edukacji społecznej, niezależnie od profilu szkoły. Korzyści wynikające z takiej obecności to oczywiście prestiż społeczny – łatwy do osiągnięcia lecz niezwykle trudny do utrzymania i stałego rozwijania, gdyż pociąga za sobą coraz większe angażowanie się – kosztem pracy z uczniami.

Poziom 2 – poziom prezentowania szkoły od strony usług edukacyjnych, ośrodka edukacyjnego prowadzącego działalność nie tylko dydaktyczną ale także edukacyjną poznawczo, kulturowo i społecznie, stanowiąc dla lokalnych władz przedłużone ramię edukacji patriotycznej, obywatelskiej zróżnicowanej ontologicznie, formami i metodami oraz równoległe z innymi treściami niezbędnymi dla harmonijnego rozwoju młodych obywateli.

²⁹² J. Pielachowski (2001), *Klasa chodzi po klasie i nie zwraca uwagi na moje uwagi ... czyli Piękniejsza strona reformy*, Poznań, Wydawnictwo „eMPi2”, s. 29-30.

²⁹³ J.M. Michalak (2006), *Przywództwo w szkole*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 202.

Poziom 3 – to pułap, wg autorki najtrudniejszy, gdyż nauczyciel mający globalną wiedzę i wykształcenie powinien umieć patrzeć na kulturę lokalną z umiejętnością nazwania jej wyjątkowości, z szacunkiem wskazywać pozytywne i negatywne akcenty z, umiejętnością aktywizować twórców nie tylko tych starszych ale także i pokolenia młode, chcące kontynuować sztukę regionalną i kulturę – w stosunku do europejskiej – bardzo ludową i prowincjonalną. To szczególnie poziom dla nauczycieli szkół wiejskich, którzy w małych miejscowościach dla środowiska wiejskiego stają się ambasadorami kultury, sztuki i wiedzy o świecie.

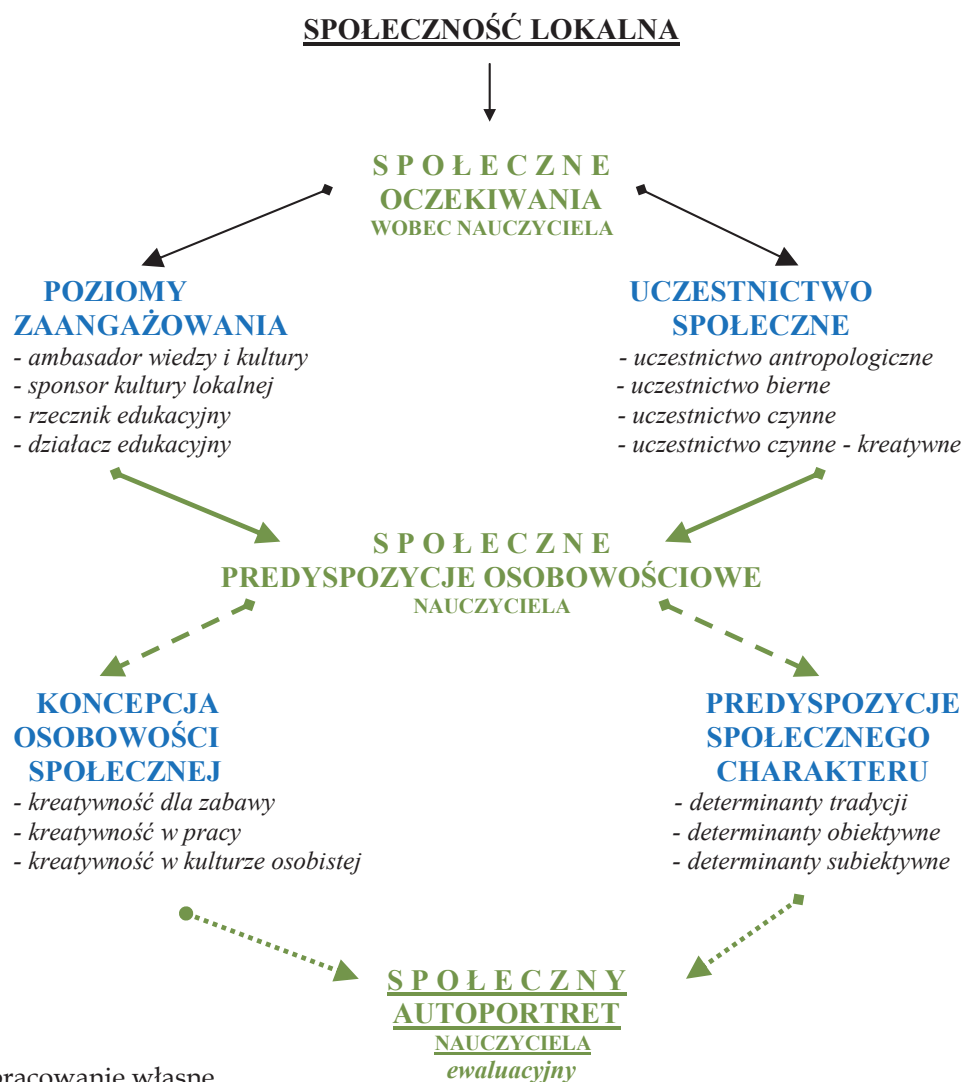
Poziom 4 – najbardziej filantropijny, najpełniej ukazujący kompetencje a nawet powołanie pedagogiczne, wynikające z wiedzy i umiejętności humanistycznych. Umiejętność dostrzeżenia w lokalnej działalności mieszkańców treści godnych kontynuacji, uzdolnień nie wynikających z wykształcenia lub jego braku, to poziom obywatelskiej obecności nauczyciela o jakiej marzą samorządowcy, gdyż jest to najlepszy ambasador aktywizujący młode pokolenia i dorosłych, intelektualnie reklamujący pozytywną aktywizację w kulturę tzw. niską, popularną i uważającą, że każdy kontakt – z każdą kulturą – jest dla człowieka najlepszym źródłem autoedukacyjnym wiążącym z miejscem zamieszkania, wiążącym lokalnie z kulturą globalną.

Nauczyciel funkcjonujący w określonej przestrzeni edukowanej buduje swoją tożsamość społeczną, jako subiektywny i obiektywny obraz swojej osoby w opinii rodziców uczniów, mieszkańców i władz lokalnych. Gdy tożsamość ta wynika z zaangażowania w działalność na rzecz społeczności jest wtedy postrzegany, jako *nauczyciel o dojrzałej orientacji*²⁹⁴ społecznej, rozumiejący swój status społeczny, pozycję i rolę w kulturze lokalnej (regionu, miasta, miasteczka, wsi) ale także w odniesieniu do kultury innych zawodów. To nauczyciel, podmiotowo realizujący się w pracy dydaktyczno – wychowawczej i podobnie widzący swoje miejsce w świecie społecznym.

Reasumując społeczną obecność nauczyciela w środowisku społeczności lokalnej, należy zaakcentować fakt ponowoczesności, modyfikującej realia kulturowe globalnie i lokalnie. Rozwój technologii informatycznych wygenerował nieodwracalne zmiany w kulturze życia codziennego oraz oczekiwania wobec społecznej obecności nauczyciela. Awans społeczny jest warunkowany opinią innych, a więc zmiany mentalne społeczności lokalnej nie mogą być obojętne dla modyfikacji deontologii społecznej. Przyjmując zasadę paradygmatu pedagogicznego (w przypadku realiów społecznych inwariant może przyjmować wartość czynnika destrukcyjnego – M.M. Ptak) obowiązki nauczyciela wobec społeczności lokalnej można ująć w strukturę społecznych oczekiwań, które w ramach posiadanych kwalifikacji i kompetencji pedagogicznych są realizowane przez społeczne uczestnictwo na wybranej i dogodnej platformie społecznej. Społecznościowa płaszczyzna kompetencji i kwalifikacji edukacyjnych dla wielu nauczycieli może stać się spektrum kształtowania cech pozwalających komponować indywidualność społeczną wyłonioną z wielu tożsamości społecznych (niezbędnych u każdego nauczyciela), z wielu postaci aktywnych działaczy społeczności lokalnej, mobilizujących dla prestiżu autorytetu społecznego.

²⁹⁴ **orientacja** – „zgeneralizowane, względnie utrwalone tendencje jednostek do postrzegania, porządkowania i oceniania otoczenia społecznego oraz emocjonalnego i behawioralnego reagowania na otoczenie”; A. Wilkomirska (2002), *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje...*, s. 14.

Rysunek 47. Struktura społecznej obecności nauczyciela w środowisku lokalnym



Źródło: opracowanie własne

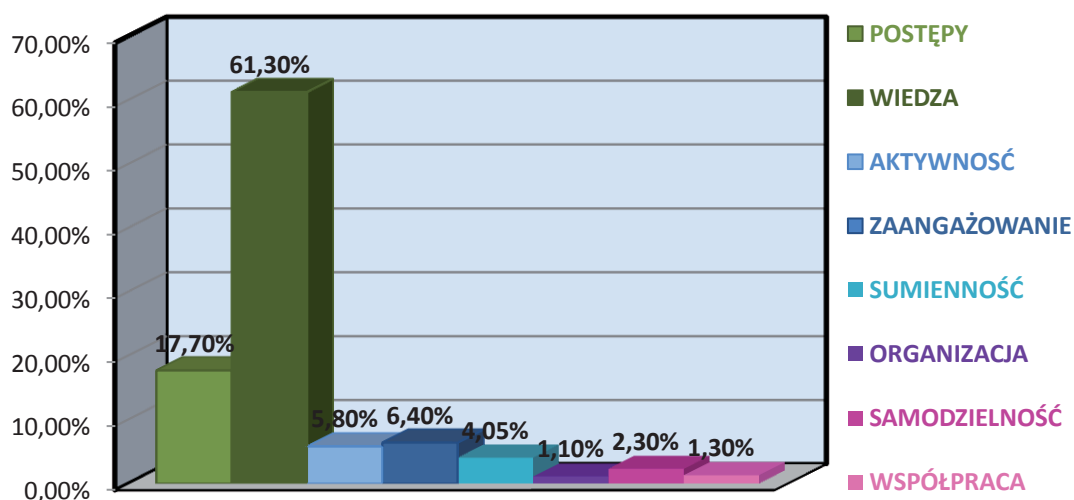
Nauczyciel, jak żaden inny zawód nie wzbudza tylu kontrowersji społecznych i sprzecznych emocjonalnie ocen. Z jednej strony instytucjonalne oczekiwania budowane są w oparciu o wizje normatywne i idealne (powinności i wymagania, jakim powinien sprostać tzw. idealny nauczyciel) a z drugiej strony społeczne forum odbiorców i obserwatorów (rodzice, uczniowie, działacze samorządowi, inni pracodawcy oraz nauczyciele z innych szkół) o zróżnicowanych oczekiwaniach. „W strukturze systemu oświatowo – społecznego nauczanie stapia się z przydziałem ról społecznych. A przecież, nauczanie się czegoś oznacza nabycie nowej umiejętności czy zrozumienie jakiegoś problemu, podczas gdy awans społeczny zależy od opinii innych. Nauka często bywa wynikiem nauczania, ale przydział roli społecznej czy kategorii na rynku pracy coraz bardziej zależy od tego, jak długo i do jakiej szkoły ktoś uczęszczał. Nauczanie polega na doborze okoliczności ułatwiających zdobycie wiedzy, natomiast przyszła rola społeczna jest ustalona przez program nauczania, w czasie którego kandydat, jeśli ma ukończyć klasę, musi uczynić zadość pewnym warunkom. W ramach szkoły nauczanie jest funkcją przyszłych ról społecznych, a nie wiedzy, jaką należy posiadać”²⁹⁵. Niestety, w wynikach badań pedagogicznych pragmatyka

²⁹⁵ I. Illich (1974), *Spółeczeństwo bez szkoły*, Warszawa, PIW, s. 44.

edukacyjna osiąga zupełnie inną opcję pedagogiczną i pedeutologiczną. Doskonałym przykładem potwierdzającym tę smutną rzeczywistość (deontologii społeczno-zawodowej) są wyniki badań przeprowadzonych i opublikowanych przez B. Krzywosz-Rynkiewicz²⁹⁶ w 2002 roku, w których dokonano pedagogiczno-społecznej rekapitulacji istoty oceniania umiejętności (kompetencji dydaktycznych, społecznych, aksjologicznych, emocjonalnych i kulturowych) w środowisku szkolnym, zawodowym i społecznym. Proces badawczy miał na celu odszukanie obecności korelacji pomiędzy szkolnym systemem oceniania (nie tylko wiedzy poznawczej) ucznia i oceny społeczno-zawodowej pracownika – podwładnego w zawodach o wysokim prestiżu społecznym. Analizie badawczej poddano oceny nauczycieli (oceniali swoich uczniów), dyrektorów szkół (oceniali nauczycieli), dyrektorów szpitali (oceniali lekarzy), dyrektorów departamentów (oceniali pracę urzędników administracji państwowej) i prezesów firm (oceniali wykwalifikowanych robotników). Wyniki badań w sposób drastyczny wyłoniły na światło dzienne zróżnicowanie aksjologii pedagogicznej i społecznej, wygenerowane w praktyce szkolnej, a w praktyce społecznej przydatne i skuteczne w na zupełnie innym poziomie. Analiza wyników badawczych w bezdyskusyjnej statystyce wykazała, że obecność kategorii wartości poznawczych (*wiedza i postępy*), emocjonalno-motywacyjnych (*aktywność, zaangażowanie, sumiennność*) i społecznych (*organizacja, samodzielność, współpraca*), pozostają w dużej ambiwalencji wobec idei podmiotowego wychowania i edukacji kształcącej dojrzałość i odpowiedzialność społeczno-indywidualną. Może, zatem przewodnictwo edukacyjne, jeszcze niezauważalne i niedoceniane dydaktycznie, nieuświadomiane w środowisku uczniowskim i nauczycielskim, stale aktualne wobec powszechnych realiów dydaktyczno-wychowawczych współczesnej przestrzeni edukacyjnej potrafi w pełni uchwycić refleksję podmiotowości ucznia i nauczyciela(!), nie pomijając wartości edukacji społeczno-środowiskowej i dostrzeże najważniejsze aspekty indywidualizmu ucznia i nauczyciela?

Współcześnie pracujący nauczyciele, ze wszystkich poziomów szkół najbardziej są skupieni na wartościach poznawczych:

Wykres 1. Istotność wartości czynników ocenianych u uczniów

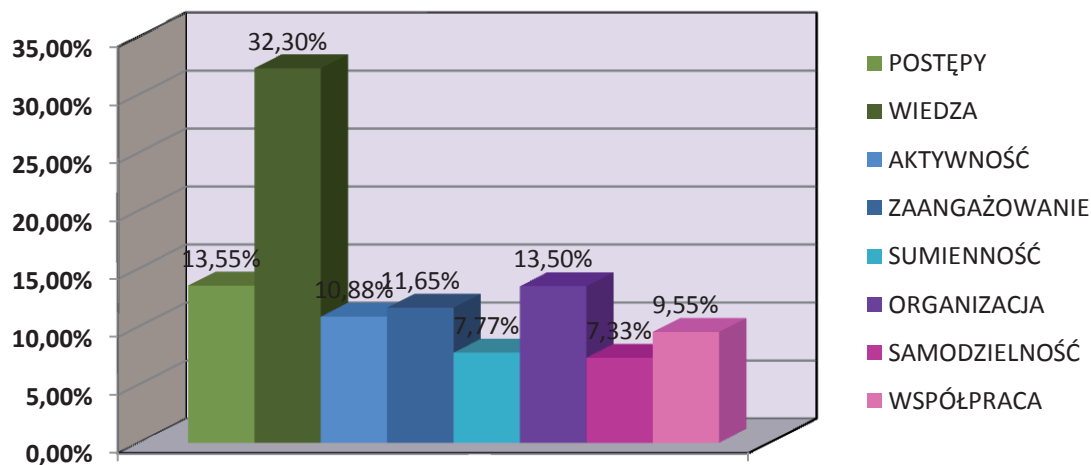


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań B. Krzywosz - Rynkiewicz

²⁹⁶ B. Krzywosz-Rynkiewicz (2002), *Ocena szkolna a kształtowanie kompetencji zawodowych* [w:] M. Nowicka, *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, Olsztyn, Wydawnictwo UWM, s. 145-153.

W jakiej proporcji, te same wartości wystąpiły w ocenach dyrektorów szkół, oceniających swoich nauczycieli?

Wykres 2. Istotność wartości czynników ocenianych u nauczycieli



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań B. Krzywosz-Rynkiewicz

Jeżeli dla nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjalnych i licealnych najważniejsze w ocenie ucznia okazują się *wiedza* i *postępy w nauce*, to dlaczego dyrektorzy szkół wagę wiedzy i postępów u nauczycieli oceniają na dwukrotnie niższym poziomie (32,3%) niż nauczyciele u „swoich uczniów” (61,3%)? Nauczyciele szkół, poprzez gloryfikację u uczniów zdolności umysłowych kształtują w uczniach przekonanie, iż wartości poznawcze są kluczowe dla osiągania sukcesów w dorosłym życiu. Nauczyciele naiwnie wierzą, że wiedza w życiu to gromadzenie danych faktograficznych z przedmiotów przyrodniczych i ścisłych i „maltretują” uczniów wtłaczając im do głów niezliczoną liczbę faktów, propagując edukację ilościową nad jakościową, a więc dydaktyzm nad kształtowaniem i rozwijaniem już posiadanych uzdolnień. Współcześni kreatorzy systemów szkolnych są zwolennikami idei, że wysoki stopień trudności wymagań stawianych na wszystkich etapach edukacji szkolnej jest równoznaczny z wysoką wartością wiedzy przedmiotowej, zupełnie nie zauważając, że we współczesnej myśli pedagogicznej, już kilkanaście lat temu zaczęto odchodzić od nauczania „więcej tego, czego nie lubią uczniowie” skupiając się na treściach humanistycznych, stanowiących o istocie mądrego i podmiotowego procesu kształtowania obecności i roli społeczno-zawodowej. Coraz częściej w publikacjach socjologiczno-pedagogicznych obecna jest konkluzja, że ludzie wykształceni w profilach techniczno-inżynierskich są bardziej skłonni do przyjmowania i powielania schematów mentalno-światopoglądowych, są podatni na techniki manipulacji i inżynierię społeczną. Są przekonani, że „materia społeczna” funkcjonuje wg określonych praw i mechanizmów a demokracja i pluralizm w społeczeństwie wolnych obywateli stanowią źródło zaburzeń polityczno-ekonomicznych. „Kształcenie nastawione na technikę i biznes produkuje ludzi, którzy są konformistyczni, pokorni wobec władzy i nie myślą krytycznie o propagandzie, którą im podsuwają politycy. Nie potrafią zrozumieć cierpienia i uczuć ludzi, którzy się od nich różnią, bowiem wąsko specjalistyczne wykształcenie techniczno-inżynierskie czyni bardziej podatnym na polityczną agitację i ideologiczne sugestie”²⁹⁷.

²⁹⁷ Tamże.

Wiedza encyklopedyczna częściej i szybszej podlega negatywnej weryfikacji czasowo-technologicznej, która dla *aktywności* rozumianej, jako inicjatywa, chęć podejmowania działań, dla *zaangażowania*, jako motywacji do pracy (nawet dodatkowej), wykonywanej bez upomnień, nakazów oraz dla *sumienności* ma pryzmat dodatni! Kategorie emocjonalno-motywacyjne w spektrum oceny ucznia są mało znaczące, *zaangażowanie* okazało się najmniej ważne i kształcone u uczniów, a *sumiennosc* najniżej ceniona przez nauczycieli została uznana za czynnik społeczny nie istotny w karierze edukacyjnej dziecka, którą i tak obowiązkowo, w ocenie nauczycieli, każdy dorosły musi posiadać sam, chcąc stać się odpowiedzialnym i cenionym pracownikiem. Umiejętność planowania własnej pracy, gromadzenie odpowiednich przyborów, utrzymywanie ładu i porządku to elementy *organizacji warsztatu pracy*. Dlaczego nauczycielom nie zależy, by ich uczniowie w okresie kilkunastu lat nauki szkolnej opanowali umiejętność organizacji własnej nauki, dynamiki własnej autoedukacji przekształcającej się w ewaluację edukacyjną (1,1%)? Dlaczego czynnik *samodzielności* ma wartość znaczącą a w szkole jest marginalizowany (2,3%)? Czyżby uczeń, który wykazuje się umiejętnością radzenia sobie z własnymi obowiązkami i zdolny do podejmowania samodzielnych decyzji nie był postrzegany pozytywnie, a ocena jego samodzielności miała wartość pejoratywną? Dlaczego umiejętność *współpracy*, jako fundamentalna cecha dobrego pracownika jest tak znacząca, ale już uczeń, który umiejętnie potrafi nawiązywać kontakty z innymi osobami, posiada umiejętność konstruktywnej pracy w zespole, wykazuje się szacunkiem dla poglądów innych osób jest pomijany w pozytywnym ocenianiu (1,3%)? Kto, lub co, sprawia, że współcześnie uczący nauczyciele zupełnie nie cenią czynników społecznych, które w szkolnym ocenianiu mają minimalne znaczenie?!

Wyniki badań dobitnie wskazują, że wiedza teoretyczna o roli i obecności nauczyciela w społeczności lokalnej jest zupełnie marginalizowana, a może nawet nieobecna, gdyż nie znajduje odzwierciedlenia w praktycznej edukacji społecznej w treściach przedmiotowych i strukturze oceniania. Wobec tego, kompetencje społeczne nauczyciela oraz świadoma obecność społeczna, zaangażowanie społeczne, typ uczestnictwa społecznego są jedynie wymogiem proceduralnym?

Wraz z systematycznie dokonującym się postępem cywilizacyjnym ulega rozszczępieniu przestrzeń kulturowa szkoły, która traci misję społecznego płaszcza wyjątkowości. Dokonuje się niepostrzeżenie kumulatywna antynomia – dualizm parytetów edukacyjnych. Z jednej strony jednostkowe kształtowanie postaci nauczyciela i ucznia, akcentowanie ich podmiotowości, tworzenie z podmiotowości paradygmatu wychowawczego a z drugiej – proces socjalizacji do życia w społeczeństwie, obowiązkowa uniformizacja edukacyjna nauczycieli i uczniów – konstruktorów przestrzeni edukacyjnej. Wszystko to sprawia, że także społeczna przestrzeń edukacyjna może być postrzegana w wymiarze sztuczności i coraz częściej jedynie w stopniu fizycznym a nie symbolicznym. Pamiętając, że społeczna kontrola władz lokalnych również obejmuje struktury szkolne, wobec powyższego jest oczywiste, że w przestrzeni edukacyjnej nauczyciele muszą odnaleźć wzorce kulturowe, pojęcia obejmujące aspekty władzy nie tylko społecznej, ale i politycznej i gospodarczej. Szkoła to przestrzeń społeczna ze stałym ruchem znoszenia różnic, w którym nauczyciel stale stosuje metody dialektyczne tak, by dokonywać systematycznej transformacji i wkomponowywania tożsamości ucznia w ciągle zmienną przestrzeń kultury lokalnej. Przy coraz większych i zdynamizowanych zmianach cywilizacyjnych, wnিকających w treści dydaktyczne, szkolna przestrzeń kulturowa

staje się coraz bardziej anonimowa. Będąc w przeszłości płaszczyzną identyfikacji kulturowej i społecznej, dzisiaj gubi swą odrębność. Jedną z przyczyn jest skrócenie czasu nauki w jednym profilu szkoły, coraz mniejszej atrakcyjności metod i form nauczania nowej wiedzy przy stale pogłębiającej się pauperyzacji środowiska pedagogicznego. Szkołom coraz trudniej utrzymać poziom organizacji (*tylko*) uczącej się (autorstwa H. G. Rolffa²⁹⁸) posiadającej trzy kanały rozwojowe (*tylko*):

- *drogę indywidualnego rozwoju nauczyciela* – wzbogacania umiejętności dydaktycznych i wiedzy merytorycznej, kształtowania indywidualnych kompetencji komunikacyjnych i oddziaływań wychowawczych oraz poczuwania się do samokształcenia się uczniów;
- *drogę doskonalenia jakości nauczania* – stałego podnoszenia kompetencji metodycznych i form nauczania determinowanych indywidualnym rozwojem nauczyciela;
- *drogę rozwoju organizacyjnego szkoły* – obrazującej warunki uczenia się osób pracujących w szkole.

Już w 2000 roku Z. Bauman pisał, że szkoła w czasach globalizacji tracić będzie swoją miarę przestrzeni publicznej, jako centrum „*wytwarzania znaczeń i wartości, (...) będzie zaś potęgować poczucie bezsilności, niemożności wykraczania poza lokalność dostępnego świata, przy nieograniczonej technicznie dostępności do oglądu globalnej rzeczywistości, kuszącej bogactwem i zróżnicowaniem, a przede wszystkim oszałamiającej wizją swobody poruszania się zamieszkujących ją ludzi*”²⁹⁹. Nauczyciel, który będzie miał świadomość takiej, nieuchronnie wkraczającej do szkoły globalizacji będzie stawał się pedagogiem o tożsamości człowieka przywiązanego do *provincji* globalnej, będzie w opozycji dla swoich uczniów oczekujących od niego wiedzy perspektywicznej, horyzontów myślowych ponad wymiar społeczności lokalnej. Społeczne przestrzenie – lokalna i szkolna, ich wzajemne powiązania, oczekiwania, plany działań personalnych i organizacyjnych to merytoryczna treść relacji interpersonalnych. O dynamice społecznej środowiska szkolnego decyduje zbiorowość nauczycieli, uczniów i pracowników administracji, współzależnych od społecznością lokalnej. Wyznaczają ją określone przepisy prawa oświatowego i samorządowego, formalne i nieformalne przepisy prawa zwyczajowego, obyczajowego i tradycji. „*We współczesnej szkole pracę nauczyciela określają nie tylko zasady dydaktyki, ale także przepisy służbowe, normujące jego miejsce w szkole, obowiązki i sposób ich realizowania. Szkoła staje się instytucją, w której elementy urzędu, elementy zarządzania administracyjnego stają się coraz ważniejsze*”³⁰⁰. Współcześnie, coraz bardziej widoczna jest współzależność przestrzeni fizycznej i sfery kultury. Potwierdza to fizyczna przestrzeń szkoły, w której identyfikacja podmiotowo-przedmiotowa podlega stałemu rozszerzaniu, tracąc wymiar lokalności, na rzecz rozwoju kultur ponadlokalnych. Przestrzeń szkolna stanowi strukturę przestrzenną wytworzoną i utrzymywaną sztucznie. Status szkoły jest symboliczny bardziej społecznie niż fizycznie, gdyż nauczyciele są realizatorami określonych i sformalizowanych doktryn społecznych:

- *pozorność i iluzja*, że szkoła świetnie radzi sobie z różnymi trudami zarówno w kwestii wychowawczej, jak i realizacji formalnych wymogów, gdyż

²⁹⁸ I. Nowosad (2003), *Perspektywy rozwoju szkoły*, Warszawa, IBE.

²⁹⁹ Z. Bauman (2000), *Globalizacja*, Warszawa, PIW, s. 7.

³⁰⁰ J. Szczepański (1995), *Szkoła w społeczeństwie* [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, K. Konarzewski (red.) Warszawa, PWN, s. 63.

wszystko, czego wymaga się od szkoły powinno być realizowane bez zarzutu – jest realizowane lecz z dużą dawką pozorności; pozorne jest kształcenie, pozorne realizowanie treści adekwatnych kulturowo, pozorne podejmowanie wątków pozornie ważnych a działania edukacyjne są pozornie skierowane na ucznia i dla niego podejmowane; pozorem jest awans nauczycieli, będący gromadzeniem dokumentów, a nie podwyższaniem kompetencji;

- *sakralizacja* podmiotowo-przedmiotowa zachowań i postaw wynikających z poglądów, że określonym nauczycielom (dyrekcji szkoły, nauczycielom przedmiotów tzw. prestiżowych i z wieloletnim stażem pracy) czy obiektom szkolnym należne jest poszanowanie i traktowanie, jako nienaruszalnego tabu (gabinet dyrektora, gabinet pedagoga); w środowisku, w którym obrzędowość jest formą zastępczą dla jakości i merytorycznych treści mniejszy jest zakres tolerancji, bardziej obecna jest tendencja postrzegania postaw personalnych na poziomie „czarne – białe”³⁰¹;
- *dogmatyzm szkolny* („*stosunek między liczbą rzeczy, które mogą podlegać zmianom, a liczbą rzeczy, których zmieniać nie wolno*”³⁰²) wyznaczający spektrum (nie) możliwych zachowań (najczęściej dotyczący młodych nauczycieli i społeczności uczniowskiej) identyfikujących do roli zwolennik/przeciwnik; obecność zachowań nieakceptujących w środowisku szkolnym powinna być normą edukacyjną, twórczo rozwijającą osobowość każdego ucznia, gdyż stanowi najpełniejsze forum społeczne przygotowujące do dorosłego życia społecznego;
- *klimat pogotowia lękowego* – swoiste edukacyjne *status quo* nieustannej ambiwalencji obawy, by swoimi działaniami nie wzbudzić niezadowolenia dyrekcji szkoły ↔ działaczy oświatowych (tzw. czynników wyższych); lęku przed narażeniem się na zbyt daleko posunięte autorstwo w formach i metodach pracy dydaktyczno-wychowawczej (postawy antyautorskie, antyindywidualne³⁰³) przyczyniające się do powszechnego kolektywizmu myślowego, unifikacji działań pedagogicznych tak bardzo krytykowanych przez uczniów i „współczesną myśl pedagogiczną”;
- *przestrzeń dyscyplinarna* (wszechobecna w architekturze szkoły) – układ klas, gabinetów, rzędowe ustawienia ławek niezmiernie pomocne w egzekwowaniu przypisanych zadań, dyscyplinujące i kontrolujące zachowania niezgodne z wymogami obowiązującymi wszystkich uczestników społeczności szkolnej³⁰⁴.

Nauczyciele, pracujący w środowisku szkolnym podlegają zróżnicowanym formom kontroli:

- *kontroli społecznej*, wyrażanej w „(...) *pozytywnych i negatywnych środkach stosowanych przez zbiorowość w celu skłonienia członków do przestrzegania przyjętych norm zachowania i działania*” mogącej przybierać postać:
- *zewnątrzną*, zawierającą opinie społeczności lokalnej o środowisku szkolnym i mogącą być realizowaną przez:

³⁰¹ W. Łukaszewski (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, s. 494.

³⁰² Tamże.

³⁰³ D. Klaus-Stańska (2002), *W stronę dydaktyki interakcyjnej*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, M. Nowicka (red.), Olsztyn, Wydawnictwo UWM, s. 47–65.

³⁰⁴ A. Giddens (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizacji*, przekł. S. Amsterdamski, Poznań, Zysk i S-ka, s. 179.

- *uczniów* (forma bezpośrednia) – aprobatą lub dezaprobatą uczniowie bardzo czytelnie wykazują swoją akceptację lub lekceważenie pracy nauczyciela;
- *rodziców* – działających w radzie rodziców i obecnych na wywiadówkach;
- *strukturę środowiska zawodowego*, która najdokładniej skontroluje i oceni przydatność nowych nauczycieli do pracy z uczniami pod względem posiadanych kwalifikacji;
- *wewnętrzną, obecną pod postacią:*
 - *koleżeńskiego systemu kontroli pracy nauczyciela* – wielostronne relacje sprzyjające modyfikacji metod pracy dydaktyczno-wychowawczej; to relacje koleżeńskie i wynikające z nich opinie oceny pracy zawodowej, współdziałanie, jako efekt sympatii ale także konkurencja i rywalizacja jako wynik antagonizmów towarzyskich lub ambicji zawodowych;
 - *egzaminów – jakościowej kontroli pracy nauczyciela* (szczególnie egzaminy wstępne do szkół wyższego szczebla) tj. oceny zawierającej informację o: wewnętrznej strukturze organizacji pracy dydaktyczno - wychowawczej, jakości nauczania, efektów dokształcania się nauczyciela, sposobie realizacji treści z podstawy programowej a także współpracy z gronem pedagogicznym; to także wykładnik metod pracy nauczyciela dla dyrektora szkoły i o dyrektorze szkoły, jako wyraz jego umiejętności organizacyjnych, kontrolnych i ewaluacyjnych;
 - *osoby dyrektora*, który będąc przedstawicielem i wyrazicielem stanowiska wizytatorów, kuratorów i pracowników oświatowych i samorządowych egzekwuje przestrzeganie prawa administracyjnego, organizacyjnego i społecznego; ten formalny poziom kontroli dla nauczyciela jest deprymujący dla jego innowacji i autonomii pedagogicznej, gdyż wymagania dyrektora są scentralizowane administracyjnie, wynikają z procedury biurokratycznej obowiązującej każdą szkołę, niezależnie od profilu i środowiska społeczno-kulturowego a sam dyrektor często jest postrzegany w roli „fundatora” szkoły; „(...) nauczyciele są jedynymi profesjonalistami z wyższym wykształceniem, którzy pozwalają, by osoby z „zewnątrz” dyktowały im niemal każdą czynność zawodową”³⁰⁵.
- *kontrolę krytyczną* – istniejącą w postrzeganiu sytuacyjnym i personalnym innych osób, czyli krytycznej ocenie innych osób o społeczno - zawodowej wartości i pozycji nauczyciela w grupie/zespole zawodowym; najczęściej wywołująca uczucie wstydu;
- *kontrolę poznawczą* – niezwykle potrzebną do kontrolowania/kierowania własnymi myślami, sterowania emocjami stosownie do sytuacji społecznej; bardzo wrażliwa na obecność silnych uczuć negatywnych, blokujących racjonalne myślenie, odczucia autodestrukcyjne;
- *kontrolę zachowań* – wynikającą z konwenansów towarzyskich, savoir vivre każdej szkoły, tj. grona pedagogicznego oraz kultury społeczności uczniowskiej;
- *kontrolę materialną*;
- *kontrolę symboliczną*, jako atrybucję kodów preferencji i poparcia kulturowego; z tytułu posiadania zdolności kulturowych, biegłości w określonych formach

³⁰⁵ R. Toporkiewicz (1986), *Socjologia wychowania*, Warszawa, IWZZ, s. 27; D. Klus-Stańska (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 102.

komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczyciel osiąga umiejętność skutecznego czytania (dekodowania) ukrytych komunikatów reguł społecznych, niewidocznych biernych zasad nabytych w rodzinie – niemych kodów kulturowych;

- kontrolę utożsamianą z pomocą – wynikającą ze społecznego wizerunku uczenia (pomagania) i utrzymywania ładu społeczno-edukacyjnego;
- kontrolę wynikającą z posiadanego autorytetu i subiektywnie odczuwanej wewnętrznej kontroli z obecności w pobliżu autorytetu;
- kontrolę jako atrybut bezpieczeństwa – dla wielu nauczycieli miarą jakości bezpieczeństwa edukacyjnego; rutynowe działania nauczycieli często stają się źródłem bezrefleksyjnego uczniowskiego zaufania do świata (szczególnie wśród uczniów szkoły podstawowej), wypracowanego przez pustą powtarzalność, stałe kontrolowanie;
- kontrolę panoptyczną – niezwykle trudną i mobilizującą wszystkie przymioty intelektu i autorytetu wewnętrznego; nauczyciel sam dla siebie jest kontrolerem jakości działań, wiedzy i umiejętności;
- kontrolę dydaktyczno-wychowawczą³⁰⁶.

W przestrzeni edukacyjnej pracujący nauczyciele uświadamiają uczniom, czym są konsekwencje w społecznej indentyfikacji i wykluczenia, pomagają im konstruować tożsamość stosując zasadę znoszenia różnic kulturowych i fizycznych a także przygotować na kolejne etapy życia. To procedura nauczania realizowana zgodnie z interesem władzy kontroli społecznej. To „(...) rodzaj kontroli formalnej i nieformalnej, pod postacią zinstytucjonalizowanych praktyk pedagogicznych. (...), w sposób bezpośredni i pośredni delegujący kontrolę i władzę oraz – dokładniej – rozdzielający władzę i wprowadzających zasady kontroli, (...) w działaniach modelujących, czynnikach praktyk oraz wyspecjalizowanych formach komunikacji potrzebnych to tego, aby ukazać różnorodność lub modalność regulacji oraz ich zasady organizacyjne, jako przekazy kulturowe pokazując, w jaki sposób zasady takie są – same w sobie, bezpośrednio lub pośrednio – środkiem reprodukcji relacji klasowych”³⁰⁷. Nauczyciel swój wysiłek wychowawczy ukierunkowuje na zbudowanie w swoim uczniu określonej jednostki społecznej. Doskonałym „narzędziem” jest tu atrybut władzy, uzależniający niczym nałóg. Posiadanie jej często jest przez nauczyciela utożsamiane z odczuciem psychicznej przyjemności dowartościowania wizerunku własnej osoby. W połączeniu z wysokim prestiżem pozycji społeczno – zawodowej podnosi samoocenę i generuje odczucie kontrolowania otoczenia. Często władza u nauczyciela jest utożsamiana z aktywnością i zaradnością, podejmowaniem decyzji (pozytywnych i negatywnych), których niemożność realizacji często budzi irytację i zniecierpliwienie. W środowisku szkolnym władza nauczycielska ma swoje autonomiczne poziomy:

- procedury lekcyjnej – sankcjonującej przyzwolenie, akceptację i potrzebę władzy nauczycielskiej (w ocenie nauczycieli i uczniów) z tytułu obecności czynni-

³⁰⁶ Tamże, s. 27–31; D. Goleman (2007), *Inteligencja społeczna*, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS, s. 280; R. Moore (2006), *Socjologia edukacji* (tłum.) A. Sulak, A. Kacmajor, S. Pikiel, E. Zaremba, K. Rogowski [w:] B. Śliwerski (red. nauk.) *Pedagogika, wobec edukacji...*, s. 428–430; F. Hamburger (2006) *Pedagogika społeczna* (tłum.) M. Wojdak-Piątkowska [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. III, s. 38; M. Jacyno (2007) *Medykalizacja dzieciństwa i możliwość jego powtórnego zaczarowania* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. I, Gdańsk, GWP, s. 166.

³⁰⁷ R. Moore (2006), *Socjologia edukacji...*, s. 424; F. Hamburger (2006), *Pedagogika społeczna* (tłum.) M. Wojdak-Piątkowska [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. III, s. 38.

ków: *jednoczesności* – konieczność bycia myślowo-intelektualno-emocjonalno-fizycznego jednocześnie dla wszystkich uczniów i w kilku miejscach; *gwałtowności* – jako cechy bystrej reakcji na nieprzewidywalność sytuacyjną; *jawności* – każde działanie nauczyciela jest/powinno być widoczne (monitorowane) przez uczniów; *nieprzewidywalności* sytuacji wychowawczo-dydaktycznych wymuszającej na nauczycielu odwoływanie się na posiadane doświadczenie życiowo-pedagogiczne, kompetencje i działania kwalifikacyjne; *przeszłości* – aktywizującej uczniów (nie)zdolnych do określonych działań, warunkowanej przeszłościową rolą, obecnością sukcesów i porażek³⁰⁸;

- *trwałej obecności tradycyjnego modelu oceniania pracy ucznia* – tradycyjny model oceniania preferuje selektywną wiedzę uczniów, nie sprzyja aktywizacji i motywowania do nauki ani kształtowaniu samooceny u uczniów; umożliwia nauczycielowi władanie nad emocjami ucznia – pozytywnymi i negatywnymi utożsamianymi sytuacyjnie i aksjologicznie z określonymi ocenami;
- *nieadekwatnością oceny pracy nauczyciela* obecnej w procedurze awansu zawodowego Karty Nauczyciela, ukazującej spektrum władzy ekspertów oceniających dorobek dydaktyczno-wychowawczy nauczyciela pod postacią niejawnych kryteriów i arbitralnych zasad, subiektywnych ocen a w analizie dokumentacji dorobku zawodowego pomijając realne osiągnięcia nauczyciela; „milczenie” nauczycieli w tej kwestii wynika z faktu, że doskonale zdają sobie sprawę, że tak jak oni oceniają uczniów, siebie i innych, w takim samym stopniu ich uczniowie i przełożeni oceniają ich w zakresie predyspozycji osobowościowych a także pod wg merytorycznym i moralnym³⁰⁹;
- *niepowodzeń* – będących niezwykle istotnymi w przestrzeni władzy szkolnej, gdyż porażki i przegrane stanowią asumpt do wykazania subiektywnych racji, dominacji personalnej i sytuacyjnej; brak harmonii między niepowodzeniami a sukcesami stanowi początek dyscypliny, autorytaryzmu, kompensacji zawodowej; w środowisku nauczycieli bardzo popularny jest pogląd, że negatywna ocena stanowi dla ucznia czynnik aktywizujący w osiąganiu bardziej poprawnych poziomów wiedzy poznawczej; nauczyciele niezwykle rzadko niepowodzenia ucznia utożsamiają ze swoją osobą, ze swoimi działaniami dydaktyczno-wychowawczymi, biorąc za nie pedagogiczną odpowiedzialność;
- *sukcesów* – to działania, o wartości których w największym stopniu decyduje opinia innych, uznanie i stopień gratyfikacji. Mogą osiągać skuteczną wartość aktywizującą, jeśli są efektowne i efektywne w określonym, zaplanowanym przedziale czasu; kiedy dotyczą efektów pracy wieloletniej, wieloetapowej, z określoną ilością etapów (taka sytuacja jest w edukacji, w każdym typie szkoły) bardzo często sukces uzyskuje znamiona *rutyny* (!?), gdyż sukces tzw. „małych kroków” o przewidywalnej okresowości, schemacie działań i uzyskiwanych wynikach wytłumia poczucie sukcesu; w środowisku nauczycielskim sukcesy ucznia są także sukcesami nauczyciela; podobna zasada dotyczy relacji nauczyciel ↔ dyrektor. Czy odwrotność relacji: sukces nauczyciela zawsze jest sukcesem ucznia?

³⁰⁸ J. R. Arends (1992), *Uczymy się nauczać*, Warszawa, WSiP, s. 89.

³⁰⁹ B. Śliwerski (2000), *Ocenianie nauczycieli*, [w:] *Pedagogika. Leksykon PWN*, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Warszawa, PWN, s. 7.

W przestrzeni środowiska szkolnego władza jest podstawowym narzędziem – kulturowym, aksjologicznym, poznawczym. Posługują się nią wszyscy uczestnicy społeczności szkolnej, od dyrektora po uczniów, dla nauczycieli jest tak oczywistym narzędziem, że nie wyobrażają sobie jej nieobecności! Jest zawodna, niepewna i niebezpieczna, wobec tego, by stała się mądrym narzędziem niezbędna jest wiedza o niej, jej skutkach i konsekwencjach personalnych i sytuacyjnych. Jej zawodność wyznaczają niezrealizowane cele, które w planach pracy nauczyciela są regułą. Niepewność, gdyż stosowana bez przekonania, z wahaniem, najczęściej przynosi efekty niewspółmierne do oczekiwań (narzędzie, którego nie jest się pewnym, jest stosowane ostrożnie, bez uwzględniania jego wieloaspektowych możliwości). Niebezpiecznym, gdyż zastosowana nieodpowiednio, z przekroczeniem dozwolonych dynamizmów może wygenerować patologię, zarówno u ucznia, jak i u nauczyciela.

Na czym polega wyjątkowość władzy w środowisku szkolnym? W świetle przywództwa w przestrzeni edukacyjnej jest to niezwykle ważne zagadnienie, gdyż w analitycznej części dysertacji będzie wielokrotnie akcentowane, analizowane wieloaspektowo i poznawczo. Sama władza, zarówno u nauczycieli i u uczniów wzbudza negatywne oceny, gdyż kojarzy się z wywieraniem wpływu, dominacją, podporządkowywaniem kogoś i siebie, karnością. Opinie te wynikają z doświadczenia relacji władzy, tj. dominacji i podporządkowania, które są powszechne dla procesu nauczania. Takie nierówności personalne mogą dzielić lub łączyć obie strony uczestniczące w procesie komunikacji interpersonalnej posługującej się władzą. Dla przestrzeni edukacyjnej najważniejsza jest cecha *łącząca* uczestników, która występuje wtedy, gdy „władza, choć opiera się na dominacji jednych i podporządkowaniu się drugim, wszystkich zrównuje wobec celu wyższego. Podporządkowany nie służy więc komuś, kto ma władzę, kto dominuje, lecz czemuś wyższemu, czego jest świadom. Posiadacz władzy nie może zaś spożytkować jej wobec podporządkowanego wyłącznie do własnych celów czy interesów. Władza w takim ujęciu nie jest bowiem celem, lecz zaledwie środkiem do jakiegoś celu wyższego, (...) wobec którego wszyscy są równi”³¹⁰.

Dla władzy równie ważne jest *przyzwolenie społeczne*. To cecha gwarantująca wszelkim środowiskom zawodowym (a więc także szkolnym), że demokratycznie wybrany, zgodnie z obowiązującym prawem, przełożony sprawuje władzę realną i kontroluje działania wszystkich jednostek z zależnością, że wykonawcy zadań także będą zainteresowani tymi działaniami. „Trudno mówić o władzy, gdy nikt wskutek braku takich lub innych motywów nie chce jej się poddać”³¹¹. W środowisku zespołu klasowego, nauczyciel mający władzę administracyjno-wychowawczą formułuje określone zasady dydaktyczno-wychowawcze, których przestrzeganiem są także zainteresowani uczniowie – poznawczo, wychowawczo, kulturowo a także aksjologicznie. Nauczyciel w klasie, stojący naprzeciwko grupy dzieci/młodzieży – niechcącej uczyć się, nie mógłby pełnić roli nauczyciela. Wzajemne relacje interpersonalne nie miałyby cechy władzy edukacyjnej a jedynie nierówność ontologiczno-kulturową, dla której przestrzeń szkolna nie jest istotna. Dzieci/młodzież także w podporządkowaniu zawierają swoją wolę poddawania się zasadom wynikającym z władzy nauczyciela, gdyż w takich sytuacjach doskonale sprawdza się pogląd H. Goldhamera i A.E. Shilsa „(...) iż *osoba posiada*

³¹⁰ S. Mieszalski (1998), *Sprawowanie władzy jako element wykształcenia nauczyciela*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 320.

³¹¹ Tamże, s. 321.

władzę w takim stopniu, w jakim wpływa na zachowania innych zgodnie z własnymi intencjami. (...) podporządkowanie się uczniów władzy nauczyciela jest na dobrą sprawą aktem woli ucznia. Władza w klasie szkolnej nie sprowadza się bowiem wyłącznie do kontroli uczniów i ich działań. (...) spełnia warunek: obecna jest ich wola zaangażowania się w te działania”³¹². Cel nauczyciela i uczniów jest czynnikiem decydującym o progresji władzy, o jej koniunkcji ujemnej lub dodatniej, o nierównoważności.

Cel interpersonalny najczęściej warunkowany jest wiekiem, pozycją, doświadczeniem i autorytetem. Władza w spektrum interpersonalnym to władza wynikająca z nierównoważności, gdyż z dwojga uczestników zawsze ktoś jest starszy, bardziej doświadczony (zawodowo, kulturowo, społecznie), o wyższej pozycji zawodowej, większej wiedzy teoretycznej i praktycznej. Rozeznanie w tych nierównoważnościach jest osiąganе dzięki kontroli, która warunkuje wartość tych relacji interpersonalnych. Wartość może osiągać kontinuum:

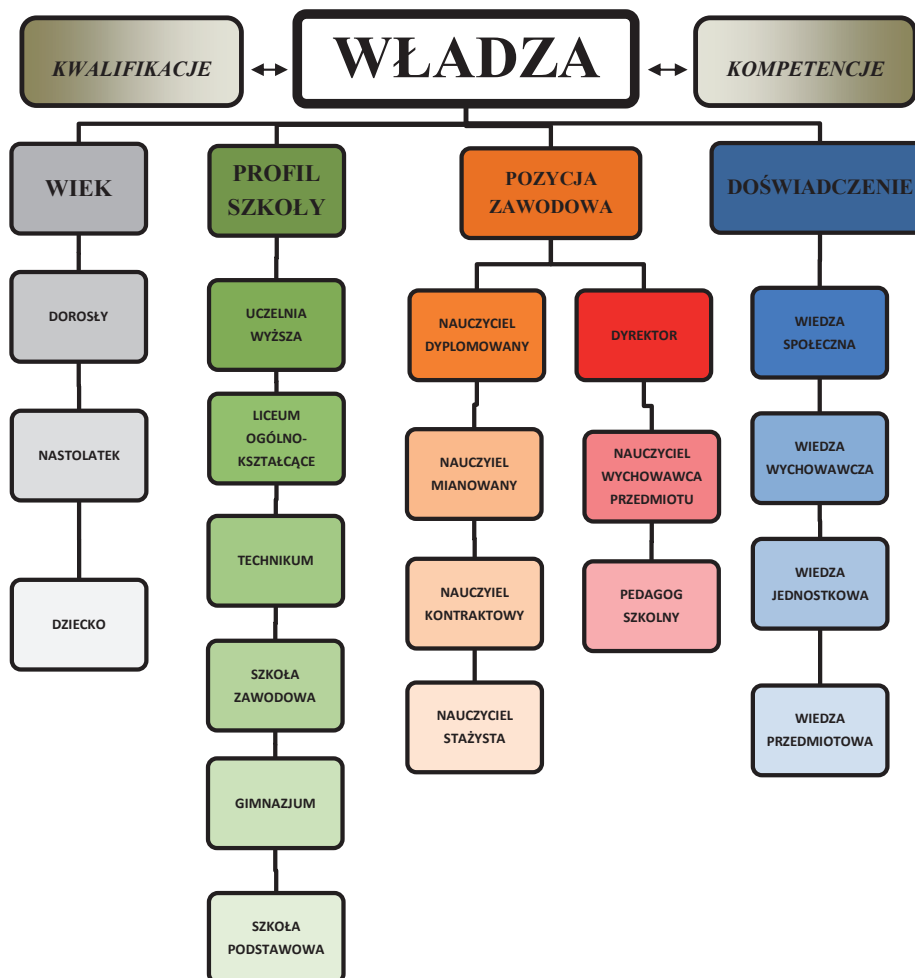
- *celu jednostki*: podporządkowanie dobrowolne w celu osiągnięcia poczucia bezpieczeństwa – uczniowie młodszych klas szkoły podstawowej bardzo chętnie wykonują polecenia dydaktyczne nauczyciela bez jakichkolwiek zastrzeżeń, gdyż takie zachowanie zapewnia im poczucie bezpieczeństwa dydaktyczno – wychowawczego; posiadana władza jest środkiem manipulacji personalnej – w klasie nauczyciel posłuszeństwo dydaktyczno – wychowawcze osiąga poprzez radykalne stosowanie władzy (dyscypliny, karność) tylko dlatego, że dyrekcja szkoły premiuje nauczycieli posiadających wśród uczniów opinię surowych, bardzo wymagających i nieustępliwych w swoich decyzjach;
- *celu grupy* – władza w grupie lub organizacji może być korzystna także przez tych, którzy takiej władzy nie mają a należą do zespołu lub są pracownikami określonej instytucji³¹³; doskonale potwierdza to pozycja uczniów, którzy nie posiadając władzy tożsamej z nauczycielem korzystają z sukcesów i wyników (korzyścią aksjologiczną będzie także wiedza społeczna wyniesiona z wyników negatywnych i porażek) dyrekcji szkoły oraz uczącego nauczyciela;
- *cel instrumentalny* – władza utożsamiana z etapem rozwoju ontologicznego, rankingiem (prestizem) profilu szkoły, etapem awansu zawodowego, prestiżową pozycją w gronie pedagogicznym, doświadczeniem zawodowym i społecznym oraz posiadanymi kwalifikacjami i kompetencjami.

W środowisku szkolnym nauczyciele posługują się władzą całkowitą i obustronną. Władza całkowita jest obecna w decyzjach i zarządzeniach ogólnych dla całego grona pedagogicznego oraz społeczności uczniowskiej (organizacja uroczystości szkolnych, plan pracy szkoły w sytuacjach wyjątkowych i nietypowych) wydawanych przez dyrekcję szkoły na podstawie mandatu władzy organizacyjnej, instytucjonalnej. Jest obecna w dyspozycjach nauczyciela w stosunku do zespołu klasowego w specyficznych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych, wymagających całkowitego posłuszeństwa i wypełnienia procedury działania (obecność na egzaminach, obowiązujące przedmioty lub strój). To typ relacji jednostronnych, tzw. zmonopolizowanych. Władza obustronna uwzględnia interesy i cele „obu stron”. Wyjątkowość tego typu władzy polega na tym, że „osoba posiadająca władzę sprawuje większą kontrolę nad osobą podporządkowaną niż ta druga nad tą pierwszą. (...) to asymetria jednego aktu, który

³¹² Tamże, s. 321, 328.

³¹³ Tamże, s. 323.

Rysunek 48. Autoteliczne³¹² i instrumentalne spektrum władzy w środowisku szkolnym



Źródło: opracowanie własne

gdy kierunek będzie odwrócony akt kontroli z jednej strony zostaje odwzajemniony takim samym aktem ze strony drugiej. **Takie odwzajemnienie** charakteryzuje równe osoby uczestniczące w *dialogu*³¹⁵. To typ władzy, do której nieustannie dążą nauczyciele w swoich celach wychowawczych z uczniami i relacjach zawodowych z innymi nauczycielami!

Władzę nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej, od wielu innych typów władzy odróżniają poniższe cechy:

- *brak przemocy* – choć władza jest często utożsamiana z przemocą, która w środowisku szkolnym jest zupełnie nieobecna z tyt. ważnej zasady: władza to typ relacji międzyludzkich, które mają określony cel a w chwili pojawienia się przemocy cel zostaje przekreślony; przemoc zupełnie unicestwia uczenie się a nauczyciel, który sięga po nią przestaje być nauczycielem;
- *określona szybkość* – najpełniej widoczna w reakcjach nauczyciela wobec uczniów ściągających na egzaminach pisemnych, gdyż to reakcje potocznie

³¹² **autoteliczność władzy** – władza będąca celem samym w sobie, usprawiedliwiona pozycją, prestiżem, wiedzą, a nie wynikająca przez okoliczności zewnętrzne;

³¹⁵ S. Mieszalski..., *op. cit.*, s. 323–324.

zwane: schwytaniem, złapaniem, przyłapaniem - są utożsamiane z wypełnianiem prawnej kontroli wynikającej z posiadanej władzy;

- *stawianie pytań* – „(...) **następstwem pytań jest wzrost poczucia władzy u pytającego; budzą one w nim chęć, by stawiać ich coraz więcej. Im częściej indagowany poddaje się pytaniom, tym silniej się podporządkowuje. Wolność osoby polega w znacznej mierze na obronie przed pytaniami**”³¹⁶; pytania – podstawowa scenariusza każdej lekcji!; niektórzy nauczyciele zadawanie pytań utożsamiają z realizacją należnej im władzy dydaktyczno-wychowawczej, doskonale zdając sobie sprawę, jak duży ładunek uczniowskiej niechęci generują swoją procedurą; wszelkie badania pedagogiczne potwierdzają powszechność ich stosowania, jako najłatwiejsze narzędzie reakcji na sytuacje niezaplanowane, nieprzewidziane, niezrozumiałe a także nieakceptowane; w literaturze pedagogicznej proceder ten jest określany, jako „*syndrom uczniowskich odpowiedzi (recytacji)*”³¹⁷;
- *aspekt tajemnicy* – „(...) **kto ma władzę, trzyma w tajemnicy to, co się stanie za chwilę, nie ujawnia swoich planów. Utrzymanie tajemnicy stwarza szanse utrzymania władzy.** Tajemnica we władzy nauczyciela oznacza to, że najczęściej do ostatniej chwili nie ujawnia uczniom w trakcie lekcji swoich kolejnych kroków. Oni zaś zmuszeni są z niepewnością na nie oczekiwać. **Oczekiwanie na czyjeś posunięcia jest dowodem uległości, poddania się władzy.** W ten sposób nauczyciel może zapewnić sobie decydujący wpływ na tok wydarzeń podczas lekcji, ograniczając wszelkie uczniowskie inicjatywy. Nie mając możliwości wpływu na jej przebieg uczniowie nie są w stanie ujawniać swoich problemów i trudności oraz pokonywać ich”³¹⁸; taka strategia w procesie uczenia nie przynosi efektywnych wyników, nie generuje w uczniach radości z samego faktu uczenia się, zdobywania nowej wiedzy, której nierozumienie nie powinno wzbudzać lęku i obaw; strategia ta osłabia bowiem tzw. aktywne uczenie się, sprzyjając procedurze uczenia się pasywnego;
- *wyrokovanie i osądzanie* – uczniowska krytyka postaw nauczycielskich bardzo często zawiera w sobie te pojęcia, gdyż władza chętnie szafuje osądami i ocenami; wypowiedanie się i osądzanie, co jest *złe* i *dobre* zawsze było tożsame z rolą nauczyciela; klasycznym potwierdzeniem są od zawsze obecne w szkole *zniekształcenia poznawcze* promujące i deprymujące klasy, uczniów, rodziców, itp.; etykietowanie stosowane jest też w środowisku nauczycieli (ranking nauczycieli tzw. *dobrych* i *słabych*, *ważnych* i *mniej ważnych*);
- *wybaczenie* – „(...) **kto mając władzę nie przebacza, (...) osoba podporządkowana uwalnia się spod jego wpływu. (...) przebaczenie jest w istocie utrzymaniem kogo pod wpływem tego, który przebacza. Przebaczać może tylko ten, kto ma władzę, głównie po to, by ją utrzymać. Przebaczyć to nie znaczy zapomnieć**”³¹⁹. **Władca nigdy naprawdę nie wybacz.** **Każdy wrogi mu akt dokładnie odnotowuje, chowa lub odkłada na później**”³²⁰; to potwierdza obecność w procesie nauczania i wychowywania nieustanną aktualizację zniekształceń poznawczych, popularność kar i nagród stosowanych przez nauczycieli; nauczyciel posiadający wiedzę o tej czesze nigdy nie będzie stawiał

³¹⁶ Tamże, s. 325–326.

³¹⁷ Tamże, s. 326.

³¹⁸ Tamże, s. 326 – 327.

³¹⁹ Tamże, s. 327.

³²⁰ E. Canetti (1996), *Masa i władza* [w:] S. Mieszalski (1998), *Sprawowanie władzy...*, s. 327.

jednemu uczniowi same oceny niedostateczne, bowiem jest to tak zniechęcające dla każdego ucznia, że bardzo szybko nauczyciel traci nad nim jakąkolwiek władzę.

Wobec takiej charakterystyki władzy nauczyciela w środowisku szkolnym nie sposób pominąć typy władzy szkolnej przytoczone przez S. Mieszalskiego, autorstwa A. Etzioni³²¹, niezwykle istotne w diagnozie przywódczej:

Rysunek 49. Współzależność typów organizacyjnej władzy nauczyciela i uczniowskiej aktywności



Źródło: projekt własny na podst. J. Mieszalskiego/ A. Etzioni³²²

W środowisku szkolnym władza nauczyciela może przyjmować postać zagrożenia, które w uczniach najczęściej wzbudza zachowania *wyobcowania*, *alienacji* a więc postawy negatywne wobec działań nauczyciela. *Rozdzielanie zasobów materialnych* (w przypadku osoby nauczyciela będą to oceny niedostateczne oraz bardzo dobre) najczęściej przyczynia się do przyjęcia przez uczniów postaw *kalkulacji* a nawet *wyrachowania*, rozumiane jako typ zachowań i poziom wiedzy pozytywnie ocenianej i zadawalającej nauczyciela. Uczeń nie wypracowuje w sobie postawy uczenia się dla siebie i rozwijania własnych umiejętności. Aktywność edukacyjna jest ukierunkowana tylko na te postawy, które są oceniane pozytywnie lub tłumienia własnych indywidualnych/nietypowych umiejętności w ocenie nauczycielskiej ocenianych negatywnie lub obojętnych. Nauczyciel kierujący się i stosujący typ władzy opartej na *wzorcach i normach* ma szansę wykształcić u swoich uczniów mądre operowanie kryteriami moralnymi (wiedza o podstawowych normach filozoficznych i religijnych kształci w uczniu tolerancję, empatię wobec inności a także asertywność wobec prywatności i nietykalności osobistej).

Wybór określonego typu władzy dydaktyczno – wychowawczej i jej „wychowawczy azymut” to decyzja leżąca w gestii nauczyciela. Umiejętność widzenia pułapu ucznia, wyobrażenia sobie punktu widzenia dziecka to sukces władzy, odpowiedniej do sytuacji fizycznej, dydaktycznej, wychowawczej i aksjologicznej. Zdolność przekształcania struktury wiadomości na miarę rzeczywistości szkolnej to umiejętne dysponowanie wielkoformatową wiedzą o władzy i sprawowanie jej z korzyścią dla ucznia. Taki nauczyciel często jest określany pedagogiem korelatywnym dla doświadczenia społecznego ucznia i jego rodziców, gdyż „*potrafi wprowadzać młodych ludzi w inne, nowe struktury pokazujące, czym jest demokracja, jak ją osiągnąć i rozwijać; który nauczy selekcjonowania informacji, korzystania z nich, gdyż kształtują umiejętności rozwiązywania złożonych problemów*”³²³. Współcześnie,

³²¹ S. Mieszalski (1998), *Sprawowanie władzy...*, s. 329.

³²² Tamże, s. 330.

³²³ J. Łukasik (2006), *Od nauczyciela adaptacyjnego do autonomicznego*, „EDUKACJA I DIALOG” 2006, nr 1, s. 69.

przewodnictwo społeczne nie jest budowane na tradycji, autorytecie czy rozumieniu, lecz na indywidualnym doświadczeniu. W ten sposób myślenia wpisuje się także J. Nikitorowicz, który uważa, że: „w obecnej sytuacji, która tworzy wiele okazji do podziałów i konfliktów, wyzwala uczucia niechęci i frustracji, wrogości i odrzucenia, szczególnego znaczenia nabiera potrzeba **uznania, solidarności i zrozumienia**. Wymóg solidarności zakłada przewyżczenie tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości na rzecz zrozumienia innych, poszanowania różnic. Każdy bowiem należy do wielu kultur równocześnie, jednakże im wyższa i silniejsza jest akceptacja siebie, tym wyższa i silniejsza potrzeba zrozumienia Innych”³²⁴.

Zaakcentowane wartości uznania, solidarności i zrozumienia, w równym stopniu odnoszą się do społeczności nauczycielskiej (grona pedagogicznego w środowisku szkoły ale także między poszczególnymi szkołami) oraz uczniowskiej, u której brak tych wartości wyznacza wychowawczą niespójność, rozbieżność dydaktyczną, dominację tzw. idealnego nad realnym. Najważniejsza jest wiedza nauczyciela o narzędziach w pracy pedagogicznej (świadomość, które narzędzia są zawodne, niepewne a czasem i niebezpieczne), by umieć z mądrego dystansu ocenić własne niepowodzenia wychowawcze tak, by ich przykre następstwa dydaktyczne postrzegać w refleksji własnej odpowiedzialności a nie rodziców i uczniów.

³²⁴ J. Nikitorowicz (2001), *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.) *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn, UŚ Filia w Cieszynie, s. 21.

ROZDZIAŁ IV

NAUCZYCIEL W RÓŻNYCH PROFILACH SZKÓŁ

W roku 2000 w polskiej przestrzeni edukacyjnej rozpoczęła się, zakrojona na wiele lat reforma obejmująca wszystkie profile szkół powszechnych oraz reorganizacja procedury awansu zawodowego zw. Kartą Nauczyciela³²⁵. Strukturalno-oświatowe zróżnicowanie profili i specjalizacja szkół były konieczne, bowiem czynniki ekonomiczno-kulturowe, globalizacyjne wymusiły aktualizację celów kształcenia we wszystkich założeniach programowych. Najgłębsze przemiany dokonały się w strukturze szkoły podstawowej i w utworzonych gimnazjach, bowiem przewartościowały rolę nauczyciela i dokonały transformacji pedagogicznej, normatywnej, kulturowej i aksjologicznej na wielu poziomach edukacyjnych.

Restrukturyzację organizacyjną dokonano:

- w szkołach podstawowych likwidując system ośmioklasowy na system sześcioklasowy;
- otwierając trzyletnie szkoły gimnazjalne;
- w dwuletnich szkołach zawodowych uzyskać przygotowanie do zawodu i kwalifikacje robotnika wykwalifikowanego;
- w szkołach średnich i ogólnokształcących zredukowano naukę z czterech lat do trzech, wprowadzono zróżnicowanie na tzw. licea profilowane realizujące wspólny kanon kształcenia ogólnego z dodatkowym kształceniem profilowanym (klasycznym, humanistycznym, matematycznym, muzycznym, plastycznym, sportowym, itd.) lub kształceniem zawodowym (technicznym, ekonomicznym, socjalnym); etapem końcowym ustanowiono egzamin maturalny;

³²⁵ Ustawa – **Karta Nauczyciela** z dnia 26.01.1982 r. (Dz.U. Nr 3, poz.19 z 1982 r.; Dz.U. Nr 87, poz.396 z 1996 r.; Dz.U. Nr 56, poz.357 z 1997 r.; Dz.U. Nr 106, poz.668 z 1998 r.; Dz.U. Nr 162, poz.1118 z 1998 r.; Dz.U. Nr 12, poz.136 z 2000 r.; Dz.U. Nr 19, poz.239 z 2000 r.; Dz.U. Nr 22, poz.291 z 2000 r.; Dz.U. Nr 122, poz. 1323 z 2000 r.; Dz.U. Nr 111, poz.1194 z 2001 r.; Dz.U. Nr 128, poz. 1404 z 2001 r.; Dz.U. Nr 144, poz.1615 z 2001 r.; Dz.U. Nr 4, poz.32 z 2002 r.); Ustawa o **systemie oświaty** z dnia 07.09.1991 r. (Dz.U. Nr 67, poz.329 z 1996 r.; Dz.U. Nr 106, poz.496 z 1996 r.; Dz.U. Nr 28, poz.153 z 1997 r.; Dz.U. Nr 141, poz.943 z 1997 r.; Dz.U. Nr 117, poz.759 z 1998 r.; Dz.U. Nr 162, poz.1126 z 1998 r.; Dz.U. Nr 12, poz.136 z 2000 r.; Dz.U. Nr 19, poz.239 z 2000 r.; Dz.U. Nr 48, poz.550 z 2000 r.; Dz.U. Nr 104, poz.1104 z 2000 r.; Dz.U. Nr 120, poz.1268 z 2000 r.; Dz.U. Nr 122, poz.1320 z 2000 r.; Dz.U. Nr 111, poz.1194 z 2001 r.; Dz.U. Nr 144, poz.1615 z 2001 r.; Dz.U. Nr 41, poz.362 z 2002 r.). Dostęp: [www.men](http://www.men.gov.pl)

- dwu- trzy- lub czterosemestralne policealne szkoły zawodowe umożliwiły absolwentom średnich szkół ogólnokształcących zdobycie uprawnień zawodowych na poziomie technika;
- w dwuletnich liceach uzupełniających skierowano ofertę edukacyjną do absolwentów szkół zawodowych pragnących uzupełnić wykształcenie³²⁶.

Rysunek 50. Struktura organizacyjna szkolnictwa powszechnego



Źródło: opracowanie własne

Karta Nauczyciela to dokument, który prawnie precyzuje kwalifikacje zawodowe wymagane od nauczycieli³²⁷:

1. Obowiązek posiadania wyższego wykształcenia z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym³²⁸ a w placówkach opiekuńczo-wychowawczych kwalifikacji szczególnych.

2. Przestrzeganie podstawowych zasad moralnych.

3. Posiadanie określonej kondycji zdrowotnej, niezbędnej do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych.

4. W trakcie wypełniania obowiązków zawodowych – systematyczne uzupełnianie i pogłębianie kwalifikacji pedagogicznych.

Artykuł 6 Karty Nauczyciela, wobec nauczyciela szkoły podstawowej gimnazjum, szkoły średniej, precyzuje także obowiązki: „nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; wspierać każdego ucznia w jego rozwoju oraz dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego. Nauczyciel obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze

³²⁶ B. Śliwerski (2004), *Reformowanie oświaty w Polsce* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), t. II, s. 393.

³²⁷ A. Klawenek (2005), *Karta Nauczyciela. Komentarz*, Gdańsk, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr Sp. z o.o., §40–48, Art. 9.1.

³²⁸ **przygotowanie pedagogiczne** rozumiane, jako wiedza i umiejętności psychologiczno-pedagogiczne, pozytywnie ocenione w płaszczyźnie dydaktyki szczegółowej, udokumentowane dyplomem wydanym przez szkołę wyższą lub świadectwem ukończenia pedagogicznego kursu kwalifikacyjnego.

Tabela 10. Formy i treści nauczycielskiego działania organizacyjnego i kierowniczego w szkole i poza szkołą

| RODZAJ I CEL ZAJĘĆ | ROLA NAUCZYCIELA | ROLA UCZNIÓW I ICH ZESPOŁÓW |
|---|---|--|
| <p>Lekcje obowiązkowe, objęte planem nauczania lub planem „godzina z wychowawcą”.</p> <p><i>Cel:</i> doprowadzenie uczniów do ustalonych dla nich w podstawie programowej osiągnięć i spełnienia standardowych wymagań będących podstawą zadań na zewnętrznych sprawdzianach i egzaminach.</p> | <p>Jest kierownikiem działań uczniów, organizatorem zajęć, pilnującym procedur, dobrej organizacji i jakości wyników ale także inspiratorem aktywności uczniów i ich pomysłowości. Indywidualizuje swoje wymagania, jest opiekunem i sprawiedliwym sędzią. Jego odpowiedzialność jest wielopłaszczyznowa: wobec prawa i przełożonych, wobec uczniów i ich rodziców, wobec społecznego wizerunku szkoły i zawodu nauczyciela.</p> | <p>Podporządkowani, oceniani, są wykonawcami; rzadziej mają szansę wnieść swój podmiotowy wkład w program lekcji. W formach pracy zespołowej taka podmiotowość staje się realna i wyrazista.</p> |
| <p>Nieobowiązkowe zajęcia pozalekcyjne w kołach zainteresowań i różnych zespołach uczniowskich.</p> <p><i>Cel:</i> pobudzanie indywidualnych zainteresowań uczniów, stwarzanie sytuacji dla inicjatywy, pomysłowości, twórczości uczniów, ujawnianie ich talentów i predyspozycji.</p> | <p>Jest inspiratorem swobodnej aktywności uczniów w ulubionej przez siebie i przez nich dziedzinie, może „zaszczepiać” uczniom swoje pasje, hobby, szczególnie zainteresowania, jest wzorem do naśladowania w tym zakresie.</p> | <p>Są podmiotami współtworzącymi program zajęć (to oni swobodnie je wybierają), wnoszą swój udział w treść i przebieg zajęć.</p> |
| <p>Zajęcia pozaszkolne, jak wycieczki krajowe i zagraniczne, rajdy, biwaki, „zielona klasa”. <i>Cel:</i> wyjście poza szkołę, zbliżenie szkoły do realnego życia, poznawanie ludzi, instytucji, zabytków kultury, piękna przyrody; odformalizowanie kontaktów nauczyciel – uczniowie, integracja zespołów, uczenie się umiejętności organizacyjnych.</p> | <p>Jest współinicjatorem, organizatorem, a przede wszystkim opiekunem, ze szczególną odpowiedzialnością za uczniów. Dbą także o celowe i uporządkowane wykorzystanie efektów takich zajęć w obszarze dydaktycznym – wychowawczym.</p> | <p>Czują „swobodę wolności”, doskonałą funkcjonowanie zespołu, zdobywają wiedzę w sposób naturalny, doskonałą umiejętność obserwacji i komentowania zjawisk rzeczowych, „stają się sobą” w większym zakresie niż w klasie szkolnej.</p> |
| <p>Imprezy, uroczystości klasowe i szkolne, spektakle i występy, konkursy, popisy i prezentacje dorobku, zawody sportowe.</p> <p><i>Cel:</i> stworzenie motywacji i ram organizacyjnych dla aktywności i wykorzystania pozyskanych umiejętności przez uczniów, promowanie ich sukcesów i dorobku w wielu dziedzinach, tworzenie ram dla samorządowego działania uczniów i tworzenie i kultywowanie tradycji i obyczaju szkolnego, promowanie szkoły w środowisku.</p> | <p>Jest doradcą, współorganizatorem, często reżyserem i menedżerem przedsięwzięć uczniowskich (z racji doświadczenia), ale nie narzuca rozwiązań i rodzajów aktywności, jest raczej promotorem niż kierownikiem.</p> | <p>Są pomysłodawcami, aktorami, realizatorami przedsięwzięć, podejmują samorządne decyzje. Są kreatorami sukcesu indywidualnego i zespołowego, korzystają z szansy „samorealizacji”.</p> |
| <p>Projekty „naukowe”, techniczne i społeczne. <i>Cel:</i> użytkowanie wiedzy, łączenie teorii z praktyką (także uczenie się nowych zagadnień), doskonalenie umiejętności organizacyjnych i projektowania przedsięwzięć oraz współdziałania w zespole, integracja interdyscyplinarna, umacnianie obowiązkowości i poczucia odpowiedzialności za wspólne dzieło, umiejętność podejmowania ryzyka.</p> | <p>Jest doradcą, ekspertem, kierownikiem naukowym czy organizacyjnym, koordynatorem działania wielu podmiotów, treści i obszarów aktywności uczniów, menedżerem w zakresie organizacji i pozyskiwania środków.</p> | <p>Są pełnowartościowymi partnerami w przedsięwzięciu i sprawcami sukcesu (lub niepowodzenia). Wyraźnie odczuwają współodpowiedzialność. Przy doborze zorganizowanym współdziałaniu potrafią doprowadzić do pojawienia się synergii. Wychodzą poza ramy klasy i często szkoły.</p> |

Źródło: na podstawie opracowania J. Pielachowskiego³²⁹

³²⁹ J. Pielachowski (2007), *Sto pięćdziesiąt spraw szkoły. Miniencyklopedia prawn organizacyjna*, Poznań, Wydawnictwo eMPI², s. 32 – 33.

wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”³³⁰. Obowiązki nauczyciela akademickiego określa prawo o szkolnictwie wyższym zawarte w Ustawie z dnia 25.07.2005.

Na wszystkich stopniach edukacji powszechnej wiele nauczycielskich obowiązków dydaktyczno-wychowawczych jest tej samej treści a występujące różnice są nieznaczne.

Utworzenie trójstopniowego etapu powszechnej edukacji, podział wiekowy i terytorialny uczniów na konkretne społeczności szkolne, środowiskowe, społeczne i kulturowe, zawężenie fizycznego wieku uczniów w każdej z typów szkół, zróżnicowane wymagania dydaktyczne i wychowawcze odsłoniły ambiwalencję kwalifikacji, kompetencji oraz roli nauczyciela, wychowawcy czy opiekuna. Spektrum różnicujące nauczycieli to klasyfikacje metodyczne, pedagogiczne, przedmiotowe, funkcyjne, kulturowe i społeczne. Ogromną liczbę zmiennych zawarunkowały nieporównywalne wartości poziomów nauczania, sukcesy i porażki wychowawcze, gratyfikacje i stopień wypalenia zawodowego, uczniowski pułap ontologiczny, akulturacja społeczna, struktura awansu zawodowego, czy prestiż szkoły w środowisku lokalnym.

Z tytułu specyfiki współczesnych środowisk edukacyjnych: zróżnicowania profili szkół, kulturowo-ekonomicznego i ontologii uczniowskiej **nauczanie** w tychże szkołach także poddano klasyfikacji na:

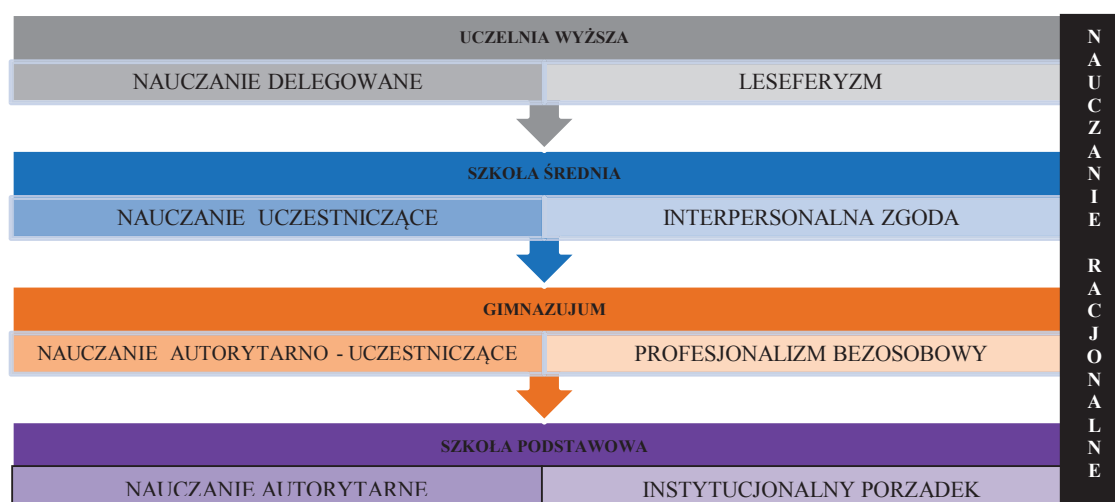
- *autorytarne* – obecne w środowiskach edukacyjnych charakteryzujących się maksymalną różnicą poziomów intelektualno-emocjonalnych pomiędzy nauczycielem a uczniem (przedszkola, szkoły podstawowe); w relacjach autorytarnych nauczyciel określa, co powinno być zrobione, gdzie, kiedy i jak, ściśle nadzoruje wykonanie zadań i poleceń; to nauczanie efektywne, w którym uczniom brak odpowiednich umiejętności i doświadczenia, aż do chwili nabycia nowego doświadczenia;
- *autorytarno-uczestniczące* – obecne w środowiskach edukacyjnych szkół gimnazjalnych pełniących rolę *pedagogicznego buforu* między szkołą podstawową a szkołą średnią; w relacjach interpersonalnych, zadaniach i poleceniach dydaktyczno-wychowawczych oraz kształconych umiejętnościach i doświadczeniach;
- *uczestniczące* – charakteryzujące się minimalną różnicą poziomów intelektualno-etycznych między nauczycielem a jego uczniami; nauczyciel stymuluje rozważane wizje i nadzieje, angażuje uczniów w określenie tego, co i jak ma być wykonane; taka edukacja rozwija u młodych ludzi pewność siebie i doskonali ją; jest gwarantem obecności poparcia i zrozumienia młodzieży przez ich nauczyciela; takie kształcenie uczy umiejętności pracy zespołowej, współodpowiedzialności; obecne w środowiskach edukacyjnych szkół ogólnokształcących;
- *delegowane* – obecne w środowiskach edukacyjnych przy wyrównanych poziomach intelektualno-emocjonalnych między nauczycielami a ich uczniami; nauczyciel stwarza warunki, w których jego uczniowie rozwiązują problem i podejmują decyzje, zachęca uczniów wręcz, by „wzięli sprawy w swoje ręce”; nauczyciel stwarza sytuacje, w których uczniowie uwzględniając własne uzdolnienia i zain-

³³⁰ Karta Nauczyciela. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. (tekst ujednolicony wraz ze zmianami wprowadzonymi ustawą o zmianie Karty Nauczyciela z dnia 15 lipca 2004, która weszła w życie z dniem 31 sierpnia 2004 roku).

interesowania samodzielnie poszerzają swoją edukację; to także obecność samokształcenia i samooceny charakterystyczna dla edukacji akademickiej;

- *racjonalne* – typowe dla kształcenia pozbawionego treści emocjonalnych, dla struktury obowiązku zawodowego, w wyniku sprawowania tylko i wyłącznie określonej – wyznaczonej funkcji; typ nauczania niestety obecny w każdym środowisku szkolnym, obecny w postawach nauczycielskich „skażonych” wypaleniem zawodowym.

Rysunek 51. Koniunkcja wartości nauczania i jego realizacji warunkowana profilem szkoły



Źródło: opracowanie własne

Styl nauczania jest przede wszystkim różnicowany postawą nauczyciela – jego wiedzą, kwalifikacjami i kompetencjami oraz doświadczeniem pedagogicznym – społecznym. Z tytułu kultury realizacji procesu i procedury nauczania wiedzy poznawczej i kształcącej, wśród pracujących nauczycieli wyróżnia się: *styl kierowniczy, styl o podejściu terapeutycznym i styl wyzwalający*³³¹.

Styl pracy nauczyciela w szkole podstawowej. Z tytułu uczniowskiego, ontologicznego poziomu rozwoju nauczyciel jest przede wszystkim dydaktykiem. Jest zobowiązany wyposażyć uczniów w umiejętności podstawowe (potrzebne w życiu) oraz wiedzę przedmiotową pozwalającą bezproblemowo pokonywać kolejne etapy, szczeble i profile szkolne. Najczęściej jest nauczycielem stanowczym, choć uprzejmym i łagodnym. To styl nauczania określanej *kierowniczym*. Aksjomatem nauczyciela w tym etapie edukacji dziecka jest wypracowanie uczniowskiego poczucia sukcesu, gdyż jest ono podstawowym motorem dla ambicji, ciekawości a przede wszystkim zrozumienia wiedzy nowej. Celem dydaktycznym nauczyciela jest możliwie najbardziej efektywnie zrealizowanie podstawy programowej przez jak największą liczbę uczniów w zespole klasowym, opanowanie jak najszerszego zakresu materiału, oraz przygotowanie uczniów do pozytywnego rozwiązania testów na koniec tego etapu edukacji, sprawdzającego co uczeń powinien wiedzieć i umieć. „(...) jest niezwykle skuteczny, gdyż dopasowany jest doskonale do współczesnych warunków nauczania. (...) Siła stylu kierowniczego bierze się z jego związków ze

³³¹ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis (2000), *Styl nauczania*, K. Kruszewski (tłum.), Warszawa, WSiP S.A.

*strukturą oświaty: klasy wypełnione gromadą uczniów; odpowiedzialność za wyniki; sprawdziany i oceny; kolejne klasy i cenzurki; uprawnienia do nauczania tylko określonej kategorii uczniów i określonych przedmiotów*³³².

Styl pracy nauczyciela w gimnazjum. Tylko w różnorodnych w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych gimnazjalista w pełni poznaje siebie, odkrywa swoją indywidualność – kim i czym *jest*, kim i czym *chce* być, kim i czym *może* być. Wiedza przedmiotowa osadzana w doświadczeniu życiowym ucznia przestaje być obcą/zbędną, wzbudza w nim ciekawość poznawczą. To etap uczniowskiego uczenia się, czym jest poprawne i sprawne komunikowanie się. To etap edukacji, w którym nauczyciel, przyzwalając na dyskusje w klasie kształtuje w uczniach świadomość, czym jest debata publiczna, jak i kiedy na forum publicznym można dzielić się swoimi przeżyciami, odczuciami i animozjami. To styl nauczania o podejściu *terapeutycznym*, który za najważniejszy cel uznaje proces wychowania, wykształcenia określonych postaw świadomościowych – empatii, tolerancji, wrażliwości. Najistotniejszym celem wychowawczo – dydaktycznym nauczyciela jest pomoc w rozwoju uczniowskich osobowości, bez rozgraniczania na uzdolnienia czy niedyspozycje intelektualno - poznawcze. Nauczyciel w gimnazjum to przede wszystkim pedagog wspierający, troszczący się o relacje między nim a uczniami.

Styl pracy nauczyciela w szkole średniej. Nauczanie przedmiotowe uczeń „ma już za sobą” i podstawy tzw. wiedzy nowej, wobec tego na tym etapie nauczania nauczyciel pogłębia wiedzę z tych przedmiotów, umożliwia uczniom pełniejsze rozumienie świata społecznego i jego dziedzictwa historyczno-kulturowego, nadaje uczniowskiej wiedzy sens, „(...) wprowadza ucznia w sposoby poznania charakterystyczne dla danej dziedziny wiedzy, już nie przyswajanej w tradycyjnych dyscyplinach naukowych”³³³. Obecność społeczna, to nie tylko opinie i poglądy, twierdzenia i przekonania, to także wiedza o faktach, którymi należy się umiejętnie posługiwać, analizować – tę świadomość jest nauczyciel zobligowany wypracować u swoich uczniów, by poprawnie zaczęli budować swoją społeczną tożsamość. Nauczyciel, staje się dla uczniów *wyzwolicielem* posługując się wiedzą „(...) w siedmiu postaciach: matematyką, naukami fizycznymi, naukami o człowieku, historią, religią, literaturą i sztukami pięknymi oraz filozofią. (...) pokrywających całe pole wiedzy ludzkiej o świecie. (...) nauczyciel orientuje się, co w danym przedmiocie nauczania podstawowe i co rozwija umysł”³³⁴. Sprawia/wyzwala, że uczeń z posiadanych informacji ma odwagę czynić wiedzę wyjściową, być gotowym do penetracji merytoryczno-intelektualnej. Jest gotowy stawiać się członkiem społeczności lokalnej, rozumie wartość posiadanej wiedzy społeczno-kulturowej, jest świadomy wartości wspólnego języka, wspólnych poglądów oraz aprobaty działaniowej (tradycji, bohaterów, postaci negatywnych). Rolą nauczyciela w szkole średniej jest dokonywanie/wspomaganie/przeprowadzanie ucznia przez proces *inicjacji społecznej*, „(...) dochodzenia do wiedzy, jak działa rzeczywistość społeczna, w której on się znajduje, kształtowanie jego świadomości – uświadamia. Prowadzi ucznia do zrozumienia, co inni chcą z niego zrobić, jaką rolę chcą mu narzucić. Pobudzanie i rozdławianie świadomości wymaga od nauczyciela, by nie akceptował rzeczy i spraw, jakimi się wydają, a zamiast tego nadawał poznanym zagadnieniom postać problemów, które uczniowie mają rozpatrywać w kategoriach społecznych, demaskujących rzeczywistość”³³⁵.

³³² G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis (2000) *Style nauczania, ...*, s. 30.

³³³ Tamże, s. 72.

³³⁴ Tamże, s. 51.

³³⁵ Tamże, s. 75.

Z tytułu specyfiki merytorycznej, dydaktyki i procesu wychowania, te trzy style mają bardzo różne, lecz uspołnione strefy oddziaływania i uwarunkowania edukacyjno-społecznego. W celu uwypuklenia wielu różnic, istotnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym zasadnym będzie prezentacja tych trzech stylów nauczania w postaci tabelarycznej.

Rysunek 52. Style nauczania w określonych profilach szkół



Źródło: projekt własny na podstawie G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis

Tabela 2.11. Spektrum edukacyjnego stylu nauczania w określonym profilu szkoły

| | STYL KIEROWNICZY <i>aktywizujący</i> | STYL TERAPEUTYCZNY <i>wspierający</i> | STYL WYZWALAJĄCY |
|--|--|--|--|
| PROFIL SZKOŁY | SZKOŁA PODSTAWOWA <i>co robi nauczyciel?</i> | SZKOŁA GIMNAZJALNA <i>kim jest uczeń?</i> | SZKOŁA PONADGIMNAZJALNA <i>wyznacza uczniowi przyszłość</i> |
| SYMBOL STYLU NAUCZANIA | <i>nauczyciel</i> | <i>nauczyciel + uczeń</i> | <i>nauczyciel ↔ uczeń</i> |
| ROLA NAUCZYCIELA edukacyjna | aktywny szef, trener, menadżer, przewodnik | humanista, psychoterapeuta | wyzwoliciel, cechują go przymioty ducha i umysłu |
| ROLA NAUCZYCIELA społeczno - kulturowa | obywatel, pracownik, rodzic | rodzic, przyjaciel, nauczyciel wspierający | asystent ucznia w jego dochodzeniu do wiedzy, inicjator roli ucznia - intelektualno-moralnej |
| UMIĘJĘTNOŚCI NAUCZYCIELA | umiejętności metodyczne | umiejętności komunikacji interpersonalnej | umiejętności aktywizacji intelektualno-poznawczej, rozległa wiedza przedmiotowa |
| NAUCZANIE | wydajne i skuteczne kierowanie uczeniem się | terapeutyczne wspomaganie rozwoju osobowości | intelektualne poznawanie i rozumienie |
| PODSTAWA DYDAKTYCZNA | staranne planowanie, działanie, standaryzowane testy osiągnięć uczniów | odpowiedzialność za przedmiotowe wybory ucznia | odstępstwo dydaktyczne bodźcem dla twórczego wyzwalań uzdolnień; zagadnienia tematyczne - nieprzypadkowe |

| | STYL KIEROWNICZY <i>aktywizujący</i> | STYL TERAPEUTYCZNY <i>wspierający</i> | STYL WYZWALAJĄCY |
|--------------------------------------|---|---|--|
| FILAR WIEDZY PRZEDMIOTOWEJ | język ojczysty, literatura, sztuki piękne | matematyka nauki przyrodnicze | historia geografia nauki społeczne |
| PALFORMA TEORETYCZNA | najstarszy w szkole, kompleksowy, racjonalny, moralny | dystans dydaktyczny, empiryczny | kompleksowy, merytoryczny, kulturowy |
| PODSTAWA WYCHOWAWCZA | dyscyplina w technice uczenia się | odpowiedzialność za rozwój uzdolnień i wiedzy osobistej | wyzwolenie ucznia ze schematów, konwencji, dogmatów kulturowo- -społecznych; <i>autorytet</i> |
| EFEKTYWNOŚĆ NAUCZANIA | zbiory ogólnych umiejętności | ukształtowana osobowość, zdolna planować, wybierać i działać | efektywność ucznia w określonej dziedzinie wiedzy |
| SFERA PROMOWANA OŚWIATOWO | osiągnięcia ucznia, wyznaczone spektrum: co ma wiedzieć i co umieć | osiągnięcie dojrzałości edukacyjno-społecznej | uczniowie mają: uczyć się, myśleć, działać |
| KONTEKST TREŚCIOWO- SYTUACYJNY | niezależność z treścią nauczania i kulturowo-społeczną | duża wrażliwość na sytuację społeczno- -ekonomiczną; <i>każdy uczeń inny</i> | kształcenie zależne od treści przedmiotowej - wiedza furtką do świata kulturowo- -społecznego |
| CEL NAUCZANIA | opanowanie przez ucznia określonego materiału | wyposażenie ucznia w potencjał zdolności, autentyczności, odpowiedzialności | wyzwolenie umysłu, poznanie pojęć, poznanie sensu działań |
| CEL KSZTAŁCENIA | przyswojenie zorganizowanej wiedzy <i>kwalifikacje</i> | rozwój zdolności umysłowych i zdolności uczenia się <i>kompetencje</i> | pogłębianie rozumienia zasad i wartości <i>tożsamość</i> |
| POZYCJA NAUCZYCIELA W PROCESIE | obecność zewnętrzna | obecność wewnętrzna <i>doświadczenie</i> | obecność zewnętrzna - wewnętrzna <i>indywidualność</i> |

Źródło: opracowanie własne na podstawie G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis

W środowisku edukacyjnym, nigdy i nigdzie nie istnieje sytuacja jednorodna, a to oznacza, że ww. style w przestrzeni edukacyjnej są obecne w kompilacji, transgresji wzajemnej, z dominacją jednego ze stylów, przypisanych w określony profil szkoły. Decyduje o tym indywidualność uczniów (uzdolnienia i nieumiejętności), zróżnicowane kompetencje nauczycieli (przy zbliżonych uprawnieniach kwalifikacyjnych), niejednorodne doświadczenia życiowe i społeczno-pedagogiczne nauczyciela, ale także i ucznia.

Każde środowisko szkolne, także w relacjach interpersonalnych wykazuje się zróżnicowaniem:

- *instytucjonalnego porządku* – najbardziej dominującego w szkołach podstawowych, wyrażanym nauczycielskim autokratyzmem (regulatorem działań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela jest prawo oświatowe i prestiż instytucjonalny);

- *bezosobowego profesjonalizmu* – doskonale funkcjonującego w środowisku szkoły gimnazjalnej, w której nauczyciele preferują podejście autokratyczne, lecz już w życzliwej refleksji³³⁶, pod postacią decyzji i inicjacji nauczycielskiej powoli uwzględniającej opinie uczniowskie, przyjmującej kierunek uwzględniający emocjonalne aspekty uczniów;
- *interpersonalnej zgody* możliwej dzięki obecności nauczyciela o postawie demokratyczno-życzliwej warunkującej podmiotowość w inicjowanych dyskusjach oraz minimalizm w sterowaniu aktywnością uczniów; to relacje najpopularniejsze w środowiskach szkół ogólnokształcących;
- *klimatem leseferyzmu*³³⁷ – najtrudniejszej i najrzadziej spotykanej roli nauczyciela, w której mądry dystans emocjonalno-merytoryczny inicjuje dyskusję i kontrolerską ideową pozwalając uczniom (studentom) na spory teoretyczne, doskonale kształcąc myślenie analityczne, kulturę dyskusji i tolerancję w poglądach.

Takie zróżnicowanie kultury nauczania i jej aksjologii na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum czy liceum to stopniowanie uczniowi wiedzy obrazu świata od prostoty, jednoznaczności, uproszczenia do wiedzy tłumaczącej wydarzenia dziejące się „poza obrębem szkoły”. Wiedza o świecie w podręcznikach szkolnych to rzeczywistość w uproszczonych kategoriach biało-czarnych, o dychotomicznych podziałach na dobro i zło, znanego i nieznanego, bliskich i dalekich, swoich i obcych. Ta „społeczna schizofrenia”, podziału rzeczywistości na świat teoretyczny i rzeczywisty przyczynia się do egalitarnej obecności negatywnego wartościowania, powstania sfery „przeciętność”, dla której różnorodność to negatywny model społeczny. Tak kształtowana w uczniach kultura „jednego obrazowania społecznego”, dominacji i podporządkowania się tezom głoszonym przez nauczyciela, zależności i hierarchii szkolnej przenoszona w struktury pozaszkolne umieszczane w kodach kulturowych stworzyła zagrożenie wychowania młodego pokolenia postrzegającego społeczeństwo w „barwach” wskazanych i zalecanych przez obowiązującą ideologię oświatowo-polityczną i normę wyznaczaną przez struktury posiadające władzę.

Ta jednorodność jest także specyficzna dla procedury awansu zawodowego i regulacji zasad wynagrodzenia³³⁸. Nauczyciele, niezależnie od profilu szkoły podlegają ujednoliconym kryteriom oceny³³⁹:

³³⁶ **autokratyzm nauczyciela** – posiada tendencję odwrotnie proporcjonalną do szczybla szkolnej edukacji; najwięcej obecny jest w działaniach i relacjach interpersonalnych w szkole podstawowej [najpełniej wyraża go ład i porządek przedmiotowy i personalny (uczeń odkrywa, że pilność i poprawne zachowanie nie tylko nie przynoszą korzyści ale uczeń spierający się z nauczycielami, niepoprawny indywidualizmem często osiąga pozycję dydaktyczno-wychowawczą lepszą od niego)], by w minimalnym stopniu być obecnym w kształceniu akademickim;

³³⁷ **leseferyzm** – niewtrącanie się nieprzeszkadzanie, pozwalanie na swobodę w działaniu; [w:] *Słownik języka polskiego* (2001), Warszawa, Wydawnictwo Reader's Digest Przegład, s. 460.

³³⁸ Zgodnie z art. 9 ust. 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 z późn. zm.) „szczegółowe kwalifikacje wymagane od nauczycieli, wskazując w szczególności poziom wykształcenia i jego zakres w odniesieniu do poszczególnych typów szkół i placówek”, określa w drodze rozporządzenia minister właściwy do spraw oświaty i wychowania. Od 1 września 2009 r. szczegółowe kwalifikacje wymagane od nauczycieli określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 50, poz. 400). M. Cieszyńska. http://www.eporady24.pl/kwalifikacje_nauczyciela_mogacego_uczyc_w_klasach_i_iii_szkoly_podstawowej.pytania,8,114,1595.html; Dostęp: 13.08.2010

³³⁹ P. Ciborski, T. Rutkowski (2000), *Nowa Karta Nauczyciela*, Gdańsk, Wydawca Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr Sp. z o.o., s. 90-100.

- ocenie pracy dydaktyczno-wychowawczej [Karta Nauczyciela, rozdz. 2] – dot. obowiązków nauczyciela ocenianych przez dyrektora szkoły;
- ocenie dorobku zawodowego [Karta Nauczyciela, rozdz. 3] – określanego przepisami „Awansu zawodowego nauczyciela” stanowiących o możliwości uzyskania kolejnego stopnia w procedurze awansu zawodowego nauczyciela. Ocena szczególna, bowiem nie oceniająca nauczyciela z perspektywy zawodowej, lecz jego wiedzy i umiejętności pedagogicznych posiadanych w kwalifikacjach i kompetencjach (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 02.11.2000 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego).

Karta Nauczyciela wprowadza ujednolicony tryb czterech stopni awansu zawodowego nauczyciela o określonej procedurze:

- *nauczyciel stażysta* – tzw. kształcenie przyszłego nauczyciela - posiada kwalifikacje wymagane dla danego stanowiska nauczycielskiego, przestrzega podstawowe zasady moralne i odznacza się sprawnością zdrowotną niezbędną do wykonywania zawodu (art. 9 ust. 1 k.n.); rozpoczyna pracę na podstawie umowy o pracę zawartej na okres 1 roku szkolnego w celu odbycia stażu (art. 10 ust. 2 k.n.); staż zawodowy nauczyciela stażysty nie może być mniejszy niż 9 miesięcy (art. 9c ust. 1 pkt 1 k.n.) a w celu dodatkowego stażu może być przedłużony na kolejny rok szkolny (art. 10 ust. 2 k.n.); po akceptacji dyrektora szkoły realizuje własny program rozwoju zawodowego (art. 9c ust. 3 k.n.); nad realizacją własnego programu rozwoju zawodowego pomaga mu, wyznaczony przez dyrektora szkoły wśród nauczycieli mianowanych i dyplomowanych – nauczyciel opiekun, konsultujący opracowanie i realizację planu rozwoju zawodowego oraz redakcję oceny dorobku zawodowego za okres stażu (art. 9c ust. 8 k.n.); oceny dorobku za okres stażu dokonuje dyrektor szkoły uwzględniając ocenę opiekuna stażysty oraz opinię rady rodziców (art. 9c ust. 6 pkt 1 k.n.) – ocena ma wartość pozytywną lub negatywną (art. 9c ust. 8 k.n.); na podstawie rozmowy z komisją kwalifikacyjną powołaną przez dyrektora szkoły (art. 9g ust. 1 k.n.) otrzymuje akceptację komisji nadania stopnia nauczyciela kontraktowego na mocy, której dyrektor w ramach należnego obowiązku nadaje stopień nauczyciela kontraktowego (art. 9b ust. 4 pkt 1 k.n.);
- *nauczyciel kontraktowy – okres adaptacji zawodowej* – to stopień awansu zawodowego, od którego wszystkie następne nie są obligatoryjne; staż nauczyciela kontraktowego trwa 2 lata i 9 miesięcy (art. 9c ust. 1 pkt 2 k.n.) wyjątek stanowią nauczyciele akademicy mający stopień naukowy doktora, którzy po 9 miesiącach stażu mogą ubiegać się o tytuł nauczyciela mianowanego; staż nauczyciela kontraktowego jest oparty o umowę o pracę na czas określony, nie dłuższy niż 3 lata (art. 10 ust. 4 k.n.); dyrektor szkoły zatwierdza plan rozwoju zawodowego nauczyciela (art. 9c ust. 3 k.n.) i spośród nauczycieli mianowanych i dyplomowanych przydziela opiekuna pomagającego opracować i w realizacji planu rozwoju zawodowego oraz zredagować ocenę dorobku zawodowego za okres stażu (art. 9c ust. 4 i 5 k.n.); po zapoznaniu się z projektem oceny opiekuna stażu i opinią rady rodziców dyrektor ocenia pozytywnie lub negatywnie (art. 9c ust. 8 k.n.) umożliwiając nauczycielowi przystąpienie do egzaminu i ubieganie się o awans na stopień nauczyciela mianowanego (art. 9g ust. 2 k.n.; art. 9b ust. 1 pkt 2 k.n.); po pozytywnym zdaniu egzaminu nauczyciel otrzymuje stopień nauczyciela mianowanego nadawany przez

organ prowadzący - szkołę (art. 9b ust. 4 pkt 2 k.n.); „zaaklimatyzował się w szkolnym środowisku i w szkolnej instytucji, poznał prawo wewnątrzszkolne, dobrze służy uczniom i wychowankom, korzysta z dobrych i praktycznych wzorów postępowania pedagogicznego, krytycznie analizuje swoją pracę, dba o bezpieczeństwo uczniów”³⁴⁰

- *nauczyciel mianowany – stabilizacja merytoryczno – metodyczna* - staż nauczyciela mianowanego (do momentu uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego) trwa minimum 2 lata i 9 miesięcy (art. 9c ust. 1 pkt 2 k.n.) a dla nauczycieli posiadających stopień naukowy doktora wynosi 9 miesięcy; realizowany plan rozwoju obowiązkowo zatwierdza dyrektor szkoły (art. 9c ust. 3 k.n.); ocenę pozytywną lub negatywną (art. 9c ust. 8 k.n.) dorobku zawodowego za okres stażu wydaje dyrektor szkoły po zasięgnięciu opinii rady rodziców (art. 9c ust. 6 pkt 1 k.n.); po 3 latach realizacji planu rozwoju zawodowego, nauczyciel ma prawo do wniosku o postępowanie kwalifikacyjne (art. 9d ust. 2 k.n.) o przyznanie stopnia nauczyciela dyplomowanego przez komisję kwalifikacyjną powołaną przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny (art. 9g ust. 3 k.n.); po uzyskaniu akceptacji komisji kwalifikacyjnej (art. 9b ust. 1 pkt 3 k.n.) organ sprawujący nadzór pedagogiczny, akceptując kwalifikację, staż, pozytywnie oceniony dorobek zawodowy oraz zdany egzamin przed komisją egzaminacyjną, nadaje nauczycielowi stopień nauczyciela dyplomowanego (art. 9b ust. 4 pkt. 3 k.n.); „poznał funkcjonowanie systemu oświaty i prawa oświatowego, dysponuje pogłębioną wiedzą o człowieku i procesach pedagogicznych, organizuje własny warsztat pracy zawodowej, posługuje się nowoczesną technologią informacyjną, w tym komputerem; swoje działanie zawodowe odnosi do szerszych uwarunkowań środowiskowych, społecznych i cywilizacyjnych”³⁴¹
- *nauczyciel dyplomowany – faza mistrzostwa zawodowego* – awans otrzymują nauczyciele, którzy oprócz kompetencji uzyskanych na szczeblu nauczyciela kontraktowego i mianowanego osiągnęli także sukcesy w pracy szkolnej i pozaszkolnej; potrafią: wykorzystywać technologię komputerową i informacyjną, dzielić się z innymi nauczycielami swoją wiedzą i doświadczeniem, profesjonalnie realizują zadania: edukacyjne, wychowawcze i opiekuńcze, publikują artykuły, wygłaszają referaty, komponują programy autorskie, prowadzą zajęcia otwarte (szczególnie dla nauczycieli stażystów i kontraktowych), współpracują w stowarzyszeniach i organizacjach samorządowych, na rzecz pomocy społecznej, pełnią funkcję egzaminatorów okręgowych komisji egzaminacyjnych lub kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o stopień awansu zawodowego, są rzeczoznawcami programów nauczania, podręczników szkolnych; to także doradcy metodyczni, edukatorzy lub terapeuci; potrafią rozpoznać – rozwiązać – opisać – zanalizować problem edukacyjny lub wychowawczy dot. szkoły, w której pracują; „(...) nauczyciel dyplomowany jest innowatorem metod i organizacji w swojej szkole i w szerszej skali systemu oświaty, potrafi wykazać się profesjonalizmem i skutecznością zawodową, posługuje się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi, posługuje się językiem obcym, opiekuje się kolegami na niższych szczeblach drabiny awansowej, zdobywa certyfikaty i uprawnienia funkcjonujące w systemie oświaty lokalnej i ogólnopolskiej, staje się mistrzem w zawodzie nauczyciela”³⁴²

³⁴⁰ J. Pielachowski (2007), *Sto pięćdziesiąt spraw szkoły...*, s. 42.

³⁴¹ Tamże, s. 43.

³⁴² Tamże, s. 42.

- *honorowy Profesor Oświaty* – o tytuł może ubiegać się nauczyciel dyplomowany posiadający co najmniej 20 letni okres pracy w zawodzie nauczyciela (min. 10-letni staż pracy w stopniu nauczyciela dyplomowanego), znaczący i uznany dorobek naukowy; wniosek o nadanie tytułu składa, tylko i wyłącznie, organ sprawujący nadzór pedagogiczny nad szkołą kierując go do Kapituły do Spraw Profesorów Oświaty; tytuł Honorowego Profesora Oświaty nadaje Minister Edukacji Narodowej;

Ocenę pracy nauczyciela dokonuje się w oparciu o określone zasady (art. 6, nowelizacja k.n. z dnia 10.06. 1996):

- oceniana jest praca każdego nauczyciela, z wyjątkiem nauczyciela stażysty;
- po roku, od poprzedniej oceny dorobku zawodowego może być dokonana następna ocena;
- ocenę dokonuje dyrektor szkoły lub organ sprawujący nadzór pedagogiczny, organ prowadzący szkołę, Rada Szkoły.

Ocena ma postać: wyróżniającej, dobrej lub negatywnej; ma charakter opisowy; uwzględnia (niezobowiązująco) opinię dyrektora, samorządu uczniowskiego – (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19.02.2002 r. *w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji*).

Karta Nauczyciela, oceniając pracę nauczyciela, któremu powierzono stanowisko dyrektora szkoły, kieruje się oceną organu prowadzącego szkołę w porozumieniu z organem sprawującym nadzór pedagogiczny nad szkołą oraz w konsultacji z Radą Szkoły i nauczycielskich organizacji związkowych (art. 6a ust. 8 k.n.).

W 2000 roku, na progu reformy systemu edukacji, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie opracowując program „TERM” „Kierowanie zmianą”, w programie prognozował obecność trzech typów pracy nauczycieli: *adaptacyjnego, innowacyjnego i umiarkowanego*³⁴³. Syntetyzując takie typy pracy nauczyciela ze stylami działania i komunikacji dydaktycznej: *instrumentalnym, egocentrycznym i allocentrycznym*³⁴⁴ oraz głównymi stylami kierowania: *autokratycznym, demokratycznym i liberalnym*³⁴⁵ można zarysować korpus struktury pracy nauczyciela w szkole podstawowej, gimnazjum i w szkole średniej:

Tabela 12. Strukturyzacja pracy nauczyciela wobec profilu szkoły

| <i>aspekt pracy pedagoga profil szkoły</i> | SZKOŁA PODSTAWOWA | GIMNAZJUM | SZKOŁA ŚREDNIA liceum ogólnokształcące, technikum liceum zawodowe, studium pomaturalne |
|--|--|--|--|
| STYLE PRACY | <i>adaptator</i> | <i>mediator</i> | <i>Innowator</i> |
| STYLE DZIAŁANIA | <i>egocentryczny</i> w centrum - nauczyciel | <i>Allocentryczny</i> w centrum - uczeń | <i>instrumentalny</i> w centrum – zadania i działanie |
| STYLE KONTROLOWANIA | <i>Autorytarny</i> | <i>integracyjny</i> | <i>Liberalny</i> |

Źródło: opracowanie własne

³⁴³ J. Majewska-Opielka (2004), *Umysł lidera: jak kierować ludźmi u progu XXI wieku* [w:] „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1, s. 50–52.

³⁴⁴ W. Świętochowski (1994), *Psychologiczne uwarunkowania stylu komunikowania się*, „Psychologia Wychowawcza” 3/94, s. 216–223.

³⁴⁵ S. Borkowska (2007), *Motywacja i motywowanie* [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, H. Król, A. Ludwiczynski (red.) Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 346.

Styl pracy nauczyciela, tak jak całe spektrum czynników pedagogiczno – społecznych, także jest determinowany dydaktycznie i społecznie. Uwzględniając profil szkoły można wyróżnić:

- *styl adaptacyjny* → *nauczyciel – adaptator* – to styl pracy nauczyciela charakteryzujący się przewidywalnością, stałą hierarchią celów, precyzją działania, dyscyplinowaniem, stabilnością i przewidywalnością emocjonalną, wychowawczą i dydaktyczną; to nauczyciel koncentrujący swoje działania na rozwijaniu i ulepszaniu struktur już posiadanych; stylem pracy jest najskuteczniejszy w pierwszych latach szkoły podstawowej; dla ucznia uczestniczącego i doświadczającego zróżnicowane relacje społeczne nauczyciel – dobrze zorganizowany i przewidywalny jest wychowawcą wzbudzającym zaufanie i bezpieczeństwo;
- *styl umiarkowany* → *nauczyciel mediator* – to pośredni styl pracy pedagogicznej charakteryzujący nauczyciela zw. *umiarkowanym adaptatorem*, gdyż swoimi działaniami a szczególnie rolą wychowawczą buduje kompromis personalny: sytuacyjny, społeczny i dydaktyczny; potrafi dostrzegać różne punkty widzenia, wykazując się tolerancją dla różnych postaw społecznych (nie)dojrzałych i (nie)zrozumiałych; pełni rolę mediatora pomiędzy rodzicielskim niezrozumieniem postaw własnego dziecka a dydaktycznymi wymogami podstawy programowej szkoły gimnazjalnej a znormalizowanymi zasadami współżycia społecznego; styl pracy niezwykle ceniony przez gimnazjalistów, mentalnie będących na tzw. pograniczu ontologicznym dzieciństwa i dorosłości;
- *styl innowacyjny* → *nauczyciel – innowator* – styl pracy pedagogicznej najtrudniejszy do wypracowania i realizacji; mając samemu wizję autorskiego programu dydaktyczno – wychowawczego nauczyciel pragnie w uczniu szkoły średniej wyzwalać odwagę na własną indywidualność, śmiałość głoszenia własnych idei (może nie logicznych lecz społecznie odważnych), akceptację nieumiejętności i chwalenie się zdolnościami może jeszcze niedocenianymi ale indywidualizowanymi, niepowtarzalnymi; to styl pracy wychowawczej utożsamianej z nauczycielem wizjonerem, w pracy dydaktycznej stosujący wielokrotność zmian, upatrując w nich najskuteczniejszy bodziec poznawczy dla ucznia; styl pracy trudny do zaakceptowania przez dyrektora szkoły pragnącego mieć przewidywalnych nauczycieli i uczniów o przewidywalnych zachowaniach; z tym stylem pracy utożsamia się nauczyciel dążącego nieustannie do zmiany, inności, postrzegającego swoją rolę podmiotowo, a więc indywidualizujący pracę dydaktyczno – wychowawczą.

Wymienione powyżej style pracy posiadają także specyfikę działania i komunikacji dydaktycznej. Niemożliwa jest prosta klasyfikacja zawodowa dotycząca pracy nauczyciela i społeczności uczniowskiej, gdyż przestrzeń edukacyjna nigdy nie jest jednorodna, nie kieruje się klasyfikacją czarne/białe i kategoryzacją dobry/zły. Jednak specyficzne dla każdego profilu szkoły zjawiska społeczne, problemy wychowawcze usprawiedliwiają nawet tak prostolinijną typologię, jak w kwestii stylów działania i komunikacji dydaktycznej, czyli kultury komunikacyjnej między nauczycielem i uczniem, jej wymiaru podmiotowo-przedmiotowego oraz skuteczności realizacyjnej. Literatura pedagogiczna omawiając style pracy nauczycielskiej najczęściej posługuje się poniższą klasyfikacją na:

- *styl egocentryczny* – sytuujący nauczyciela w centrum przestrzeni edukacyjnej; nauczyciel realizuje treści programowe niezależnie od dynamiki dydaktycznej uczniów (pomocne są mu zajęcia wyrównawcze i kompensacyjne); realizuje zasadę prezenta-

cji wszystkich treści poznawczych, niezależnych od poziomów percepcji poszczególnych uczniów, gdyż uważa, że edukacja elementarna powinna zagwarantować zbiór wiadomości i wiedzy podstawowej, którą w zależności od uzdolnień i zainteresowań uczeń będzie poszerzał w gimnazjum; to styl charakteryzujący nauczyciela o dużym poziomie subiektywnych poglądów, dzięki bezkrytycznym postawom uczniów; nauczyciel posiada (jeszcze!) prestiż dydaktyczno-wychowawczy; w relacjach nauczyciel – uczeń częstymi formami komunikacji interpersonalnej stają się zakazy, nakazy, decyzyjność w kwestii rozmów i debat na zajęciach lekcyjnych, wyznaczane terytoria fizycznej obecności ucznia i absolutny zakaz oceny osoby nauczyciela; ten styl ma także swoje spektrum pozytywnego oddziaływania: w zajęciach i działaniach dydaktycznych z uczniami na tym etapie rozwoju ontologicznego, czytelność i partykularyzm działania są często przez uczniów oczekiwane a z tytułu niedojrzałości społecznej dające, uczniom i pedagogom, poczucie bezpieczeństwa;

- *styl allocentryczny* – sytuujący ucznia w centrum działań dydaktycznych; najskuteczniejszy styl pracy w społeczności szkoły gimnazjalnej, w której uczniowie oczekują od uczącego nauczyciela, że będą wysłuchani a w strefie merytorycznej spotkają się z modyfikacją wiedzy przedmiotowej; to styl najtrudniejszy wychowawczo, gdyż wymagający od nauczyciela nieustannej modyfikacji wychowawczej, wrażliwości na wieloaspektowe informacje zwrotne (zbudowane na wiedzy psychologicznej, socjologicznej, etycznej i kulturowej) i poważnego dystansu, by realizować zalecenia metodyczne a jednocześnie indywidualizować relacje wychowawcze;
- *styl instrumentalny – z a d a n i o w y* – to pełna koncentracja na merytorycznej stronie działań i zadań dydaktycznych; o jego pozytywnym wymiarze decyduje obustronna wymiana argumentów, uważne słuchanie i słyszenie interlokutora, poszukiwanie we wspólnych działaniach rozwiązań kompromisowych mających za główny cel każdemu uczestnikowi dostarczyć informacje i wiedzę kształcącą, rozwijającą i intelektualnie inspirującą; styl działań dydaktycznych najbardziej oczekiwany na poziomie szkół ogólnokształcących, dla uczniów posiadających już precyzję świadomości własnych uzdolnień i zainteresowań przedmiotowych i niepotrafiących rezygnować z nich na rzecz wiedzy nieistotnej dla ich umiejętności nawet intelektualnych; współcześnie bardzo odpowiedzialny i odpowiedni styl pracy dydaktycznej z uwagi na globalizację wiedzy, technologię informatyczną i niezależność kulturowo-społeczno-obyczajową; „(...) jedynie nauczyciele o stylu instrumentalnym są najbardziej pożądaną grupą w działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły. To właśnie tacy nauczyciele mogą dać pewną gwarancję spełniania wielu oczekiwań społecznych wobec współczesnego kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży”³⁴⁶.

Literatura pedagogiczna, dość szczegółowo rozpisując się o najróżniejszych stylach kierowania czy organizacyjnego zarządzania na poziomie zespołu klasowego i instytucji oświatowej (szkoła, placówka opiekuńczo-wychowawcza) najczęściej wymienia trzy podstawowe, które w szczególnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych ulegają modyfikacjom personalnym i osobowościowym, zadaniowym oraz sytuacyjnym. Za najczęściej stosowane style kierowania uważa się:

- *styl autorytarny (autokratyczny, dyrektywny)* przypisywany nauczycielowi oczekującemu podporządkowania, bezkrytycznego wykonywania jego zaleceń,

³⁴⁶ W. Świętochowski (1994), *Psychologiczne uwarunkowania ...*, s. 223.

poleceń i dyrektyw, lekceważącego opinię uczniów lub nauczycieli nie posiadających wypracowanego prestiżu społecznego i pozycji zawodowej; styl popularny w środowisku nauczycieli szkół podstawowych i zawodowych;

- *styl intergracyjny (demokratyczny, partycypacyjny)* utożsamiany z nauczycielem potrafiącym integrować uczniów wokół zadań, aktywizować emocjonalnie ich umiejętności, sprawić, że uczniowie działania i zadania dydaktyczne utożsamiają z osobistymi celami edukacyjnymi; doskonały styl do pracy z uczniami na poziomie gimnazjalnym, od których przed rozpoczęciem nauki w liceum oczekuje się wykształcenia zainteresowań przedmiotowych;
- *styl liberalny* – postrzegany u nauczyciela w metodach dydaktyczno-wychowawczych preferującego maksymalną (wyważoną) swobodę intelektualną, pogładową, różnicowanie mentalno-kulturowe ograniczane tylko i wyłącznie szacunkiem wobec innych osób, poszanowaniem praw moralnych i etycznych; doskonały styl kierowania w środowiskach młodzieży intelektualnie poszukującej swojego miejsca kulturowego, posiadającej rozległą wiedzę socjologiczno-antropologiczną; to styl kierowania mogący spełnić wiele celów edukacyjnych, tak niezmiernie ważnych we współczesnym systemie edukacji dzieci i młodzieży.

Styl indywidualnej pracy nauczyciela podlega subiektywno-obiektywnej ocenie na forum rady pedagogicznej. Ta pedagogiczna, zespołowa ewaluacja najczęściej dotyczy bilansu uczniowskich ocen pozytywnych i niedostatecznych, sukcesów edukacyjnych i dynamiki negatywnych zachowań, jako wykładnik uczniowskiej sprawności poznawczo-wychowawczej.

Rada pedagogiczna, obok zespołu klasowego to najważniejsza jednostka organizacyjna w szkole. Jest różnicowana w każdym możliwym aspekcie: pedeutologicznym, dydaktycznym, funkcyjnym, stażu zawodowego i społecznego, wiedzy i umiejętności a nawet płciowym. Przy tak wielu różnicowaniach jest obligowana do jedności edukacyjnej, wychowawczej, kulturowej a często i aksjologicznej. Zadania zawodowe w środowisku nauczycieli realizuje w oparciu o koordynację pracy i kooperację³⁴⁷. Literatura pedagogiczna na temat rady pedagogicznej zawiera bardzo lakoniczne informacje, wychodząc z założenia, że jest obligatoryjna we wszystkich placówkach oświatowych w strukturze modulacji organizacyjnej, komunikacyjnej i pedagogicznej. Poszukując materiałów źródłowych na temat rady pedagogicznej, dużym zaskoczeniem okazał się zupełny brak treści w podstawowych pozycjach pedagogicznych, zalecanych studentom wydziałów pedagogicznych oraz w bogatej ofercie pozycji analizujących wieloaspektowość przestrzeni edukacyjnej. Czym wytłumaczyć paradoks, że nauczyciele uznający za priorytet edukacyjny przygotowanie ucznia do społecznego życia (zespołowego, grupowego, środowiskowego, partnerskiego), realizujący program dydaktyczny w oparciu o format społecznościowy i wspólnotowy, pracujący zespołowo w gronie pedagogicznym, w tak niewielkim stopniu są zainteresowani analizą ilościowo-jakościową i naukową rad pedagogicznych?!

Rada pedagogiczna w szkole funkcjonuje na podstawie Ustawy o systemie oświaty z dnia 07.09.1991 r. (Dz.U. z 1996r. Nr 67, art. 41, poz. 329 z późn. zm.) czyniąc z niej najważniejszy organ zarządzający, wyznaczając kompetencje do pracy zespołowej w zakresie kształcenia, wychowania i opieki, w ramach zespołowego działania i rozstrzygania. Tworzą

³⁴⁷ Z. Dołęga (1998), *Poczucie samotności w pracy nauczycieli*, [w:] *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim: materiały międzynarodowej konferencji naukowej*, T. Rogińska, W. A. Gajda, U. Schaarschmidt (red.), Zielona Góra WSP – Potsdam, Wydawca AVZ - Hausdruckerei der Universität Potsdam, s. 41.

ją wszyscy nauczyciele pracujący w szkole a przewodniczy najczęściej dyrektor szkoły. Posiada istotne kompetencje opiniujące, dla dyrektora szkoły stanowiąc partnera współzarządzającego szkołą. W strukturze organizacyjnej szkoły, rada pedagogiczna pełni rolę:

- ośrodka regulującego całokształtem działalności szkoły;
- organu opiniodawczo – doradczego – jako zespół konsultatywny, zespołowego eksperta diagnozującego i inicjującego uprawnienia rady;
- organu wykonawczego działań i zaleceń dyrektora szkoły – „(...) istotą podmiotowości zespołu nauczycielskiego jest z jednej strony jego samodzielność i swoboda w działaniu, z drugiej zaś – współodpowiedzialność za losy wychowanków i szkoły, przejawiająca się w zespołowym działaniu”³⁴⁸

Rada pedagogiczna jest uprawniona do powoływania zespołów problemowych (zajęcia korekcyjne i kompensacyjne; zespoły wychowawcze), przedmiotowych (zespół kształcenia zintegrowanego – tworzą go nauczyciele uczyący w klasach O, I, II, III; zespół nauczycieli przedmiotów ścisłych: matematycy, przyrodnicy, informatyk, nauczyciele wychowania fizycznego; nauczyciele przedmiotów humanistycznych: poloniści, historyk, muzyk, plastyk, nauczyciele religii, nauczyciele języków obcych, bibliotekarz; zespół nauczycieli prowadzących zajęcia w świetlicy szkolnej³⁴⁹) i z tytułu organizacji przedsięwzięć o charakterze społeczno-uczniowskim (zespoły zadaniowe, problemowe). Do zadań zespołów przedmiotowych należy wypracowanie zgodności w treściach przedmiotowych we wszystkich klasach, koordynacja planu zajęć pozalekcyjnych, tworzenie stałej bazy informacyjnej o specjalistycznych szkoleniach, warsztatach i sympozjach zwiększających nauczycielskie kwalifikacje i podnoszących ich kompetencje przedmiotowo-wychowawcze; koordynacja dydaktyczna wobec uczniów zdolnych i trudnych; wypracowywanie wspólnej struktury diagnostycznej, monitoringu wychowawczego i oceniania dydaktycznego. Dla zespołów problemowych zadania skierowane są na wzajemną pomoc w rozwiązywaniu konfliktów wychowawczych, organizację pomocy dla uczniów słabo uczących się (najczęściej wobec uczniów zagrożonych drugorocznością) oraz konstruowaniem i realizacją autorskich programów profilaktycznych i prewencyjnych. Zespołowe działanie (autentyczne a nie w przymacie biurokratycznego przymusu!) ustawowo obliguje radę pedagogiczną do określonych zobowiązań dydaktyczno-wychowawczych: zatwierdzania wyników klasyfikowania i promowania uczniów, kontrolowania całościowej działalności szkoły, funkcji opiniodawczo-doradczej, postawy konsultatywnej i diagnostycznej³⁵⁰. „Istotą podmiotowości zespołu nauczycielskiego jest z jednej strony jego samodzielność i swoboda w działaniu, z drugiej strony zaś – współodpowiedzialność za losy wychowanków i szkoły, przejawiająca się w zespołowym działaniu”³⁵¹. Podstawową formą pracy rady pedagogicznej są zebrania, z których protokół jest dokumentem zaświadczającym o wynikach pracy zespołowej a wnioski służą analizie zewnętrznemu nadzorowi pedagogicznemu. Coraz częściej organizowane są szkoleniowe zebrania rady pedagogicznej pozwalające na edukację grupową. Statut szkoły daje radzie również uprawnienia do rad nadzwyczajnych zwoływanych w sprawach pilnych i ważnych z tytułu pełnienia przez szkołę określonych funkcji edukacyjno-społecznych, także wobec niecodziennych wydarzeń losowych lub państwowych.

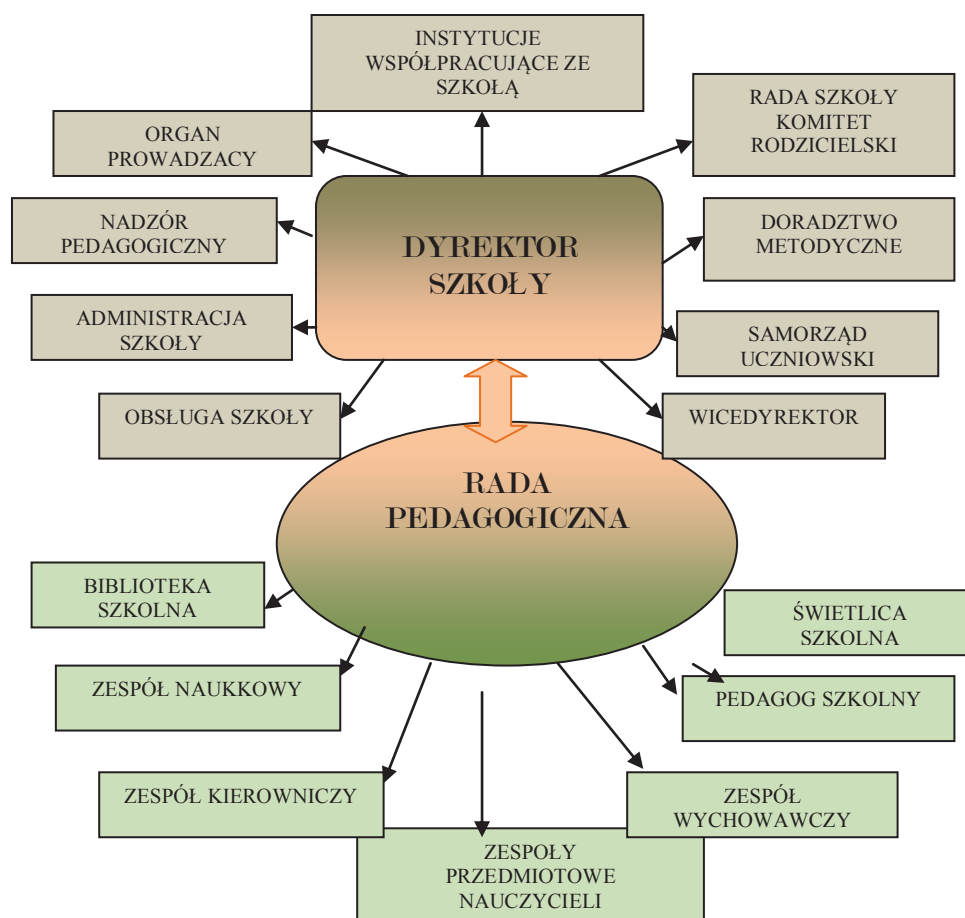
³⁴⁸ B. Kubiczek (2002), *Autonomia szkoły. Jak ją tworzyć? Jak z niej korzystać?*, Opole, Wydawnictwo NOWIK, s. 147.

³⁴⁹ S. Wlazło (2010), *Nauczyciele działają zespołowo?*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 150.

³⁵⁰ Tamże, s. 148.

³⁵¹ B. Kubiczek (2002), *Autonomia szkoły. Jak ją tworzyć? Jak z niej korzystać?*, Opole, Wydawnictwo WSP, s. 145–146.

Rysunek 53. Rada Pedagogiczna w zespołowej organizacji szkolnej



Źródło: model wg projektu M. Lewickiego³⁵²

Rada pedagogiczna posiada kompetencje angażujące wszystkich nauczycieli. Wspólne zadania w realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych szkoły wymagają najrozmaitszych form działaniowych, opartych na współpracy i współdziałaniu w myśl zasady, że „(...) dla sukcesu instytucji znacznie ważniejsza jest praca zespołowa ludzi w tej instytucji zatrudnionych, niż suma indywidualnej pracy każdego z nich”³⁵³.

Mając na uwadze „zespołowość”, cechę wszechobecną w strukturze szkolnej, regulującej i normalizującej wymiar podmiotowy i przedmiotowy przestrzeni edukacyjnej, wydaje się zasadną charakterystyka tej cechy, gdyż w aspekcie przywództwa edukacyjnego jest czynnikiem niezwykle ważnym mogącym przyjmować wartość konstruktywną lub destabilizacyjną.

Rada – określenie na stałe wpisane w strukturę organizacyjną szkoły, kompromisowo łączące w sobie dwie formacje organizacji społecznej – grupę i zespół. W literaturze przedmiotu obie formuły są ze sobą często utożsamiane. Warto przytoczyć ich definicje i zróżnicowane rozumienie, które w przestrzeni edukacyjnej są stosowane i rozumiane naprzemiennie:

³⁵² M. Lewicki (2005), *Refleksje dotyczące zarządzania liceum ogólnokształcącym*, [w:] W. Heller, M. Chołody, *Różnorodność i pluralizm. Idee naszego czasu*, t. V, Poznań – Kalisz, Wydawnictwo WPA UAM w Poznaniu, s. 351.

³⁵³ S. Wlazło (2010), *Nauczyciele działają ...*, s. 9.

- *grupa* to nieprzypadkowe zbiorowisko ludzi, wyróżniające się: grupowym (wspólnym) spostrzeganiem i potrzebami, współzależnością, wspólnie wypracowanym i przestrzegany kodeksem/statusem/władzami/normami/rolami, specyficznymi i wspólnotowymi interakcjami, spoistością społeczną, członkostwem w zasadach obowiązujących wszystkich uczestników [D. Jaques]; charakteryzuje się specyficznymi kontaktami społecznymi, poczuciem odrębności i więzi wobec otoczenia, w ramach wspólnych działań wyróżnia członków przydziałem czynności i zadań do wykonania, kulturowym podobieństwem członków (kodeks etyczny) oraz przybliżonym prestiżem ekonomicznym, władzy i hierarchii ważności [B.R. Kuc]; członkowie sami siebie postrzegają, jako grupę z pełną świadomością podtrzymują i kształtują wzajemne interakcje [B. Kożusznik]; a z punktu psychologii społecznej o grupie stanowią: kategoryzacja (zewnętrzna i osobista), specyficzne oddziaływanie (oparte na wzajemności), struktura społeczna (podmiotowo-przedmiotowa) oraz tzw. wspólny los (jedność miejsca, czasu, zdarzeń, konsekwencji i odpowiedzialności) [P. Hartley]; posiada specyficzne więzi komunikacyjne, spajające wewnątrznie, zaspakajające potrzeby indywidualne i zbiorowe, osobiste i zawodowe w ramach norm społecznych obowiązujących każdego członka grupy [J. Sikora];
- *zespół* to grupa posiadająca wspólnie zredagowane i realizowane cele, których powodzenie zależy od zaangażowania każdego członka zespołu, ale przede wszystkim to świadomość wspólnego zaangażowania, wspólne działania, jedność intelektualna [P. Barrett]; „ (...) tworzony jest na podstawie grup, które z kolei składają się z indywidualnych osób. Różnica między grupą a zespołem polega na tym, że zespół jest zbiorem ludzi połączonych wspólnym celem”³⁵⁴; posiadającą specyficzne atrybuty: atmosferę, **lidera**, określone zadania, plan, najważniejsze cele [R. Szczepanik]; to także grupa wchodząca w skład określonej organizacji społecznej, która oprócz utożsamianych zadań decyduje o zyskach materialnych i pozamaterialnych [B. Kożusznik]; tworzą go grupy formalne (organizacyjne, zadaniowe) i nieformalne (powstające najczęściej spontanicznie: towarzyskie, interesu, sympatii), **powołane do realizacji celu instytucjonalnego, bezpośrednio służącego tej instytucji a pośrednio członkom zespołu** [S. Wlazło]³⁵⁵.

Rada pedagogiczna swoją strukturę i działalność opiera na określonych zasadach współzycia społecznego i odpowiedzialności społecznej warunkowanych:

- *trwałością* wyznaczaną zachowaniami nauczycieli wchodzących w skład rady (możliwość wspólnych dyskusji, poznawaniem innych opinii na ten sam problem pedagogiczny, zdobywaniem informacji na forum rady uzupełniających wiedzę w poszukiwaniu rozwiązania, debatą popartą wieloma doświadczeniami nauczycieli w analogicznych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych, głośnym wysuwaniem propozycji, wspólnym redagowaniem wniosków końcowych i personalizacją odpowiedzialności za określone strefy zadaniowe, wyznaczonymi działaniami);
- *więzami przynależności* mającymi siłę mobilizującą i ochronną obligującą nauczycieli do określonego zachowania i pracy na rzecz prestiżu szkoły i społeczności uczniowskiej; w przypadku problemów życiowych lub nieporadności dydaktyczno-wychowawczej jednego z nauczycieli rada pedagogiczna konstruuje

³⁵⁴ M. Ward, *50 najważniejszych problemów zarządzania* [w:] S. Wlazło (2010), *Nauczyciele działają...*, s. 14.

³⁵⁵ Tamże, s. 12-16.

szereg działań wspomagających i wyznacza grupę nauczycieli (kompetencjami i doświadczeniem dająca świadectwo skuteczności) tzw. grupę wsparcia; więzy przynależności są tworzone na wspólnych debatach pozwalających poznać opinie innych nauczycieli o niepowodzeniach i porażkach wychowawczych, zredagować rozwiązania problemu bez osądzania winnych i naczelne cele o wartościach takich samych dla wszystkich członków zespołu;

- *dynamiką* relacji interpersonalnych, tempa realizacji zadań, atmosfery i kultury w trakcie debat oraz sytuacji zawodowych;
- poszczególnymi *rolami* (tzn. określonym zachowaniem, kontekstem emocjonalnym, osobistym zaangażowaniem, relacjami towarzyskimi z innymi nauczycielami) przydzielanymi nauczycielom decyzyjnie lub przyjmowanymi samorzutnie; literatura przedmiotu zawiera wiele koncepcji ról w zespołach pracowniczych, wśród których autorka uznała, że najpełniejsza rzeczywistości realizacji w przestrzeni edukacyjnej jest klasyfikacja autorstwa K. Stróżyńskiego³⁵⁶:

Tabela 13. Schemat obecności możliwych ról w gronie pedagogicznym

| Rola | SFERA ZADANIOWA |
|-------------------------|---|
| LIDER | - wyznacza i objaśnia zadania i cele - wyznacza priorytety i problematykę zagadnień - przydziela role i informuje o spektrum odpowiedzialności - wyprowadza wnioski końcowe, informuje o osiągnięciach |
| STRÓŻ FORMY | - dzięki niemu role, zadania, cele przyjmują określoną formę - wyznacza strukturę współdziałania - dopinguje, by strategia i działania były precyzyjne |
| DROŹDZE | - akcentują obecność innych propozycji - w propozycjach doszukują się słabych stron wysuwając inne - proponują inne spojrzenie na zredagowane działania |
| ANALITYK DZIAŁAŃ | - rozważa wieloaspektowo problematykę i sytuację - komentuje wszelkie niejasności w interpretacji analitycznej - szacuje wkład każdego nauczyciela w realizacji zadania |
| ANALITYK ZASOBÓW | - proponuje rozwiązania i wzory zaczerpnięte z tzw. zewnątrz - organizuje współpracę między poszczególnymi grupami - inicjator wszelkich debat, negocjacji |
| MRÓWKA | - projekty teoretyczne wpisuje w konkretne zadania i działania - obiektywnie rozważa ich realność - analizuje zgłaszane modyfikacje w planie i schemacie projektu |
| SPOIWO | - każdy nauczyciel może liczyć na jego wsparcie - potrafi zaktywizować nauczycieli sceptycznie nastawionych - emocjonalny rozjemca - neutralizuje spory i kłótnie |
| STRÓŻ FINAŁU | - kontroluje terminowość realizacji powierzonych zadań - kontroluje wykonanie poprzez poprawę błędów i przeoczeń - swoją postawą zachęca do czynnego zaangażowania się w realizację zadania, którego sukces będzie pożytkiem dla wszystkich |

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Stróżyńskiego

- *komunikacją interpersonalną* – na posiedzeniach rady nauczyciel wnosi tożsamość osobistą i społeczną, symbolikę werbalną i niewerbalną kształtując opinię o sobie w spektrum: przyjaźni ↔ wrogości, współzawodnictwa ↔ rywalizacji, sukcesu ↔ porażki, działań pozytywnych ↔ negatywnych, pochwały ↔ pochlebstwa, krytyki ↔ krytykanctwa, widzenia ↔ patrzenia, słuchania ↔ słyszenia; praca

³⁵⁶ Tamże, s. 29.

w radzie pedagogicznej to nieustanna komunikacja werbalna – wieloformatowa merytorycznie, emocjonalnie, aksjologicznie i uzasadniona funkcyjnie. Cytując Th. Gordona warto wymienić obecność komunikatów opiniujących, tak często obecnych na zebraniach rady pedagogicznej i w każdym zespole klasowym:

Rysunek 54. Spektrum zachowań typowych dla działań rady pedagogicznej



Źródło: opracowanie własne wg Th. Gordona³⁵⁷

Taka prezentacja pozwala na wstępną ocenę ambiwalencji owych zachowań, ich oddziaływań pozytywnych i negatywnych.

Rady pedagogiczne w poszczególnych profilach szkoły charakteryzują się dużą jednorodnością w zakresie doświadczeń zawodowo-środowiskowych oraz wykształcenia nauczycieli. Dla dyrekcji szkoły, uczniów, środowiska lokalnego taki potencjał intelektualny osób bardzo dobrze wykształconych to przecież **najcenniejsza wartość w przestrzeni edukacyjnej – to kapitał ludzki:**

Rysunek 55. Struktura potencjału intelektualnego rady pedagogicznej



Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Galata³⁵⁸

³⁵⁷ Th. Gordon (1996), *Wychowanie bez porażek szefów, liderów, przywódców*, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, s. 65–67.

³⁵⁸ S. Galata (2008), *Zachowanie się ludzi w pracach zespołowych. Uwarunkowania, problemy, dylematy*. Warszawa, Wydawnictwo Difin, s. 82.

Kapitał ludzki pozwala oszacować możliwości i potencjał całej społeczności szkolnej, warunkując „wydobycie” wartości autotelicznych, poszukiwanie wartości podmiotowych w działaniach przedmiotowych, czyli jest informacją o jakościowym wymiarze zespołu, o jego wartości aksjologicznej i kulturowej. *Kultura*, szczególnie w radzie pedagogicznej jest czynnikiem niezwykle istotnym – ceniona, podkreślana, zauważana, szczegółowo przestrzegana. To kultura słowa i myśli, fizyczna i emocjonalna, sytuacyjna i osobista. Kulturę organizacyjną rady pedagogicznej budują: systematyczna obecność na zebraniach, angażowanie się we wspomaganie i korygowanie działań własnych i innych nauczycieli, komunikacja interpersonalna czytelna i wartościowa, klimat debat i działań sprzyjający dobremu samopoczuciu, wierność jednej placówce szkolnej, stałe monitorowanie osiąganych wyników przez społeczność szkolną oraz wzajemne wsparcie nauczycieli grona pedagogicznego. Rolę decydującą w kapitale ludzkim pełni kultura otoczenia, tj. środowisko lokalne, region ekonomiczno-demograficzny. Kapitał ludzki jest także gwarantem, że w radzie pedagogicznej zawsze będzie przestrzeń indywidualnego działania nauczyciela, poziom kreatywności pedagogicznej w swej specyfice możliwej tylko dla jednego nauczyciela, o wrażliwości emocjonalnej kojarzonej z wyjątkowym nauczycielem, gdyż jego wartością jest autorytet nauczycielski (a każdy posiada inny), prestiż dydaktyczny i wychowawczy, szacunek uczniowski i godność osobista. Każdy nauczyciel to indywidualność, ludzkie pasje, powołania, mistrzostwo zawodowe, ponadprzeciętna wiedza i predyspozycje interpersonalne. Te czynniki sprawiają, że bardzo trudno jest równoważyć wartość grona pedagogicznego z wartościami nauczycieli wchodzących w jego skład. Autorka podziela wahania St. Wlazły i zasadność nierozstrzygnięcia dylematu: która forma działań pedagogicznych jest bardziej efektywna w zawodzie nauczyciela: zespołowa czy indywidualna, „(...) grupowo łatwiej wykonywać zadania proste, natomiast zadania bardziej złożone łatwiej i sprawniej wykonuje się w pojedynkę. (...) rutynowe działania wykonywane są w pojedynkę, natomiast problemy rozwiązywane są w sposób zespołowy. Najbardziej skuteczne okazały się działania zespołowe, poprzedzone indywidualnymi przemyśleniami, doświadczeniami lub czynnościami przygotowawczymi nauczycieli, którzy następnie wchodzili w skład zespołu”³⁵⁹. Zatem, reasumując działalność rady pedagogicznej w każdym z profili szkoły, jej działania zespołowe można sklasyfikować na:

- *działania addytywne* – dot. syntezy i asymilacji wkładu poszczególnych nauczycieli w trakcie konstruowania projektów wieloaspektowych - międzyprzedmiotowych, międzyklasowych, wszystkich poziomów nauczania, aktywizujących uczniów z każdej grupy wiekowej;
- *działania dysjunktywne* – wynikają z wyboru jednego projektu z kilku innych, wyróżniającego się wysokim poziomem skuteczności, stopniem zaangażowania społeczności szkolnej, walorami ekonomicznymi i płaszczyzną skutecznej reklamy szkoły i grona pedagogicznego na forum społeczności lokalnej;
- *działania koniunktywne* – mające zastosowanie przy zlecaniu poszczególnych zadań projektu konkretnym nauczycielom z tytułu posiadanych umiejętności lub wiedzy, dotyczących organizacji uroczystości na forum społeczności lokalnej³⁶⁰.

Taka zespołowo-grupowa specyfika rady pedagogicznej, analiza stylów kierowania obecnych w środowisku nauczycielskimi ale także i uczniowskim, dla przywództwa edukacyjnego będzie istotnie niepełna bez ukazania czym jest i dlaczego tak

³⁵⁹ S. Wlazło (2010), *Nauczyciele działają ...*, s. 45–46.

³⁶⁰ Tamże, s. 46.

ważna jest *kariera*, która w każdym środowisku zawodowym jest proceduralnie precyzowana przepisami, kodeksami i ustawami. Specyfika środowiska edukacyjnego, normując zasady pracy nauczyciela, wielokrotnie korzysta z dorobku i doświadczeń innych sfer zawodowych, przejmując od nich regulacje o charakterze podmiotowo-przedmiotowym dokonując ich pedagogicznej transpozycji w przestrzeń edukacyjną. W deontycznej i pedagogicznej istocie kariery odnajdują się style kierowania i style pracy. Przestrzeń edukacyjna doskonale odzwierciedla te dynamizmy, które w zależności od struktury osobowości nauczyciela mogą osiągać postać sinusoidalną, wzrastającą, od jednopoziomowej do wielkoformatowej. Czym zatem jest kariera i jakie optimum może przyjmować dla nauczyciela?

Kariera, w literaturze przedmiotu, treścią definicji może wyznaczać specyfikę zawodu, jego podmiotowość i funkcje społeczne. W realizacji istoty przywództwa warto poznać szersze spektrum znaczeniowe tego ważnego pojęcia zawodowego. Zatem karierę można rozumieć, jako:

- temporalnie uzależniony *harmonogram działalności życiowej*, zawodowej, politycznej, społecznej; poprzez awans osiągnięcie określonej pozycji życiowej lub zawodowej, uzyskanie pożądanego stanowiska utożsamianego z sukcesem, powodzeniem; cechą charakterystyczną jest jej dynamizm, popularność, sukces finansowy, towarzyski i pozytywna autoocena;
- *nieszablonową kompozycję zawodu i stanowiska* za pomocą wartości wynikających z ról pełnionych i realizowanych całościowo; determinowaną przez okres poprzedzający pracę zawodową i wpływając na okresy po niej następujące;
- *czytelną ścieżkę rozwoju zawodowego* w określonej profesji, z wyznaczonymi stanowiskami, posiadaniem określonej wiedzy i umiejętności; prezentującej czytelne zasady pozyskania następnego stanowiska zawodowego;
- *zaawansowaniem* (zdobywaniem „czegoś” więcej) wyrażanym zawodowymi dynamizmami: stanowiskiem, przynależnością do zespołu zawodowego wykonującego bardziej precyzyjne zadania, odpowiedzialnością, indywidualizmem oraz większym spektrum władzy;
- etapami realizacji zadań, celów i ról związanych z określoną strukturą specyfiki zawodowej - *indywidualnym wzorcem kolejno wykonywanych prac, jako atrybutu wyłącznie pracującej jednostki* (A. Miś);
- *doświadczeniami* nabytymi w trakcie realizacji zadań związanych z pełnioną rolą decydujących o cechach osobowościowych: aspiracjami, dążeniami, satysfakcją, autooceną, plastycznością postaw wobec sytuacji wygenerowanych w trakcie realizacji zadań³⁶¹.

Kariera, jak każdy proces społeczny zawiera w sobie wyznaczniki strukturalne opisujące, wyjaśniające, konstruktywne i wynikowe. Na potrzeby przewodnictwa edukacyjnego należy wymienić i scharakteryzować te najistotniejsze, wpływające na zróżnicowanie ról zawodowych oraz ich efektywność pedagogiczną i społeczną.

Kariera posiada wyznaczniki, tj. zespół zróżnicowanych aspektów osobowościowych, życiowych, intelektualnych, wartości i motywacji budujących wyobrażenie siebie w określonym zawodzie, budujących potrzebę wykonywania właśnie tego

³⁶¹ Słownik języka polskiego (2001), Warszawa, Wydawnictwo Reader's Digest Przegląd, s. 363; H. Król, A. Ludwicyński (2007), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 684; A. Miś (2007), *Kształtowanie karier w organizacji* [w:] *Zarządzanie zasobami ..*, H. Król, A. Ludwicyński (red.), s. 477–494.

i tylko tego zawodu. A. Roe³⁶² jest twórcą teorii wyjaśniającej istnienie potrzeby realizowania własnej kariery w określonym zawodzie na podstawie treści potrzeb zaistniałych we wczesnym dzieciństwie w relacjach z rodzicami. *Relacje z rodzicami stanowią źródło zainteresowań zawodowych poprzez fakt zaspokojenia lub nie wczesnodziecięcych jej potrzeb, (...) są wypadkową predyspozycji (jako skutek procesów dziedziczenia) i specyficznych zachowań rodziców we wczesnych latach życia jednostki, generujących potrzeby i poziom jej zaspokojenia*³⁶³. Szczególna rola przypada zachowaniom emocjonalnym: nadopiekuńczym, dominującym, akceptującym i apodyktycznym, o zabarwieniu emocjonalnego odrzucenia lub zaniedbywania, które najsilniej współtworzą potrzebę wyboru zawodu nauczyciela, wychowawcy, terapeuty, opiekuna, kuratora.

Rysunek 56. Społeczno-indywidualne suplementy kariery



Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Miś

Życiowa potrzeba obecności zawodowej o określonej strukturze społecznej, choć mająca swe źródło w relacjach z dzieciństwa posiada charakterystyczne wyznaczniki kariery. Uczniowie tak często słyszą od nauczycieli, że mają predyspozycje do określonych zawodów. Nauczyciel od osób postronnych często spotyka się z opinią, że wyglądem „pasuje” na nauczyciela a w gronie pedagogicznym, że np. najlepiej daje sobie radę w sytuacjach trudnych wychowawczo, jest świetnym organizatorem, doskonale tłumaczy treści przedmiotowe, ma niezwykły autorytet wśród uczniów klas młodszych lub analogicznie tylko wśród uczniów starszych. Posiada umiejętności „wydobycia” z przeciętnych uczniów nieprzeciętnych zdolności, itp. Tacy wyjątkowi nauczyciele, choć realizują zróżnicowaną karierę pedagogiczną, ich kariery posiadają wspólne wyznaczniki:

³⁶² A. Miś (2007), *Kształtowanie karier...*, s. 480.

³⁶³ Tamże.

Tabela 14. Wyznaczniki kariery w koncepcji E. Scheina i ich edukacyjna modyfikacja

| CHARAKTERYSTYKA ogólna | wyznaczniki | CHARAKTERYSTYKA EDUKACYJNA |
|--|------------------------------------|---|
| najważniejsza jest wartość merytoryczna wykonywanej pracy; ranga specjalności; | KOMPETENCJE funkcyjne | istotę stanowi przedmiot nauczany oraz profil szkoły: podstawowej, gimnazjum, ponadgimnazjalnej; |
| kompetencje decydujące o poszukiwaniu pracy dot. zarządzania ludźmi (kompetencje interpersonalne, przywódcze, emocjonalne, decyzyjne, integracji personalnej) | KOMPETENCJE menadżerskie | kompetencje decydujące o poprawnej organizacji procesu lekcyjnego, umiejętność oprowadzania i kierowania zespołem klasowym, w określonym przedziale czasu realizując procedurę lekcyjną; |
| niezależność organizacyjna i restrykcyjna; samodzielność decyzji, wykonania i zaangażowania; samodzielność zadaniowa jest cenniejsza niż awans; | NIEZALEŻNOŚĆ AUTONOMIA | niezależność metod i form realizacji treści przedmiotowych; samodzielność decydowania o programie, dynamika jego realizacji oraz stopień zaangażowania pedagogicznego są niezależne wobec procedury awansu zawodowego; |
| perspektywa stabilnego i bezpiecznego zatrudnienia, w konkretnym zawodzie, branży, miejscu pracy; z jasno przewidywalną przyszłością; czytelna struktura zarobków; | STABILNOŚĆ BEZPIECZEŃSTWO | dot. najczęściej nauczyciela z tzw. syndromem wypalenia zawodowego oraz po osiągnięciu maksimum w ramach Karty Nauczyciela bez perspektyw awansu; stabilność pozwala na bezpieczne planowanie własnego rozwoju oraz założeń planu dydaktyczno-wychowawczego; |
| specyfiką dla pracy o dużym stopniu nieprzewidywalności, nowości i zróżnicowaniu sytuacyjnym; wyzwanie jest naczelnym atrybutem wobec awansu czy gratyfikacji finansowych; problemy, utrudnienia, brak rozwiązań – to wyzwania dla tej roli | WYZWANIA | wyznacznik edukacyjny dla środowisk trudnych wychowawczo, pracy pedagogicznej z uczniem wybitnie zdolnym lub niepełnosprawnością intelektualną; rola zawierająca w sobie powołanie pedagogiczne, które wytłumia wszelkie utrudnienia edukacyjne; |
| praca, która musi zwierzać w sobie aspekt poprawy życia osób, na rzecz których praca jest wykonywana; poświęcanie się innym stanowi o realizacji działań; | POMOC INNYM POŚWIĘCANIE SIĘ | najczęściej jest utożsamiane z powołaniem pedagogicznym, zaangażowaniem emocjonalnym, poświęcaniem czasu prywatnego na doszkalcenie, rozbudzanie pasji u uczniów bez gratyfikacji finansowych; |
| umiejętność organizacyjnego łączenia czasu pracy zawodowej z czasem prywatnym i realizacją nadplanowych działań wspierających drogę kariery | INTEGRACJA ŻYCIOWA | to realizacja zadań dydaktyczno-wychowawczych na terenie szkoły i umiejętność nieburzenia procedury życia prywatnego, umiejętność nieangażowania fizycznego i emocjonalnego członków rodziny własnej; |
| niezależność organizacyjna, wolność intelektualna, wysoki poziom trudności, wyznaczanie nowych trendów myślowych i organizacyjnych, obecność ryzyka, jako atrybuty autopromocji mogą być spełnione w warunkach własnej firmy, zarządzanej osobście z kluczową pozycją; | PRZEDSIĘ- -BIORCZOŚĆ | niezależność oświatowo-organizacyjna, wolność intelektualno-pedagogiczna, wysoki poziom merytoryczno-dydaktyczny, realizacja obowiązującej podstawy programowej nowymi – autorskimi – programami, autonomia dydaktyczno-wychowawcza to aspekty pracy nauczyciela w szkołach elitarnych, prywatnych, zarządzanych przez stowarzyszenia rodziców; |

Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Miś

Te wyznaczniki są obecne w talentach, wartościach, zainteresowaniach, pasji, wybitnych uzdolnieniach, predyspozycjach nie tylko genetycznych, także społecznych, kulturowych i obyczajowych. Dla podmiotu wyznaczniki są potwierdzeniem a dla przełożonego są gwarantem słusznego powierzenia określonych obowiązków i zadań do wykonania. Wyznacznik jest cechą określaną przez wieloletnie doświadczenia prywatne i zawodowe, przez talent, możliwości i realia zawodowe. Są nieocenione w wyznaczaniu spektrum zawodowego, w analizie szans na osiągnięcie sukcesu zawodowego dzięki wyjątkowych, u nikogo niepowtarzalnych umiejętności, wartości i potrzebach.

Tabela 15. Kohabitacja płci w dynamizmach kariery

| PRZEBIEG KARIERY MĘSKIEJ | WZORY kariery | PRZEBIEG KARIERY KOBIECEJ |
|--|-------------------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - awans zawodowy bardzo szybki bez okresu wstępnego - wieloletnia kontynuacja - typowa dla wysokich stanowisk funkcyjnych (funkcja dyrektora gwarancją coraz wyższych stanowisk) | kariera STABILNA | <ul style="list-style-type: none"> - praca podejmowana zaraz po zakończeniu szkoły - naturalny etap rozpoczęcia dorosłej roli społecznej z funkcją zawodową |
| <ul style="list-style-type: none"> - zachowana proceduralność: zatrudnienie czasowe, aż do bezterminowego; - zgodne z wymogami awansu zawodowego Karty Nauczyciela; - jednolita dla mężczyzn i kobiet | kariera KONWENCJONALNA | <ul style="list-style-type: none"> - podejmowana zaraz po ukończeniu kształcenia edukacyjnego - konwencja jest odzwierciedleniem zmian kulturowych w społeczeństwie- praca jest konsekwencją niezależności kobiet - jednolita dla kobiet i mężczyzn |
| <ul style="list-style-type: none"> - czasowe podejmowanie pracy - praca podejmowana w różnych szkołach, w zakresie różnych działań i treści merytorycznych - typowa dla nauczycieli stażystów i kontraktowych poszukujących najlepszego (dla kariery) środowiska zawodowego | kariera NIESTABILNA | <ul style="list-style-type: none"> - charakterystyczna dla nauczycielek mających status nauczyciela stażysty lub kontraktowego - aspekt finansowy decydujący o obecności w określonej placówce szkolnej |
| <ul style="list-style-type: none"> - typ kariery o wysokiej zmienności miejsca pracy i środowisk zawodowych -bardzo typowa dla osób niewykwalifikowanych | kariera WIELOWĄTKOWA | <ul style="list-style-type: none"> - niestety, kobiet dotyczy z tytułu zbytniego obciążenia obowiązkami rodzinnymi (dzieci) - spotykana u nauczycielek posiadających liczną rodzinę, małe dzieci, obciążonej wieloma obowiązkami domowymi kolidującymi z pracą dydaktyczną |
| <ul style="list-style-type: none"> - nie dotyczy nauczycieli | kariera DWUTOROWA | <ul style="list-style-type: none"> - stanowi konsekwencję kariery wielowątkowej - próby pogodzenia roli zawodowej z rolą matki w rodzinie wielodzietnej |
| <ul style="list-style-type: none"> - nie dotyczy nauczycieli | kariera PRZERWANA | <ul style="list-style-type: none"> - jest konsekwencją kariery dwutorowej - z tytułu obowiązków domowych, roli matki i kulturowo przypisanych obowiązków nauczycielka rezygnuje z pracy dydaktycznej występując o urlop bezpłatny, mając nadzieję na powrót do szkoły za kilka lat |
| <ul style="list-style-type: none"> - nie dotyczy nauczycieli | kariera DOMOWA | <ul style="list-style-type: none"> - jest konsekwencją kariery przerwanej - mając stabilizację organizacyjną w środowisku rodzinnym nauczycielka pragnąc dalej pracować w zawodzie prowadzi do kształcenia domowe lub korepetycje |

Źródło: opracowanie własne na podst. A. Miś

Zawód nauczyciela jest uwarunkowany stanowiskiem a przypisana mu władza ma inną dynamikę u kobiet i u mężczyzn. Doskonale widać to w specyfice zatrudnienia kobiet i mężczyzn w określonych poziomach szkół³⁶⁴. Feminizacja zawodu nauczyciela i jej głębokie skutki kulturowo-społeczne stały się osią merytoryczną w teorii rozwoju kariery wg D. Supera³⁶⁵, utożsamianą z satysfakcją zawodową, odnajdywaniem własnych wartości, zgodnością działań z własną osobowością konstruujących tożsamość zawodową, indywidualną, osobistą i społeczną.

Tabela 16. Typy nauczycielskiej osobowości na podstawie koncepcji J. Hollanda

| TYPY NAUCZYCIELSKIE OSOBOWOŚCI ZAWODOWEJ | CHARAKTERYSTYKA OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELA |
|--|--|
| NAUCZYCIEL <i>REALISTA</i> | - osoba konformistyczna, szczerą, uczciwą, praktyczną, skromną, wytrwałą, oszczędna, materialista; - uzdolnienia manualne, techniczne; - utrudnienia w nieprzewidywalnych sytuacjach społecznych; |
| NAUCZYCIEL <i>BADACZ</i> | - intelektualista, skromny, drobiazgowy i ostrożny; - precyzyjny i krytyczny analityk, introwertyk; - uzdolniony matematycznie i analitycznie - brak umiejętności przywódczych; - konstruuje autorskie scenariusze problemów pedagog. - najczęściej jest n-lem chemii, przyrody, geografii |
| NAUCZYCIEL <i>ARTYSTA</i> | - osoba ekspresyjna, impulsywna, oryginalna; - całkowity brak uzdolnień analitycznych, matematycznych, przywódczych; - skomplikowany indywidualista o dużej wyobraźni i niezależności - najczęściej jest n-lem: muzyki, plastyki, rytmiki, animatorem pozalekcyjnej działalności sportowej i artystycznej; |
| NAUCZYCIEL <i>SPOŁECZNIK</i> | - osoba uprzejma, taktowna, sympatyczna, przekonywująca; - brak umiejętności naukowych i technicznych; - wysoki stopień odpowiedzialności, socjalizacji; - najczęściej decyduje się na zawód nauczyciela, a w środowisku pełni rolę pedagoga, kuratora, |
| NAUCZYCIEL <i>PRZEDSIĘBIORCA</i> | - osoba potrafiąca służyć, z optymizmem wierząca w siebie, dobrze zsocjalizowana - energiczna, impulsywna, ambitna, popularna, dominująca; - posiada zdolności przywódcze i werbalne; - brak zdolności naukowych; - nauczyciel wybierający nauczanie indywidualne, pedagog, terapeuta, opiekun; |
| NAUCZYCIEL typ <i>KONWENCJONALNY</i> | - najpowszechniejszy typ osobowościowy nauczyciela; - sumienny, posłuszny, wytrwały, efektywny konformista; - nadmiernie kontrolujący siebie i zahamowany; - typowe umiejętności arytmetyczne bez zdolności artystycznych; - spotykany u n-la: bibliotekarza, matematyki, fizyki, historii, polonisty, wuefisty; |

Źródło: opracowanie na podstawie A. Miś

³⁶⁴ W polskich szkołach zatrudnienie kobiet ma zasadę piramidy, w szkołach najniższego szczebla (szkoły podstawowe) zatrudnionych jest 84,6% kobiet (1997 r.), w szkołach średnich – 6,8%, natomiast w szkołach wyższych tylko 35,6%. Taka sama piramida zatrudnienia istnieje na stanowiskach dyrektorskich: w szkołach podstawowych kobiety stanowią 70% dyrektorów, w szkołach średnich – 45% a w uczelniach wyższych na stanowiskach kierowniczych jest zaledwie 3-5%; zatrudnienie kobiet w polskich szkołach nosi znamiona „szklanego sufitu”, blokującego awanse na stanowiska kierownicze i sprawowanie najwyższych funkcji zawodowych; M. Fuszara *Kobiety wobec uniwersyteckiej edukacji*. Dostęp: 2010.08.26.

³⁶⁵ A. Bańka (2000), *Działalność zawodowa i publiczna* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk, GWP, s. 312–316.

Takie zestawienie, indywidualnych wzorów przebiegu kariery z tyt. posiadanej płci – deprecjacji sukcesów i możliwości autokreacji własnej kariery edukacyjnej doskonale obrazuje, jakie dysonanse kulturowe są obecne w przestrzeni edukacyjnej w społeczności nauczycielskiej. To zróżnicowanie jest potęgowane specyfiką osobowości zawodowej różnicowanej płciowo i doświadczeniem życiowym. J. Holland jest autorem jednego z bardziej znanych modeli kariery warunkowanej zgodnością wyboru określonej specjalności zawodowej i cech osobowości/zainteresowań/umiejętności. Ta teoria indywidualnego wymiaru kariery zawodowej doskonale tłumaczy zróżnicowanie ról nauczycielskich w środowisku edukacyjnym na nauczycieli konkretnych przedmiotów lub edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej (nieprzypadkowość kwalifikacji prowadzenia zajęć na konkretnym poziomie edukacyjnym). Nauczyciele, tak jak cała sfera pracowników innych zawodów, nie przypadkowo pracują z uczniami o określonym wieku szkolnym, gdyż świadomość własnych uprawnień i umiejętności pozwala przewyższać problemy zawodowe, realnie konstruować plany zawodowe i społeczne – krótkoterminowe i długoterminowe.

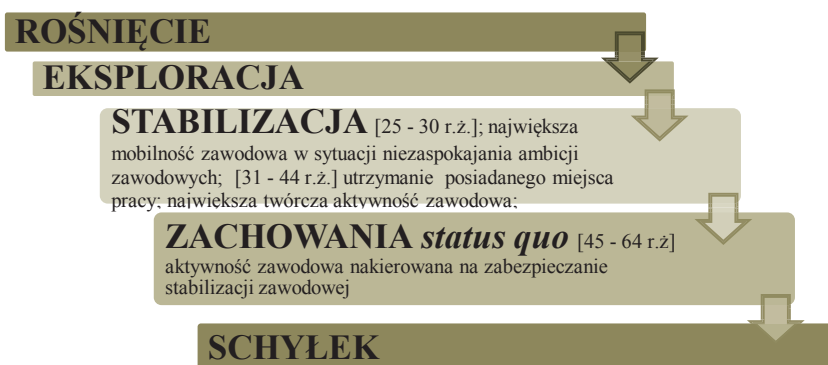
Powyższa klasyfikacja typów osobowości nauczycielskiej, warunkująca specjalność nauczycielską posiada dwa wspólne filary spinające wszystkie typy. To *wiedza* i *doświadczenie*, wzajemnie uspołnione, niemożliwe do samodzielnego funkcjonowania i najpełniej warunkujące dynamikę kariery zawodowej, gdyż wiedzę nauczyciel weryfikuje i wyciąga z doświadczenia pedagogicznego, konstruuje nową i doświadcza ją w nowych realiach społecznych. Merytoryczna wartość wiedzy wyżej wymienionych nauczycieli - typów osobowościowych, może być zbliżona lecz ich doświadczenia będą zawsze ją zróżnicować, gdyż oprócz specyfiki przedmiotowej i środowiska zespołu klasowego istotne są talent, relacje interpersonalne, umiejętności i ewaluacja własnych działań i osobistego doświadczenia.

W XXI wieku, z tytułu coraz szybciej dokonujących się przeobrażeń cywilizacyjnych, we współczesnej przestrzeni edukacyjnej, osobiste doświadczenie każdego człowieka posiada coraz większą dynamikę i zróżnicowanie aksjologiczne. Dotyczy to sfery życia prywatnego oraz zawodowego. Obie, tak bardzo ważne, w równym stopniu doświadczają: *tempa zmian* (technologia, komunikacja, informacja decydują o pauperyzacji kultury *instant*), niewyobrażalnie łatwy *dostęp do informacji* (to technologia informatyczna zadecydowała o nadaniu wiedzy rangi monetarnej i kalkulacji ekonomicznej), nieznaną w konsekwencje społeczne *ruchliwość komunikacyjnej*, globalnie i lokalnie, *wielkoformatowość zmian* życiowych w każdym pokoleniu (zbyt szybka do akceptacji w pokoleniach starszych i niebezpiecznie rozbudzająca ambicje w pokoleniach najmłodszych), *dezaktualizacja wzorców, inwariantów* na rzecz paradygmatów umożliwiających kwestionowanie, wątplenie, niejednoznaczność postrzegania (pogłębiając aksjologiczny relatywizm cementujący niezrozumienie międzypokoleniowe dorosłych i młodzieży), *coraz większa świadomość potrzeby posiadania wolności osobistej* generującej *indywidualizację w życiu społecznym* zakłócających normy społeczne, funkcje wspólnotowe, paradoksy wyróżniania się w działaniach wspólnotowych; skala konstruowania *wirtualnych relacji interpersonalnych* wypaczających rozumienie rzeczywistych relacji międzyludzkich i *unifikacja* kulturowa. Doskonale to ujmuje teoria rozwoju zawodowego D.E. Supera (rys. 57).

Z takimi, i wieloma innymi problemami współczesnych przeobrażeń społecznych powinien umieć poradzić sobie nauczyciel, którego naczelnym zadaniem jest przygotowa-

nie dzieci i młodzieży do dorosłego życia, na problemy społeczne za 10, 15 lat, może inne ale zapewne mające treść już obecnych. Modyfikacje cywilizacyjne także zaczęły być obecne w zawodzie nauczyciela i oczywiście w kryteriach rozmienia i realizacji kariery nauczycielskiej. Współcześnie, już nie tak modelowej, gdyż trady-

Rysunek 57. Rozwój zawodowy człowieka wg D.E. Supera



Źródło: opracowanie własne na podst. teorii D. E. Supera

cyjne wyznaczniki statusu roli nauczyciela znikają, pojawiają się nowe, inne, przejmowane z innych środowisk zawodowych (dowód na *społeczną retrospektywność i deskryptywność*³⁶⁶ *roli nauczyciela*). Europejska standaryzacja roli nauczyciela, kwalifikacji i kompetencji dydaktyczno-wychowawczych powoli przyczynia się do „(...) rozmywania się granic w psychologicznej przestrzeni życia. (...) globalizacji pracy oznaczającej zmianę definicji pracy oraz zacierania się granic między działaniami (...). Z kolei globalizacja kariery oznacza zmianę strukturalną w planach życiowych ludzi zarówno w perspektywie przestrzennej, jak i czasowej”³⁶⁷. Oczywiście zatem wydaje się typologia kariery nauczyciela współczesnego, aktualnie pracującego w realiach szkoły XXI wieku. Kanonem w literaturze przedmiotu jest klasyfikacja karier na:

- *kariera menadżerska* – naczelnym celem jest wysoka pozycja społeczna i związany z nią prestiż; jej przebieg o możliwy do przewidzenia systematyczny awans w hierarchii, pozyskiwanie coraz większej odpowiedzialności i wiedzy oraz uprawnień do kierowania zespołem pracowników; w przestrzeni edukacyjnej jest utożsamiana z pozycją dyrektora placówki szkolnej;
- *kariera specjalisty* – nastawiona na podnoszenie poziomu kwalifikacji i kompetencji w dziedzinie szczególnie interesującej i inspirującej dla osobistego rozwoju; niezależna od hierarchii służbowej, zbliżona z ideą hierarchii tytułów naukowych w uczelniach wyższych; w strukturze oświatowej utożsamiana z pracą w kuratorium oświaty w strukturze ministerialnej, pracą naukową łączoną z pracą wykładowcy akademickiego;
- *kariera oparta na przedsiębiorczości* – wyłania jednostki twórcze i z inicjatywą; typ kariery poziomej ze powiększonym spektrum samodzielności; awansem są uprawnienia zdobywane w równoległych, odrębnych przestrzeniach struktury zawodowej niezbędne do rozpatrywania zagadnień i rozwiązywania problemów ponad strukturalnych, nie podlegających sformalizowanym procedurom; typ kariery charakterystyczny dla założycieli szkół autorskich, niepublicznych, małych placówek szkolnych; typ kariery pracownika naukowego uczelni pedagogicznej;
- *kariera oparta na autonomii* – przypisywana osobom dążącym do samodzielności zawodowej, rozumianej bez hierarchii służbowej i zależności funkcyjnej; duże poczucie osobistej odpowiedzialności determinuje poszukiwanie pracy o typie „sam sobie

³⁶⁶ Rozumiane, jako ciągłość antropologiczna i pedagogiczna wypracowanych wzorów działań i zachowań bez opiniowania przeszłościowych faktów, osób, bez relatywizacji jednostkowych doświadczeń nauczycielskich;

³⁶⁷ A. Bańka (2007), *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań, Wydawnictwo PRINT – B, s. 28–29.

sterem, żeglarzem, okrętem”; często przypisywana samodzielny pedagogom – terapeutom, pedagogom specjalistom w określonej dziedzinie niepełnosprawności szkolnej, nauczycielom kształcącym w nauczaniu indywidualnym³⁶⁸.

Dla analizy obecności przywództwa w przestrzeni edukacyjnej przekonywującą propozycję typologii karier zawodowych (w oparciu o literaturę przedmiotu) zaproponowała M. Piorunek³⁶⁹, uwzględniającą współczesne realia cywilizacyjno-kulturowe. „Wzory karier, nie mają charakteru ewolucyjnego, żaden z typów nie jest lepszy lub gorszy, są odpowiedzią na specyfikę funkcjonowania zawodowego jednostek o określonym potencjale i cechach osobowościowych, w konkretnych realiach społeczno-historycznych”³⁷⁰. Karierę nauczyciela można skwalifikować w trzech, bardzo ogólnikowych trendach typów karier:

Tabela 17. Teoretyczna struktura podstawowych typów kariery zawodowej

| aspekty kariery | KARIERA NOWOCZESNA | KARIERA PÓŹNEJ NOWOCZESNOŚCI | KARIERA PONOWOCZESNA |
|-------------------|--|---|---|
| charakter | linearny | sekwencyjny | decentracja |
| stabilność | optymalna stabilność | minimalna stabilność | brak stabilności |
| zmiana pracy | potrzeba minimalna | optymalna potrzeba | maksymalna potrzeba |
| źródło zmian | czynniki zewnętrzne | dążenie do samorealizacji i czasowa satysfakcja | czynniki podmiotowe |
| charakter zmian | minimalne: zewnętrzne, wewnętrzne | charakterystyczne, krótkoterminowe | maksymalna dynamika |
| cele | finansowe, prestiżowe, samorozwój | poszukiwanie swojego miejsca pracy | koncentracja na terażniejszość |
| kierunek | niezmienny; przy minimalnej modyfikacji działań | inicjatywa, stała aktywizacja kompetencji, | maksymalna elastyczność działań, odkrywanie tożsamości |
| wzorzec kariery | szttywne ramy dla roli i obowiązków | indywidualizacja kariery zawodowej [zmiennosc życiowa] | pozorna przypadkowość obowiązków i ról zawodowych |
| istotność kariery | TRWANIE | POSZUKIWANIE | SYNKRETYZM³⁷¹ PODMIOTOWY |
| realizacja | jedno miejsce pracy, kariera zaplanowana działaniowo i temporalnie | wielokrotność różnych ról zawodowych, planowanie – min. | szybkie nieskoordynowane zmiany ról zawodowych, brak planowania |

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Piorunek³⁷²

Kariera nowoczesna – dotyczy najczęściej nauczyciela sprzed okresu transformacji ustrojowej. To typ kariery *trwającej*, bez odczuwania potrzeby zmiany miejsca pracy, zakresu działań dydaktycznych i społecznej sfery edukacyjnej. zmiany zawodowe są przyczynowo najczęściej zewnętrzne, gdyż rutyna i wieloletnie doświadczenie edu-

³⁶⁸ M. Kostera (1997) *Zarządzanie personelem*, Warszawa, PWE, s. 103–104.

³⁶⁹ M. Piorunek (2009), *Intersubiektywne przestrzenie świata zawodowego czyli o biograficznym koncepcie kariery zawodowej* [w:] *W stronę przywództwa edukacyjnego. Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni*, M.J. Śmiałek (red.), Poznań – Kalisz, Wydawca UAM w Poznaniu Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, s. 157–169.

³⁷⁰ Tamże, s. 163.

³⁷¹ **synkretyzm** – połączenie różnych, często rozbieżnych i sprzecznych poglądów; w kulturze polega na wiązaniu w jednorodną całość elementów pochodzących z różnych genetycznie i historycznie odrębnych kultur; [w:] *Słownik języka polskiego* (2001), Warszawa, Wydawnictwo Reader's Digest Przegląd, s. 375.

³⁷² M. Piorunek (2009), *op. cit.*, s. 163–165.

kacyjne stanowią balans wyhamowujący potrzebę autoedukacji, ewaluacji i samorozwoju pedagogicznego pod postacią trwania w aktualnie realizowanej roli, jedynie w celu doczekania do emerytury. Pozytywnym aspektem takiego typu kariery jest wysoki poziom merytoryczny nauczanego przedmiotu, bardzo często przyczyniający się do osiągnięcia tzw. mistrzostwa zawodowego. To typ realizacyjny pracy zawodowej z czytelnym podziałem na czas nauki, czas pracy, czas zawodowy – czas prywatny, charakterystyczny dla nauczycieli zawsze pracujących w jednej szkole, z niewielką modyfikacją obowiązków pedagogicznych (od wielu lat zawsze takich samych), ze zrealizowanymi zobowiązaniami wynikającymi z procedury awansu zawodowego, nie oczekującego już żadnego awansu. To typ kariery, której przypisywany jest charakter *liniarny*³⁷³, *ciągły, przewidywalny, planowy*.

Kariera późnej nowoczesności – przypisywana nauczycielowi elastycznie reagującemu na przemiany cywilizacyjne „wnoszone” w przestrzeń edukacyjną. To postawa akceptacji owych przemian i postrzegania ich, jako możliwość poszerzenia własnych doświadczeń oraz wiedzy społecznej i tożsamości zawodowej. W obliczu akceptacyjności owych przeobrażeń nauczyciel z zainteresowaniem poznawczym podejmuje liczne propozycje, przystępuje do projektów edukacyjnych, mając nadzieję na poszerzenie horyzontów intelektualnych – podmiotowych i przedmiotowych. Posługując się własnym doświadczeniem i posiadaną wiedzą podejmuje swoiste *poszukiwanie* faktów, zdarzeń, przeżyć wzbogacających, pomocnych w odkrywaniu własnej tożsamości (nigdy do końca niepoznanej, nieuświadomianej w swoich uzdolnieniach i możliwościach), zmiennych sytuacji życiowych przyzwalających na indywidualizację nauczania, uczenia się i kształcenia, odnajdywania własnego miejsca w środowisku szkolnym, w społeczności grona pedagogicznego i uczniów. Proceduralna stymulacja awansu zawodowego, zmienność podmiotowa (uczniowie), nieustanne podnoszenie kwalifikacji i kompetencji, obligatoryjność wielu zadań i działań poza dydaktycznych są czynnikami kształtującymi pogląd, że praca nauczyciela to nieustanne zadania realizujące bieżące potrzeby społeczne, wobec tego alternatywa pracy w innej szkole, w innym środowisku lokalnym, w innych ramach czasowych oraz formie zatrudnienia są wpisane w takie rozumienie tego typu kariery. W niej odnajduje się nauczyciel uważający, że uczniowie w każdej szkole uczniowie są tacy sami, uczą się tego samego i ta zasada dotyczy także nauczycieli. To typ kariery, której przypisywany jest charakter *sekwencyjny*³⁷⁴, *o obniżonej stabilności i zmienności działania i sytuacji*.

Kariera ponowoczesna – dynamiczna, o zmienności czasoprzestrzennej zaangażowania zawodowego (praca w kilku placówkach oświatowych: w szkole, świetlicy socjoterapeutycznej, w kilku szkołach prywatnych – językowych), pozbawiona struktur karier wynikających z tradycji oświatowej (łamiąca standardy proceduralne wynikające z awansu zawodowego Karty Nauczyciela). Pracując w kilku placówkach oświatowych, z różnymi uczniami (zróżnicowanie ontologiczne, kulturowe i dydaktyczne) poszukuje własnej tożsamości, sprawdza posiadane uzdolnienia, testuje możliwości predyspozycji bycia nauczycielem – tzw. powołanie. Jest zwolennikiem częstej zmian szkół uważając, że coroczna zmiana uczniów jest niewystarczająca dla pozyskania nowej wiedzy, satysfakcji dydaktycznej, możliwości przeżywania nowych sytuacji wychowawczych, gdyż tylko przemienność środowiskowa, kulturowa jest kreatywna

³⁷³ M. Piorunek (2009)..., *op. cit.*, s. 163.

³⁷⁴ Tamże, s. 164.

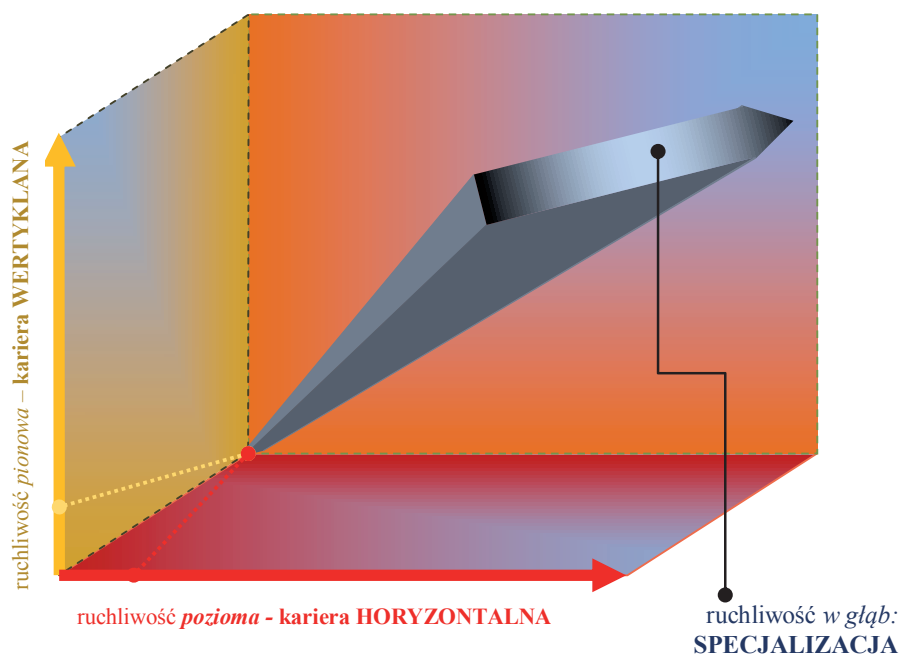
dla jego roli zawodowe, społecznej i kulturowej. Jest zwolennikiem idei, że wszystkich sytuacji dydaktyczno-wychowawczych nie można przewidzieć, zaplanować, wobec powyższego w możliwościach osiągnięcia edukacyjnych progów kariery wykazuje elastyczność sytuacyjną i realizm pedagogiczny. Jest zwolennikiem autorskich, zindywidualizowanych programów edukacyjnych a jedynie końcowe, uczniowskie testy kompetencji stanowić powinny wykładnik umiejętności i predyspozycji nauczyciela do wykonywania tego zawodu. To uczniowie są najlepszym miernikiem powołania do bycia nauczycielem, wobec tego w ten typ kariery jest wpisany sukces i porażka, uczeń zdolny i niedojrzały edukacyjnie, obecność współpracy i dziecięce niezrozumienie... To typ kariery, której przypisywana *decentracja*³⁷⁵, *indywidualizacja*, *elastyczność roli, działania, efektywności dydaktyczno-wychowawczej*.

Łącznikiem dla tych typów karier nauczycielskich stanowi specjalizacja, czyli *nurt kariery* stanowiący kwintesencję idei ewaluacyjnej podmiotowej i przedmiotowej. Ten nurt, mający wektor horyzontalno – wertykalny i głębi stanowić może swoisty tester dla nauczycieli tzw. biernych i aktywnych. Nauczyciele wykształceni, aktywni, świadomi nieustannego kształcenia i ewaluacji, otwarci na wieloaspektowość pedagogiczną przestrzeni edukacyjnej, akceptujący w niej brak schematów i powtarzalności społeczno-edukacyjnej, to pedagodzy wpisujący się w karierę o ruchliwości wertykalnej, „w głąb podmiotowości”, karierę nowoczesną i późnej nowoczesności. Nawet nauczyciele poddający się wpływowi zewnętrznym, wykazujący się aspiracjami pedagogicznymi – wertykalnymi i „w głąb podmiotowości” także realizujący procedurę kariery nowoczesnej. Taka zgodność ambicji, wiedzy, doświadczenia, podmiotowości i przedmiotowości kariery zawodowej to edukacyjny „wzór” na *specjalizację* (rys. 58), która horyzontalność

wykorzystuje tylko do powiększania zakresu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w środowisku uczniowskim, dla realizacji stabilizacji życiowej (stała praca, pensja) i liczbowego zwiększenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych.

Niestety, realia szkolne to także obecność nauczycieli pasywnych, zniechęconych, w pełni sterowalnych zewnątrznie, postrzegających doksztalcenie zawo-

Rysunek 58. Triangulacja dynamizmów kariery zawodowej



Źródło: projekt wizualizacji wg M.M. Ptak

³⁷⁵ Tamże, s. 164.

reformy oświatowej (a więc wymuszonych dla pozycji zawodowej), niżej wykształconych, którzy są postrzegani w tzw. horyzontalnej ruchliwości kariery zawodowej. To nauczyciele z własnej woli rezygnujący z planów i projektów dydaktycznych, których priorytetem staje się jedynie utrzymanie *status quo* do emerytury. W tej grupie znajdują się także młodzi nauczyciele (stażyści, kontraktowi) zupełnie nie umiejący sprostać wymogom dydaktyczno-wychowawczym wobec zespołu klasowego, to nauczyciele – wychowawcy przypadkowo pracujący w placówkach wychowawczo-opiekuńczych z tzw. młodzieżą trudną lub niepełnosprawną intelektualnie. To grupa nauczycieli, dla których kariera zawodowa nie ma możliwości uzyskać tendencji rozwojowej.

Realizacja kariery zawodowej w zaproponowanej typologii jest oczywiście podyktowana specyfiką oświatowego rynku pracy i zawiera świadomość możliwych dualizmów kombinacji wewnętrznej, gdyż przestrzeń edukacyjna nigdy nie miała jednorodnych wzorów wyjaśniających, jednoznacznych rozwiązań i recept zabezpieczających wychowawczo na sytuacje nieprzewidywalne życiowo. Stąd kariery zawodowe nie powinny mieć tzw. czystej postaci (liniowej, sekwencyjnej, czy z decentracją), gdyż mają „*charakter przejściowy, tranzycyjny, dla którego cechą dystyngtywną jest często długotrwałe utrzymywanie się elementów wcześniejszych wzorców, nieco tylko zmodyfikowanych wybranych wymiarach, na potrzeby rodzących się wyzwania*”³⁷⁶. M. Piorunek sugeruje, że w wielu realizacjach kariery ponowoczesnej nauczyciele kierują się faktorem z okresu kształcenia akademickiego i stażu zawodowego, w których stabilizacja (mająca charakter horyzontalny) jest bardziej cenna życiowo niż permanentna zmienność zawodowa. Nauczyciele wykształceni po transformacji ustrojowej i pracujący dopiero kilka lat w zawodzie, mentalnie zaakceptowali permanentne zmienności zawodowe, nieustanne modyfikacje w awansie zawodowym, ustawiczne doksztalcanie, otwartość na środowisko lokalne, samodzielny i twórczy tryb pracy, elastyczność w zatrudnieniu.

Ta wiedza pedagogiczna nauczycieli to najczęściej efekt kształcenia akademickiego. Skuteczny nauczyciel nie używa jednak swojej wiedzy pedagogicznej niezależnie od kompetencji przedmiotowych. Wcześniej sądzono, że dobry nauczyciel to ten, który potrafi przeprowadzić wybitne zajęcia z każdego przedmiotu. Oczywiście, to założenie okazało się błędem. Według współczesnych poglądów nauczyciel może wykładać tylko jeden, ewentualnie dwa przedmioty, które dobrze opanował. Nauczyciel mogący pochwalić się dużymi osiągnięciami wychowawczymi (a więc wiedzą pedagogiczną i nauk społecznych) nie będzie mógł przenieść swych sukcesów na nauczanie matematyki. Mało prawdopodobne jest również to, że nauczyciel znany z wybitnych osiągnięć w szkole podstawowej osiągnie podobne sukcesy w liceum. Kwalifikacje pedagogiczne są bowiem uzależnione od znajomości przedmiotu, a także od szczebla edukacji szkolnej. To one sprawiają, że w tak zróżnicowanym środowisku, jakim jest przestrzeń szkoły także potrzeba bardzo wyraźnego zróżnicowania przewodnictwa edukacyjnego a tym bardziej przywództwa edukacyjnego.

Struktura organizacyjna w świetle prawa oświatowego wyznaczyła trzy zasadnicze środowiska szkole: szkoła podstawowa, szkoła gimnazjalna i szkoła ponadgimnazjalna/szkoła średnia i taką nomenklaturą posługuje się opinia publiczna w powszechnym utożsamianiu nauczyciela ze szkołą: nauczyciel/uczeń szkoły podstawowej, nauczyciel/uczeń gimnazjum, nauczyciel/uczeń szkoły ponadgimnazjalnej/średniej.

Szkoła podstawowa – środowisko edukacyjne najtrudniejsze dla nauczyciela, gdyż postawy nauczyciela i relacje interpersonalne wypracowane w tym okresie edu-

³⁷⁶ Tamże, s. 167.

kacji kodują w uczniu schematy intelektualne i mentalne na następne etapy kształcenia i dynamikę kariery szkolnej.

Wg polskiej klasyfikacji zawodów (PKZ)³⁷⁷ w szkole podstawowej pracują nauczyciele o specjalności:

2331 nauczyciele szkół podstawowych

- 233101 nauczyciel etyki w szkole podstawowej
- 233102 nauczyciel historii i społeczeństwa w szkole podstawowej
- 233103 nauczyciel informatyki w szkole podstawowej
- 233104 nauczyciel języka obcego w szkole podstawowej
- 233105 nauczyciel języka polskiego w szkole podstawowej
- 233106 nauczyciel matematyki w szkole podstawowej
- 233107 nauczyciel muzyki w szkole podstawowej
- 233108 nauczyciel nauczania początkowego
- 233109 nauczyciel plastyki w szkole podstawowej
- 233110 nauczyciel przyrody w szkole podstawowej
- 233111 nauczyciel religii w szkole podstawowej
- 233112 nauczyciel techniki w szkole podstawowej
- 233113 nauczyciel wychowania fizycznego w szkole podstawowej
- 233190 pozostali nauczyciele szkół podstawowych

2359 specjaliści szkolnictwa i wychowawcy gdzie indziej niesklasyfikowani³⁷⁸:

- 235901 nauczyciel bibliotekarz
- 235902 nauczyciel konsultant
- 235903 nauczyciel logopeda
- 235904 nauczyciel psycholog
- 235905 nauczyciel - specjalista terapii pedagogicznej
- 235906 nauczyciel w placówkach pozaszkolnych
- 235907 pedagog szkolny
- 235908 wychowawca w placówkach oświatowych, wychowawczych i opiekuńczych
- 235910 wykładowca na kursach (edukator, trener).

Kwalifikacje nauczycieli w szkołach podstawowych określa § 2, ust. 1, § 3 pkt 2 i 3, 5, 6 i § 4 Karty Nauczyciela³⁷⁹ :

- ukończyła studia i posiada dyplom ukończenia zakładu kształcenia nauczycieli w specjalności zgodnej z nauczaniem przedmiotem lub rodzajem prowadzonych zajęć:
 - studia wyższe na kierunku pedagogika w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym,
 - studia magisterskie na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami oraz posiada przygotowanie pedagogiczne,
 - studia magisterskie na kierunku zgodnym ze w standardem kształcenia dla tego kierunku studiów, obejmującym treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć oraz posiada przygotowanie pedagogiczne,
 - studia magisterskie na kierunku (specjalności) innym niż wymieniony

³⁷⁷ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Nauczyciel>. Dostęp: 2010.08.13.

³⁷⁸ Tamże.

³⁷⁹ M. Cieszyńska; http://www.eporady24.pl/kwalifikacje_nauczyciela_mogacego_uczyc_w_klasach_i_iii_szkoly_podstawowej,pytania,8,114,1595.html. Dostęp: 2010.08.13.

- w pkt 5 i 6 i studia podyplomowe w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć oraz posiada przygotowanie pedagogiczne;
- legitymuje się dyplomem ukończenia zakładu kształcenia nauczycieli w specjalności innej niż nauczany przedmiot lub rodzaj prowadzonych zajęć oraz posiada ukończony kurs kwalifikacyjny z zakresu nauczanego przedmiotu lub rodzaju prowadzonych zajęć:
 - zakładu kształcenia nauczycieli w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym
 - zakładu kształcenia nauczycieli w specjalności odpowiadającej nauczalnemu przedmiotowi lub prowadzonym zajęciom
 - zakładu kształcenia nauczycieli w specjalności innej niż wymieniona w pkt 3³⁸⁰.

Nauczyciel w szkole podstawowej w realizacji zadań, wyznaczonych podstawą programową powinien wykazywać się określonymi kompetencjami:

- przekazuje odpowiednią wiedzę, kształtuje umiejętności i postawy uczniów dostosowane do naturalnej w tym wieku aktywności dzieci;
- umożliwia uczniom poznawanie świata w jego jedności i złożoności;
- wspomaga i kształtuje u uczniów umiejętność samodzielności uczenia się;
- inspiruje i aktywizuje ich do wyrażania własnych myśli i przeżyć;
- rozbudza i pobudza do ciekawości poznawczej oraz kształtuje motywację do dalszej edukacji³⁸¹.

„(...) szkoła jest taka sama dla wszystkich. Takie same podręczniki, nauczyciele, przedmioty. Jednak, żeby coś osiągnąć, trzeba działać inaczej jak wszyscy”³⁸². W szkołach, szczególnie podstawowych można zaobserwować u nauczycieli szereg działań, mających na celu wypełnianie nowych zaleceń programowych, dopasowywanie umiejętności do nowych struktur awansu zawodowego (!) i wytłumianie nowych zagrożeń kulturowych przenikających ze środowisk lokalnych. Mało prawdopodobne jest, że nauczyciel znany z wybitnych osiągnięć w szkole podstawowej osiągnąłby podobne sukcesy w liceum. Kwalifikacje pedagogiczne są bowiem uzależnione od znajomości przedmiotu, od szczebla edukacji szkolnej (w szkole podstawowej zupełnie inny wymiar ma paradygmat erystyki, a taki jaki jest oczekiwany i realizowany w ostatnich klasach gimnazjalnych i w liceach – „dzisiaj” oczywiście w świadomości nauczycieli szkół podstawowych jeszcze nie pomyślenia), a przede wszystkim od umiejętności komunikacyjnych: obecności języka figuratywnego, wykorzystywania – pozytywnego i negatywnego - kodu paraprozodycznego czy aparacyjnego. Współcześnie, fizyczna przestrzeń szkoły, w której następuje identyfikacja podmiotowo-przedmiotowa podlega balastowi środowisk edukacyjnych, w którym żadna z edukacyjnych grup kulturowych nie posiada parytetu pierwszeństwa czy dominacji, nie pełni także roli mniejszości kulturowej. W szkołach, szczególnie podstawowych, dokonały się przeobrażenia nie zawsze oczekiwane i na dodatek pozytywne. „(...) szkoła podstawowa w wyniku reformy oddała gimnazjum najaktywniejszych nauczycieli”³⁸³. Wiele badań potwierdza powszechną opinię, że nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych mają poczu-

³⁸⁰ A. Wiliński; <http://ti.wi.zut.edu.pl/studium/pliki/Kwalifikacje%20nauczycieli.pdf>. Dostęp: 2010.08.13. M. Cieszyńska, tamże.

³⁸¹ R. Muszkieta *Ocenianie osiągnięć uczniów przez nauczycieli wychowania fizycznego*; <http://www.wbc.poznan.pl/Content/9794/index.html>. Dostęp: 2010.08.15.

³⁸² A. Nalaskowski (1997), *Niepokój o szkołę*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

³⁸³ K. Konarzewski (2008), *Oświata polska po roku 1989*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, K. Konarzewski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 97.

cie niższości, niestety wzrastające wraz ze stażem pracy³⁸⁴. W korelacji do tego poczucia bardzo często znajduje się także poczucie nieatrakcyjności fizycznej. Największy jest tu wkład nauczyciela szkoły podstawowej, on bowiem pokonuje największy opór, najprymitywniejsze reakcje w trudnym okresie dojrzewania, z chwiejnością samopoczucia i naporem spraw płci i wartościowania pod względem atrakcyjności estetycznej i erotycznej.

Szkoła podstawowa, najbardziej „fizyczna” i podstawowa adekwatnie do powinności edukacyjnych pracujących w niej nauczycieli. Zawiera w sobie niezwykle dużo paradoksów i dystansów:

- z wszystkich stref edukacyjnych zawiera najgłębszy dystans intelektualno – kulturowy między nauczycielami a uczniami (często destrukcyjny dla podmiotowości ucznia ale także i nauczyciela);
- to w tej szkole największy odsetek uczniów doświadcza tzw. skanalizowania dydaktyczno-wychowawczego determinującego dalsze losy edukacyjne;
- w pierwszych latach nauki, pomimo bardzo łatwych treści dydaktycznych najbardziej potrzebna jest pomoc rodziców – dotycząca współpracy z nauczycielem, domowej pomocy dydaktycznej;
- nauczyciele są zobligowani tak przedstawiać wiedzę poznawczą, by nie zniechęcić dziecko do uczenia się tak dużo, tak niezwykle trudnych i niezrozumiałych pojęć, nazw, zjawisk, z których większość musi sobie wyobrazić;
- po restrukturyzacji struktury oświatowej, pozbywając się uczniów najstarszych (z byłych klas VII i VIII) nauczyciele nieporadnie monitoringiem próbują szukać rozwiązań dla zupełnie nowych zjawisk agresji uczniowskich i wnikających do szkoły patologii społecznych;
- wprowadzając system mundurków, segmentacji poziomów klas (każdy poziom szkoły odpowiada grupie wiekowej: klasy I – II, III – IV, V – VI) dokonuje się separacji społecznej pozbawiając dzieci najskuteczniejszej wiedzy socjalizacyjnej, kształtującej i wypracowującej prospołeczne zachowania ale także kształcące pozytywne spektrum asertywności;

Obecność nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej szkoły podstawowej będzie istotnym czynnikiem korelacji przywódczej w stosunku do nauczyciela uczącego w gimnazjum i szkole średniej.

W polskim systemie oświaty, zgodnie z klasyfikacją zawodów (PKZ)³⁸⁵ w gimnazjum uczą nauczyciele poszczególnych przedmiotów:

2321 nauczyciele gimnazjów:

- 232101 nauczyciel biologii
- 232102 nauczyciel chemii
- 232103 nauczyciel etyki
- 232104 nauczyciel fizyki i astronomii
- 232105 nauczyciel geografii
- 232106 nauczyciel historii
- 232107 nauczyciel informatyki/technologii informacyjnej
- 232108 nauczyciel języka obcego

³⁸⁴ S. Bartel, D. Michowska-Gorysz, R. Powichrowska (1983), *Próba charakterystyki psychologicznej nauczycieli w świetle wyników testu przymiotnikowego H. Gougha i A. Heilbruna*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5.

³⁸⁵ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Nauczyciel>. Dostęp: 2010.08.13.

- 232109 nauczyciel języka polskiego
- 232110 nauczyciel matematyki
- 232111 nauczyciel muzyki
- 232112 nauczyciel plastyki
- 232113 nauczyciel przedmiotów zawodowych artystycznych
- 232114 nauczyciel przedmiotów zawodowych ekonomicznych
- 232115 nauczyciel przedmiotów zawodowych medycznych
- 232116 nauczyciel przedmiotów zawodowych rolniczych i leśnych
- 232117 nauczyciel przedmiotów zawodowych technicznych
- 232118 nauczyciel przedmiotów zawodowych turystycznych
- 232119 nauczyciel przedsiębiorczości
- 232120 nauczyciel religii
- 232121 nauczyciel techniki
- 232122 nauczyciel wiedzy o społeczeństwie
- 232123 nauczyciel wychowania fizycznego
- 232190 pozostali nauczyciele gimnazjów.

Karta Nauczyciela, pedagogom pracującym w gimnazjum wyznacza spektrum kwalifikacji (§ 3, § 2, ust. 1):

- nauczyciel uczący w gimnazjum jest zobowiązany posiadać dyplom ukończenia studiów wyższych zawodowych na kierunku (specjalności), zgodnym lub zbliżonym z nauczaniem przedmiotem lub rodzajem prowadzonych zajęć i posiada przygotowanie pedagogiczne;
- nauczyciel uczący w gimnazjum posiada dyplom ukończenia studiów magisterskich na kierunku innym niż nauczany przedmiot lub rodzaj prowadzonych zajęć albo dyplom ukończenia studiów wyższych zawodowych na kierunku (w specjalności) innym niż nauczany przedmiot lub rodzaj prowadzonych zajęć, posiada przygotowanie pedagogiczne i ukończone studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny z zakresu nauczanego przedmiotu lub rodzaju prowadzonych zajęć³⁸⁶.

Potrzeba umiejętności dokonywania wyborów, moralnej odpowiedzialności za decyzje i akceptacja ucznia zaczynają być dostrzegane w wyborach nauczycieli uczących w gimnazjum. To szkoła, która dla uczniów staje się *strefą buforową* pomiędzy dzieciństwem a młodością na etapie dojrzewania społecznego, kulturowego i edukacyjnego, ale dla nauczycieli jest najtrudniejszą, bowiem uczniowie będąc w najbardziej burzliwym życiowym okresie „rozsypują w pył” autorytety dzieciństwa a autorytet ich rodziców niejednokrotnie ulega osłabnięciu na rzecz grupy rówieśniczej. To w tej szkole pedagogzy już bezwarunkowo w autorytecie wychowawczym umieszczają relacje nauczyciel – uczeń w tzw. *sprzężeniu zwrotnym*. Ich zachowania udzielają odpowiedzi na stałe młodzieżowe kwestionowanie norm i zasad społecznych warunkujących allocentryczne dojrzewanie społecznej empatii, natomiast postawy „twórcze, samodzielne” oraz „innowacyjność” są realizowane jeszcze jako zespół zachowań wykraczających poza decyzyjność statutową, regulaminową i programową.

Rola nauczyciela w gimnazjum jest *rolą buforową*, w aspekcie:

- pedeutologicznym – jest zawodowym łącznikiem między poziomem nauczania szkoły podstawowej a szkołą średnią – różniącą się technikami nauczania, oceniania, egzekwowania wobec ucznia zasad i obowiązków szkolnych; w gimna-

³⁸⁶ A. Wiliński; <http://ti.wi.zut.edu.pl/studium/pliki/Kwalifikacje%20nauczycieli.pdf>. Dostęp: 2010.08.13

zjum już jest niemożliwe ocenianie charakterystyczne dla edukacji wczesnoszkolnej (opisowe), relacje i dystans interpersonalny w gronie pedagogicznym jest bardziej partnerski (w gronie pedagogicznym z tytułu podziału na edukację wczesnoszkolną w klasach I – III oraz nauczycieli uczących w klasach IV – VI)

- dydaktycznym – nauczyciel w pierwszej klasie gimnazjum jeszcze raz wraca do merytorycznych treści wiedzy poznawczej na poziomie szkoły podstawowej poszerzając ją nieznacznie o nowe treści, by w klasie drugiej i trzeciej przygotować ucznia do poziomu wiedzy koniecznej do zrozumienia na poziomie szkoły średniej; kto z uczniów nie zastosuje się do wymogów dydaktycznych zostaje na tym etapie poznawczym, gdyż jest ostatnim etapem edukacji obowiązkowej;
- wychowawczym – uczniowie znajdują się między dzieciństwem a wiekiem młodzieńczym, w okresie ontologicznym i wychowawczo najtrudniejszym (rozchwianie emocjonalne, hormonalne, nierównomierne dojrzewanie biologiczne w grupie rówieśniczej), z którego anomaliami wychowawczymi muszą (i powinni) poradzić sobie nauczyciele – rozumieć konteksty niepoprawnych zachowań i nadpobudliwości fizyczno-psychicznej;
- społecznym – społeczność buforu to płaszczyna życia społecznego, w której w pełnym zakresie następuje „dopasowanie” ucznia do społecznej, poprzez eliminowanie zachowań nonkonformistycznych a wspierających społeczne *status quo*; na tym etapie edukacji nauczyciele są zobligowani wykształcić w uczniach świadomość na czym polega rola społeczna – przypisana, wybrana, wypracowana przez ucznia, jego rodziców a także przez nauczyciela; sposób zachowania się nauczyciela, jego postawa wobec uczniowskich prowokacji w znacznym stopniu decyduje o wkomponowaniu takich postaw we uczniowskie wyobrażenia o postawach w życiu dorosłym; nieakceptacja roli nauczyciela i jego oczekiwań (słuszna lub nieuzasadniona) skutkuje kanalizowaniem edukacyjno-społecznym do relatywnie gorszego kanału kształcenia na dalszym etapie edukacji – społeczność zasadniczej szkoły zawodowej, do której należą już tylko uczniowie negatywnie ocenieni; nauczyciele broniąc się przed taką odpowiedzialnością – bardziej społeczną i aksjologiczną często stosują zasadę autoasekuracji³⁸⁷, przejmując ją od grona pedagogicznego szkoły podstawowej, tzn. traktując uczniów nieprzystosowanych społecznie jako zło konieczne stosują symboliczną zasadę, żeby jak najszybciej pozbyć się ze społeczności uczniów niezdolnych, niedojrzałych społecznie i wykluczonych kulturowo.
- kulturowym – stanowiąc pierwszy etap wieloletniej reprodukcji kulturowej ze wszystkimi konsekwencjami – pozytywnymi i negatywnymi; w gimnazjum nauczyciele nie otrzymują już takiego prestiżu, jak w szkole podstawowej; to pierwszy etap społecznego konstruowania habitusu (modyfikacji reguł socjalizacji wyniesionych przez ucznia ze środowiska rodzinnego) na podstawie: etykietowania (klasy z dziećmi dojeżdżającymi, miejscowymi), selekcji (klasy z poszerzonym językiem angielskim lub ze zwiększoną liczbą godzin z informatyki, itp.) na uczniów „lepszych i gorszych”³⁸⁸;

³⁸⁷ P. Mikiewicz (2008), *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły* [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty rol*, P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 104.

³⁸⁸ E. Putkiewicz, M. Zahorska (2001), *Społeczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin. Ekspertyzy. Rekomendacje. Raporty z badań*, Warszawa, ISP, s. 102–104.

- aksjologicznym – przygotowanie do życia społecznego polega także na korygowaniu wartości już zaszczerpionych i wprowadzaniu nowych; rolą nauczyciela na tym etapie edukacyjnym jest modyfikacja uczniowskiego kanonu wartości infantylnie pojmowanych i dostrzeganie spektrum ich ambiwalencji, tzw. tolerancji aksjologicznej.

Doskonałą charakterystykę oczekiwań (wręcz idealistycznych) wobec nauczyciela gimnazjum prezentuje opinia, w której idealny nauczyciel, „(...) nie tylko sam pyta, ale chętnie i wyczerpując odpowiada na pytania uczniów. Nauczyciel gimnazjum, uznając samodzielność działania i myślenia ucznia, umożliwia mu aktywne poznawanie nowego materiału. Do przekazywania treści programowych nauczyciel wykorzystuje media; wzbogaca przekaz ilustracją, fotografią, dźwiękiem, grafiką, animacją, symulacją i obrazem filmowym. Zachęca uczniów do czerpania informacji z różnych źródeł i krytycznego ich osądu. Tworzy sytuacje, w których możliwe jest prowadzenie symulacji zjawisk i procesów fizycznych, technologicznych i przyrodniczych. Stawia przed uczniem różnorodne zadania. Pamięta o indywidualizacji, uwzględniając tempo pracy poszczególnych uczniów, ich możliwości, zdolności i preferowany styl uczenia się. Zapewnia wielokrotny dostęp do tych samych wiadomości, często w zmienionej formie”³⁸⁹. Jeżeli, w tak dużym stopniu teoretyczne założenia roli nauczyciela w gimnazjum zawierają taką dozę ideału (chyba niemożliwą do zrealizowania), czy zatem nieustanna konfrontacja z rzeczywistością nie skutkuje eskalacją niezrozumienia w relacjach interpersonalnych między nauczycielem a uczniem? Gimnazjum, to środowisko społeczne zdecydowanie ważniejsze (w stratyfikacji społecznej – negatywne i pozytywne) niż społeczny świat szkoły ponadgimnazjalnej, w której społeczność uczniowska posiada względnie podobne pochodzenie społeczne i aspiracje edukacyjno-zawodowe, co dla uczących nauczycieli jest niezmiernie istotnym czynnikiem deontycznym. W gimnazjach, uczniowie pochodzący z różnych warstw społecznych prezentują różny poziom aspiracji dotyczący kariery edukacyjnej, której reżyserami są nauczyciele, gdyż to w tych szkołach „nauczyciele ćwiczą w rywalizacji w hierarchii, naznaczającej i piętnującej na całe życie nieudaczników, przeciętniaków i prymusów”³⁹⁰.

W polskim systemie oświaty, zgodnie z polską klasyfikacją zawodów (PKZ)³⁹¹ w szkole średniej (ponadgimnazjalnej) uczą nauczyciele poszczególnych przedmiotów:

2321 nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych

- 232101 nauczyciel biologii
- 232102 nauczyciel chemii
- 232103 nauczyciel etyki
- 232104 nauczyciel fizyki i astronomii
- 232105 nauczyciel geografii
- 232106 nauczyciel historii
- 232107 nauczyciel informatyki/ technologii informacyjnej
- 232108 nauczyciel języka obcego
- 232109 nauczyciel języka polskiego
- 232110 nauczyciel matematyki
- 232111 nauczyciel muzyki

³⁸⁹ A. Popławska (2005), *Kompetencje współczesnego nauczyciela* [w:] *Edukacja „głębszego poziomu” w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska (red.), Białystok, Wydawnictwo Trans Humana, s. 168.

³⁹⁰ Z. Kwieciński (1992), *Mity i funkcje szkoły* [w:] *Socjopatologia edukacji*, Warszawa, PAN IRWiR, s. 67–68

³⁹¹ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Nauczyciel>. Dostęp: 2010.08.13

- 232112 nauczyciel plastyki
- 232113 nauczyciel przedmiotów zawodowych artystycznych
- 232114 nauczyciel przedmiotów zawodowych ekonomicznych
- 232115 nauczyciel przedmiotów zawodowych medycznych
- 232116 nauczyciel przedmiotów zawodowych rolniczych i leśnych
- 232117 nauczyciel przedmiotów zawodowych technicznych
- 232118 nauczyciel przedmiotów zawodowych turystycznych
- 232119 nauczyciel przedsiębiorczości
- 232120 nauczyciel religii
- 232121 nauczyciel techniki
- 232122 nauczyciel wiedzy o społeczeństwie
- 232123 nauczyciel wychowania fizycznego
- 232190 pozostali nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych.

Szkoła średnia – od pracujących w niej nauczycieli oczekiwania dydaktyczne, wychowawcze i społeczne mają najwyższą rangę aksjologiczną kanonu wiedzy i umiejętności potrzebnych w życiu. Dla wielu uczniów to ostatni etap edukacji instytucjonalnie niezmiennej od szkoły podstawowej. Rolą nauczyciela jest tak przygotować uczniów, by rozpoczynając dorosłe życie lub kształcenie akademickie prezentowali radość czytania, umiejętność myślenia, dyskusowania, rozważania, poziom dojrzałości społecznej i znajomość wartości (szacunek, godność, tolerancja), wiedzę o współczesnych procesach społeczno-ekonomicznych oraz podstawy historii kultury i sztuki.

„Znakomitym nauczycielem jest dopiero ten, kto umie innych uczyć nawet tego, czego sam nie umie”³⁹²

Polska Klasyfikacja Zawodów odróżnia zawód nauczyciela akademickiego od nauczyciela pracującego w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych³⁹³, podlega innym wymogom formalnym (czas pracy i wymiar urlopu wypoczynkowego). Nauczyciele akademicy:

- są zatrudniani jako pracownicy naukowo-dydaktyczni, dydaktyczni, naukowci, dyplomowani bibliotekarze, dyplomowani pracownicy dokumentacji i informacji naukowej³⁹⁴;
- posiada kwalifikacje określone w ustawie o szkolnictwie wyższym³⁹⁵;
- są zatrudniani na stanowiskach: profesora zwyczajnego, profesora nadzwyczajnego, profesora wizytującego, adiunkta oraz asystenta³⁹⁶;
- kształcą i wychowują studentów, prowadzą badania naukowe i prace rozwojowe, rozwijają twórczość naukową i artystyczną, uczestniczą w pracach organizacyjnych uczelni³⁹⁷

³⁹² T. Kotarbiński (1986) *Aforyzmy i myśli*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 22.

³⁹³ Pracę nauczyciela – wykładowcy akademickiego reguluje ustawa z dnia 27.07. 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym. Dostęp: http://pl.wikipedia.org/wiki/Nauczyciel_akademicki,

³⁹⁴ Ustawa z dnia 27.07.2005 Prawo o szkolnictwie wyższym, Dział III. Pracownicy uczelni, Rozdział 1, Przepisy ogólne, Art. 108, Dziennik Ustaw z dnia 30.07.2005 r. Nr 164 poz. 1365.

³⁹⁵ Ustawa z dnia 27.07.2005 Prawo o szkolnictwie wyższym, Dział III. Pracownicy uczelni, Rozdział 1, Przepisy ogólne, Art. 109, Dziennik Ustaw z dnia 30.07.2005 r. Nr 164 poz. 1365.

³⁹⁶ Ustawa z dnia 27.07.2005 Prawo o szkolnictwie wyższym, Dział III. Pracownicy uczelni, Rozdział 1, Przepisy ogólne, Art. 110, Dziennik Ustaw z dnia 30.07.2005 r. Nr 164 poz. 1365.

³⁹⁷ Ustawa z dnia 27.07.2005 Prawo o szkolnictwie wyższym, Dział III. Pracownicy uczelni, Rozdział

Nauczyciele szkół podstawowych i średnich po studiach pedagogicznych mogą doksztalać się na wielu specjalistycznych kursach, natomiast dydaktyk uniwersytecki jest zdany tylko na siebie, uczy się samodzielnie wspierany intelektualnie innymi wykładowcami.

Precyzując wytyczne ustawy, nauczyciel akademicki funkcjonuje w minimum trzech wymiarach³⁹⁸:

- w sferze dydaktycznej – nieustanne doksztalanie się nauczyciela akademickiego z dziedziny innych nauk (humanistycznych: psychologia, socjologia, filozofia) jest warunkiem przekazywania studentom wiedzy na bieżąco aktualizowanej i profesjonalnie weryfikowanej; posiadanego doświadczenia dydaktyczno-wychowawczego i życiowego obecnego w humanistycznym stylu przewodzeniu studentom i wyzwalaniu ich aktywności;
- w sferze naukowej – może realizować się w modelu:
 - *kompetencyjnym* (statyczny wymiar sprawnego przekazywania wiadomości i powielaniu wzorów postępowania, proces nauczania to prezentacja poznanych wzorów), powszechny w pierwszych latach pracy każdego wykładowcy;
 - *refleksyjnym* (nauczanie rozumiane, poszukiwanie i doskonalenie własne i studenta, jako równoległe, wzajemne uczenie się i poszukiwanie nowej wiedzy – przedmiotowej, jako systematyczna aktualizacja metod i form nauczania w oparciu o krytyczną analizę własnego doświadczenia i narzędzi do poszukiwania, planowania i praktycznej realizacji prowadzonych zajęć³⁹⁹), w miarę nabywania kompetencji twórczych wykładowca wypracowuje także twórczy poziom prowadzenia zajęć, stając się nauczycielem efektywnym, który „(...) włada zasobem wiedzy, na której wspiera się sztuka nauczania; dysponuje repertuarem najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego, wykazuje postawy i umiejętności niezbędne dla systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów, pojmując naukę nauczania jako proces ustawiczny”⁴⁰⁰;
- w sferze wzoru osobowego – jest postacią kreatywną i twórczą, tzn. „ (...) stale nabywa zdolność uwalniania się od presji doraźnych, zewnętrznych warunków działania, i to zarówno od okoliczności narzucających człowiekowi gotowe odpowiedzi na pytania praktyczno – moralne (gotowe interpretacje świata, normy moralne i reguły komunikowania się z innymi), jak i gotowe odpowiedzi na pytania techniczne (gotowe cele, metody i środki działania zorientowanego na wywołanie instrumentalne pojętych zmian)”⁴⁰¹, którą doskonale wyjaśnia koncepcja fazowego rozwoju człowieka J. Habermasa, L. Kohlberga, E.H. Eriksona⁴⁰², a szczególnie kształtowanie własnej roli i autorytetu na „drodze” stadium konwencjonalnego w postkonwencjonalne

I, przepisy ogólne, Art. 111, Dziennik Ustaw z dnia 30.07.2005 r. Nr 164 poz. 1365.

³⁹⁸ M. Łobocki (1999), *Trzy wymiary nauczyciela akademickiego w kształceniu pedagogicznym* [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, K. Duraj-Nowakowa (red.), Kraków – Łowicz, Wydawnictwo „Impuls”, s. 35–47.

³⁹⁹ B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins (1999), *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa, WSiP, s. 53.

⁴⁰⁰ R.I. Arends (1995), *Uczymy się nauczać*, Warszawa, WSiP, s. 36.

⁴⁰¹ R. Kwaśnica (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), t. II, Warszawa, PWN, s. 306.

⁴⁰² H. Kwiatkowska (2008), *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 204–205.

(upodmiotowienie roli zawodowej i indywidualnej); osobowość jest zależna od jego umiejętności poznawczych, poziomu socjalizacji oraz autonomii (w aspekcie pozytywnym i negatywnym);

Nauczyciel akademicki, jak żaden inny nauczyciel jest obarczony nieustannymi dylematami dydaktyczno-naukowymi:

- 1) co czytać?
- 2) u kogo i od kogo uczyć się?
- 3) w jakiej dyscyplinie naukowej skupić się na specjalności?
- 4) własne badania i poszukiwania realizować jakim programem badawczym?
- 5) w niezwykle bogatej ofercie form i technik badawczych – które będą najefektywniejsze w badaniach własnych?
- 6) dla własnej orientacji naukowej, którą wybrać doktrynę epistemologiczno-metodologiczną wybrać?
- 7) które paradygmaty deontologii naukowej włączyć we własną ideę naukową?
- 8) z wielu dostępnych aksjonoramytnych modeli nauki, który wybrać, zaakceptować, posługiwać się w transpozycjach naukowo-badawczych, wpisywać w nie własne koncepcje teoretyczne?⁴⁰³.

Zadaniem nauczyciela akademickiego nie jest przekazywanie wiedzy i wartości, ale przede wszystkim inspiracja wielostronnego działania, które młodzież przygotowuje do umiejętnej komunikacji interpersonalnej w teraźniejszości i przyszłości w świecie wyzwań i dylematów oraz decyzji wynikających ze społecznego uczestnictwa⁴⁰⁴

Dla nauczyciela akademickiego, jego roli i prestiżu istotne są relacje interpersonalne, będące wyzwaniem i zobowiązaniem, gdyż są odpowiedzialne za tworzenie kultury życia naukowego w procesie wychowywania ludzi w przyszłości uprawiających ją zawodowo, w tworzeniu nauki oraz tworzeniu (rozbudzaniu) naukowej atmosfery w grupie⁴⁰⁵.

Nauczyciele akademiccy (jeszcze!?) są zaliczani do warstwy inteligenckiej dzięki stylowi życia, kapitałowi ekonomicznemu, kulturowemu, społecznemu i osobistemu, choć ich etos inteligenta także nie oparł się przemianom cywilizacyjnym. „(...) poziom moralny, dobre wychowanie, rozległe zainteresowania, szacunek ze strony innych, wysoki poziom kulturalny zaczynają być dezaktualizowane na rzecz posiadania wyższego wykształcenia i rozległej wiedzy”⁴⁰⁶.

W środowisku akademickim wykładowcy mają swoją procedurę awansu zawodowego. Jest to procedura przewodu doktorskiego, habilitacji i obowiązków wypełniania dorobkiem naukowym w przypadku stopnia profesorskiego. Regulują to przepisy ustawy o szkolnictwie wyższym. Obligatoryjność rozwoju naukowego generuje w środowisku akademickim zróżnicowane postawy zachowań społeczno-kulturowych. Na potrzeby głównego tematu, tj. przywództwa w przestrzeni edukacyjnej warto przytoczyć klasyfikację postaw wykładowców akademickich zaproponowaną przez W. Szew-

⁴⁰³ J. Goćkowski (1984), *Autorytety świata uczonych*, Warszawa, PIW, s. 26–27.

⁴⁰⁴ Cz. Banach (2007), *Osobowość nauczyciela akademickiego w perspektywie jego kompetencji* [w:] *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, W.J. Maliszewski (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 49.

⁴⁰⁵ Tamże, s. 223.

⁴⁰⁶ J. Kwaśniewski (2009), *Postrzeganie marginalizacji oraz strategii i środków kontroli społecznej* [w:] *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum*, W. Szewczuk, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 35.

czuka, w ocenie autorki, syntetycznie i merytorycznie uwzględniającej uniwersyteckie realia społeczno-kulturowe z dydaktyczno-naukowymi postawami wykładowców akademickich:

Tabela 18. Postawy i zachowania pedagogów/nauczycieli akademickich wg W. Szewczuka

| | |
|-------------------------------|---|
| ZAANGAŻOWANY REALISTA | <ul style="list-style-type: none"> - pozytywnie nastawiony do wykonywanego zawodu; - pracę naukową i powierzone obowiązki wypełnia z pasją i zadowoleniem, zaangażowaniem; - zdecydowanie zmierza do habilitacji; - w kontaktach z innymi wykładowcami otwarty i życzliwy; - radość i zadowolenie czerpie z zajęć ze studentami prowadząc ćwiczenia, wykłady lub seminaria; - krytycznie oceniając rzeczywistość uniwersytecką pragnie swoją aktywnością poprawić jej poziom edukacyjny i kulturowy; - w swoim otoczeniu żywo reaguje na niepoprawne (pod wg etycznym, pedagogicznym) zachowania; - godzi życie rodzinne z karierą zawodową; - harmonijnie godzi życie prywatne z zawodowym; |
| ZAANGAŻOWANY IDEALISTA | <ul style="list-style-type: none"> - idealistycznie nastawiony do wykonywanego zawodu; - wewnętrzną rozterkę wywołują obowiązki i praca naukowa odbiegające od wybudowanego ideału uniwersyteckiego; - rzeczywistość dydaktyczno – naukową oraz społeczno – kulturową zawsze usprawiedliwia (postawy naganne lub patologiczne tłumaczy przymusem sytuacyjny, bo przecież każdy człowiek ma w sobie nawet minimum dobra); |
| OBOJĘTNY PRAGAMTYK | <ul style="list-style-type: none"> - pozytywnie nastawiony do wykonywanego zawodu; - przy nadarzającej się okazji pracę naukową i powierzone obowiązki odkłada na plan dalszy, dlatego niezbyt aktywnie realizuje pracę naukową dot. tematu habilitacji; - unika kontaktów z innymi wykładowcami; - wykłady, ćwiczenia i seminaria prowadzi bez szczególnych emocji i zaangażowania; - choć krytyczny wobec rzeczywistości uniwersyteckiej nie zamierza cokolwiek w niej zmieniać; - obojętnie i bez reakcji obserwuje niepoprawne i naganne zachowania w swoim otoczeniu; - harmonijnie godzi życie prywatne z karierą zawodową; |
| WIECZNY MALKONTENT | <ul style="list-style-type: none"> - pesymistycznie nastawiony do wykonywanego zawodu; - pracę naukową i powierzone obowiązki postrzega w pryzmacie przymusu co w konsekwencji doprowadza do negowania potrzeby habilitacji; - życzliwy wobec innych wykładowców i studentów nieustannie ma wobec nich zastrzeżenia; - wykłady, ćwiczenia i seminaria prowadzi bez zadowolenia, gdyż stanowią dla niego źródło krytyki i negatywnych odczuć; - nieustannie narzekając i krytykując organizację przestrzeni uniwersyteckiej nie robi nic by ją usprawnić, absurdalnie tłumacząc się ze swojej beczynności; - aktywnie reaguje w swoim otoczeniu na naganne i patologiczne zachowania; - życie prywatne i kariera zawodowa nie zawsze udaje mu się pogodzić; |
| DRYFUJĄCY FRUSTRAT | <ul style="list-style-type: none"> - pesymistycznie, agresywnie, depresyjnie nastawiony do wykonywanego zawodu; - minimalizując pracę naukową i przymuszając się do powierzonych obowiązków „dryfuje” w rzeczywistości uniwersyteckiej; - swoją osobą, postawą i zachowaniem negatywnie oddziałuje na innych wykładowców i studentów; - zachowaniem i emocjami komunikuje o przypadkowej obecności w tym środowisku zawodowym; - żyjąc od semestru do semestru, w malkontenckiej postawie bezwolnie i bezwiednie wypełnia obowiązków zawodowy; |

Źródło: opracowanie własne na podstawie W. Szewczuka⁴⁰⁷

Wartość pracy nauczyciela akademickiego ma dwa poziomy:

- rozwój poznawczy i aksjologiczny dzięki własnej pracy, i dyscyplinie naukowej (indywidualne sprawdzanie i korekty udowodniające odkrycia, redagowanie tekstów naukowych);

⁴⁰⁷ W. Szewczuk (2009), *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich...*, s. 308–309.

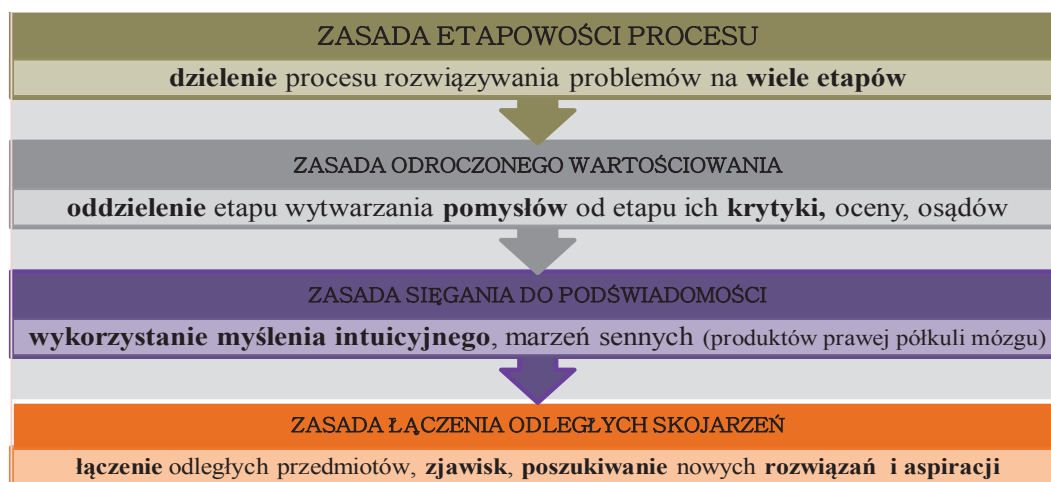
- jego myśli, inspiracje intelektualne, sugestie tematyczne oraz działania obecne we wiedzy i potencjale intelektualnym studentów.

To odpowiedzialność za styl i formę realizacji treści akademickich, za postawę wychowawczą wobec studentów, której głębokość jest warunkowana refleksją, samokontrolą i intelektualną koncentracją⁴⁰⁸. „Najbardziej znaczące i wartościowe w kulturze pedagogicznej nauczyciela jest jego autorefleksje, niedogmatyczne myślenie, łączone ze szczególnym rodzajem wrażliwości na potrzeby, lęki i oczekiwania podmiotu kształcenia”⁴⁰⁹. Ta idea jest doskonale realizowana w *heurystycznym nauczaniu*, które t y l k o w kształceniu akademickim ma szansę być realizowane (dlatego autorka z pełną świadomością ideę heurystyczną pozostawiła przy prezentacji nauczyciela akademickiego, gdyż będzie ono niezwykle istotne w analizie procesu przywództwa w przestrzeni edukacyjnej).

„Ważne jest wszystko, i ogół, i szczegół. A ten, kto panuje nad wszystkim, jest *heures* i może być nazwany *umiejętnym*”⁴¹⁰

Heureza, jako jeden z najskuteczniejszych (dla studentów) i jednocześnie najtrudniejszym (dla wykładowców) sposobów realizowania procesu kształcenia polegający na *heurystycznym* (sprzyjającym aktywności intelektualnej) naprowadzaniu studentów na drogę poszukiwania i samodzielnego rozwiązywania problemów⁴¹¹. Do pełnej realizacji obligują zasady heurystyczne:

Rysunek 59. Zasady heurystyczne w procesie kształcenia



Źródło: opracowanie na podstawie W. Dobrołowicza⁴¹²

Powyższe zasady są istotne dla heurystycznych wartości powtórzeń, które w przestrzeni edukacyjnej stanowią zasadniczy model utrwalania nowej wiedzy. W kształceniu akademickim metody podające stosowane przez wykładowców w niewielkim stop-

⁴⁰⁸ A.A. Kotusiewicz (2008), *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego* [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką*, A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 21.

⁴⁰⁹ Tamże.

⁴¹⁰ A. Góralski (2005), *Heurystyki heurystyki* [w:] *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, K. Szmidt, K.T. Piotrowski, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 51.

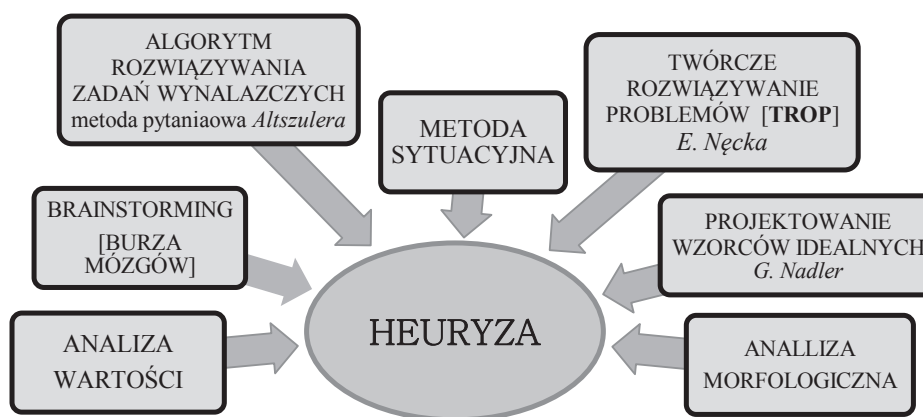
⁴¹¹ A. Góralski (1990), *Poradnik twórczego myślenia*, Warszawa, PWN, s. 13.

⁴¹² W. Dobrołowicz (1993), *Psychika i bariery*, Warszawa, WSiP, s. 165.

niu różnią się od takich metod w niższych profilach szkół. Wyróżnikiem jest wymagany niezwykle wysoki poziom tzw. myślenia syntetycznego, analitycznego, spinającego wiedzę nawet z odległych dziedzin naukowych. We współczesnej metodologii obecne są metody szczegółowe, które wyzwalaają i stymulują potencjał intelektualny studentów i nauczycieli, realizując powyższe zasady heurystyki. Należą do nich:

Rysunek 60. Metody szczegółowe o refleksji heurystycznej

Źródło: opracowanie na podstawie A. Klim - Klimaszewskiej⁴¹³



Wartość heurystyczna to symbolika, metafora, przesłanie zastosowane zgodnie z regułą heurystyczną⁴¹⁴ (reguła: *wnioskowania, postępowania, dowodzenia, indukcji, wyboru* ↔ *reguła braku reguł* ↔ *reguła dla możliwości i dla konieczności*⁴¹⁵) w intelektualnym naprowadzaniu, pozwalającym „wykazać właściwość, adekwatność formowania tego, co może być formowane (podmioty, przedmioty, relacje, idee, wizje, rozumienie, marzenia i inne).⁴¹⁶”

Dlaczego, heurystyka jest tak szczególna? Doskonale tłumaczy to *synektyka*, heurystyczna metoda opracowana przez W.J. Gordona, pozwalająca na „(...) tworzenie w działaniu grupowym, bowiem grupa przeciętnie uzdolnionych osób potrafi dokonać odkryć nieosiągalnych dla jednostki indywidualnie. Zróżnicowana grupa pozwala wykorzystać szczegółową wiedzę poszczególnych członków zespołu do rozwiązania problemu”⁴¹⁷. Grupa, jako jednostka społeczna towarzyszy człowiekowi przez całe życie: rodzina (dzieciństwo) → grupa rówieśnicza → zespół klasowy → własna rodzina → zespół zawodowy ↔ grono peda-

⁴¹³ A. Klim-Klimaszewska (2007), *Twórcza aktywność w procesie kształcenia w szkole wyższej* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, J. Grzesiak (red.), Kalisz, Wydawnictwo WP-A UAM, s. 69.

⁴¹⁴ **Reguła heurystyczna** - a) **rady i wskazówki** zalecające, jak do określonego zadania przygotować się, jak postępować, jakie podjąć działania a których nie wolno i dlaczego, oceniać osiągnięte rezultaty, podejmować decyzję o kierunku następnych działań, ich rodzaju, liczbie, jakości, dalszym postępowaniu; b) **określony obszar zadaniowy**, na którym powyższe działania mają zastosowanie i do którego mogą być odnoszone; c) działania nie gwarantujące zamierzonych efektów, ale **decyduje o ich racjonalizacji**, a przede wszystkim generuje ich **stałą modyfikację** pozwalającą osiągać zamierzone cele; A. Góralski (2005), *Heurystyki heurystyki ...*, s. 57.

⁴¹⁵ Tamże, s. 53.

⁴¹⁶ Tamże, s. 55-57.

⁴¹⁷ A. Klim-Klimaszewska (2007), *Twórcza aktywność...*, s. 69-70.

gogeniczne. To analogia personalna, jako jedna z czterech (symboliczna, bezpośrednia, fantastyczna⁴¹⁸) zaliczana do mechanizmów operacyjnych stymulowania aktywności intelektualnej niezbędnej w rozwiązywaniu zadań w określonych etapach:

Rysunek 61. Etapy heurystycznego rozwiązywania zadań metodą synektyczną



Źródło: opracowanie na podstawie A. Klim-Klimaszewskiej

Stymulacja i wyzwianie intelektu, jako aspekt wyjątkowości w zawodzie nauczyciela akademickiego odzwierciedla *dobrowolność uczestnictwa studenckiego*, determinująca w kulturze pracy wykładowcy obecność pasji i zaangażowania, bez których niemożliwa jest aktywizacja studenckiej pasji intelektualnej, zaangażowania naukowego prowadzące do zrozumienia idei autoedukacji i samowychowania.

W nauczycielu akademickim najpełniej można odnaleźć wartość *powołania* do wykonywania zawodu nauczycielskiego, gdyż stopień zaangażowania, pasji i wiedzy posiada zawsze świadomość, że wartość dydaktyczno-naukowa kształcenia akademickiego będzie miała podmiotowe odwzorowanie w pedagogicznym wymiarze postawy zawodowej absolwenta edukacji akademickiej. Pięknie wyraził to J.W. Dawid mówiąc o powołaniu, iż jest to „(...) potrzeba sympatyzowania, wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, dążenie do zgodności, harmonii i jedności z duchowym życiem innych. (...) cechą jego jest silne poczucie duchowej wspólnotowości i jedności z innymi”⁴¹⁹. Sens powołania pedagogicznego od wielu lat próbuje uchwycić wielu pedagogów, poszukując dla idei powołania zespołu wartości wyjaśniających ten, nie tylko pedagogiczny fenomen. Wg źródeł w ujęciu pedagogicznym, powołanie to:

- silnie zaakcentowane dążenie, które pod postacią wewnętrznej satysfakcji wyraża się określoną działalnością zawodową i szczególnym upodobaniem do pracy z dziećmi i wśród dzieci (F. Gonobolin);
- potrzeba, skłonność do określonego działania pedagogicznego, uzdolnienia do pracy pedagogicznej – najczęściej komunikatywne, organizatorskie, kreatywne, itp. (N. Kuźmin);
- specyficzne kwalifikacje i określone cechy psychiczne, pozwalające sprawnie wykonywać zawód nauczyciela, jeden z najtrudniejszych zawodów (J. Rudniański);

⁴¹⁸ W. Limont (1994), *Synektyka a zdolności twórcze*, Toruń, Wydawnictwo UMK, s. 12–16.

⁴¹⁹ J.W. Dawid (1997), *O duszy nauczycielstwa*, Lublin, Wydawca Instytut Pedagogiki KUL, s. 38–41.

- *„nie można go uzyskać ani w szkole średniej, ani na studiach wyższych, ani na żadnych kursach specjalistycznych, trzeba zdobyć samemu. (...) kwalifikacje płynące z najlepszych cech serca i umysłu, składających się na treść omawianej właściwości osobowościowej, (...), zawód nauczyciela w podanym rozumieniu winien stać się nie zawodem lecz powołaniem” (M. Chodorowska-Chromiec)⁴²⁰.*

Rola wychowawcy jest szczególnie warunkowana powołaniem a rola dydaktyka to postać, bez której idea edukacji – kształcenia, nauczania, poszerzania horyzontów wiedzy, umiejętności i zdolność – nie byłaby tak w pełni realizowana. To postaci przestrzeni edukacyjnej obecne w każdej placówce wychowawczo-opiekuńczej, szkolnej, koedukacyjnej i uniwersyteckiej.

⁴²⁰ E. Kozak (2009), *Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca* [w:] *Nauczyciel zawód, powołanie, pasja*, St. Poppek, A. Winiarz (red.), Lublin, Wydawnictwo UMCS, s. 164.

ROZDZIAŁ V

NAUCZYCIEL

– WYCHOWAWCA, DYDAKTYK, EGZAMINATOR

Wychowanie – to proces społeczny najbardziej zależny od *drogowskazów*, tj. norm, które budując strukturę aksjologiczną każdego człowieka wpływają pozytywnie lub negatywnie na kształtowanie wartości. Zmienność ich hierarchii, dynamika, jakość, harmonia w jedności z dysharmonią to kształtowania aksjologiczne dokonujące się w procesie wychowania – stawania się człowiekiem. Wychowanie to proces warunkowany przede wszystkim dynamizmem życiowym, nieustannym zmienianiem się człowieka, jego stawaniem się, byciem *w drodze*. Tylko człowieka wyróżnia rozumne dążenie ku wartościom i ich realizacja oraz indywidualizacja. Są miarą człowieczeństwa.

Odnosząc pojęcie przewodnictwa i przywództwa edukacyjnego w obszar wpływu wychowawczego należy uwypuklić rolę nauczyciela, wartości: uznania, szacunku, i sukcesów dydaktyczno-wychowawczych, jak i wyjątkowej interakcji z uczniem potrzebnej do obecności tegoż uznania i podziwu. Interakcja wychowawcza zwraca w swej definicji uwagę na ramy czasowe i uwarunkowania relacji interpersonalnych, jak: brak przymusu, wolność i niezależność⁴²¹. Wychowanie szkolne, we współczesnej myśli pedagogicznej nareszcie uwzględnia pozytywne i negatywne oddziaływania wychowawcze, gdyż oba wymiary mają wartość pedagogiczną i kształcącą a mądry wychowawca ma świadomość, że prędzej czy później każda grupa wychowawcza przestaje istnieć, a pozostaje tylko to, co każdy wychowanek zapamięta, wkoduje w swój kodeks etyczno-moralny.

„Nie ma drugiego tak nienawistnego zawodu, jakim jest zawód pedagoga. (...) wychowawcy tkwią w strumieniu wody, na dnie, jak kamienie opływane przez wodę. Woda to wychowankowie, zmieniający się co roku. Bywa, że są bardzo inteligentni i robią kariery. Wychowawcy musieliby się także ciągle zmieniać, jak zmieniają się uczniowie, musieliby zmieniać metody działania, które z takim trudem wypracowali, zwykle w samotności”⁴²²

Różnorodność poglądów na rozumienie i postrzeganie roli i osoby wychowawcy – instytucjonalne, teoretyczne, praktyczne przekreśla możliwość redakcji *inwariantu osoby*

⁴²¹ E. Bandura (1981), *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu*, Warszawa, PWN, s. 109.

⁴²² S. Dylak (2007), *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak (red.), t. III, Gdańsk, GWP, s. 47–48.

wychowawcy, możliwego do zaakceptowania przez większość środowisk edukacyjnych. Inne spektrum wychowawcze wypełnia nauczyciel szkoły podstawowej (najczęściej utożsamiane z uczniami moralnie zaniedbanymi lub nieprzystosowanymi społecznie a więc na poziomie prymitywizmu emocjonalnego – spontaniczność, niepokój, nieskrępowanie emocjonalne, złośliwość), gimnazjum (obok problemów szkolnych istotności nabierają także problemy życiowe) a jeszcze inne szkoły ponadgimnazjalnej (liceum ogólnokształcącego, szkoły zawodowej, technikum), które dla wykładowcy akademickiego i jego spektrum wychowawczego mogą stanowić jedynie wartość fizyczną społecznych kontaktów emocjonalnych. Niewątpliwie, wszystkich wychowawców, niezależnie od profilu szkoły i środowiska społecznego, powinno cechować odpowiednie przygotowanie zawodowe, wiedza psychologiczno – pedagogiczna oraz osobowość.

Prezentację osoby wychowawcy warto rozpocząć osobą opiekuna, który zdaniem autorki jest powszechniejszą rolą edukacyjną. Wychowawca, tak często opisywany teoretycznie w praktyce (na pewno w szkole podstawowej, gimnazjum i niektórych szkołach ponadgimnazjalnych wychowawca jest postacią niezwykle rzadko spotykaną ... w opinii uczniów!) w rzeczywistości szkolnej najczęściej jest mylony z osobą opiekuna klasy.

Opiekun klasy – to nauczyciel posiadający wychowawstwo zespołu klasowego, opiekujący się samorządem klasowym oraz kołami zainteresowań. To prawnie usankcjonowana opieka społeczna, organizacyjna wynikająca z obowiązku zawodowego, powinności etyki zawodowej. Wg literatury pedagogicznej opieka to „ (...) ogół działań podejmowanych przez odpowiednie instytucje lub osoby w celu zaspokojenia codziennych potrzeb dzieci oraz stworzenia warunków niezbędnych do ich wychowania”⁴²³. Do zadań opiekuna klasy należy:

- planowanie i organizacja zespołu klasowego;
- organizacja wywiadówek i innych form współpracy z rodzicami;
- rozpoznawanie u uczniów niedyspozycji edukacyjnych i organizowanie pomocy dydaktycznej;
- rozpoznawanie zaniedbań opiekuńczo-wychowawczych wynikających z patologii środowiska rodzinnego i organizacja pedagogicznej pomocy i poradnictwa psychologicznego dla ucznia i jego rodziny;
- organizacja i monitorowanie rozwoju uzdolnień u uczniów formalnie podlegających opiece wychowawczej.

Wychowawca – to nie tylko opiekun klasy, lecz także każdy nauczyciel pracujący z uczniem, o wysokiej świadomości swoich funkcji wychowawczych a swoją postawą oddziałujący na etyczne dorastanie i moralne kształtowanie uczniów. To oddziaływanie może być samoistne, zamierzone, pozytywne, negatywne (niestety, oparte na relacjach wg mitów przeszłościowych wychowawców profesjonalnych ale i tych naturalnych), ale zawsze podporządkowane misji wspierania wszechstronnego rozwoju dziecka, jako człowieka. Oddziaływanie wychowawcze posiada jeszcze jedną wyjątkową właściwość – jest osadzone na tzw. *mechanizmie wychowawczego sprzężenia zwrotnego* budującego pozytywne relacje interpersonalne, gdyż zaufanie nauczyciela do ucznia wzbuźdza w uczniu zaufanie nauczyciela. Wychowanie, w takich relacjach interpersonalnych posiada cechy:

- *intencjonalności*, gdyż wychowawca kieruje się wewnętrzną potrzebą lub zamiarem wywołania określonych zmian w wychowanku;

⁴²³ W. Okoń (2003), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, PWN, s. 145.

- *świadomych oddziaływań wychowawczych*, w których jeden z podmiotów (wychowawca) jest świadomy swoich celów i dążeń wobec drugiego podmiotu (wychowanek);
- *względnej trwałości wpływów i zmian* dokonujących się w wychowawcy i wychowanku;
- *względnego pragmatyzmu czasowego* – przeszłość i teraźniejszość są parametrami ekonomicznymi: strata, zysk, porażka, sukces z tyt. zachowań poprawnych i niestosownych; wartości wychowawcze są oceniane z pozycji zmian a nie przyszłych możliwości;
- *tolerancyjności i dialogu ↔ konfliktowości i oportunistyki* – kategorie, o których nauczyciele – wychowawcy zadaniowi (wychowawstwo zleczone, narzucone) mówią w przymacie powinności, obowiązku, przymusu;
- *integracji i identyfikacji społecznej* – idee wychowawcze będą miały możliwość spełnienia przy wysokim poziomie integracji środowiska nauczycielskiego i wysoką identyfikacją w własną grupę zawodową i zespołem klasowym;
- *wychowawczej interpretacji roli zawodowej*⁴²⁴.

Środowisko pedagogiczne z procesem wychowania, a zatem i z nauczycielem – wychowawcą utożsamia tzw. *sprawstwo wychowawcze* rozumiane, jako kultura, refleksja, subtelność w wykonywaniu działań wychowawczych i konstruowania relacji wychowawczych. Wychowanie jest działaniowo i aksjologicznie obligatoryjne lecz wielu nauczycieli, nieświadomie, poczuwa się do indywidualizacji (ale wyłącznie na swoje wyobrażenie) postaw wychowawczych, które oczekuje od ucznia. Takie wartościowanie zachowań wychowawczych jest warunkowane socjalizacją krytyczną modelującą spektrum emancypacyjne⁴²⁵, o którego wartości decyduje obecność dystansów wobec rzeczywistości, własnej osoby i swoich działań ale także akceptacja konfliktów, niewiedzy, niezrozumienia, sprzeczności oczekiwań zewnętrznych z autonomią wewnętrzną. H. Kwiatkowska rozgranicza *otrzymanie roli wychowawcy i bycie w roli wychowawcy*. Tę pedagogiczną subtelność warunkuje obecnością czterech aksjomatów:

- 1) *nadanie* – zewnętrzne nadanie nie jest w stanie przygotować i sprawować roli wychowawcy; intencja wychowawcza musi być procesem sytuowanym nie w obowiązkach zawodowych lecz świadomości i powołaniu pedagogicznym;
- 2) *wolicjonalność* – dorastanie do roli wychowawcy nie jest aktem woli jednorazowym, przypadku sytuacyjnego lecz procesem wieloletnim wyprowadzania własnego wyobrażenia poza ramy formalne z jednoczesnym wychodzeniem poza własne intelektualno-emocjonalne wyobrażenia;
- 3) *ambiwalencja* – dokonywanie wyborów pomiędzy formalizmem edukacyjnym, własnymi stereotypami nauczycielskimi i konwencją społeczną a nowymi wartościami kulturowo-społecznymi;
- 4) *kulturowość* – wychowawca swoją misję może tylko i wyłącznie sprawować w przymacie kultury, posługując się jej wartościami i redakcją celów wychowawczych tożsamych z kodeksem moralnym, społecznym i wolności osobistej – własnym i ucznia.

⁴²⁴ B. Śliwerski (2007), *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak (red.), t. I, Gdańsk, GWP, s. 38; H. Kwiatkowska (2007) *Tożsamość wychowawcy* [w:] *Wychowanie. Pojęcia...*, t. III, s. 30, 33–34, 37..

⁴²⁵ H. Kwiatkowska (2007), *Tożsamość wychowawcy...*, s. 39.

W osobie wychowawcy uczniowie upatrują nauczyciela, który jest człowiekiem dobrym, sprawiedliwym, mądrym, doświadczonym, szczerym doradcą, powiernikiem i jednocześnie partnerem. To nauczyciel intelektualnie i emocjonalnie dojrzały, rozumiejący potrzeby młodzieńczego wieku, budzący zaufanie, tolerancyjny ale w sytuacjach wychowawczo nagannych sprawiedliwie karzący i dyscyplinujący. Dysponując niezwykłą intuicją i wiedzą niezbędną w rozstrzygnięciu ważnych problemów i sytuacji konfliktowych powinien umieć wczuwać się w sytuacje i stany psychiczne swoich wychowanków. Jego wartość wychowawczą określa jego stosunek do dzieci.

Statut każdej placówki szkolnej i literatura pedagogiczna niezwykle szczegółowo opisują postać wychowawcy. To nauczyciel o określonych zadaniach:

- dostarcza wzorów dzieciom, które są pod jego opieką;
- stanowi wzór osobowy dzięki wartościom: dobro, sprawiedliwość, prawda, dobra wola;
- jest skuteczny w działaniach wychowawczych dzięki szybkiej orientacji sytuacyjnej;
- umiejętnie panuje nad własnymi emocjami;
- powinien stale doświadczać swoich działań (sprzężenie zwrotne) od strony wychowanka, czyli od podmiotowego źródła;

Literatura pedagogiczna wyróżnia w roli wychowawcy wielość tożsamości. Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej może być wychowawcą⁴²⁶:

- *naturalnym* – rodzic, opiekun;
- *przewodnikiem* – na uczniowskiej drodze do samowychowawczych dążeń, na drodze duchowej samorealizacji;
- *profesjonalistą* – z racji posiadanego wykształcenia i kwalifikacji oraz doświadczenia pedagogicznego i posiadanych kompetencji;
- *samego siebie* – autowychowanie;
- *uprzedmiotawiającym* – rozumiejąc wychowanie w wartościach: posłuszeństwa, podporządkowania, uległości, spełniania zobowiązań, pozbawiania ucznia autonomii;
- *(nie)świadomie stygmatyzującym* – marginalizującym ucznia z tytułu czynników niezależnych od dziecka;

Literatura pedagogiczna od kilku lat coraz śmielej wymienia także „wychowawcze cienie” nauczyciela – wychowawcy. Mając świadomość, że niepowodzenia wychowawcze, swoje źródło mają w osobie nauczyciela, uwzględniając siłę pedagogiczną napisanego słowa i dzieląc kulturę słowną S. Dylaka⁴²⁷, autorka zaprezentuje je pod postacią syndromów:

- *syndrom izolacji zdarzenia* – bezradność sytuacyjna u wychowawcy, w konkretnych zachowaniach ucznia wynika z ambiwalencji zastosowania działań tzw. typowych lub zastosowania zasady *każdy uczeń inne działanie*; brak odwagi dzielenia się taką nieporadnością z innymi nauczycielami skutkuje izolacją działaniową i brakiem wiedzy o popełnianych błędów wychowawczych;
- *syndrom wiary w skuteczność udanych – jednorazowych działań w następnych relacjach wychowawczych* – sukces wychowawczy najczęściej nauczyciele utożsamiają z własną osobą i sprawnym działaniem, natomiast problem/konflikt/opór/patologia to atrybuty przypisywane osobie ucznia, jego sytuacji życiowej, uwarunko-

⁴²⁶ M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak (red.) (2007), *Wychowanie. Pojęcia...*, t. I.

⁴²⁷ S. Dylak (2007), *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością...*, s. 45–52.

- waniu społecznemu; niezwykle rzadko nauczyciel do trudnej sytuacji życiowej ucznia wpisuje swoją nieporadność wychowawczą i popełniane błędy;
- *syndrom aktora* – ocena reakcji i postaw uczniów najszybciej dostarczają nauczycielowi informacji o skuteczności działań wychowawczych i rozumieniu jego intencji przez uczniów; komunikacja interpersonalna (sytuacyjna, zewnętrzna, werbalna i pozawerbalna) jest obwarowana niezwykle bogatą wiedzą – różnica w jej posiadaniu to obecność dwóch różnych perspektyw poznawczych, w których nauczyciel przypisuje sobie zawsze rolę aktora – decydującego o emocjach, zasadach ich odbioru a dla ucznia jest przewidywana rola obserwatora – bezgłównego, wykonawczego, bezdecyzyjnego; pozycja aktora zniekształca rolę wychowawcy, bowiem grający aktor skupia się na swojej grze a nie na osobie widza ..., w takich relacjach nauczyciel wypełnia jedynie zadania wychowawcze, co nie jest jednoznaczne z byciem wychowawcą;
 - *syndrom kary i nagrody* – najpowszechniejsze dla dorosłych postrzeganie pozytywnych i negatywnych zachowań u dzieci i młodzieży; indywidualna manipulacja karami i nagrodami przez uczących nauczycieli jest tak powszechna, że proces wychowania także jest uzależniony od takiego myślenia; własne doświadczenia życiowe wychowawców powinny mieć aksjomat aksjologiczny: kara nigdy nie ma wymiaru kształcącego pozytywnie, uskrzydlającego, a jedynie mądra dystrybucja nagrodami ma wymiar pożądaných zachowań;
 - *syndrom zadaniowo-problemowy* – typowy w zachowaniach agresywnych (wychowawcy i wychowanka), sytuacjach patologii społecznej w środowisku ucznia i w uczniowskich postawach obojętności emocjonalnej z tyt. dystansu motywacyjnego;
 - *syndrom stereotypu i banalności* – powszechna ambiwalencja działań wychowawczych jest dla nauczycieli pokusą do korzystania z gotowych rozwiązań sytuacyjnych, najczęściej sformalizowanych – korzystnych dla nauczyciela lecz uprzedmiotowiających konfliktowego ucznia; dla nauczycieli poszukujących, dociekliwych wychowawczo i zawodowo innowacyjnych stanowi bodziec poszukiwania własnej autonomii wychowawczej, zrozumienia życiowych argumentacji ucznia generujących zachowania naganne;
 - *syndrom niezgodności czasu – działań poznawczych – wiedzy teoretycznej realizowanej w działaniach praktycznych* – powszechny dla procesu nauczania mającego jednostronny charakter: wiedza teoretyczna jest wykorzystywana w realizacji zadań praktycznych, natomiast brak sytuacji w których praktyka służyłaby nauczycielowi do konstruowania wiedzy teoretycznej; tę tendencję do zacierania różnic i zwielokrotniania podobieństw wśród pracujących razem nauczycieli (generującą niedostrzeganie nowości i innych pomysłów) potwierdza *efekt Leona*, polegający na charakterystycznej reakcji nauczyciela, na propozycje zmian w swoich działaniach dydaktyczno-wychowawczych, wyrażającą się przekonaniem: *nikt do tej pory tak nie robił, więc nie muszę nic zmieniać, po co ja mam wyróżniać się*⁴²⁸;
 - *syndrom rozdwojenia* – permanentna ambiwalencja między teorią pedagogiczną a praktyką szkolną, między nauczycielskimi wyobrażeniami własnych umiejętności i sprawności emocjonalnej a realnymi sytuacjami i umiejętnością wykorzy-

⁴²⁸ S. Dylak (2000), *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli* [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, K. Kruszewski (red.), Warszawa, WSiP, s. 181.

stania wiedzy i własnych predyspozycji wychowawczych; między wiedzą akademicką a wiedzą praktyczną gromadzoną w trakcie realizacji działań zadaniowych; to syndrom generowany *kompleksem Horacego*⁴²⁹ wyzwalamym w pracujących nauczycielach chęć realizacji edukacyjnych marzeń z młodości (niestety w innych realiach cywilizacyjnych, kulturowych i społecznych) – w pierwszych 3 latach pracy młodzi nauczyciele mają skłonność uczyć tak, jak sami byli uczeni; za dynamikę tego syndromu, dydaktycznie i etycznie odpowiedzialni są nauczyciele akademicy, którzy doskonale znając sytuację w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym nie mają narzędzi i możliwości organizacyjno – oświatowych, by w trakcie kształcenia akademickiego wykształcić u przyszłych nauczycieli ambicję i aktywność w indywidualnym i samodzielnym zmniejszaniu spektrum *wyobrażeń życiowych i brutalnych czasami realiów szkolnych*.

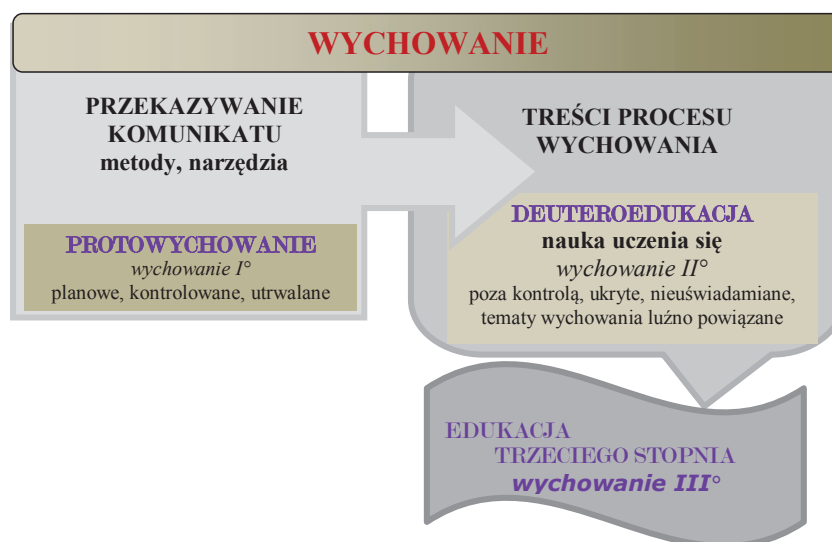
Wcześniej opisana postać nauczyciela akademickiego, zdaniem autorki dysertacji, także w aspekcie roli wychowawcy może pełnić szczególną powinność. Nauczyciel – wychowawca w szkole podstawowej zaznajamia uczniów z kanonami etyczno-moralnymi obowiązującymi w społeczeństwie, nauczyciel – wychowawca w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej kontroluje rozumienie wartości etyczno-moralnych słuchając poglądów uczniów i oceniając ich zachowanie i postawy, natomiast dla wykładowcy akademickiego najważniejszym celem jest uświadomić studentom ambiwalencję wartości autotelicznych, wypracować wrażliwość pedagogiczną na nieznaną etycznie przyszłość. W przestrzeni edukacyjnej jest nauczycielem – wychowawcą odpowiedzialnym za wprowadzanie do edukacji akademickiej nowych treści teoretycznych analiz, prezentację wyników najnowszych badań a konstruując dla studentów panel dyskusyjny pozwala poznawać wymiary paradygmatów pedagogicznych, zmienność inwariantów i ich weryfikację cywilizacyjno-kulturowej rzeczywistości.

W taką refleksję poszukiwania przywództwa w wielopostaciowej przestrzeni edukacyjnej, także u źródeł – akademickich – doskonale wpisał się pogląd Z. Baumana⁴³⁰. Prezentując postać współczesnego wychowawcy, literatura pedagogiczna posługuje się teoretycznym opisem życzeniowym w spektrum filozofii, aksjologii i antropologii społeczno-kulturowej. Dlaczego? Pedagodzy coraz częściej uświadamiają sobie, że kryteria edukacyjne obowiązujące – realizowane i te, zredagowane w celach wychowawczych coraz częściej tracą swą wartość, podlegają bowiem pauperyzacji społeczno-kulturowej a wychowanie, które jeszcze nie tak dawno było wartością samą w sobie pozytywną, autoteliczną, przez młode pokolenia coraz częściej jest oceniane pejoratywnie. Dlaczego przeobrażenia dokonujące się w przestrzeni edukacyjnej i w roli wychowawcy nie potrafią oprzeć się cywilizacyjnym wpływom? Jak realna edukacyjnie może okazać się hipoteza G. Batesona, prezentująca w sposób pragmatyczny ewaluację samej przestrzeni edukacyjnej i podmiotową transgresję tworzących ją podmiotów:

⁴²⁹ *kompleks Horacego* – potocznie zwany schizofrenią edukacyjną, wynikający z dysonansów między: kształceniem teoretycznym a praktycznym przygotowaniem nauczyciela do sprawnego wykonywania obowiązków zawodowych, w sterylności sytuacji pedagogicznych rozważań w trakcie kształcenia akademickiego wobec jej braku w sytuacjach szkolno – klasowych; idealizmem wykładowcy akademickiego a spauperyzowanymi postawami nauczycielskimi w realiach zawodowych; **młodzi nauczyciele na początku kariery zawodowej wobec powyższego uczą tak, jak sami byli uczeni w dzieciństwie!**

⁴³⁰ Z. Bauman (2007), *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności* (przekł.) O.W. Kubiński [w:] *Wychowanie. Pojęcia...*, t. I, s. 139 – 154.

Rysunek 62. Ponowoczesna transgresja przestrzeni wychowawczej wg G. Batesona



Źródło: projekt własny

Wg G. Batesona, proces wychowania ma swoją ontologiczną prawidłowość. Pierwszym etapem jest *protowychowanie* – edukacja pierwotna, planowana, kontrolowana, utrwalana. Przekroczenie jej progów świadomościowych to wkroczenie w przestrzeń *deuteroedukacji* – edukacji, w której wszelkie procesy są wewnętrzne, bardzo trudno poddające się kontroli innych podmiotów. To przestrzeń edukacyjna z dużą niezależnością wobec tematów nauczania, wobec tego rola nauczyciela, z samego faktu obecności w niej musi ulegać modyfikacji do roli wychowawcy. G. Bateson wręcz twierdzi, że „dzięki deuteroedukacji, rzadko kiedy poddanej świadomej kontroli mianowanych lub samozwańczych nauczycieli, podmioty procesu edukacji uzyskują umiejętności nieporównanie ważniejsze w dalszym życiu niż nawet najbardziej uważne, wyselekcjonowane drobiny i okruchy wiedzy wchodzące w skład gotowych czy niewymyślonych programów nauczania”⁴³¹.

Deuteroedukacja jest edukacją kształtującą, adaptującą nieustanną zmienność działania, znaczeń, symboliki.

Edukacja III° przez współczesnych nauczycieli i pedagogów jest jeszcze niezrozumiała, postrzegana tylko i wyłącznie w krytycznych ocenach, gdyż wszystkie mówią o jej patogenicznych konsekwencjach. Zawdzięcza to współczesnemu rozumieniu przemian cywilizacyjno-kulturowych. Przez wielu teoretyków określanych terminami: późna nowoczesność, nowoczesność refleksyjna lub ponowoczesność. To przekształcanie się społeczeństw edukowanych w społeczeństwa samokształcące się. Przypadkowość i płynność granic i wzorów, antropologiczne kwestionowanie wiedzy i deprecjacja wypracowanych wielowiekowo logicznych struktur społecznego realizmu: jakości i ilości w analizowaniu procesu pracy, innej efektywności umiejętności, innego spektrum wymiaru zdrowia i chorób, wartości pożądaných, itp. to atrybuty kulturowe, które przyczyniły się do wygenerowania edukacji III°. Sukces życiowy zawsze był przypisywany osobom, które w sposób mentalnie bezwzględny potrafiły wymazać przeszłościowe, stare nawyki i bardzo szybko zaadaptować nowe, obowiązujące. Tzw. plastyczność roli dotyczy także przestrzeni edukacyjnej, w której od sytuacji zależy: kto staje się wychowankiem a kto wychowawcą, kto przekazuje wiedzę i kto ją potrzebuje, jaka wiedza jest właśnie potrzebna i jaką warto sobie przyswoić

⁴³¹ Tamże, s. 140.

(*sytuacje pozbawione struktur lub mające ich nadmiar*⁴³³); brak koordynacji postrzeganej jako chaos, brak porządku i regularności (myślenie nawykowe, przecież edukacja od wieków była najbardziej uporządkowaną dziedziną życia społecznego!). Edukacja III^o jest układem pozbawionym kontroli i niemożliwym do skontrolowania, gdyż zmienność, nieprzewidywalność, antywzory i wzory nie spełniające swoich znaczeń to perspektywa społecznej przyszłości dydaktyczno-wychowawczej. To cywilizacja rozproszonych autorytetów, zmiennych tożsamości a wręcz ich polifonia, z powszechną fragmentaryzacją życiową, już bez jednej dużej – powszechnie znanej struktury, lecz z wieloma, małymi, często epizodycznymi i nieskoordynowanymi przestrzeniami społecznymi z własnymi regułami edukacyjnymi, w której edukacja III^o będzie w stanie zapewnić rozwój młodych pokoleń. To ona będzie mogła zagwarantować zachowanie wartości (nie tylko autotelicznych).

Tabela 19. Treści trójstopniowej edukacyjnej przestrzeni wychowania

| STOPNIE WYCHOWANIA | TREŚCI PROCESU WYCHOWANIA <i>modele postaw dla wychowawcy</i> |
|--|---|
| PROTOWYCHOWANIE wychowanie I ^o | <ul style="list-style-type: none"> - edukacja opiniowana postawami i zachowaniami – zewnętrzna; - edukacja pierwotna, kontrolowana, utrwalana; - edukacja w pełni świadoma; - zgodność ewolucyjna; - wychowanie to odwzorowywanie zachowania wychowawcy; - edukacja za pomocą jednoznacznych treści programu nauczania; |
| DEUTEROEDUKACJA wychowanie II ^o | <ul style="list-style-type: none"> - edukacja zgodna z rozwojem ontologicznym i kulturowo - mentalnie, świadoma wewnętrznie; - nauka uczenia się; - kształcenie przewidywania i kontrolowania posiadanych możliwości; - ma wartość przystosowawczą; - wypracowanie świadomości <i>a l t e r n a t y w n o ś c i</i>; - wychowawca przewidując atrybucje przyszłościowej rzeczywistości życiowej, modyfikuje szkodliwe nawyki wychowanka a przydatne rozwija; - kontrolowanie programów nauczania i postaw wychowawców jest możliwe w ograniczonym zakresie; - transmisja edukacyjna w kategoriach z → na, np.: z mistrza na ucznia; - sytuacje wychowawcze bez jasno przydzielonych ról: wychowawca (nauczyciel, uczeń) ↔ wychowanek (nauczyciel, uczeń); - proces kształcenia trudny do zaplanowania i kontrolowania; |
| EDUKACJA III^o | <ul style="list-style-type: none"> - <i>umiejętność modyfikacji zbioru alternatywnych możliwości</i>⁴³² - ma adaptacyjną wartość życiowego wyposażenia: <ul style="list-style-type: none"> ▪ jak przetrwać regularność? ▪ jak szybko pozbywać się dotychczasowych mentalnych nawyków i przyzwyczajzeń? ▪ jak sporadyczne doświadczenia wykorzystać na przyszłość? ▪ jak poznanym wzorcom kulturowym nadać ograniczenia czasowe (bez utraty ich wartości aksjologicznych, etycznych i normatywnych)? - brak nawyków jest jedynym i najważniejszym nawykiem; - absolutnie niemożliwe kontrolowanie sytuacji edukacyjnych; |

Źródło: projekt własny na podstawie koncepcji Z. Baumana⁴³⁴

⁴³³ Z. Bauman (2007), *op. cit.*, s. 142.

⁴³² Tamże.

Powyższa analiza przestrzeni wychowawczych ma na celu wykazać, że oczekiwania wobec wychowawcy XXI wieku już wkrótce będą nieadekwatne do oczekiwań społecznych. Od wykładawców akademickich, awangardy pedagogicznej, będzie zależało, by kształcąc przyszłych nauczycieli będąc mieć świadomość istnienia w treściach swoich zajęć, wiedzy o edukacji przyszłości, o niezbędnych zmianach w tożsamościach i pełnionych rolach dydaktyczno-wychowawczych, gdyż niewiedza studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli może mieć nieprzewidywalne kulturowo-etyczne skutki społeczne.

Jaki jest związek roli wychowawcy i edukacji III^o wg G. Batesona z przywództwem edukacyjnym? Naukowe środowiska uniwersyteckie od wielu pokoleń były płaszczyzną łączenia wiedzy i władzy, na której władza zawsze szukała w wiedzy myśli przewodnich dla ekonomii, polityki i kultury, szukała siły dla swoich działań. Środowisko uniwersyteckie i jego potencjał intelektualno-naukowy czynił i współcześnie ze społeczności akademickiej czyni szczyty władzy duchowej. *„Instytucjonalne umiejscowienie wiedzy (...) na legitymizacji, formule władzy czy zasadniczym zbiorze wartości służących przełożeniu dominacji na autorytet i dyscyplinę, z drugiej – w praktyce (edukacja, Bildung), która miała przekształcać poszczególnych członków społeczeństwa w istoty społeczne chętnie odgrywające wyznaczone role społeczne (i przestrzegające ich). Obie kotwice były zapewnione przez uniwersytety – najważniejsze miejsca, w których generowano najważniejsze wartości w procesie integracji społecznej, a zarazem poligon, na którym szkolono nauczycieli, by mogli je dalej rozpowszechniać i tłumaczyć na umiejętności społeczne”*⁴³⁵. Niestety, wg Z. Baumana to obraz przeszłościowy, gdyż mimo podpisania w Bolonii Magna Carta Europejskich Uniwersytetów, te ośrodki wiedzy i władzy także „dotknął” proces osłabienia autorytetów naukowo-społecznych, który obecnie przybiera postać utraty przywilejów podziałów i posiadania władzy na rzecz ośrodków mniejszych, satelitarnych, kulturowo lokalnych a przywilej decydowania o kanonie sprawności i kompetencji pedagogicznych coraz częściej przypada osobom spoza środowiska uniwersyteckiego (kurator, egzaminator, wizytator). Współcześnie, istota kariery nie jest już utożsamiana z ośrodkiem uniwersyteckim, renoma i prestiż mają inną treść – najczęściej uzależnioną od mediów promujących znaczenie formy i minimalizację treści. Potęguje to fakt wszechobecnego dostępu do Internetu, technologii informatycznej, pozycji finansowych będących w spektrum większego zainteresowania społecznego niż zdobycie stopnia naukowego. Współczesność odkryła na „światło dzienne”, że *„autentyczny autorytet nauczycieli opierał się na sprawowanej przez nich zbiorowej i bezapelacyjnej kontroli nad źródłami wiedzy i wszystkimi drogami prowadzącymi do tych źródeł. (...) był funkcją niepodzielnego prawa nauczyciela do kształtowania »logiki uczenia się« - sekwencji czasowej, w jakiej różne okruchy wiedzy można i należy przyswajać i przetrawiać. (...) Pod wpływem permanentnej i ciągłej rewolucji technologicznej nabyta wiedza i wyuczzone zwyczaje stają się balastem, a nie atutem, gwałtownie skracając życie użytecznych umiejętności nieprzydatnych i niekorzystnych w krótszym czasie niż był potrzebny do ich opanowania i poświadczenia dyplomem uniwersyteckim. (...) doraźne, błyskawiczne szkolenia zawodowe – pozauniwersyteckie narzucone przez pracodawcę i zorientowane na wykonanie określonej pracy (...) okazują się bardziej atrakcyjniejszym wyborem niż pełnowymiarowe uniwersyteckie wykształcenie, które już nie zapewnia kariery na całe życie. Zadanie przygotowania zawodowego wymyka się powoli uniwersytetom. (...) Proces kształcenia wyższego, tradycyjnie zinstytucjonalizowany w postaci uniwersytetu nie potrafi przyjąć tempa elastycznego eksperymentowania narzuconego przez rynek pracy ani przyswoić ewidentnego braku norm i nieprzewidywalności*

⁴³⁵ Tamże, s. 144.

ich mutacji (...)”⁴³⁶. Pauperyzacji coraz słabiej opiera się prestiż uniwersytecki, ponadczasowość doświadczenia i wiedzy coraz szybciej dezaktualizujące się a liczba uczniów i wydanych pozycji ma już inną – atrakcyjniejszą medialnie wartość (nie liczba lecz ekonomiczne sukcesy tych uczniów oraz nakład jednego wydania!). „(...) *środku pomiaru zastępuje czas antenowy i powierzchnia szpalt gazet. W odniesieniu do autorytetu intelektualnego sparafrazowana wersja cogito Kartezjusza powinna dziś brzmieć: mówi się o mnie, więc jestem*”⁴³⁷. Z. Bauman konkluzje, że intelektualiści coraz częściej w rankingach społecznego prestiżu zawodów zaczynają „rywalizować” ze sportowcami, piosenkarzami... Tracąc humanizującą rolę, zgodnie z hipotezą M. Foucaulta, nauczyciele mając do wyboru ścieżkę rozwoju dyskursu naukowego lub kontrolę i nadzór wybierają, łatwiejsze w karierze i bardziej medialne, zniewolenie oraz zależność(!?). Modne wśród nauczycieli (a tym bardziej wśród uczniów) staje się podążanie „(...) *krok w krok za światem, a nie uprawomocnianie standardów zachowania, prawdy i dobrego smaku*”⁴³⁸.

Uniwersytety, swoją liczebnością i systematyczną wymianą myśli intelektualnej są w stanie wyhamować ten negatyw edukacyjny. Zapewne jeszcze niejedyn raz przewidzieć uda się, jaki typ doświadczenia będzie konieczny w najbliższej przyszłości, jakie idee będą wymagały innej interpretacji, jaka problematyka będzie musiała zmienić kierunek refleksji, gdyż tylko zróżnicowane kanony wyższego wykształcenia stanowią warunek *sine qua non* gotowości cywilizacyjno – kulturowej na najbliższą ponowoczesność. „(...) *przygotowawcza wartość »edukacji III°«* **pojmuje przygotowanie do życia – odwieczne i niezmiennie zadanie wszelkiej edukacji – nade wszystko jako pielęgnowanie umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, w obliczu wielu punktów wiedzy i braku nieomylnych i godnych zaufania autorytetów; musi oznaczać pogłębienie tolerancji na odmienność i pragnienia poszanowania prawa do różnienia się; musi oznaczać wzmocnienie krytycznych i samokrytycznych umiejętności oraz odwagę niezbędną do przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory i związane z nimi konsekwencje; musi oznaczać kształtowanie umiejętności »zmiany ram działania« i przezwyciężenia pokusy ucieczki od wolności. Lękowi związanemu z niepewnością towarzyszy radość z tego, co nowe i nieznanne”⁴³⁹. Gwarancję na te życiowe i edukacyjne aspekty można odnaleźć w przestrzeni edukacyjnej realizowanej w III°, w której nie istnieje jeden program dydaktyczno-wychowawczy i określona interpretacja wychowawcza, lecz jest to przestrzeń **przecinających się wertykalnie i horyzontalnie, rywalizujących ze sobą programów i sytuacji**.**

Wobec takiej perspektywy edukacyjnej przyszłości, nadchodzącej zmienności i różnorodności aksjologiczno-kulturowej celów i zadań pedagogicznych, (braku)wpływów na procesy nauczania i kształcenia, zasadnym wydaje się poszukiwanie alternatywnych poziomów edukacyjnych, umożliwiających złagodzenie młodym pokoleniom trudny start w dorosłe życie. Rola wychowawcy, zainicjowana intelektualnie na poziomie kształcenia akademickiego może stać się dla młodych pedagogów, rozpoczynających pracę w szkole, metodą zrozumienia, poszanowania, tolerancji dla pogłębiającej się indywidualizacji w relacjach interpersonalnych z uczniami i starszymi nauczycielami.

Marginalizacja wartości i istoty kształcenia akademickiego, szczególnie w kształtowaniu osobowości nauczyciela skutkuje pauperyzacją mentalną i etyczną w każdym

⁴³⁶ Tamże, s. 146–147.

⁴³⁷ Z. Bauman (2007), *op. cit.*, s. 148.

⁴³⁸ Tamże, s. 150.

⁴³⁹ Tamże, s. 153.

społeczeństwie. Dlaczego? Najważniejszym obszarem produkcji wiedzy jest przestrzeń edukacyjna i kultura popularna. Oba te procesy, niezwykle wrażliwe i wzajemnie uspołniane, własne błędy i zaniedbania (merytoryczne, intelektualne i organizacyjne) niestety ukazują dopiero po kilku latach, w reakcjach i postawach społecznych następnego pokolenia. Wyniki badań V. Richardsona, cytowane przez D. Klaus-Stańską⁴⁴⁰ potwierdzają słuszność powyższych rozważań, czyniąc je obligatoryjne dla współczesnej edukacji akademickiej. Otóż, wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów pedagogiki wykazały niezbicie, że zjawisko rekuperacji (odzyskiwania) wiedzy szkolnej decyduje o wartości wiedzy akademickiej i jej interpretacji (tj. akceptacji, przyswajaniu, analizy, syntezy oraz implementacji) wobec przekonań dot. nauczania przed rozpoczęciem kształcenia akademickiego. Oznacza to, że wiedza dydaktyczna współczesnych nauczycieli jest sumą potocznych interpretacji sytuacji szkolnych wyniesionych z okresu własnej edukacji szkolnej i wiedzy akademickiej – nowej merytorycznie, leksykalnie i semantycznie⁴⁴¹. Te osobiste doświadczenia przekładają się na posiadane przez nauczycieli opinie i działania na lekcjach. To wiedza praktyczna zróżnicowana pochodzeniem: od doświadczenia osobistego, poprzez sytuacje społeczne po wiedzę akademicką. Wniosek, że czynnik wiedzy także staje się argumentem zasadnym do włączenia w analizę przywództwa edukacyjnego! Aspekt wiedzy, niezwykle istotny w pracy nauczyciela – dydaktyka, w dysertacji może stanowić łącznik merytoryczny z prezentacją osoby egzaminatora (dla którego wiedza stanowi podstawę kompetencji diagnostycznych), ale przede wszystkim będzie stanowić istotny imperatyw myślowy w analizie obecności przywództwa w przestrzeni edukacyjnej.

Wiedza to skomplikowany system wiadomości, umiejętności i wartości modyfikowany edukacją szkolną, to obraz świata i obraz siebie samego w tym świecie, bezpośrednio konstruowany doświadczeniem i codziennością, dydaktyczny punkt startowy na każdym etapie edukacyjnym ucznia i uczącego nauczyciela, to doświadczenie ludzkie w aspekcie logicznym, abstrakcyjnym, pojęciowym (krytyczne, systematyczne, weryfikowalne, sprawdzalne)⁴⁴². Wiedza zbudowana z emocji i przekonań, relatywnych do rzeczywistości, szczególnie zastosowanie ma w szkolnictwie podstawowym, w którym nauczyciel do uczniów musi mówić językiem społeczności lokalnej, z której pochodzą uczniowie. Kontakt z uczniami – początkowo wychowawczy, potem dydaktyczny, to posługiwanie się przez nauczyciela przede wszystkim wiedzą o tym, co dzieje się w klasie, w szkole, na zewnątrz, gdyż to etap edukacyjny, w którym doświadczenie ucznia w największym stopniu decyduje o percepcji wiedzy teoretycznej i aktywności intelektualnej. „(...) wiedza jest tworzona od »wewnątrz« języka i historii uczniów, a nie poza tymi historiami. (...) wiedza

⁴⁴⁰ D. Klaus-Stańska (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 61.

⁴⁴¹ „*Studenci kierunków związanych na różne sposoby z edukacją i procesami kształcenia (...) w chwili rozpoczęcia przygotowania zawodowego mają dobrze rozwinięty system przekonań i pojęć odnoszących się do ich przyszłej pracy zawodowej, zbudowany na podstawie wieloletnich doświadczeń bycia uczniem. Wiedza zawodowa, którą konstruują podczas studiowania, jest silnie zmodyfikowana przez ich osobiste teorie dydaktyczne. W czasie studiów uniwersyteckich na tworzone w toku codziennych doświadczeń koncepcje związane z edukacją (tj. koncepcje rozwoju poznawczego, wiedzy, nauczania, uczenia się, umysłu, zdolności, zróżnicowań związanych z płcią, kontroli społecznej itd.) zostają nałożone matryce pojęć i teorii akademickich*”; tamże, s. 65.

⁴⁴² K. Kruszewski (2007), *O nauczaniu i uczeniu się w szkole* [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, K. Kruszewski (red.), Warszawa, PWN, s. 117; J. Nowak (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 564.

i doświadczenie stanowią bazę pomagania uczniom w rozwinięciu szacunku dla własnego doświadczenia, tak by ich wiedza i doświadczenie nabrały prawomocności i mogły stanowić podstawę dopominania się o własny język i własną historię. Ważną zasadą pedagogiczną jest tutaj dowartościowanie doświadczenia uczniów – po to, **by uczynić ich władnymi (empower)**, nie zaś po to jedynie, by sprawić im przyjemność⁴⁴³. Istota nauczania polega na poszukiwaniu płaszczyzny „(...) odniesienia do uczynienia wiedzy teoretycznej zrozumiałą, (...) której przeciwwagą jest wiedza potoczna o nieinstrumentalnej wartości”⁴⁴⁴. Na tej płaszczyźnie wiedza może mieć wymiar indywidualny i społeczny⁴⁴⁵. Wymiar indywidualny jest warunkowany doświadczeniem uczącego się człowieka (doświadczenie życiowe, jego wiadomości w określonej dziedzinie, trwała reprezentacja w pamięci trwałej, jako przekonanie prawdziwe i uzasadnione). Wymiar społeczny (ponadjednostkowy) jest warunkowany zbiorem informacji z jakiejś dziedziny. W spektrum wąskim będzie to zbiór informacji wiarygodnych (obiektywnych, niekwestionalnych), natomiast w spektrum szerokim to zbiór informacji, poglądów, wierzeń o wartości poznawczej/praktycznej (w refleksji subiektywizmu), powiązanych i dotyczących określonego fragmentu rzeczywistości.

Istotność wiedzy dla edukacji szkolnej i całozyciowej niech poświadczy rozległe spektrum definicyjnego różnicowania, czym jest wiedza. Literatura pedagogiczna szeroko omawia jej wieloformatowe koniugacje:

- **wiedza ogólna** – o największym spektrum przedmiotowym; dotyczy wielu, konkretnych sytuacji życiowych; może mieć profil obiektywny, linearny, jednoznaczny, pewny, oparty na autorytecie lub profil subiektywny, wieloznaczny, hipotetyczny, nielinearny, kontekstualny; „uporządkowany zbiór wiadomości (informacji) z jakiejś dziedziny rzeczywistości mający wartość poznawczą i praktyczną”⁴⁴⁶;
- **wiedza teoretyczna** – obiektywna i dlatego stosowana w wyjaśnianiu faktów, zjawisk i procesów, w ich opisach, rozumieniu i interpretacji; konstruuje ją wyniki badań empirycznych: ilościowych i jakościowych (w naukach społecznych i humanistycznych) wykorzystywane w tzw. celach poznawczych i praktycznych;
- **wiedza dyskursywna** – sytuowana w antagonizmie wobec wiedzy użytecznej; skupiając w sobie dorobek intelektualny nauk (filozoficzny, teoretyczny i historyczny) jest mało praktyczna wobec tzw. „potrzeb społecznych”;
- **wiedza naukowa** – najważniejszym kryterium klasyfikacyjnym jest naukowość i racjonalność naukowa oraz eksperyment, jako metoda wytwarzania owej wiedzy; zawiera poglądy i przekonania oceniane w kryteriach: prawdziwe/falszywe;
- **wiedza abstrakcyjna** – dzięki niej dokonuje się refleksja nad rzeczywistością; z niej wynika nauka; jest fundamentalna dla programów szkolnych; w niewielkim stopniu jest zależna od kontekstu sytuacyjnego;
- **wiedza refleksyjna** – świadoma wiedza o posiadanej wiedzy, o posiadanych umiejętnościach;

⁴⁴³ T. Szkudlarek (2009), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 118.

⁴⁴⁴ T. Szkudlarek (2009), *Wiedza i wolność w pedagogice ...*, s. 117.

⁴⁴⁵ S. Palka (2010), *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna* [w:] J. Piekarskim D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmiedt, *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 15–16.

⁴⁴⁶ Tamże, s. 17.

- **wiedza pozytywna** – „dzięki metodologii, nauki szczegółowe są w stanie wytwarzać »wiedzę pozytywną« czyniąc przedmiotem badań »nagie fakty«, które poddawane pomiarowi i empirycznej weryfikacji prowadzą do zwerbalizowania twierdzeń o wysokim poziomie generalizacji, pozwalających na dość precyzyjne przewidywanie mających nastąpić stanów, zdarzeń i procesów”, występuje w twierdzeniach lub teoriach empirycznych, technikach i technologiach służących zmianie oraz tzw. „inżynierii społecznej” w rezultatach badań naukowych;⁴⁴⁷
- **wiedza przyrodzona, naturalna** – wynikająca z naturalnych aspektów społecznościowych; konstruuje ją filozofia (wiedza ontyczna, bytowa) oraz nauki szczegółowe (formalne – wiedza dedukcyjna, realne – wiedza indukcyjna);
- **wiedza pedagogiczna (wiedza nauczycielska)** – zakres przekazywanych treści nauczanego przedmiotu; wiedza dotycząca uczniów i uczenia się (teorie o fizycznym, społecznym, psychologicznym i poznawczym rozwoju ucznia; teorie uczenia się; teorie motywacji pozwalające zrozumieć zróżnicowanie między uczniami wynikające z płci, aspektów ekonomicznych i etycznych);
- **wiedza wychowawcza** – nieistotna jest w niej nauczycielska wiedza przedmiotowa, gdyż wychowanie „służy formowaniu człowieka, jednostki niezależnej, myślącej, dającej sobie radę w życiu, dokonującej wyborów, przynajmniej nie ograniczających nadmiernie wolności bliźniego. Są to naczelnne ideały wychowawcze (...) nigdy nie wcielane w życie, (...) gdyż władza nie potrzebuje jednostki w pełni intelektualnie i ideologicznie niezależnej, czyli krytycznej. Władza potrzebuje jednostki twórczej, oddanej, pracującej na rzecz, zależnej intelektualnie, ideowo i ideologicznie...”⁴⁴⁸
- **wiedza szkolna** – najczęściej oceniana z poziomu ucznia, dla której nauczyciele projektują metody jej opracowania, posługują się strategiami diagnozowania osiągnięć ucznia (efektów i osiągnięć dydaktycznych); zdobywana dzięki umiejętności mówienia i pisania; jest uważana za najważniejszy typ wiedzy determinującej karierę życiową; niestety jest procesem stałym i zamkniętym, przeciwstawnym do wiedzy już posiadanej przez uczniów; bardzo zróżnicowana u ucznia (obligatoryjna do posłuszeństwa, bierności i słuchania nauczycieli, którzy z tytułu posiadania wiedzy wyższej czynią z niej narzędzie władzy szkolnej; zgłębianie wiedzy szkolnej to „odpowiadanie”, nie zadawanie pytań i percepcja pamięciowa) i u nauczyciela; z tytułu pryzmatu czasowego wyróżnia się:
 - **wiedza szkolna o orientacji przeszłościowej** – podział przedmiotowy, o charakterze akademickim, wiedza odtwarzająca dorobek poszczególnych dziedzin nauk, zapoznaje uczniów z tradycją, kształtuje umiejętność wartościowania; edukacja szkolna najczęściej jest osadzona w czasie przeszłym obligując ucznia do przyswajania systemów wartości poprzednich pokoleń;
 - **wiedza szkolna o orientacji teraźniejszej** – jej celem jest uświadomienie uczniom posiadanych umiejętności i zdolności a określonymi metodami najskuteczniej je weryfikować i doskonalić; jest najefektywniejsza w kształtowaniu uczniowskich kompetencji społecznych i umiejętności organizacyjnych społecznego funkcjonowania;

⁴⁴⁷ T. Hejnica-Bezwińska (2003), *Pedagogika pozytywistyczna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.) t. I, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 198, 516.

⁴⁴⁸ S. Dylak (2007), *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością...*, s. 62.

- *wiedza szkolna o orientacji przyszłościowej* – wg autorki jeden z najważniejszych filarów edukacji powszechnej; obligatoryjna wobec uczniowskich umiejętności rozwiązywania problemów nieprzewidywalnych i nieznanymi, wobec sprawnego operowania informacją w czasach niezwykle dynamicznych przemian cywilizacyjnych, oraz kompetencji społeczno-ekonomicznych istotnych w życiu dorosłym; wiedza uświadamiająca istotę samokształcenia oraz operatywność intelektualną w zmiennych sytuacjach społeczno-kulturowych;
- *wiedza zatowarzyszona* – typowa dla wiedzy uczniowskiej - rozdrobniona, rozproszona, krótkotrwała (osadzona na uczniowskiej zasadzie trzech *zet*: *zakuć, zdać, zapomnieć* – niestety bez obecności czwartego, najważniejszego *zet* - *zrozumieć*), nie wykorzystywana operacyjnie (myślenie kojarzeniowe, analityczne, korelacyjne);
- *wiedza ukryta/wiedza uprzednia* – człowiek zawsze ma jakieś spektrum wiedzy i nie jest prawdziwą opinią *nic nie wiem*; uczeń, w stosunku do wiedzy poznawanej na lekcjach, dysponuje nawet minimalną wiedzą o nowych wiadomościach; to wiedza fragmentaryczna, kontekstowa, bez struktury logicznej i merytorycznej;
- *wiedza zawodowa* – synteza wiedzy deontologicznej, prywatnej i sytuacyjnej; najpełniej widoczna w kulturze narracji nauczycielskiej; bardzo często występuje w spektrum wiedzy ukrytej;
- *wiedza akademicka*;
- *wiedza przedmiotowa (wiedza nauczycielska i uczniowska)* - treści nauczanego przedmiotu;
- *wiedza syntaktyczna* – wynika z wiedzy przedmiotowej - jej specyfika wynika z kryteriów poszukiwania wiedzy w określonej dziedzinie nauk; nauczyciel, posługując się takim typem wiedzy jest zdolny do klasyfikacji i wartościowania „wiedzy nowej”, zwłaszcza u uczniów i organizowania zajęć umożliwiających uwypuklenie wiedzy nowej i procesu jej asymilacji w pamięć trwałą;
- *wiedza proceduralna* (wiem: *jak ...*) – stanowiąca o umiejętnościach, dominujących nad informacjami; pozwala na specyficzne i zasadne użycie określonej reguły lub pojęcia; często oceniana;
- *wiedza deklaratywna* (wiem: *że ...*) – utożsamiana tylko ze słownym opisem rzeczywistości; to świadomość, że coś o czymś się wie;
- *wiedza kontekstowa* – (wiem: *kiedy i dlaczego... użycie wiedzy: że i jak... coś łącznie z czymś*) – to świadomość określonej sytuacji i umiejętność zastosowania specyficznego pojęcia, wykorzystanie takiej a nie innej reguły; decyduje o istnieniu procesu kontrolno-wykonawczego;
- *wiedza praktyczna*; dla nauczycieli niezwykle ważna, gdyż obejmuje wiedzę:
 - o organizacji stylu kierowania pracy w klasie;
 - o stylu kierowania klasą;
 - o specyfice struktury lekcyjnej;
 - o metodach nauczania;
 - o programie nauczania – przedmiotu i szkoły na poszczególnych etapach nauczania ;
- *wiedza wstępna* – umożliwia rozpoczęcie procesu poznawczego – wobec przedmiotu, zjawiska, czynności, umiejętności;
- *wiedza składowa* – pozwala na konstruowanie wiedzy końcowej; jeśli wobec

wiedzy końcowej przyjmuje ukierunkowanie góra/dół, tzw. piętrowe stanowi proces analizy;

- *wiedza końcowa* – istnieje tylko w pojęciu oświatowym
- *wiedza religijna* – abstrakcyjna, nabyta tylko i wyłącznie w procesie nauczania i instruowania;
- *wiedza codzienna* – zdobywana poprzez obserwację i naśladownictwo oraz wiedzę szkolną;- *wiedza techniczna* – wynika z doświadczenia przedmiotowego rzeczy ale także innych ludzi i samych siebie; jest obecna w konstruowanych celach: co i jak można zdziałać, by zrealizować cele, jakim sposobem można osiągnąć sprawność techniczną do ich realizacji, kontrolowania na drodze realizacji celów; niezwykle przydatna w wyznaczaniu azymutu celu (planowane działania), dostarcza wiedzy o metodach – sprawdzonych i powtarzalnych – pozwalających osiągnąć cel oraz określa środki i warunki umożliwiające skuteczne posługiwanie się obraną metodą;
- *wiedza konkretna* – decydują o niej kontekst i sytuacja; typowa dla uczniów; szybkie przekształcanie jej w wiedzę abstrakcyjną jest utożsamiane z wiedzą ucznia zdolnego;
- *wiedza nawykowa* – nieuświadomiana wiedza obecna w działaniu, w umiejętnościach, w reakcjach emocjonalnych – impulsywnych (zachowania codzienne, emocje i postawy ogólnospołeczne wynikające z tożsamości narodowej, postawy tożsame także dla najbliższej rodziny);
- *wiedza deklaratywna* (wiem: że ...) – utożsamiana tylko ze słownym opisem rzeczywistości; to świadomość, że coś o czymś się wie;
- *wiedza kontekstowa* – (wiem: kiedy i dlaczego... użyć wiedzy: że i jak... coś łącznie z czymś) – to świadomość określonej sytuacji i umiejętność zastosowania specyficznego pojęcia, wykorzystanie takiej a nie innej reguły; decyduje o istnieniu procesu kontrolno-wykonawczego;
- *wiedza pewna* – wyróżnia się: skutecznością stosowania wypracowaną osobistym doświadczeniem, zgodnością z zasadami zdrowego rozsądku i zasadami normatywnymi społecznego działania;
- *wiedza przydatna o edukacyjnym kontekście* – wiedza o sytuacji i ekonomiczno-społecznych uwarunkowaniach szkoły, gminy, regionu; o sytuacji społeczno-ekonomicznej ucznia i jego rodziny, społeczności lokalnej; wiedza historyczna, polityczna i kulturalna istotna w edukacji o kraju;
- *wiedza potoczna* klasyfikująca zbiór osobistych i przypadkowych wiadomości, danych, informacji posiadających cechy: fragmentaryczność, pochopność, niespójność, subiektywność/apodyktyczność ale dających osobie poczucie rozumienia siebie i świata; tworzą ją różne przekonania o rozumieniu i umiejętności wyjaśniania zjawisk psychicznych i społecznych; najczęściej jest nieuświadomiana; u nauczyciela posiada refleksję wiedzy praktycznej;
- *wiedza oficjalna, urzędowa*;
- *wiedza publiczna* – to wiedza osiągnięta po odkryciu znaczeń, nadawanych przez innych, wobec subiektywnej opinii o sobie samym; w miarę dorastania społecznego zajmuje/wypiera wiedzę prywatną/subiektywną budując nowe struktury odbioru rzeczywistości – z większą dozą tolerancji, szacunku i poważania dla treści nieznanymi i niezrozumiałymi;

- **wiedza prywatna** – wiedza o sobie samym – o osobistych wartościach, (nie) umiejętnościach, uzdolnieniach, aksjologii edukacyjnej obecnej w dydaktyczno-wychowawczych celach stawianych uczniom i projekcie nauczania; decyduje o nadawaniu napotkanym ludziom i rzeczom oraz zdarzeniom określonych znaczeń; zamiennie jest utożsamiana z:
 - wiedzą osobistą,
 - wiedzą ukrytą,
 - wiedzą własną,
 - wiedzą milczącą.
 Wiedza prywatna często jest kwestionowana i umniejszana (dziecko, uczeń, osoba o mniejszym potencjale wiedzy publicznej i uznanej); w naukach humanistycznych stanowi inną koncepcję indywidualizowanego rozwoju od subiektywnego rozumienia i odbioru po obiektywizm kulturowo – społeczny;
- **wiedza uznana** – dorobek nauki, sztuki i religii jest określonym dziedzictwem społeczno-kulturowym obecnym w treściach programowych edukacji powszechnej;
- **wiedza użyteczna** – wiedza jest selekcjonowana kryteriami użyteczności publicznej, których miarę stanowi stopień niezbędności w sprawowaniu określonych, podstawowych funkcji społecznych; określana także *wiedzą pragmatyczną/ utylitarną*;
- **wiedza praktyczno-moralna** wynikająca z doświadczenia w komunikacji interpersonalnej (dialogu), rozumienie świata i jego zobowiązania społeczne i indywidualne – obiektywne, akceptowane i subiektywne często krytykowane i nieakceptowane; normalizuje postępowanie społeczeństw dostarczając zasad moralnych obowiązujących indywidualnie i społecznościowo; umożliwia dialogowe kontakty interpersonalne z innymi ludźmi oparte o etykę mowy i poszanowanie sfer prywatnych; dzięki swej dialogowości i osadzeniu na pytaniach (o reguły sensu i zasad moralnych normujących postępowanie, o sens i rozumienie świata) jest nieustannie zmienna, poznawcza i kształcąca⁴⁴⁹.

Wiedza będzie przedmiotem analizy idei przywództwa, będzie rozpatrywana w przestrzeni pedagogicznej, zatem warto przytoczyć, czym wiedza będzie w tak

⁴⁴⁹ D. Klaus-Stańska (2010) *Dydaktyka wobec chaosu ...*, s. 66; S. Dylak (2007) *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością...*, s. 43 – 63; J. Nowotniak (2007) *Ukryty program wychowania* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak (red. nauk.) *Wychowanie. Pojęcia...*, t. III, s. 194; D. Gołębiak (2000) *Postawy, przekonania i wiedza praktyczna nauczycieli* [w:] M. Cyłkowska – Nowak (red.) *Spółeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Poznań, UAM, s. 241; T. Buliński (2007), *Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak (red. nauk.) *Wychowanie. Pojęcia...*, t. I, s. 97 – 108; W. Paszyński (2008) *Wychowanie w kontekście zmieniającej się polityki oświatowej – czyli od ideologii do ideologii* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak (red. nauk.) *Wychowanie. Pojęcia...*, t. IV, s. 148; B. Niemierko (2007) *Wyniki kształcenia* [w:] K. Kruszewski (red. nauk.) *Sztuka nauczania...*, s. 62; K. Kruszewski (2007) *O nauczaniu i uczeniu się w szkole* [w:] K. Kruszewski (red. nauk.) *Sztuka nauczania...*, s. 117, 118, 121 - 122; K. Kruszewski (2007) *Nauczanie i uczenie się faktów, pojęć, zasad* [w:] K. Kruszewski (red. nauk.) *Sztuka nauczania...*, s. 145 – 148, 158; K. Kruszewski (2007) *Nauczyciel jako twórca programu* [w:] K. Kruszewski (red. nauk.) *Sztuka nauczania...*, s. 459 – 460; K. Konarzewski (2008) *Program szkolny* [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa, PWN, s. 199 – 201, 222–223; K. Rubacha (2003) *Budowanie teorii pedagogicznych* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red. nauk.) *Pedagogika...*, s. 64 – 65; B.D. Gołębiak *Nauczanie i uczenie się w klasie* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red. nauk.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 176, 191, 243–244; R. Kwaśnica (2004) *Wprowadzanie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red. nauk.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II ..., s. 299;

specyficznego przestrzeni społecznej. „*Wiedza w pedagogice* obejmuje wszelką wiedzę użyteczną do poznania pedagogicznego i do praktycznej działalności pedagogicznej, w jej zakres wchodzi zarówno wiedza ściśle pedagogiczna (wiedza pedagogiczna, jak i wiedza z dyscyplin pomocniczych dla pedagogiki, (...) nauk filozoficznych (...), nauk psychologicznych (...), z nauk socjologicznych (...), biologii (...), nauk medycznych (...), prawniczych, politycznych, ekonomicznych (...), religioznawstwa, prakseologii, systematologii”⁴⁵⁰. Zasadnym jest zatem przytoczyć w tym miejscu definicję *wiedzy pedagogicznej* S. Palki, wg którego „(...) to wiedza związana z dziedziną poznania pedagogiki, która uzyskiwana jest w dziele badania pedagogicznego, tworzona w dziedzinie pedagogiki”⁴⁵¹, która posiada spektrum informacyjno – intelektualne węższe od zakresu „wiedza w pedagogice”, czyli jest pojęciem podrzędnym. Podobną analizę myślową: **przywództwo w przestrzeni edukacyjnej/przywództwo edukacyjne** autorka przeprowadzi w analizie wyników badań własnych.

W podsumowaniu istoty *wiedzy*, konstruującej nauczyciela dydaktycznie, wychowawczo, kulturowo i społecznie warto zaprezentować refleksję o wiedzy w kontekście jej interpretacji przez pracującego nauczyciela. D. Klaus-Stańska⁴⁵² sygnalizuje istnienie bardzo ważnego aspektu pracy nauczyciela dydaktyka i wychowawcy. To nauczycielska *narracja wiedzy*, decydująca o uczniowskiej absorpcji i kulturowym aspekcie wartości wychowawczych. W wyniku wielu analiz badawczych okazało się, że nauczyciele wiedzę przedmiotową poddają dwóm typom narracji:

- 1) dotyczącej objaśniania pojedynczych tematów (spotykana u początkujących nauczycieli);
- 2) dotyczącej całościowej realizacji programu nauczania (spotykana u nauczycieli doświadczonych), nadając prezentowanym treściom specyficzny, osobisty charakter.

Podstawa programowa zawiera określony stopień ogólności (w ocenie nauczycieli praktyków – aspekt negatywny), który w trakcie realizacji programu jest stopniowo neutralizowany (dowartościowywanie uczniów – J. Szkudlarek) przez włączane osobiste nauczycielskie historie starające się tej ogólnikowości nadać pułap indywidualnej perspektywy (uczniowskiej ale także i nauczycielskiej) i społecznego przystosowania do ogólnego poziomu percepcji zespołu klasowego. L.S. Shulman jest autorem terminu *pedagogiczna wiedza przedmiotowa*, która zawiera „najbardziej użyteczne formy reprezentacji pojęć, najskuteczniejsze analogie, ilustracje, przykłady, pokazy – słowem sposoby reprezentowania i formułowania treści przedmiotowych w celu uczynienia ich zrozumiałymi dla innych”⁴⁵³. To typ wiedzy edukacyjnej, która z tytułu potrzeb dydaktycznych jest poddawana interpretacji, tj. przystosowaniu do percepcji słuchaczy i określonych potrzeb komunikacji interpersonalnej, określanej jako indywidualnie *pedagogizowaną*. Indywidualność wynika z faktu, że każdy nauczyciel dysponując swoistymi metodami i technikami nauczania, wyjaśniania, ilustrowania stosuje *narrację praktyczną, lokalną, osobistą*, ukształtowaną z doświadczenia prywatnego, z okresu studiów akademickich, poglądów, cech charakteru i wyznawanych wartości.

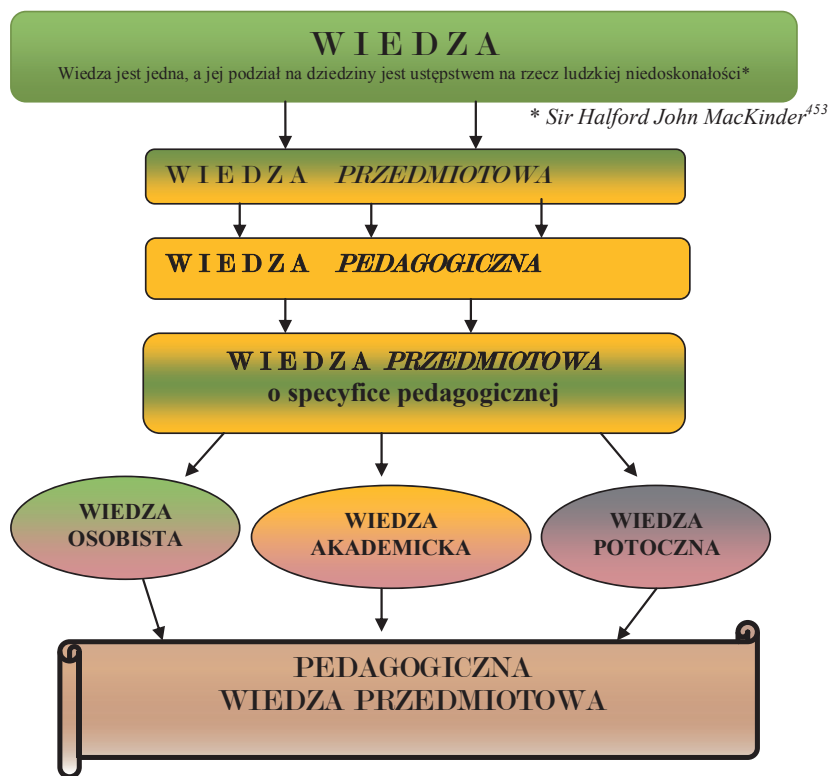
⁴⁵⁰ S. Palka (2010) *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna...*, s. 18.

⁴⁵¹ Tamże.

⁴⁵² D. Klaus-Stańska (2010) *Dydaktyka wobec chaosu ...*, s. 68 – 72.

⁴⁵³ Tamże, s. 69.

Rysunek 63. Pedagogiczna narracja wiedzy przedmiotowej



Źródło: opracowanie własne na podstawie D. Klaus-Stańskiej

Pedagogiczna wiedza przedmiotowa w teorii dydaktyczną wprowadza refleksję ponowoczesnej edukacji, w której odchodzi się od wiedzy dla wszystkich i o wszystkich/wszystkim, w wartości merytorycznej obowiązującej każdego nauczyciela, w każdej szkole, wszystkich uczniów w każdym zespole klasowym. Największym pozytywem tej i takiej wiedzy jest fakt, że jej indywidualizacja, biograficzne modyfikacje tego podstawowego narzędzia dydaktycznego są postrzegane w pryzmacie ładu porządkującego myślenie u nauczycieli i uczniów:

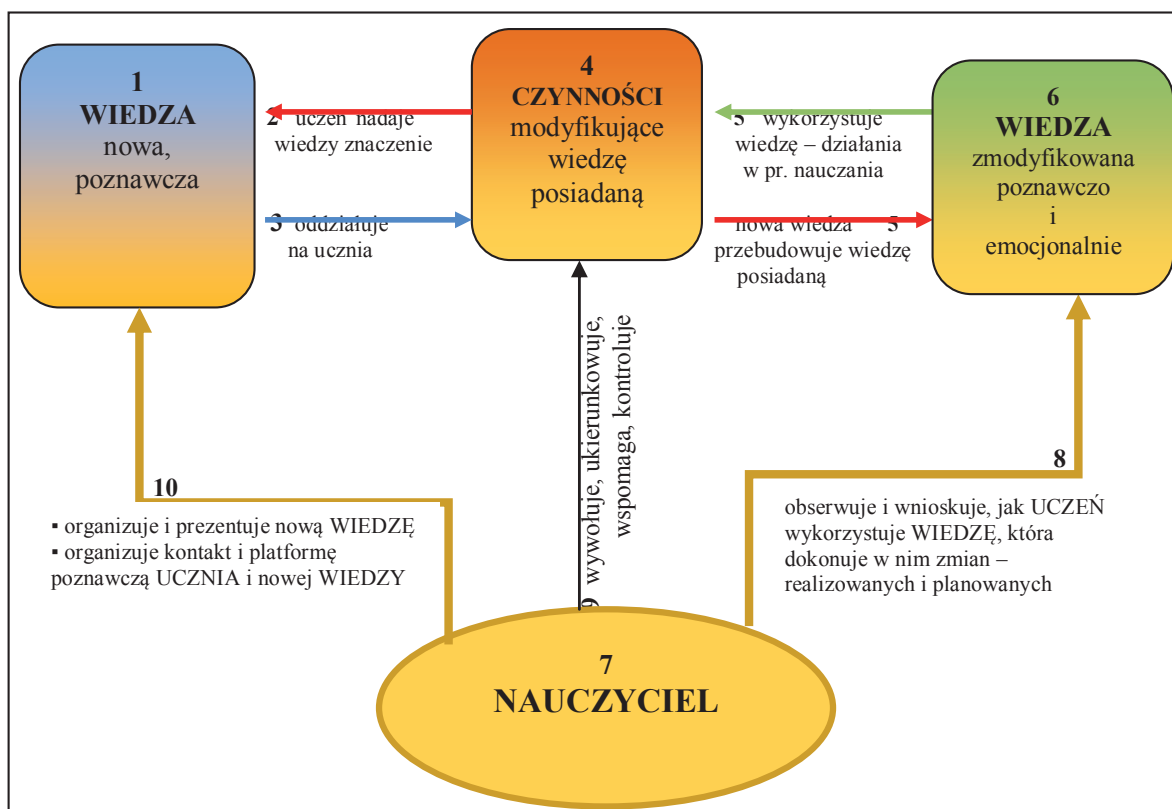
jak nauczam? czego nauczam ↔ czego się uczyć? czym to dla mnie jest?

„Nauczycielska potoczność zaczyna być postrzegana jako ważny element wiedzy nauczyciela jako zawodowca (...). Profesjonalizm nie wyraża się zatem w opanowaniu wiedzy naukowej (lub nie tylko), ale w umiejętności konstruowania własnych działań zawodowych i ich śledzenia, refleksji nad nimi, lokowania w trudnych do antycypacji reakcjach intelektualnych uczniów”⁴⁵⁴.

Reasumując, dydaktyczną indywidualność nauczyciela w pełni wyraża ilość i jakość wiedzy posiadanej przez ucznia ale także wartość wiedzy uzyskanej przez nauczyciela z tytułu realizacji nauczania i uczestnictwa w nim. Wymownego zobrazowania koniugacji wiedza nauczycielska ↔ wiedza uczniowska dokonał K. Konarzewski, konstruując schemat czynności nauczyciela i ucznia w procesie dydaktycznym, który swoją uniwersalnością zapewne doskonale posłuży w prezentacji przywództwa edukacyjnego, także w sferze dydaktyki i w roli nauczyciela – dydaktyka.

⁴⁵⁴ Tamże, s. 70.

Rysunek 64. Dydaktyka narracyjna w operowaniu wiedzą



Źródło: opracowanie wg K. Konarzewskiego⁴⁵⁵

1. Podstawą rozpoczęcia nauczania są wiadomości o przedmiocie, cesze, zjawisku, wartości, itp. W przestrzeni szkolnej i każdej innej – edukacyjnej te wiadomości aktywizują w uczniu szereg zmysłów: uwagę, skupienie, czynności motoryczne – działania (umiejętności, uzdolnienia).
2. Uczniowska aktywizacja motoryczno-zmysłowa przypisuje tej nowej wiedzy określone znaczenie.
3. Określone spektrum z nowej wiedzy oddziałując na ucznia wymusza na nim nowe czynności, których konsekwencją są określone zamiany w psychice ucznia.
4. Czynności motoryczne, zmiany w psychice, nowe czynności to aspekty nowej wiedzy obecnej w spektrum intelektualnym ucznia.
5. Nowa wiedza osadzając się w pamięci trwałej skutkuje obecnością nowych wiadomości.
6. Efektem poznawczej asymilacji wiedzy nowej w posiadanej, stają się względnie trwałe zmiany: dodana wiedza nowa lub modyfikacja już posiadanej, pod postacią zbioru informacji obecnych w: umiejętnościach motorycznych (*wiedza kontekstowa*: jak, kiedy i dlaczego) i dorastaniu aksjologicznemu (emocjonalność nowych wiadomości warunkuje im trwałe osadzenie lub płytkie, czasowe).
7. Rolą nauczyciela jest wygenerowanie w uczniu określonych zmian – w wiedzy, w umiejętnościach, w działaniach zredagowanych w jego celach kształcenia.

⁴⁵⁵ K. Kruszewski (2007) *O nauczaniu i uczeniu się w szkole* [w:] K. Kruszewski (red. nauk.) *Sztuka nauczania...*, s. 122.

8. To etap, w którym nauczyciel jest już obserwatorem efektów swojej pracy i pracy intelektualnej ucznia, pod wpływem nowej wiedzy – inna wiedza, większe umiejętności. Obserwacja zawiera także wahania o pamięć przyszłościowej wiedzy i umiejętności.
9. Niepokój dydaktyczny jest czynnikiem sprawczym określonej postawy nauczyciela wobec nowej wiedzy i umiejętności uczniowskich: naprowadzania, wspomagania i stałego kontrolowania. Praca ucznia ma zróżnicowaną dynamikę psychomotoryczną – określone działania fizyczne, faktograficzne, poznawcze, aksjologiczne.
10. To rzeczywista konfrontacja wiedzy ucznia z formą przestrzenno-przedmiotową nowej wiedzy – rolą nauczyciela jest organizacja faktycznego sprawdzianu

W literaturze przedmiotu coraz powszechniejsze stają się nowe spojrzenia na dydaktykę. Potwierdzenie stanowi *dydaktyka refleksyjna, dydaktyka interakcyjna*, jako *rozpoznanie i intensyfikacja warunków sprzyjających osobistej interpretacji świata i konstruowaniu znaczeń ucznia i innych*⁴⁵⁶, dostarczające nauczycielowi i uczniowi wiedzę, która jest warunkowana przymiotowo: otwartością, różnorodnością i obecnością różnych opinii.

Nauczyciel – dydaktyk w publikacjach pedagogicznych, najczęściej kojarzony z kwalifikacjami, sporadycznie z kompetencjami. Jedno jest niezaprzeczalne, to nauczyciel wyróżniany z tytułu posiadania wiedzy – przedmiotowej, organizacyjnej, ekonomicznej i politycznej. To dość ciekawa postać w przestrzeni edukacyjnej, i rzecz zaskakująca, w niewielu publikacjach jest mowa o nauczycielu – dydaktyku!? Literatura pedagogiczna najczęściej zawiera oceny względem siebie ambiwalentne. Z jednej strony ukazuje organizację i kompetencyjność wiedzy jako plus, by w następnej ta sama zaleta jest poczytywana w pryzmacie negatywu. Jakie wartości sprawiają taką niejednorodność opiniiotwórczą?

Obraz postaci nauczyciela dydaktyka można zaprezentować techniką tzw. portfolio⁴⁵⁷, redagując opinie pozytywne i krytyczne wobec rzeczywistego wkładu edukacyjnego w rolę współczesnego nauczyciela.

Nauczyciel dydaktyk (w takim kontekście opiniującym zwany też *edukatorem*) jest komplementowany za:

- (+) kompetencje merytoryczne, dotyczące treści nauczanego przedmiotu – jest w nim ekspertem i często doradcą przedmiotowym;
- (+) kompetencje dydaktyczno-metodyczne – wykorzystywanie metod i technik nauczania i uczenia się aktywizujących, projektowych i pracy w grupie;
- (+) rolę doradcy dydaktycznego;
- (+) rzetelne wykonywanie zadań związanych z powierzonym stanowiskiem i wypeł-

⁴⁵⁶ D. Klaus-Stańska (2002), *W stronę dydaktyki interakcyjnej*, [w:] M. Nowicka (red.) *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, Olsztyn, Wydawnictwo UWM, s. 46 – 65; W. Woronowicz (2007) *Dydaktyka refleksyjna a poprawa jakości kształcenia* [w:] J. Grzesiak (red. nauk.) *Ewaluacja i innowacje ...*, s. 73 – 79.

⁴⁵⁷ **portfolio** - teczka, dokumentująca osiągnięcia nauczyciela w drodze awansu zawodowego, z dowodami wykonanych prac pedagogicznych, dokumentująca postępy w rozwijaniu kompetencji dydaktycznych i pedagogicznych, osiągnięcia w kilku przestrzeniach edukacyjnych; funkcja portfolio polega na ukierunkowaniu zdolności nauczyciela do samooceny, pobudzaniu i podtrzymywaniu motywacji wewnętrznej; „(...) największą zaletą portfolio jest to, że daje nauczycielowi okazję do powtórznego oglądania swoich osiągnięć i rozmyślenia nad nimi. Poprzez zbieranie prac, dokumentujących rozwój zainteresowań przez dłuższy czas jest okazja do uzmysłowienia sobie własnych zmian w strukturze oczekiwań, celów edukacyjnych i rozwiniętych kompetencji”; G. Mietzel (2002) *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 465.

- nianie dydaktycznej funkcji – jednej z trzech podstawowych funkcji szkoły (wychowawczej i opiekuńczej) wynikających z jej zadań statutowych;
- (+) samodzielne planowanie i organizowanie procesu dydaktycznego;
 - (+) za prowadzenie w systemie klasowo-lekcyjnym zajęć dydaktyczno-wychowawczych (45 min. lekcji) zgodnych ze statutem szkoły;
 - (+) realizację ustalonych celów kształcenia (wiadomości i umiejętności) przewidzianych do opanowania przez uczniów na danym etapie edukacyjnym;
 - (+) ustalanie harmonogramu lekcji (ilość wiadomości, liczbę celów, zadania, ilość i jakość materiału pomocniczego, kryteria przygotowania uczniów, wyznacza tempo pracy uczniów, czas przewidziany na realizację danej problematyki);
 - (+) takie planowanie zajęć całorocznych, w których tematy trudne są równomiernie wypunktowane, zapobiegając zniechęcaniu się uczniów lub osłabiania ich ciekawości poznawczej;
 - (+) logiczne konstruowanie lekcji (czas dla ucznia na zapoznanie się z nową wiedzą, wkomponowanie jej w już posiadany zasób wiadomości i doświadczenie i udowodnienie jej rozumienia i możliwości wykorzystania jej w życiu);
 - (+) korzystanie z technik, zachęcających uczniów do aktywności dydaktycznej;
 - (+) rozmieszczanie w klasie uczniów w takiej strukturze organizacyjnej, która sprzyja jego celom i ułatwia uczenie;
 - (+) za reżyserowanie lekcji, które w opinii uczniów są opiniowane jako atrakcyjne⁴⁵⁸.

Nauczyciel dydaktyk krytycznie jest oceniany za:

- (-) pełnioną rolę zawodową o pryzmacie standardu przedmiotowego; za postawę dydaktyczną, blokującą emocjonalnie uczniów do zadawania pytań (nauczyciele są „zarażeni” przekonaniem, że zawsze wiedzą lepiej i więcej; zjawisko to jest określane *twórczą indolencją ekspertów*⁴⁵⁹);
- (-) świadomość edukacyjną o orientacji powinnościowej;
- (-) nie włączanie się do dyskusji o coś, co już zostało zatwierdzone i wpisane w kryteria niepodważalnej słuszności;
- (-) przekazywanie wąskiego fragmentu wiedzy „*bez zrozumienia podmiotowości dzieci i młodzieży, autokreacji i budowania tożsamości*”⁴⁶⁰;
- (-) tradycyjny system oceniania, niesprzyjający pogłębianiu wiedzy selekcyjnej⁴⁶¹;
- (-) preferowanie u uczniów tylko wiedzy i umiejętności;
- (-) utożsamianie miernych wyników w teście dydaktycznym z nieudolnością uczniowską lub nauczycielską;
- (-) wyrabianie w uczniu swego rodzaju życiową zaradność; wymusza na uczniach jednakowy poziom wiedzy, umiejętności intelektualnych i sprawnościowych – nie godzi się, by w szkole ktoś „odstawał”, każdy musi postępować tak, jak wszyscy;
- (-) poświęcaniu uczniom niewiele uwagi, gdyż nie starając się ich wspomagać, nie pomaga im w kształtowaniu osobowości;

⁴⁵⁸ Cz. Kupisiewicz (2000) *Dydaktyka ogólna*, Warszawa, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Graf Punkt; W. Okoń (2003) *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, PWN, s. 114.

⁴⁵⁹ E. Nęcka (1995) *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 186

⁴⁶⁰ M.M. Dudzikowa (2001) *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 213.

⁴⁶¹ **wiedza selekcyjna** – aktywizacja i motywacja ucznia do nauki, kształtujące jego poczucie własnej wartości, sprzyjają kształtowaniu się pozytywnej samoocenie;

- (-) stosowanie zasady promocji „wysokojakościowych dzieci” (z racji „inwestowania” w nie rodziców, w przeciwieństwie do „dzieci niskojakościowych” z powodu ubóstwa materialnego i kulturowego rodzin?)⁴⁶²;
- (-) działania pedagogiczne oparte na zadaniach dydaktycznych, które są najbliższe jego wyobrażeń o uczniu (co powinien wiedzieć, umieć, wyglądać, zachowywać się);
- (-) stereotypizację procesu poznawczego – przekazywanie nowej wiedzy opiera na schematyzmie i często szablonowości;

Mając świadomość podmiotowych skutków tych „dydaktycznych minusów” w działaniach nauczyciela, wielu pedagogów zastanawia się, czy jest możliwa modyfikacja nauczania przedmiotowego, by było bardziej refleksyjne, gdyż to właśnie refleksja najpełniej uczy podejmowania decyzji i uświadamia wartość wyborów. Edukacja refleksyjna może stać się takim antidotum pedagogicznym dla dydaktyków, którzy pragną w swoich uczniach wykształcić/wypracować nawyk refleksji dydaktycznej mającej postać odwagi na eksplorację intelektualną, niezależną od poziomu wiedzy poznawczej i na eksperymentowanie z własną kreatywnością. Edukacja ta, dla dydaktyków ma propozycje ról⁴⁶³ aktywnych i kreatywnych, z celami merytorycznymi osadzonymi w życiowej przyszłości uczniów, o wymiar której w obecnych realiach edukacyjnych jest tak bardzo trudno:

- 1) *dydaktyk refleksyjny w dydaktyce ogólnej* – pewien, że na etapie edukacji szkolnej nie można wyposażyć ucznia w wiedzę i umiejętności na całe życie, bowiem wiedza taka nie istnieje; istotą edukacji w tym okresie życia jest uczenie samodzielności myślowej, pozwalającej posiadaną wiedzę pomnażać, kwestionować, weryfikować, zmienić, poszerzać;
- 2) *dydaktyk refleksyjny dla ucznia* – nauczyciel zastanawiający się nad merytoryczną stroną wiedzy poznawczej ale także rozważający jej wpływ na kształtowanie aksjologiczne ucznia, analizujący jej wartość w spektrum całościowej wiedzy poznawanej na innych zajęciach, u innych nauczycieli, rozważanie nad celami, metodami i technikami dydaktycznymi, by miały jak najgłębsze i największe spektrum refleksji wiedzy poznawczej dla ucznia;
- 3) *dydaktyk refleksyjny wobec podmiotowości* – wyznający zasadę, że poznawana wiedza zawsze poszerza spektrum wolności intelektualnej ucznia i jego samego; to wolność ograniczana jedynie dobrem innych osób, a więc mająca kryteria etyczne a nie merytoryczne;
- 4) *dydaktyk refleksyjny w przestrzeni aksjologicznej*:
 - a) *wolność* – dowolność w wykorzystywaniu nowej wiedzy poznawczej stosownie do posiadanych uzdolnień i percepcji intelektualnej;
 - b) *podmiotowość* – poziom odbioru nowej wiedzy należy tylko i wyłącznie do ucznia, jest to prawo, którego nie wolno nikomu przekraczać;

⁴⁶² „Dzieci **wysokiej jakości** bardzo dużo kosztują [...] również dzieci **niskiej jakości** stanowią źródło bardzo poważnych wydatków. Wysokość tych kosztów niejednokrotnie przekracza możliwości finansowe przeciętnej rodziny”. Podkreślenia wg M. D. dehumanizują dziecko, które traktowane jest jak **towar**. Niestety, określenia te upowszechnia się częściej w publikacjach ekonomicznych i socjologicznych” [w:] G. Dobrodziicka (1999) *Ewolucja wartości rodzinnych* [w:] L. Beskid (red.) *Zmiany w życiu Polaków w gospodarce rynkowej*, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN, s. 154 – 155.

⁴⁶³ W. Woronowicz (2007) *Dydaktyka refleksyjna a poprawa jakości kształcenia* [w:] J. Grzesiak (red. nauk.) *Edukacja i innowacje ...*, t. II, s. 73 – 79.

- c) *partnerstwo* – rozumiane, jako równość nauczającego i uczącego się, gdyż obie role są niezwykle płynne, bez wyraźnych granic; nauczyciel ucząc ucznia mimowolnie także podlega procesowi uczenia się a sam uczeń w określonym pryzmacie aksjologicznym jest nauczycielem dla swojego nauczyciela;
- d) *dialog edukacyjny* – rozumiany, jako obecność wolności poznawczej i dobrowolność nauczania i uczenia się, bez psychicznego i emocjonalnego przymusu; to dialogiczna postawa na edukacyjnej drodze poszukiwania prawdy, służącej efektywności pracy intelektualnej i rozumieniu postaw moralnych;
- e) *refleksja*⁴⁶⁴ jako *wartość życiowa* – wyrażana w umiejętności skupienia się nad własnymi myślami i czynami, analizy ich zgodności z obowiązującymi prawami, obyczajami i kodeksem moralnym oraz analizy wymiaru własnej odpowiedzialności, szczególnie potrzebnych w czasie przeddziałaniowym; wykształcenie u ucznia umiejętności moralnego wartościowania własnych działań to dla niego i nauczyciela gwarancja dobra fizycznego, efektywności w nauce i pracy, indywidualizacja zaspakajanych potrzeb, wyborów życiowych z prawem do szczęścia bez ograniczania takiego prawa innym oraz całościowa umiejętność odróżniania dobra od zła.

Mając na uwadze tak szeroki pryzmat personalny nauczyciela dydaktyka ze spektrum wiedzy, której powinien być świadomy i umieszczać w programie nauczania, oczywistym wydaje się, że te deontyczne atrybuty w pracy nauczyciela będą podlegały ocenie i diagnozie, tak jak osiągnięcia szkolne uczniów, zdolności do wykonywania określonego typu czynności, które są wynikiem procesu dydaktycznego. Zapoczątkowana w 2002 roku szeroka reforma systemu edukacji, uruchomiła cały szereg działań monitorujących i ewaluacyjnych obligatoryjnych, wobec uczniów oraz nauczycieli. Terminy, jak: akredytacja, audyt, mierzenie jakości, monitoring coraz częściej są włączane do słownictwa czynnie pracujących nauczycieli. Edukacja, na takim poziomie normatywnym staje się towarem, który mając swój rynek podaży i popytu, uczniom i nauczycielom przypisuje rolę konsumentów, proces nauczania utożsamia z towarem, którego efektem stają się sprawności i umiejętności nauczyciela. Zakres powinności nauczycielskich postrzeganych przedmiotowo stał się powodem pojawienia się w przestrzeni edukacyjnej *nauczyciela – egzaminatora* oceniającego pracę innych nauczycieli, wiedzę i umiejętności uczniów oraz sprawne zarządzanie szkołą przez jej dyrektora.

Uruchamiając na szeroką skalę metody realizacji tzw. ścieżek edukacyjnych jednocześnie wyszkolono w bardzo krótkim czasie *egzaminatora/edukatora/trenera* kształcenia zawodowego, którego naczelnym zadaniem stało się szkolenie innych nauczycieli, by ci mogli szkolić innych (?), oczywiście w stopniu zgodnym z duchem reformy a nie w idei podmiotowości ucznia⁴⁶⁵. U podstawy teoretycznej powołania egzaminatorów leżała idea mierzenia jakości podmiotowej, dydaktycznej i organizacyjnej szkoły⁴⁶⁶, która otrzymała miano procedury diagnostyki edukacyjnej wypełniającej zadania nadzoru pedagogicznego.

⁴⁶⁴ **refleksja** – dobro ⇔ wolność wyboru wartości moralnych dzięki samodzielności, świadomości w ocenie postępowania lub w kształtowaniu opinii; zastanawianie się, rozmyślanie, rozważanie, analizowanie; tolerancyjność rozumienia norm i zasad społecznych, jako wartości zmiennych kulturowo a nie wyznaczanych dogmatycznie i sytuacyjnie; tamże.

⁴⁶⁵ M.M. Dudzikowa (2001) *Mit o szkole jako miejscu...*, s. 140.

⁴⁶⁶ „(...) mierzenie – to przede wszystkim postawa poznawcza, humanistyczne i holistyczne spojrzenie na człowieka, a nie procedury” St. Wlazło (1999) *Standard jakości pracy szkoły*, „Dyrektor szkoły”, nr 5, s. 11.

Wobec powyższych argumentów zasadna wydaje się analiza roli egzaminatora w środowisku edukacyjnym. Właśnie idea przywództwa edukacyjnego jest tożsama z rolą egzaminatora. Ocenianie edukacyjne, diagnostyka pedagogiczna, ewaluacja metod pracy, propagowanie idei samokształcenia to pojęcia pedagogiczne, choć utożsamiane z pracą egzaminatora to także dotyczą specyfiki przywództwa edukacyjnego. Zatem, by analiza/diagnoza przestrzeni edukacyjnej pod wg przywództwa była w pełni zrealizowana, koniecznym wydaje się zaprezentowanie merytorycznych treści istoty oceniania edukacyjnego i diagnozy pedagogicznej (stanowiących też podstawę pracy dyrektora szkoły!).

Ocenianie – po nauczaniu to jeden z najważniejszych i najtrudniejszych aspektów pracy nauczyciela. Współcześnie stało się zagadnieniem sytuowanym w dyskursach filozoficznych, politycznych i praktycznych, zyskując nowe znaczenie. Jest zaliczane do najbardziej złożonych, subiektywnych i spornych. W dobie przeobrażeń cywilizacyjnych i coraz wyraźniejszych konkurencji technologicznych, w tzw. „wyścigu” sprawności intelektualnej, technologii informatycznej, sukcesów zarządzania strukturami przemysłu międzynarodowego rządy państw uświadamiają sobie niezwykle istotną rolę oceniania. Edukacja i jej standardy kontroli nad jakością stają się mechanizmami wspomagającymi utrzymywać wysokie pozycje konkretnych gałęzi przemysłowych. Edukacja rozumiana, jako wielopokoleniowa „inwestycja” i określone procedury standardów weryfikacyjnych już dziś są obserwowalnymi powszechnie „inwestycjami intelektualnymi” przynoszącymi najlepsze miejsca w rankingach przemysłowych, politycznych, naukowych i oczywiście społecznych. Stosowane coraz powszechniej systemy zewnętrznego oceniania, upublicznianie rankingów szkół, wyników egzaminów zewnętrznych staje się mechanizmem samoczynnie podnoszącym poziom edukacyjny każdego placówki oświatowych i wzrost jakości realizowanego w nich kształcenia. Upowszechniająca się w przestrzeni edukacyjnej idea konstruktywizmu⁴⁶⁷ przyczyniła się do wielowymiarowego odbioru znaczenia oceniania (stan początkowy i etapy realizacji wraz z ich kontekstem a nie tylko efekt końcowy) i spojrzenia na zespół klasowy, w którym nauczyciel jest zobligowany do prowadzenia strategii edukacyjnych (tworzenie podgrup pod wg umiejętności, uzdolnień, niepełnosprawności intelektualno-fizycznych, różnic kulturowo-społecznych). Zmiana rozumienia wartości oceniania i społecznego oddziaływania ocenianiem wykształciła w środowisku nauczycielskim inną, współczesną refleksję o nauczaniu, które teraz powinno polegać na „(...) stawianiu ucznia w sytuacjach wymagających podejmowania zadań adekwatnych do poziomu rozwoju jego struktur moralnych i poznawczych, pozyskiwaniu danych, umożliwiających diagnozowanie i rejestrowanie postępu, jako zabiegi nie jednorazowe (incydentalne) ale wpisane w cały proces uczenia”⁴⁶⁸.

⁴⁶⁷ **konstruktywizm** – źródłem rozumienia świata i budowanie własnej pozycji społecznej najefektywniej można dokonać analizą własnego, życiowego doświadczenia; opierając się na podstawowych zasadach tej filozofii uczenia się: 1) uczenie jest poszukiwaniem znaczeń, 2) rozumienie znaczenia – całościowe i fragmentaryczne, 3) percepcja świata i mentalna to najlepsze struktury poznawcze – rozumowe, 4) najważniejszy cel – własne znaczenie; w edukacji jest obecny w paradygmatach: uczenie to proces personalny a nie klasowo – lekcyjny, poziom nauczania zawsze będzie zależny od doświadczenia ucznia i społeczności lokalnej, program nauczania dostosowany do wstępnej wiedzy uczącego się, proces nauczania to związki faktów i doświadczeń tworzone rozumieniem i analizą przewidywania, ocenianie standaryzowane, obiektywistyczne zastępowane jest diagnozą pedagogiczną; prekursorem był J. Dewey (1938), którego idee: **uczenie sytuacyjne, wiedza o kontekście społecznym, współpraca** stały się kluczowymi dla realizacji oceniania autentycznego lub alternatywnej diagnostyki pedagogicznej; [w:] S. Juszczyk (2003) *Konstruktywizm w nauczaniu* [w:] T. Pilch (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II ..., s.771 – 772.

⁴⁶⁸ B.D. Gołębiak (2004), *Egzaminy i ocenianie szkolne* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski *Pedagogika*, t. II, ..., s. 208.

Nauczyciel oceniający i uczeń oceniany (w środowisku szkolnym istnieje także inny

poziom oceniania: uczeń oceniający i nauczyciel oceniany) to dwa podmioty kierujące się zupełnie odmiennymi argumentami. Autorka dysertacji, chcąc uniknąć zbytniego uszczegółowienia, aspekt oceniania nie będzie różnicować personalnie na ucznia i nauczyciela, choć analiza idei przywództwa będzie rozpatrywać ten poziom oceniania. „Oceniwanie osiągnięć jest procesem ustalania i komunikowania ocen szkolnych”⁴⁶⁹. Ustalenie może mieć pryzmat subiektywny, wówczas mówimy

o przeświadczeniu o ocenie lub obiektywny, gdy jest oparte o sprawdzanie osiągnięć uczniów.

Ocena nauczyciela w pracy dydaktycznej pełni określone funkcje:

- *informacyjną* – jest jednoznaczna z poznaniem stanu realizacji zadań zawodowych nauczyciela, jako pracownika; ocena informuje o zakresie podjętych powinności, ich poprawności oraz uzyskanych wynikach;
- *stymulującą (motywacyjną)* – uważna jest za najważniejszy typ oceny; swoją wartością powinna nauczyciela aktywizować pozytywnie do zmian przyszłościowych; może być wzmocniona przyznanymi nagrodami lub wyróżnieniami;
- *korektywną* – przede wszystkim ma ujawniać nieścisłości, niedociągnięcia, braki lub rozbieżności i na przyszłość zapobiegać ich dublowaniu; często stanowi kryterium gwarancji poprawnego wykonywania działań dydaktyczno-wychowawczych⁴⁷⁰

Subiektywność w procesie oceniania ma swoje źródło w tzw. intuicji⁴⁷¹, emocjach, doświadczeniu zawodowo-społecznemu. Doskonałym przykładem jest egzaminator o dużym doświadczeniu pedagogicznym, który nie zgłębiając merytorycznie pracy ucznia, w zasadzie nieomylnie potrafi ją ocenić, na tym samym poziomie co jej treść. Zachowanie ucznia, kultura osobista, płeć, pochodzenie społeczne, posiadane oceny, opinie u innych nauczycieli, kontekst edukacyjno-sytuacyjny w trakcie oceniania to elementy składowe całego cyklu oceniania charakterystyczne dla autorytarnego stylu nauczania o zdecydowanych rolach społecznych: dorosły/dziecko, nauczyciel/uczeń, przełożony/podwładny, władza/podporządkowanie.

Tabela 20. Spektrum wiedzy w przestrzeni edukacyjnej

| WIEDZA | | |
|--|--|--|
| wymiar TEORETYCZNY <i>humanistyczno - pedagogiczny</i> | wymiar EDUKACYJNY <i>nauczycielsko- uczniowski</i> | wymiar SPOŁECZNY <i>użyteczność praktyczno-poznawcza</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> - ogólna - teoretyczna - dyskursywna - naukowa - abstrakcyjna - refleksyjna - pozytywna - przyrodnicza/ naturalna | <ul style="list-style-type: none"> - pedagogiczna - wychowawcza - szkolna - ukryta/uprzednia - zawodowa - akademicka - przedmiotowa - syntaktyczna - proceduralna - deklaratywna - kontekstowa - praktyczna - wstępna - składowa - końcowa - religijna | <ul style="list-style-type: none"> - codzienna - techniczna - konkretna - nawykowa - deklaratywna - kontekstowa - pewna - przydatna - potoczna - oficjalna - publiczna - prywatna - uznana - użyteczna - praktyczno/moralna |

Źródło: opracowanie własne

⁴⁶⁹ B. Niemierko (2007), *Wyniki kształcenia* [w:] K. Kruszewski (red. nauk.) *Sztuka nauczania...*, s. 95.

⁴⁷⁰ J. Pielachowski (2007), *Sto pięćdziesiąt spraw szkoły...*, s. 48.

⁴⁷¹ B. Niemierko (2007), *Wyniki kształcenia ...*, s. 95.

Ocenianie obiektywną refleksją to posługiwanie się wymiarem osiągnięć, zrealizowanych celów i planów w realizmie przedmiotowym. Często jest utożsamiane z ocenianiem dydaktycznym. To spektrum informacji przedmiotowej, poznawczej ale zawierające także wiedzę o wymiarze społecznym i teoretycznym, dlatego bardzo często jest postrzegane, jako ocenianie społeczno-wychowawcze (kierujące się wieloma kryteriami).

Ocenianie, jak każdy proces mający charakter podmiotowy, podlega wpływom określonych kryteriów. W pracy egzaminatora są one istotne, wobec tego warto są prezentacji:

- uzdolnienia nauczyciela/ucznia;
- zachowanie nauczyciela/ucznia na lekcji i motywacja do samokształcenia/uczenia się;
- poziom nauczania w danej klasie/szkole;
- wcześniejsze osiągnięcia nauczyciela/ucznia, także wychowawcze/w innych przedmiotach;
- sytuacja rodzinna nauczyciela/ucznia i ich warunki domowe;
- perspektywy i plany szkolne i zawodowe nauczyciela/ucznia;
- dyspozycje administracji szkolnej;
- polityka oświatowa kraju i regionu⁴⁷².

Ocenianie ma także dwie strefy refleksji dydaktycznej i społecznej, w których określone kryteria mają kontekst pozytywny lub negatywny.

Rysunek 65. (Nie)korzystne kryteria w procesie oceniania



Źródło: projekt własny w oparciu o B. Niemierko⁴⁷³

Pomimo, że ocenianie stanowi nieodłączną składową pracy nauczyciela, to jest ono tradycyjnie utożsamiane z jego funkcją karzącą i nagradzającą. O koniunkcji czynnika korzystny ↔ niekorzystny decyduje tzw. *trafność prognostyczna*, która jest wyższym poziomem niż obiektywizm, gdyż oprócz oceny sformalizowanej w skali stopni szkolnych zawiera się w niej składnik emocjonalno-motywacyjny, zawiera wiedzę o uczniowskiej aktywności wewnątrz-

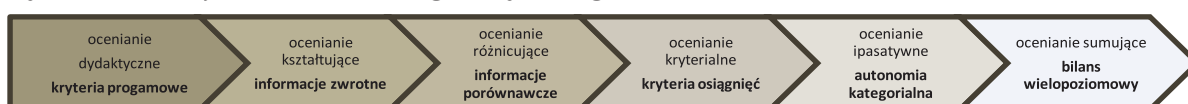
⁴⁷² B. Niemierko, *op. cit.*, s. 97.

⁴⁷³ Tamże.

szkolnej. Istotę tej trafności doskonale potwierdza tzw. ocena opisowa, niezależnie czy dotyczy pracy szkoły, grona pedagogicznego czy ucznia lub zespołu klasowego, potwierdzająca w sposób widoczny wieloaspektowość oceniania. Nauczyciel, świadomy wagi i skali oceny szkolnej, jej wszechobecności, w procesie nauczania stosuje różne rodzaje oceniania:

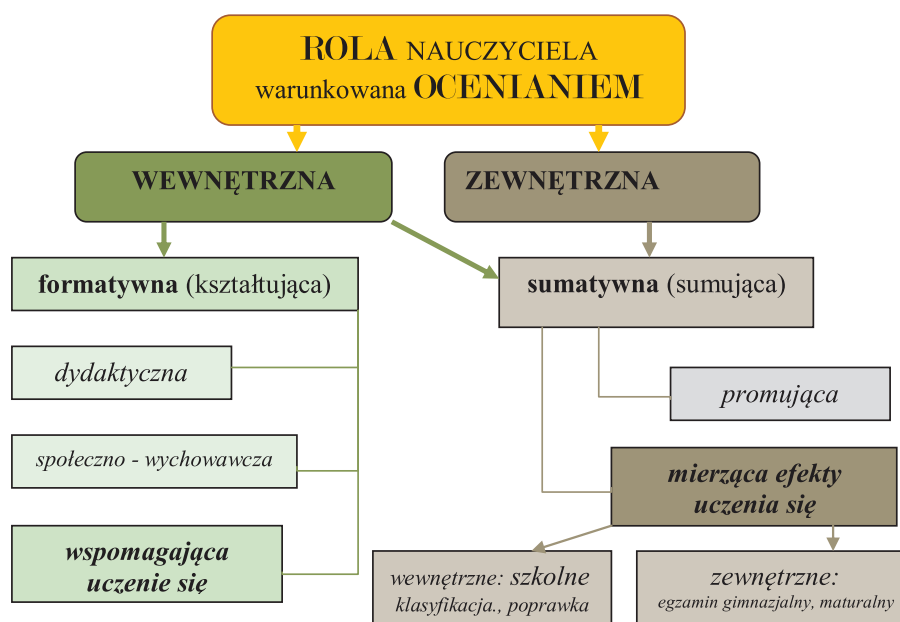
- *ocenianie codzienne, bieżące* osiągnięć ucznia/nauczyciela (wewnętrzne, systematyczne: sprawdzian, klasówka, ustna odpowiedź/hospitacja, prezentacja decydujące o dynamice procesu nauczania/awansu zawodowego)
- *ocenianie akcyjne/jednorazowe* (zewnętrzne, często jednorazowe: egzamin końcowy, test kompetencyjny/egzamin dyplomy) decydujące o ukończeniu określonego etapu edukacji/awansu zawodowego;
- *ocenianie diagnostyczne* – bilansujące słabe i mocne strony ucznia/nauczyciela niezbędne w konstruowaniu jego dalszej nauki, kształcenia/kariery zawodowej, rozwoju pedagogicznego:

Rys 66. Rodzaje oceniania diagnostycznego



Źródło: opracowanie własne na podstawie B.D. Gołębiak⁴⁷⁴

Rysunek 67. Rola egzaminatora w strukturze oceniania edukacyjnego



Źródło: opracowanie własne na podstawie B. D. Gołębiak, K. Stróżyńskiego⁴⁷⁵

Zatem, takie wielkoformatowe różnice w samym ocenianiu obliguje do zróżnicowania kategoryjnego zakresu kompetencji nauczyciela – egzaminatora, przekładające się na kategoryzację roli egzaminatora.

⁴⁷⁴ B.D. Gołębiak (2004) *Egzaminy i ocenianie...*, s. 209; K. Stróżyński (2004) *Ocenianie szkolne* [w:] T. Pilch (red. nauk.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, ...*, s. 739.

⁴⁷⁵ Tamże, s. 210.

Wykorzystując systematykę zaproponowaną przez B.D. Gołębiak można skonstruować model rozwoju roli nauczyciela, pełniącego funkcję egzaminatora.

Rola formatywna jest realizowana w trakcie procesu nauczania, jest kontrolującą osiągnięcia – wyznaczone, zaplanowane, świadome. Jest rolą posiadającą informację zwrotną dla innych nauczycieli i uczniów, tak by swoją wartością podnieść efekt kształcący – zmianę wartości ambicji edukacyjnych, świadomości odpowiedzialności za (nie)powodzenia szkolne i społeczne. Jest przekazem wykorzystującym umiejętności komunikacyjne, intuicyjne i doświadczenie wiedzy o procesie uczniowskiego myślenia (szansach na sukces i porażkę). Jest wiedzą nie tylko o ilości ale także jakości uczniowskiej wiedzy dydaktycznej oraz wychowawczej nauczyciela i jego umiejętnościach pedagogicznych.

Rola sumatywna, bilansująca pracę nauczyciela lub ucznia. Pod postacią oceny – tradycyjnej lub opisowej, świadectwa lub dyplomu, promocji lub awansu jest etapem oceniania umożliwiającym dokonywanie *ewaluacji diagnostycznej* („*celem jej jest zdobycie informacji komplementarnych do informacji o osiągnięciach szkolnych, o ogólnych i szczególnych uzdolnieniach; dokonują jej psychologowie przy współpracy nauczycieli*”⁴⁷⁶)

Dla zagadnienia przewodnictwa edukacyjnego taka strukturyzacja procesu oceniania może okazać się miarą klasyfikacji idei przewodzenia edukacyjnego rozumianego, jako „(...) *przekazywanie* przez nauczyciela (w strefie najbliższego rozwoju ucznia) i *analizowanie* umiejętności w nadawaniu osobistych znaczeń nowo napotkanym informacjom, faktom, *udzielanie wsparcia* w postaci adekwatnych informacji, pytań, wyjaśnień, wskazówek, rad, (...), określanego mianem *oceniania formatywnego (kształtującego)*, oraz ocenianie rozumiane jako mierzenie i porównywanie rezultatów uczenia, się mianem *ocenianiem sumatywnym (sumującym)*”⁴⁷⁷. Dokonując transgresji procesu oceniania w funkcję roli nauczyciela – egzaminatora, można dokonać dla egzaminatora zadaniowego podziału na kompetencje oceniające:

- dokonuje wewnętrznej oceny codziennych postępów ucznia monitorując zmienność poziomu prac, umiejętności, aktywności intelektualnej i dojrzałości społecznej;
- porównuje efekty indywidualnych prac w kontekście sukcesów (porażek) innych uczniów lub całego zespołu klasowego;
- sumuje sukcesy (porażki) indywidualne ucznia, zespołów przedmiotowych, zespołu klasowego w celu zmierzenia rezultatów uczenia się;
- - identyfikuje potrzeby edukacyjne ucznia w celu lepszej organizacji jego nauczania oraz dla lepszej współpracy z rodzicami ucznia;
- wiąże efekty oceniania z własnym rozwojem zawodowym nauczyciela, ewaluacją pedagogiczną – doskonalą dydaktyczno-wychowawcze dokonania;
- realizuje praktycznie edukacyjny wymiar „sprzężenia zwrotnego” – informacja uzyskana w wyniku procedury oceniającej sama staje się generatorem informacji, które determinują działania edukacyjne podlegające autoocenie, a więc ocenianiu na wyższym i trudniejszym poziomie.

Ocenianie posiada swoje techniki, które swoim oddziaływaniem, w niewielkim stopniu różnicują nauczyciela i ucznia.

⁴⁷⁶ E. Putkiewicz (2004) *Ocenianie szkolne podejście teoretyczne* [w:] T. Pilch (red. nauk.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, ...*, s. 743.

⁴⁷⁷ Tamże, s. 209.

W literaturze pedagogicznej osobę egzaminatora zamiennie określa się także ewaluatorem⁴⁷⁸, gdyż istotą wszelkich działań egzaminacyjnych, sprawdzianów jest ewaluacja – nauczyciela, ucznia, zespołu klasowego, grona pedagogicznego oraz całej społeczności szkolnej.

Tabela 21. Techniki oceniania w środowisku nauczycielskim i uczniowskim

| TECHNIKI OCENIANIA | |
|---|---|
| NAUCZYCIEL | UCZEŃ |
| TESTY | |
| - ankiety testujące - ankiety kontrolujące - ankiety opiniujące | - dydaktyczne - różnicujące osiągnięcia i umiejętności - standaryzujące osiągnięcia i umiejętności |
| PRACE PISEMNE | |
| - ocenianie ilościowe i jakościowe - referaty i sprawozdania dokumentujące przeprowadzone zajęcia - referaty i sprawozdania zawierające wymogi awansu zawodowego - referaty i sprawozdania (treść dot. osoby nauczyciela i uczniów, wartość stylu pracy, poprawność i różnorodność metod pracy) - obligatoryjne awansem zawodowym (tzw. teczka awansu) i z inspiracji pedagogicznej | - ocenianie ilościowe i jakościowe - wypracowania przedmiotowe (procesy poznawcze i twórcze): wąsko tematyczne i analityczne - wypracowania (treść, styl, pismo, poprawność gramatyczna) |
| ODPYTYWANIE | |
| - pytania hospitacyjne i wyjaśniające - pytania koleżeńskie i służbowe - pytania funkcyjne i zadaniowe - pytania wewnętrzne (nauczyciele, uczniowie) i zewnętrzne (rodzice, kuratorzy) | - pytania zamknięte i otwarte - pytania podmiotowe i poboczne - pytania sytuacyjne i kreatywne - pytania edukacyjne i społeczne |
| OBSERWACJA | |
| - sytuacyjna, zadaniowa, ukierunkowana - dotyczy: działania (zadań wynikających z procedury awansu zawodowego), cech (podmiotowych i przedmiotowych), zdarzeń istotnych wychowawczo, dydaktycznie i społecznie | - systematyczna i ukierunkowana - dotyczy: działania (zadania), cech (podmiotowych, przedmiotowych), zdarzeń krytycznych |
| POSŁUGIWANIE SIĘ KSIĄŻKĄ | |
| - ocena umiejętności: rozumienia pedagogicznego (terminologia nazewnictwa i znaczeniowa), zastosowanie dydaktyczne i pedagogiczne nowej wiedzy, modyfikacji wiedzy „obecnej” wobec zredagowanych celów - ocena jakościowa i ilościowa | - ocena umiejętności: czytania, streszczenia, formułowania planu: pytań i odpowiedzi, odnajdywania form gramatycznych, tłumaczenie - stopień modyfikacji wiedzą książkową działań podstawowych i uznawanych za kreatywne - ocena ilościowa i jakościowa |

⁴⁷⁸ „Praktyka ewaluacyjna obejmuje **systematyczne zbieranie informacji** o przebiegu, właściwościach i wynikach programów, o personelu i o dorobku, który może być **wykorzystany przez określonych ludzi** do celu zmniejszenia niepewności, podniesienia skuteczności i podjęcia decyzji o tym, czego dotyczą i na co wpływają te programy, personel i dorobek”. M. Q. Patton - twórca teorii ewaluacji twórczej; [w:] A. Zielińska (2001) *Ewaluacja w edukacji* [w:] B. Śliwerski (red.) *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 371.

| PRACE PRAKTYCZNE | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - precyzują edukacyjny wymiar realizacji zadań - uwypuklają uzdolnienia i preferencje praktyczne - klasyfikują kompetencje praktyczne | <ul style="list-style-type: none"> - realna postać kompetencji edukacyjnych: zręczności, zdolności kreatywnych i analitycznych - uszczegóławiają preferencje edukacyjne ucznia |
| PORTFOLIO | |
| <ul style="list-style-type: none"> - preferencja osobistych teorii oceniania - obecność i poziom symetrii: nauczanie innych ↔ auto-edukacja uczenie innych ↔ autoedukacja wychowywanie innych ↔ autowy chowanie - zróżnicowanie doświadczenia: dydaktycznego, wychowawczego, kulturowego - obiektywizm edukacyjny zastępowany subiektywizmem pedagogicznym (promowanie uzdolnień i obrazowanie nieumiejętności) - obecność pedagogicznej refleksji wewnętrznej (na rzecz opinii oświatowej) - dialog pedagogiczny między innymi nauczycielami i uczniami („miękkie” kompetencje profesjonalne) – SUPERWIZJA - integracja deontyczna, edukacyjna, społeczna | <ul style="list-style-type: none"> - preferencja indywidualnych metod i technik uczenia się - aktywność edukacyjna ↔ świadomość autoedukacji - zróżnicowanie doświadczenia: środowiska rodzinnego, rówieśniczego, szkolnego - standard edukacyjny zastępowany indywidualizacją programowo-działaniową - obecność samoświadomości edukacyjnej, wewnętrznej - rozumienie istoty szansy edukacyjnej i maksymalne korzystanie z sytuacji dydaktyczno-wychowawczych (dialog pedagogiczny z nauczycielem, podmiotowe relacje rówieśnicze) - integracja rówieśnicza, środowiskowa, edukacyjna, kulturowa |
| ROZMOWY, NARADY | |
| <ul style="list-style-type: none"> - prezentacja faktycznej wiedzy dydaktyczno-wychowawczej - prezentacja podstaw teoretycznych decydujących o wyborze programu, metod, technik - płaszczyzna informacji kulturowej, społecznej, socjologicznej i psychologicznej - informacja o umiejętnościach komunikacyjnych (poza werbalnych) | <ul style="list-style-type: none"> - ocena wiedzy poza standardowej, nieobecnej w podstawie programowej - ocena dojrzałości leksykalno-werbalnej - ocena kultury językowej - ocena umiejętności retorycznych - ocena zwrotna o pozycji w społecznej klasyfikacji |
| MULTIMEDIA | |
| <ul style="list-style-type: none"> - umiejętności techniczne - umiejętności selekcji i weryfikacji treści multimedialnych (wiedza przedmiotowa, pedagogiczna-teoretyczna i praktyczna) - umiejętności aktualizacji medialnej metod i technik dydaktyczno - wychowawczych | <ul style="list-style-type: none"> - umiejętności techniczne - umiejętności korespondencji multimedialnych - umiejętności syntezy i analizy treści multimedialnych - dyscyplina etyczno - kulturowa |
| PREZENTACJE | |
| <ul style="list-style-type: none"> - ocena jednostkowa i grupowa - ocena umiejętności dydaktycznych i komunikacyjnych - ocena świadomości edukacyjnych (nauczanie – przygotowanie do realiów życiowych nikomu nieznanym) - aktywizujące i uświadamiające - dostarcza w krótkim czasie i niewielkim materiale szerokie spektrum wiedzy o nauczycielu | <ul style="list-style-type: none"> - uświadamianie roli publicznej (spektrum pozytywne i negatywne) - aktywizujące i uświadamiające - płaszczyzna oceny dojrzałości szkolno-społecznej - platforma prezentacji rozumienia przedmiotowego i edukacyjnego - rewalidacja opinii społecznej z tyt. patologii życiowych - ocena jednostkowa i zespołu przedmiotowego, klasowego - dostarcza wiedzy o dojrzałości społecznej rówieśników |

Źródło: opracowanie własne na podstawie B. D. Gołębiak⁴⁷⁹

Każdy nauczyciel jest egzaminatorem i dydaktykiem, nie wszyscy są wychowawcami a tylko nieliczni otrzymują zaszczyt pełnienia roli i funkcji dyrektora, który zawiera w swojej osobie: nauczyciela – egzaminatora, dydaktyka, wychowawcę, psychologa, menedżera, lidera i reprezentanta organu zarządzającego i przedstawiciela władz oświatowych.

⁴⁷⁹ Tamże, s. 223–239.

ROZDZIAŁ VI

NAUCZYCIEL – DYREKTOR

Autorce dysertacji jest niezwykle trudno zaprezentować temat postaci i osoby dyrektora szkoły, gdyż zdaje sobie sprawę, że dostępna literatura pedagogiczna dopiero od kilku lat umożliwi publiczną debatę w środowisku pedagogów o niezwykle trudnej roli dyrektora szkoły. To artykuły i publikacje podkreślające niezwykle złożoną funkcję dyrektora (każdy poziom szkolny zawiera inne społeczno-kulturowe uwarunkowania) z jednoczesną krytyką potwierdzoną wynikami badań pedagogicznych. Te wyniki, poddane analizie pedagogiczno-pedeutologicznej, socjologicznej i kulturowej sprawiają, że nareszcie władze samorządowe, nauczyciele pracujący w tych szkołach, grupa zawodowa dyrektorów szkół w danej społeczności lokalnej zaczynają zauważać, że kierowanie szkołą (administracyjne, pedagogiczne, oświatowe, społeczne i kulturowe) jest niezwykle trudnym zobowiązaniem wobec uczniów, ich rodziców i pracujących nauczycieli. Ta refleksja niech będzie wytłumaczeniem, gdyby obraz dyrektora polskiej szkoły, dostępny w literaturze przedmiotu okazał się niepełny, zbyt jednostronny lub subiektywny. Autorka ma nadzieję, że analiza wyników własnych badań tematu *rola dyrektora w procesie przywództwa w przestrzeni edukacyjnej* wniesie wiele innowacyjnych idei, pozwoli spojrzeć na tę rolę zawodową z punktu menadżera intelektualno-kulturowego, wobec którego należy stosować oceny wyjątkowo wyważone, wielkoformatowe i z pełnym znawstwem niuansów pedagogiczno-kulturowych, gdyż wyjątkowość roli dyrektora każdej szkoły można osadzać na maksymie *non scholie sed wite wistimus*⁴⁸⁰!

Dyrektor szkoły to pozycja zawodowa precyzyjnie określona obowiązkami, funkcjami (planowanie, organizowanie, motywowanie, kontrolowanie), zadaniami i oczekiwaniami: nauczycieli, uczniów, środowiska lokalnego, władz samorządowych i oczywiście indywidualnymi wyobrażeniami (pedagogiczno-meniadżerskimi) osoby pełniącej tę funkcję

Karta Nauczyciela szczegółowo precyzuje **obowiązki** dyrektora szkoły [art. 7 ust. 1, 2, 36, 39, 40, Karty Nauczyciela]⁴⁸¹, wśród których najważniejsze to (odpowiedzialność, kierowanie, przewodnictwo, współpraca, zadania):

- organizacja procesu dydaktyczno – wychowawczego w szkole;
- opieka i wychowanie dzieci i młodzieży uczącej się w szkole,
- zagwarantowanie odpowiedniego poziomu dydaktyczno-wychowawczego szkoły,
- wypełnianie zadań zgodnych z uchwałami rady pedagogicznej i rady szkoły,

⁴⁸⁰ **non scholie sed wite discimus** – nie dla szkoły lecz dla życia;

⁴⁸¹ P. Ciborski, T. Rutkowski (2000) *Nowa Karta Nauczyciela ...*, s. 2 -3.

- zapewnianie uczniom i wychowankom warunków do kształtowania samorządności i samodzielności,
- gwarancja pomocy nauczycielom realizującym zadania i doskonalącym się zawodowo,
- zapewnienie nauczycielom warunków do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;
- realizacja polityki oświatowej państwa.

Funkcja dyrektora szkoła, rozumiana, jako planowanie, organizowanie, pobudzanie (motywowanie) kontrolowanie⁴⁸² jest obligatoryjna wobec Kodeksu Pracy (art. 94 k.p.) w zakresie:

- informowania nauczycieli, podejmujących pracę w szkole o zakresie ich obowiązków, sposobach wykonywania pracy na określonych stanowiskach oraz przysługujących im uprawnieniach;
- organizacji miejsca i trybu pracy, w sposób optymalny zapewniając wykorzystanie czasu pracy;
- organizacji systematycznych szkoleń w zakresie bezpieczeństwa i higieny warunków pracy;
- przestrzegania terminowego wypłacania wynagrodzeń za pracę;
- ułatwianie zainteresowanym nauczycielom podnoszenie kwalifikacji zawodowych;
- prowadzenie akt osobowych pracowników oraz dokumentacji wynikającej ze stosunku pracy;
- koordynowanie systemu kierowania szkołą, tzn. przepływem informacji między organami szkoły (dyrekcja, rada pedagogiczna, rada szkoły, rada rodziców, samorząd uczniowski) i informowaniu organów kolegialnych o funkcjonowaniu szkoły, realizacji uchwał i wniosków owych organów; stoi na straży respektowana prawa przez społeczność szkoły i ich ustawowe i statutowe reprezentacje⁴⁸³;

Zgodnie też z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 13.08.1999 r. dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za jakość pracy szkoły, tj. za jej wewnętrzną efektywność i sprawność. W **nadzorze pedagogicznym** (dawniej: kontrolowanie, ocenianie, nadzorowanie a współcześnie oznacza: nadzór, mierzenie jakości, monitorowanie, ocenianie nauczycieli – ich pracy, doksztalcania, efektów dydaktycznych i wychowawczych) najtrudniejszym ze wszystkich funkcji i zadań, dyrektor wraz z innymi nauczycielami pełniącymi określone stanowiska kierownicze, realizuje określone zadania:

- *przeprowadza ewaluację wewnętrzną i wykorzystuje jej wyniki do doskonalenia jakości pracy szkoły lub placówki;*
- *kontroluje przestrzeganie przez nauczycieli przepisów prawa, dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;*
- *wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez:*
 - organizowanie szkoleń i narad
 - motywowanie do doskonalenia i rozwoju zawodowego,
 - przedstawianie nauczycielom wniosków wynikających ze sprawowanego przez dyrektora szkoły lub placówki nadzoru pedagogicznego.
- *w celu realizacji tych zadań, obserwuje prowadzone przez nauczycieli zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz inne zajęcia i czynności wynikające z działalności statutowej;*

⁴⁸² J. Tudrej (1996) *Organizacja i zarządzanie w oświacie*, Częstochowa, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, s. 38.

⁴⁸³ J. Pielachowski (2007) *Sto pięćdziesiąt spraw szkoły...*, s. 19.

- *opracowuje* na każdy rok szkolny plan nadzoru pedagogicznego, który przedstawia radzie pedagogicznej w terminie do dnia 15 września roku szkolnego, którego dotyczy plan;
- do dnia 31 sierpnia każdego roku *przedstawia* radzie pedagogicznej *wyniki i wnioski* ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego⁴⁸⁴.

Nadzór pedagogiczny służy podnoszeniu poziomu pracy szkoły, aktywizacji stałego rozwoju zawodowego nauczycieli, a przede wszystkim reguluje demokratyczne wprowadzanie zmian w ich funkcjonowaniu społeczno-zawodowym⁴⁸⁵. Jest procedurą o hierarchicznej strukturze, tzn. każdy odcinek przestrzeni pedagogicznej, począwszy od zespołu klasowego, grona pedagogicznego, społeczności określonej szkoły (nadzór sprawuje kurator oświaty) po zarząd ministerialny, w ustawie o systemie oświaty i w rozporządzeniu o nadzorze, regulacjach prawnych, ma wyznaczone spektrum odpowiedzialności pedagogicznej, oświatowej i administracyjnej.

Za skuteczność realizacji nadzoru pedagogicznego najpełniejszą odpowiedzialność ponosi dyrektor szkoły. Jaką postacią musi być w świetle literatury przedmiotu, by umiał nie tylko sprostać wymaganiom ale jednocześnie stanowił dla pracujących nauczycieli i uczących się uczniów osobowość menadżera, lidera, a może przywódcy?

Literatura pedagogiczna, analizując strukturę dyrektorskiego zarządzania w środowisku edukacyjnym, rozważa i proponuje określone strategie zarządzania zespołowego, różniące się efektami i efektywnością. Dla czytelniejszej prezentacji warto przedstawić je w układzie tabelarycznym:

Tabela 22. Klasyfikacja strategii dyrektorskiego zarządzania zespołem nauczycieli

| STRATEGIE | CEL | DZIAŁANIA <i>dyrektora</i> | ZASTOSOWANIE | DYREKTOR |
|--|--|--|--|--|
| 1. STRATEGIA KIEROWANIA <i>regulacje formalnoprawne</i> | poczucie totalnej odpowiedzialności | zgodnie z przepisami steruje działaniami szkoły | pełna odpowiedzialność dyrektora za działania i efekty | formalny autorytet dyrekcji |
| 2. STRATEGIA UKIERUNKOWANEGO <i>współdziałania nauczycieli</i> | zadanie dla wszystkich – ład i porządek w szkole | koncentruje się na potrzebach i możliwościach nauczycieli; problemy rozwiązuje z nauczycielami | doprowadza nauczycieli do sukcesów, motywuje, | posiada autorytet rzeczywisty |
| 3. STRATEGIA SYSTEMU <i>funkcjonowania szkoły</i> | prezencja i reklama organizacyjna | zapewnia jakość pracy szkoły, edukacyjne standardy | ustalona wizja szkoły, procedury samoewaluacji | kontroler podmiotowo-przedmiotowy procedur |
| 4. STRATEGIA BEZ ROLI KIEROWNICZEJ | jakość szkoły – aspektem strategicznym | powołuje zespół jakości w szkole | <i>zasada Pareto</i> ² decyduje na 1 plan wysuwa wspomaganie kreatywnych nauczycieli przed standardami organiz. | nie wyróżnia się ze społeczności zespołu |
| 5. STRATEGIA „OSOBISTOŚCI” KIEROWNICZEJ | <i>kierowanie*</i> – współjedność społeczno-personalna | inspiruje do działania, | nastawiony na ludzi i współdziałanie (nieliczni i po wielu latach pracy w jednej szkole) | <i>coach</i> , autentyczny przywódca społeczności szkolnej |

* *kierowanie, jako triada: osobowość dyrektora, dojrzałość grona pedagogicznego, sytuacja – kierowanie wzajemne*⁴⁸⁶;
Źródło: opracowanie własne wg St. Wlazło⁴⁸⁷

⁴⁸⁴ *Jaki jest nowoczesny dyrektor?* Dostęp: <http://www.ceo.org.pl/splo/doc?docId=53377>, 2010-06-03

⁴⁸⁵ I. Dzierzgońska (2006) *Nadzór pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, s. 6.

⁴⁸⁶ G. Gołębiowska (2000) *Specyfika pracy menadżera oświaty, czyli jak kierować zespołem pracowniczym* [w:] Cz. Plewka, H. Bednarczyk (red.) *Vadencum menadżera oświaty*, Radom, Instytut Technologii Eksploatacji, s. 375.

⁴⁸⁷ St. Wlazło (2010) *Nauczyciele działają zespołowo ...*, s. 113 – 114.

O istocie strategii zarządzania decyduje kultura zw. inaczej *stylem zarządzania*, który precyzuje rolę dyrektora w społeczności rady oraz sytuuje jego miejsce zadaniowo-decyzyjne. W związku z tym, że z styl jest tożsamy z *kierowaniem zespołowym* (wg autorki dysertacji) ciekawą strukturą może okazać się synteza tych dwóch idei, maksymalnie prezentująca organizacyjną pozycję dyrektora w deontycznej strukturze zarządzania administracyjno-edukacyjnego.

Tabela 23. Synkretyzm stylu kierowania i zarządzania w pracy dyrektora

| STYL KIEROWANIA | | STYL ZARZĄDZANIA | |
|--|--|-------------------------------|---|
| kierowanie ZUBOŻONE | <ul style="list-style-type: none"> - brak kontaktów dyrektor – nauczyciele; - brak dobrowolnego zainteresowania dyrekcji realizacją zadań; - bierność emocjonalna i interpersonalna; | styl INSTRUKTAŻOWY | <ul style="list-style-type: none"> - małe nastawienie na zespół; - z racji pełnionej funkcji centralne sytuowanie własnej osoby na tle rady pedagogicznej; - decyzje podejmowane samodzielnie i przez nauczycieli wykonywane zgodnie z otrzymaną instrukcją metod, technik i czasu realizacji; |
| kierowanie AUTORYTARNE | <ul style="list-style-type: none"> - realizacja celów naczelnym azymutem wszelkich relacji; - zadaniowość parytetem wobec prestiżu podmiotowo-społecznego; | styl DYREKTYWNY | <ul style="list-style-type: none"> - znacznie większe nastawienie na zespół; - w sytuacjach spornych nadal sytuowanie swojej osoby na czele rady; - decyzje zawierają już informacje sytuacyjne i opinię rady, lecz wybór metod i technik oraz rozwiązanie problemu dyrektor podejmuje samodzielnie; |
| kierowanie KLUBOWE <i>styl towarzyski</i> | <ul style="list-style-type: none"> - atmosfera pracy i relacji międzyludzkich najważniejsza dla dyrekcji; - cele indywidualne są ważniejsze niż instytucjonalne; | styl PARTYCYPACYJNY | <ul style="list-style-type: none"> - zdanie rady i jej rola są zdecydowanie ważniejsze; - analiza i podjęte decyzje dot. rozwiązywania problemów są podejmowane zespołowo i stanowią kompromis decyzyjny; |
| kierowanie ZESPOŁOWE | <ul style="list-style-type: none"> - czynnik ludzki najważniejszym klasyfikatorem ważności i istotności; - promowanie osiągnięć nauczycieli; - cele ogólne zawierają cele indywidualne i instytucjonalne; | styl DELEGUJĄCY | <ul style="list-style-type: none"> - duże nastawienie na grupę sytuuje osobę dyrektora w roli podrzędnej; - rolę dyrektora jest zanalizowanie występujących ograniczeń, debata o odpowiedzialności zadaniowej i wspólne szukanie rozwiązań, co i jak należy wykonać |

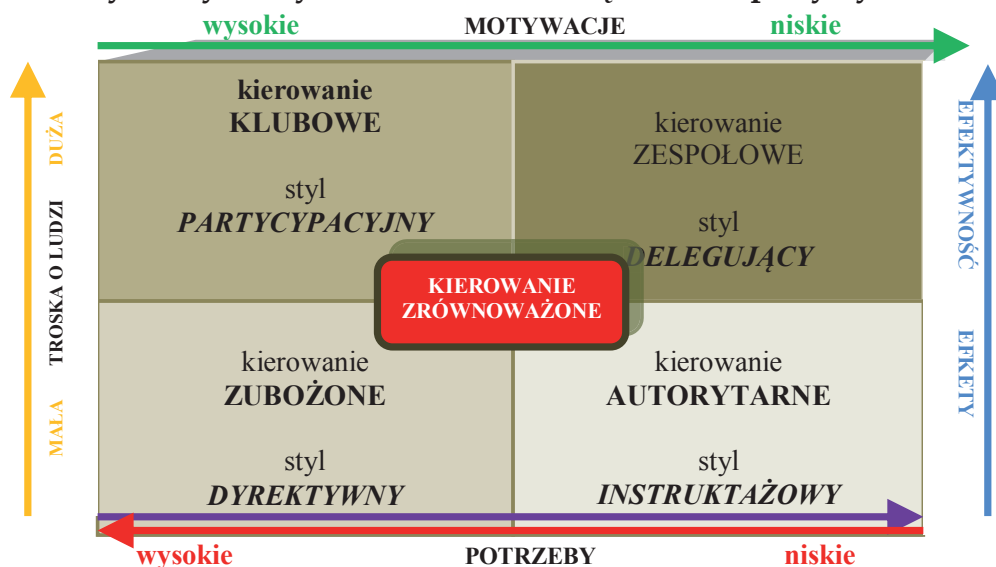
Źródło: opracowanie wg St. Wlazło⁴⁸⁸

Styl kierowania i zarządzania zespołem nauczycielskim i uczniowskim, jako wartości wynikające ze struktury dyrektorskiego zarządzania, sytuują osobę dyrektora w pozycji lidera, menadżera, kierownika czy przywódcy. Podane typy stylów kierowania są zależne od relacji „dyrektor - nauczyciel”, strukturą/stopniem ważności zleconego zadania (polecenie

⁴⁸⁸ Tamże, s. 122-126.

rutynowe, zadanie wynikające z procedury awansu zawodowego, polecenie działania okolicznościowego, zadanie przedmiotowe, działanie wynikające z sytuacji wychowawczo niepoprawnej). Te zależności doskonale ujmuje tzw. *siatka kierownicza* opracowana wg R.R. Blake'a i J.S. Moutona⁴⁸⁹ wyznaczająca właśnie typy kierowania wymienione w tabeli nr 2.23.

Rysunek 68. Synkretyzm stylu kierowania i zarządzania w pracy dyrektora



Źródło: projekt i opracowanie własne wg St. Wlazło⁴⁹⁰

Styl i kierowanie zespołem są warunkowane parametrami, które mają wiele wspólnego z refleksją pedagogiczną, gdyż są to:

- umiejętności zarządzania
- zaufanie relacyjne
- zarządcza pozycja dyrektora w hierarchii organizacyjnej.

Opinia *sprawnego dyrektora* to umiejętność i zdolność podejmowania szybkich decyzji w trudnych i konfliktowych sytuacjach, umiejętność wypracowania kompromisów między ludźmi i decyzjami pozornie kontrowersyjnych lecz w dłuższej perspektywie przynoszących korzyści. Najpopularniejszymi w istocie zarządzania są:

- *umiejętności techniczne* – niezbędne w praktycznej realizacji (administracyjnej, gospodarczej, oświatowej, edukacyjnej, społecznej, kulturowej) funkcji dyrektora – dysponenta określonym majątkiem społecznym – podmiotowym i przedmiotowym; w zakres tych kompetencji wchodzi „profesjonalne posługiwanie się prawem (oświatowym, administracyjnym, gospodarczym), prowadzenie działalności gospodarczej (przede wszystkim zwiększanie zasobów finansowych szkoły), promowanie walorów własnej placówki i jej osiągnięć (niezwykle cenna umiejętność w dobie reklamy i wszechobecnej konkurencji), właściwej prezentacji własnej osoby (elementarna umiejętność w staraniach o stanowisko a później budująca autorytet w środowisku)”⁴⁹¹; w ramach tych umiejętności dyrektor powinien umieć:

⁴⁸⁹ Tamże, za J.A. F. Stonera i Ch. Wankel (1996), *Kierowanie*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, s. 322.

⁴⁹⁰ Tamże.

⁴⁹¹ L. Gawrecki (1997), *Techniki pracy menadżera oświaty, czyli jak powinien działać profesjonalny dyrektor szkoły*, Poznań, Wydawnictwo eMPI², s. 17.

- organizować plan pracy szkoły;
- ułożyć plany lekcji;
- organizować pracę rady pedagogicznej – rozdzielać zadania, przygotowywać i prowadzić posiedzenia rady pedagogicznej;
- prowadzić niezbędną dokumentację szkolną;
- sprawować bieżący nadzór pedagogiczny i administracyjny⁴⁹²
- *umiejętności interpersonalne* – niezbędne, żeby słuchać nauczycieli i uczniów i rozumieć to, co naprawdę chcą powiedzieć; rozumiane, jako umiejętności nawiązywania kontaktów z osobami, z grupami, motywowania ich do pracy zespołowej i rozumienia ich postaw i działań; taka postawa wynika z oczekiwań, że dyrektor kierujący pracą zespołową, jednocześnie „indywidualnie traktuje potrzeby nauczycieli, potrafi kształtować atmosferę stymulującą innowacyjne postawy nauczycieli a współdziałając z władzami oświatowymi i samorządowymi potrafi nawiązywać kontakty i współpracę z lokalnym środowiskiem (innymi osobami i instytucjami)”⁴⁹³;
- *umiejętności koncepcyjne* – rozumiane, jako umiejętność przewidywania, planowania, konstruowania perspektywicznej wizji rozwoju szkoły, podejmowanie działań o charakterze strategicznym oraz „diagnozowanie pracy szkoły, jako całości, poszczególnych jej elementów, tworzenie i realizacja autorskiej koncepcji bieżącej działalności szkoły, tworzenie perspektywicznej wizji rozwoju placówki”⁴⁹⁴; **umiejętność tworzenia i realizowania autorskiej koncepcji bieżącej działalności szkoły** to cecha niezwykle cenna i wyróżniająca wśród innych dyrektorów, właśnie dyrektora – menedżera(!); zdolność zaprojektowania własnej, oryginalnej koncepcji działań pedagogicznych, administracyjnych i gospodarczych, determinacja wprowadzania – mimo błędów i przeciwności – to dowód umiejętności realizatorskich; rzeczywistość wielokrotnie udowadnia, że nie sztuką jest mieć nowatorskie i twórcze pomysły ale ich realizacja, umiejętność zaktywizowania zespołu realizującego działania i zadania owej autorskiej koncepcji, która przecież musi uwzględniać czynniki wewnętrzne i zewnętrzne⁴⁹⁵;

⁴⁹² J. Tudrej (1996), *Organizacja i zarządzanie w oświacie, ...*, s. 16.

⁴⁹³ Tamże, s. 18.

⁴⁹⁴ Tamże, s. 19–20.

⁴⁹⁵ Osoba dyrektora jest **jedynym nauczycielem w organizacyjnej strukturze szkolnej, która sama sobie wyznacza cele, wartości i przekonania o celowości działań**. Pewność siebie to w pełni ukształtowana tożsamość, to siła/energia do podejmowania działań zewnętrznych, które w oparciu o sprzężenie zwrotne przynoszą siłę wewnętrzną. Wypracowanie wspólnoty szkolnej w raz z nauczycielami, utożsamianie się uczniów ze szkołą w środowisku lokalnym (tylko wtedy, gdy szkoła posiada prestiż, renomę, czołową pozycję w rankingu innych szkół), to źródła energii wewnętrznej dla dyrektora oraz dla pracujących nauczycieli. To najkrótsza charakterystyka *dyrektora wewnętrznego*, konstruującego projekty edukacyjne, społeczno – kulturalnej współpracy ze środowiskiem rodziców i lokalnymi władzami, z premiiowanymi pozycjami uczniów na olimpiadach przedmiotowych a także z radą pedagogiczną, której nauczyciele oprócz posiadania wyższego wykształcenia wykazują się rozległymi kwalifikacjami i kompetencjami. Swoją postawą i ambicjami jest w stanie wygenerować wśród nauczycieli zwyczaj systematycznego dociekania dydaktyczno-wychowawczego i metodycznego działania. Przeciwwagą dla takiej postawy jest *dyrektor modelowany zewnątrznie*, wypełniający zobowiązania przede wszystkim władz oświatowych, zalecenia organizacyjne wymuszane dynamiką problemów wychowawczych i dydaktycznych, ograniczany kadrowo lub brakiem u pracujących nauczycieli odpowiednich kwalifikacji i kompetencji, ograniczany pauperyzacją środowiska lokalnego i niedostatkami funduszy, pokrywających podstawowe wydatki szkoły. Oba modele bardzo sporadycznie występują samodzielnie, gdyż w realiach społecznych stanowią zmienny dualizm w roli dyrektora; M. Bednarska (2009,) *Racjonalnie czy irracjonalnie – rozważania o autorytecie w wychowaniu i nie tylko*, [w:] *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, M. Bednarska (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 53 – 67.

Tabela 24. Style *przewodzenia zespołowego*

| STYL | charakterystyka DYREKTORA -LIDERA | KONTEKST sytuacyjny | „SŁABE ” STRONY |
|-------------------|--|--|--|
| REPRESYJNY | - wydaje polecenia i zalecenia, bez prawa sprzeciwu i z obowiązkiem dokładnego wykonania | - wobec nauczycieli konfliktowych, trudnych, problematycznych; - w wypadkach losowych, z narażeniem zdrowia lub życia; - w sytuacjach nagłych i nieprzewidywalnych; | - ogranicza elastyczność rady pedagogicznej; - doświadczeni nauczyciele czują się zdeprecjonowani; - osłabia motywację nauczycieli; |
| AUTORYTARNY | - samodzielnie określa ogólne cele i obciąża nauczycieli do ich realizacji nie wskazując metod i form; | - w rankingu szkół placówka zajmuje najniższe notowania – osiągnięć, atrakcyjności edukacyjnej; | - cel wyznaczony przez dyrektora w odczuciu rady pedagogicznej wzbudza zastrzeżenia; - nauczyciele są krytyczni wobec zaplanowanych działań; |
| PRZYNALEŻNOŚCIOWY | - w każdym zadaniu, projekcie, celach kieruje się zasadą: nauczyciel i uczeń jest najważniejszy; | - konieczność wypracowania w radzie pedagogicznej atmosfery wzajemności, zaufania, jedności; - konieczność podniesienia wśród nauczycieli poziomu motywacji i etycznych zasad współżycia; | - zadania wyznaczone przez dyrektora są zbyt ogólnikowe, o rozproszonej odpowiedzialności; - słaba znajomość wizji i idei dyrektorskich zmian; |
| DEMOKRATYCZNY | - zaprasza nauczycieli w redagowaniu zadań, wyznaczaniu celów i podejmowaniu decyzji; | - konieczność wpracowania większej tolerancji organizacyjnej, wyższego poziomu autonomii połączonej z większą odpowiedzialnością; | - nauczyciele nieprzyzwyczajeni do takiej swobody zawodowej mogą czuć się zagubieni i dezorientowani, efektem będzie ich odczucie dezorientacji; |
| WYZNACZĄCY TEMPO | - dyrektor wyznacza bardzo wysokie standardy dydaktyczno-wychowawcze dla wszystkich nauczycieli; | - wyróżnia nauczycieli silnie zmotywowanych – pozwala im na wielkoformatową autonomię i zindywidualizowaną odpowiedzialność; | - nauczyciele słabi lub mniej operatywni mogą mieć poczucie przeciążenia pracą a nawet niedowartościowania; |
| TREnerski | - dyrektor aktywnie doksztalca się; - aktywizuje nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji i kompetencji; | - nauczyciele, mając świadomość, że tylko autoedukacja jest szansą na skuteczną i efektywną edukację uczniów, dopingują dyrektora do stałych zmian i wspomagania w ich rozwoju osobistym; | - najniebezpieczniejszym aspektem jest opór mentalny nauczycieli wobec zmian (wypalenie zawodowe, doświadczenie zawodowe stanowiące czynnik hamujący); |

Źródło: opracowanie własne na podstawie projektu w *Kierowanie Ludźmi*⁴⁹⁶

- *umiejętności komunikacyjne* rozumiane, jako umiejętność precyzyjnego i przekonującego wyrażania swoich oczekiwań, powierzanych zadań, koncepcji działania, zarówno w formie pisemnej, jak i ustnej;
- *umiejętności społeczne* – przede wszystkim decydujące o interakcjach z pracownikami szkoły, rodzicami, władzą lokalną, a w mniejszym zakresie z uczniami,

⁴⁹⁶ Tamże, s. 29.

gdyż każde środowisko prezentuje inną kulturę, inne oczekiwania wobec szkoły i zarządzającego nią dyrektora, inne spektrum roszczeniowe i możliwości wpływu na działalność szkoły;

- *umiejętności rozwiązywania konfliktów* – które są stałym elementem emocjonalnym relacji interpersonalnych; niezwykle cenne w sytuacjach napięć, kiedy racjonalne prowadzenie spornych negocjacji jest jedyną szansą na wypracowanie kompromisu; w takich sytuacjach są wykorzystywane *umiejętności negocjacyjne*;
- *umiejętności motywacji*, dzięki którym nauczyciele oporni/niechętni nowym zarządzeniom, niechętni personalnie lub ostrożni wobec każdych zmian są możliwi do przekonania, że warto razem dążyć w realizacji wspólnego celu⁴⁹⁷.

Wykształcone powyższe umiejętności dopiero predestynują do możliwości wypracowywania *stylu przewodzenia*, który w zasadniczych kwestiach jest trudniejszy od zaprezentowanych: stylu kierowania i stylu zarządzania. I również w prezentacji tego stylu organizacji pracy, autorka dysertacji zastosuje system tabelaryczny, by w czytelnej formie zaprezentować wszystkie szczegóły, choć minimalne to bardzo istotne w klasyfikacji przywódczej.

Konsekwencją edukacyjno-społeczną przestrzegania i realizacji roli dyrektora w refleksji powyższych umiejętności to gwarancja, że zarządzanie społecznością szkolną i przewodzenie gronu pedagogicznemu będzie kształtowane tzw. *zaufaniem relacyjnym*, „(...) które wykuwa się w codziennych społecznych kontaktach: zaufanie wzrasta wraz z upływem czasu w takcie interakcji, podczas których wzajemne oczekiwania są weryfikowane w działaniu”⁴⁹⁸. Jest ono niezwykle przydatne dyrektorowi w uznaniu sukcesów (co jest oczywistym faktem), ale przede wszystkim w zaufaniu w aspekcie działań dot. zmian personalnych, zmian radykalnie zmieniających dotychczasowe procedury funkcyjne, posługiwaniu się przez dyrektora przymusem funkcyjnym i wykonawczym, w kulturze dyscypliny, w nierozumieniu dyrektorskiego ograniczania tolerancji kulturowej w gronie pedagogicznym i społeczności uczniowskiej. Zaufanie relacyjne w pełni zasługuje na określenie *zaufania transakcyjnego*⁴⁹⁹, tzw. wzajemnego (aby coś otrzymywać trzeba dawać), które w społeczności szkolnej jest wszechobecne i doskonale przez wszystkich rozumiane. Podręczniki zarządzania i marketingu interpersonalnego szczególnie akcentują ten aspekt społecznego zarządzania, upatrując w tym zaufaniu najlepsze źródło dla obecności odwagi dla innowacji i kreatywności dydaktyczno-wychowawczej, zgłaszanej przez nauczycieli a niezauważanej przez dyrektora. Wieloformatowość i zadaniowość tego typu zaufania sprawia, że w aspekcie przywództwa edukacyjnego powinno być ono szczególnie akcentowane.

Zaufanie kompetencyjne dotyczy relacji dyrektora z nauczycielami, uczniami, rodzicami, władzami samorządowymi, organizacjami i stowarzyszeniami pozarządowymi, sektorem przedsiębiorców (bardzo często stanowiących o dodatkowych funduszach na stypendia socjalne dla uczniów z ubogich rodzin), a więc wchodzenia i kształtowania różnych tożsamości w roli (deontycznej, społecznej, kulturowej, towarzyskiej), interferujących z zawodową. Roli nie zawsze spójnej z oczekiwaniami, aspiracjami, ambicjami, uzdolnieniami (niespójność wynika w sytuacji, gdy oczekiwanie wyklucza lub utrudnia spełnienie innych). Rola dyrektora w przestrzeni edukacyjnej, doskonale potwierdza tę teorię niespójności, gdyż jest zobligowana do pogodzenia:

⁴⁹⁷ *Kierowanie ludźmi* (2007) opracowanie bez jednego autora, tłum. J. Sugiero, Gliwice, Wydawnictwo HELION, s. 13.

⁴⁹⁸ M. Fullan (2006), *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą...*, s. 65.

⁴⁹⁹ Tamże, s. 66.

Rysunek 69. Rodzaje zaufania relacyjnego w procedurze zarządzania

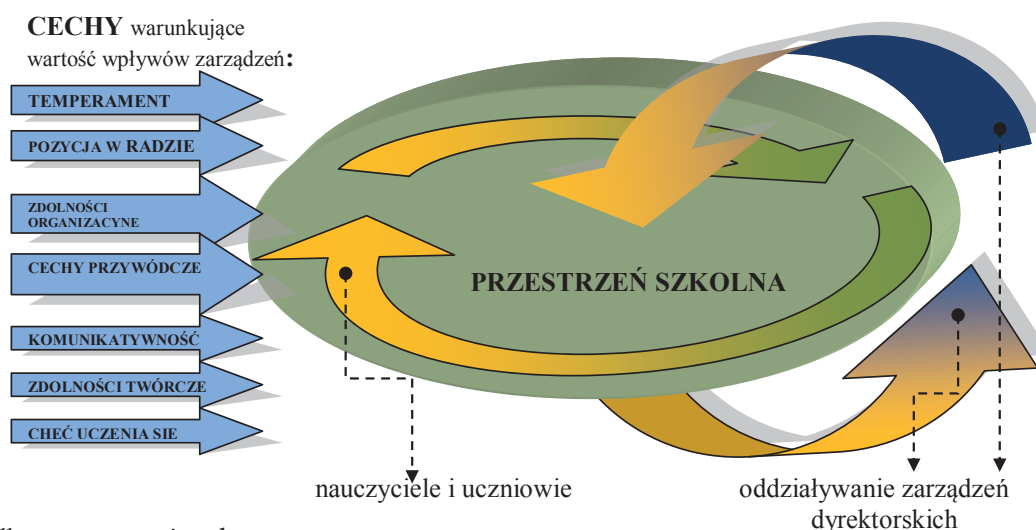


Źródło: opracowanie własne wg M. Fullana

- z jednej strony oczekiwań zwierzchników oświatowych, rodziców, z drugiej zaś oczekiwań i aspiracji nauczycieli;
- coraz powszechniej wnikających do szkół: instrumentalizacji nauczania i stosunków interpersonalnych (dobry, wartościowy nauczyciel/przydatny nauczyciel; mój nauczyciel potrafi.../ten nauczyciel może wykonać...), kategorii użyteczności (wypierających autonomię nauczycieli), technik sterowania ludźmi (myślonych często z wartościami prowadzenia/ przewodzenia);
- liczb i zakresów zadań funkcyjnych/administracyjnych/oświatowych, często kolidujących z zadaniami wychowawczymi podmiotowej edukacji.

Funkcja dyrektora to zarządzanie dwoma różnymi środowiskami tworzącymi przestrzeń edukacyjną (zróżnicowanych kulturowo, społecznie i biologicznie) – uczniowskim i nauczycielskim. To wertykalno-horyzontalne różnicowanie wpływów funkcyjnych, decyzyjnych i organizacyjnych w architekturze szkoły i geoprzestrzeni gabinetu dyrektorskiego. To funkcja o większej strefie wywierania wpływu na innych niż podleganiu wpływom zwierzchników!

Rysunek 70. Horyzontalno-wertykalne strefy wpływów dyrektorskich zarządzeń



Źródło: opracowanie własne

Psychologia wpływów to umiejętność i znajomość reakcji emocjonalno - intelektualnych wynikających z określonych cech charakteru i predyspozycji osobowościowych. Także funkcja dyrektora, a w zasadzie jego skuteczność, tj. wartość oddziaływań i zarządzeń wynikających z określonych cech, których obecność może stać się gwarancją sukcesu w tej płaszczyźnie przestrzeni zawodowej. Cechami predysponującymi do poprawnego i twórczego sprawowania roli dyrektora są cechy wrodzone i nabyte, które powinny być stale usprawniane i udoskonalane. Wg L. Gawreckiego, najważniejszymi cechami są:

- *odpowiedni temperament* – niezbędny w reakcji na sytuacje ekstremalne, nieprzewidywalne, trudne, decydujące o powodzeniu lub zablokowaniu kontynuacji dalszej realizacji działań; szybkość i skuteczność to cechy pozytywnie postrzegane u osoby dyrektora (predysponowane są temperamenty sangwiniczne i choleryczne);
- *umiejętność osiągnięcia znaczącej pozycji w środowisku* – popularność w środowisku lokalnym, działalność charytatywna w stowarzyszeniu, dobra pozycja polityczno-ekonomiczna to jedne z najważniejszych argumentów opinii, która promuje osobę na funkcję dyrektora, gdyż jest postrzegana, jako ktoś, kto potrafiłby załatwić dla szkoły sprawę trudną i zawiłą administracyjnie;
- *uzdolnienia organizacyjne* – (umiejętność organizowania przedsięwzięć to nie to samo, co umiejętność działania w strukturach zorganizowanych); to działania w skali mikro i makro (od klasy, po poziom klas, cała społeczność uczniowska, społeczność szkoły, środowisko lokalne); umiejętności organizacji budżetu szkoły na pokrycie nieprzewidzianych wydatków;
- *cechy przywódcze* – zarządzanie i organizacja pracy dwóch różnych środowisk – nauczycielskiego i uczniowskiego wymaga predyspozycji przywódczych, tzw. umiejętności przekonywania wielu, bycia słuchanym przez licznych, reklamowania działań niepopularnych lecz koniecznych do realizacji, inicjowania takich działań, by nauczyciele lub uczniowie byli przekonani, że inicjatywa jest ich autorstwa i sobie zawdzięczali sukces i prestiż;
- *komunikatywność* – rozumiana, jako łatwość nawiązywania kontaktów społecznych – rozpoznawanie stanów emocjonalnych i psychicznych, predyspozycji zadaniowych a także umiejętność prezentacji osoby własnej i wizerunku szkoły w sytuacjach publicznych, medialnych lub towarzyskich;
- *zdolności twórcze* – kreatywność, innowacyjność, modyfikacja, elastyczność to cechy pozwalające rozwiązywać na bieżąco problemy personalne, organizacyjne i wychowawcze te natychmiastowe i te długoterminowe, gdyż każdy problem to różnorodność podmiotowo – przedmiotowa;
- *chęć uczenia się* – n i e u s t a n a – wyciąganie twórczych wniosków z popełnianych błędów (które muszą być – powinny – w przyszłości także będą obecne); dyskusje z doświadczonymi nauczycielami, zaufanie do niektórych nauczycieli pozwalające zwierzyć się z trudnych spraw i kłopotów, czytanie opracowań nowo wychodzących zarządzeń oświatowych, administracyjnych to źródła wiedzy dla każdego dyrektora bezwarunkowe i niezbędne⁵⁰⁰

Skuteczność realizacji nadzoru pedagogicznego jest warunkowana określoną strategią prowadzenia zespołu nauczycielskiego, w którym dyrektor może realizować promocję własnej roli i postaci, która nie zawsze przynosi pozytywne efekty. Wg literatury

⁵⁰⁰ L. Gawrecki (1997), *Techniki pracy menedżera oświaty*, ..., s. 26–29.

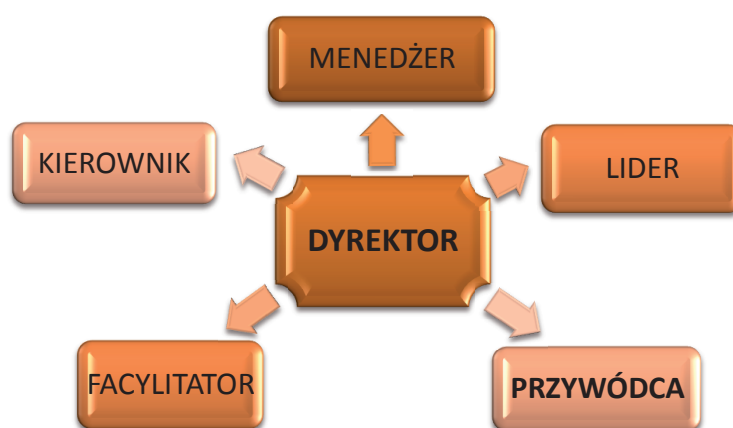
przedmiotu, najpopularniejszą hierarchią struktury zarządzania z pozycji osoby kierującej/zarządzającej jest propozycja J. Collinsa:

- 1) **wysoce kompetentna jednostka** – dzięki wiedzy, umiejętnościom, talentowi i wypracowanym nawykom do pracy osiąga wysokie kompetencje i wysoką wydajność w każdym podjętych działaniach;
- 2) **użyteczny członek zespołu** – współpracując z innymi członkami grupy, w osiągniętym celu można wyznaczyć jego wkład działaniowy – umiejętności, wiedzy i zaangażowaniu;
- 3) **odpowiedzialny menedżer** – dzięki umiejętnościom organizacyjnym i logistycznym (umiejętność personalnej organizacji grupy zadaniowej i środków realizacyjnych) gwarantuje efektywność i sprawność realizacji wyznaczonego planu;
- 4) **skuteczny kierownik** – swoją wiedzą, kompetencjami i zaangażowaniem jest niezwykle skutecznym negocjatorem między członkami zespołu zadaniowego w nieustannym aktywizowaniu i precyzowaniu idei i wizji dla obranego celu; konsekwentnie przestrzega wyższych standardów osiągnięć;
- 5) **przywódca** – wyjątkowa osobowość (charyzma, prestiż, autorytet – naturalny, nieformalny) uznana przez wszystkich członków grupy zadaniowej i mądra konsekwencja i silna wola zawodowa predestynują takiego członka grupy na lidera, uznawanego za przywódcę⁵⁰¹.

Wg licznych wyników badań środowisk szkolnych, postać dyrektora – skutecznego kierownika i przywódcę spotkać można tylko w nielicznych szkołach, gdyż wiele szkół, mimo znaczących osiągnięć w bardzo wąskich działaniach przedmiotowych (specjalizacja szkół pod wg aktywności sportowej, profili dodatkowych zajęć dobrowolnych – dla uczniów i nauczycieli – matematycznych, lingwistycznych, muzycznych przynoszących szkole renomę i sukcesy uczniowskie w licznych olimpiadach przedmiotowych), nie jest w stanie pokonać obligatoryjnych rozporządzeń systemowych ograniczających autonomię dyrektorów i rad pedagogicznych.

Literatura pedagogiczna, analizująca rolę dyrektora we współczesnej szkole, posiłkuje się nazewnictwem zróżnicowanym znaczeniowo, funkcyjnie i kompetencyjnie. Warto więc, zaprezentować *przywódcę, lidera, menedżera oświaty, kierownika, a nawet facylitatora* w przestrzeni edukacyjnej, którymi opisuje się postać dyrektora szkoły omawiając jego zadania, obowiązki, powinności, zobowiązania i oczekiwania⁵⁰².

Rysunek 71. Alternatywność implementacji przewodnictwa w roli dyrektora szkoły



Źródło: projekt własny

⁵⁰¹ M. Fullan (2006) *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, K. Kruszewski (przekł.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 22.

⁵⁰² St. Wlazło (2010) *Nauczyciele działają zespołowo ...*, s. 103 – 128;

Facylitator – osoba **ułatwiająca** pracę zespołu, ale nie poprzez wysuwanie gotowych odpowiedzi, rozwiązań ale pomagająca w poszukiwaniach, tak by osoby poszukujące same dokonały tzw. „odkrycia” najlepszego rozwiązania; ta rola przewodzenia obliuguje posiadaniem umiejętności rozumienia empatycznego, jako zdolności „(...) rozumienia reakcji zachowań ludzi z ich punktu widzenia, (...) rozumienia nieoceniającego, nie wystawiającego ocen”⁵⁰³; to osoba **wspierająca** w rozwoju (osobowym, zawodowym, społecznym); dla niej w zespole najważniejszym zadaniem jest **tworzenie atmosfery**, która warunkuje szczerść, autentyczność, zaufanie i empatyczne rozumienie.

Kierownik – posiada szczególną cechę – **do realizacji określonych działań** potrafi **zaangażować odpowiednich ludzi** i kierować zespołem osób współpracujących ze sobą okazji nie, z tytułu realizacji zadania przedmiotowego: powołanych w konkretnym celu (w określonym czasie i miejscu); w przestrzeni edukacyjnej to nauczyciel, który posiada cechy: zdrowego rozsądku, entuzjazm w realizacji określonych zadań i powszechnie zauważaną życzliwość; by umieć realizować zadania na wyższych szczeblach odpowiedzialności organizacyjnej literatura przedmiotu kierownikom przypisuje szczególne cechy:

- silnej osobowości, ale zawsze w granicach spektrum między kompleksem wyższości a kompleksem niższości;
- w sytuacjach nieprzewidywalnych, o dużym napięciu emocjonalnym (z wypowiedziami obraźliwymi, zachowaniami niekulturalnymi) posiadanie umiejętności opanowania emocji własnych i zachowanie odpowiedniej kultury osobistej;
- umiejętność diagnozy sytuacyjnej, analizy faktów pozwalających przewidywać skutki i rozwój wydarzeń⁵⁰⁴.

Tak, jak w przypadku menedżera, lidera i przywódcy, także kierowanie i bycie kierownikiem poza cechami skuteczności, posiada tzw. zalety nieprzeciętnych kierowników:

- elastyczność – pozwala na stałe podwyższanie sprawności kierowniczej, to gotowość szybkiej modyfikacji planu lub systemu działania dzięki inteligencji, błyskawicznie analizującej, rozważającej, dostarczającej alternatywnych rozwiązań;
- systematyczność – wyrażana dokładnością wykonawczą, dyscypliną czasu i przestrzeni, precyzją klasyfikacji w dokumentacji, stałego porządkowania metod pracy; rozumiana jako postawa pośrednia między bałaganiarstwem a pedanterią;
- zdolności przewodzenia – są niezwykle cenne w podstawowych strukturach organizacji i placówek oświatowych; zalicza się do nich: rozumienie zachowań innych ludzi i przewidywanie ich oczekiwań z mądrą ich realizacją; tak wykorzystywać przekaz komunikacyjny, by uzyskane informacje umieć wykorzystać i jeszcze przesłać je innym; posiadanie siły oddziaływania na innych w takim stopniu, by postępowali zgodnie z intencjami kierownika;
- znajomość metod i technik racjonalnego kierowania i organizowania pracy – pod postacią intuicji, jako cesze wrodzonej lub wyuczona pod postacią określonej wiedzy, ale też zdrowy rozsądek, energia i wytrwałość mogą przyczyniać się do osiągania mistrzostwa organizacyjnego;
- - specjalistyczna wiedza techniczna jako znajomość technik i narzędzi nie tylko w aspekcie wykonawstwa ale i przyspieszających tryb realizacji i modernizacji;

⁵⁰³ M. Płócińska, H. Rylke (2002) *Czas współpracy i czas zmian*, Warszawa, WSiP, s. 100 – 104.

⁵⁰⁴ J. Leon, J. Frąckiewicz (2000) *Poradnik sprawnego i efektywnego kierowania*, Warszawa, Wydawnictwo Antyk – Marcin Dybowski, s. 169.

- zdolności twórcze – nieprzeciętna energia i twórczość są istotne w wytrwałości i ciężkiej pracy na drodze do sukcesu (jego 10% to talent a 90% wytrwała praca); te zdolności twórcze w przestrzeni edukacyjnej to przede wszystkim umiejętność odkrywania rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych niewidocznych dla innych, administracyjnych usprawniających pracę szkoły, udoskonaleń organizacyjnych, także dzięki nieustannej potrzebie studiowania wiedzy przedmiotowej, poszerzenia swojej wiedzy – to także stanowi o zdolnościach twórczych – intelektualnych;
- mądrość – jako *zdrowy rozsądek w najwyższym stopniu*: logiczne myślenie, hierarchia wartości (trwałych, przemijających, pozornych): prawość, sprawiedliwość, uczciwość, odwaga są obecne w perspektywicznym konstruowaniu celów pracy szkoły, rozwoju zawodowego nauczycieli, możliwości twórczych działań nauczycieli z uczniami i samych uczniów z uwzględnieniem sytuacji korzystnych i niekorzystnych⁵⁰⁵.

Wszystkie powyżej wymienione aspekty, jedynie przy specyficznych cechach charakteru – wyjątkowych, wyróżniających – mają szansę być takimi, jak zakłada to prezentacja teoretyczna. Żaden dyrektor bez wypracowanych cech osobistych nie jest zdolny rozwijać owych zdolności, gdyż nawet mając z nimi styczność nie będzie ich rozumiał.

Sposób kierowania szkołą warunkuje jakość kształcenia szkolnego, a ponieważ jest to kierowanie zupełnie inne, o innych umiejętnościach kierowniczych wobec tego szkolenie dyrektorów szkół w kierowaniu szkołą nie może być utożsamiane z powszechnie stosowanymi. Nie może ono polegać na zarządzaniu lecz na **kierowaniu**, nie na podstawie posłuszeństwa lecz **odpowiedzialności**⁵⁰⁶.

Menedżer – w pojęciu kierowania zespołem ludzi, poza sferą produkcyjną jest stosowany niezwykle rzadko, a w randze odpowiedzialności jest sytuowany wyżej niż kierownik czy dyrektor⁵⁰⁷. Wg innego źródła „(...) to kierownik samodzielnie i twórczo, a jednocześnie sprawnie i efektywnie – w ramach szerokich kompetencji – zarządzający instytucją, czyli kierownik profesjonalny, wyspecjalizowany fachowiec w zarządzaniu”⁵⁰⁸.

Posiadając szerokie uprawnienia i rozległą odpowiedzialność przypisywane mu są tzw. *kompetencje menedżerskie*, rozumiane, jako działania:

- samodzielność – poprawne wykonywanie zleconych zadań, realizacja celów bez procedury kontrolnej organu zarządzającego, bez zewnętrznych przepisów regulujących funkcjonowanie placówki oświatowej;
- twórczość – postawy innowacyjne i własne, oryginalne koncepcje służą rozwojowi placówki;
- sprawność – rozumiana, jako funkcjonowanie bez zakłóceń (brak zjawisk i procesów generujących sytuacje patologiczne lub destrukcyjne dla kultury i edukacji wewnętrznej);
- efektywność – jako skuteczność w realizacji wyznaczonych celów.

Powszechnie menedżer jest utożsamiany z biznesmenem, który w przedsiębiorstwie lub instytucji zatrudnia menedżera, w celu **sprawnego organizowania działalności**. W oświacie jest to praktykowane w szkolnictwie prywatnym (właściciel szkoły, nie

⁵⁰⁵ Tamże, s. 180 – 189.

⁵⁰⁶ B. Tołwińska (2008), *Dyrektorzy szkół w świetle badań empirycznych*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański *Szkoła w świecie współczesnym*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 148–149.

⁵⁰⁷ Tamże.

⁵⁰⁸ L. Gawrecki (1997), *Techniki pracy menedżera oświaty*, ..., s. 13.

będący pedagogiem, w roli dyrektora placówki oświatowej zatrudnia osobę z wykształceniem pedagogicznym, posiadającą kwalifikacje ekonomiczne, prawne i administracyjne, do organizacji działalności dydaktyczno-wychowawczej). Zatem, za *menedżera oświaty* będzie uznawany „(...) pedagog – kierownik placówki oświatowej, dysponujący szerokim zakresem uprawnień i wynikającej z nich odpowiedzialności, zdolny do samodzielnego i twórczego, a zarazem sprawnego i efektywnego rozwiązywania bieżących problemów pedagogicznych, ekonomicznych i organizacyjnych oraz administracyjnych, a także projektowania własnych, oryginalnych koncepcji, doskonalących funkcjonowanie kierowanej przez niego placówki. (...) wszechstronnie i nowocześnie przygotowany fachowiec zarówno w dziedzinie zarządzania, jak i szeroko rozumianej edukacji”⁵⁰⁹. Współcześnie, za menedżera oświaty uznaje się także kuratora lub urzędnika samorządu zarządzających placówkami oświatowymi. Umiejętności menedżerskie powinien posiadać dyrektor szkoły **tworzący zespół zastępców i doradców**, kierowników zespołów (przedmiotowych, wychowawczych), którzy zorganizowani w określone panele zadaniowe będą zarządzać wyznaczonymi segmentami szkoły. To umiejętności pozwalające mądrze **analizować otoczenie społeczne i ekonomiczne**, w którym szkoła funkcjonuje, jej szanse i zagrożenia na przyszłość

Lider – w nomenklaturze zarządzania i organizacjach biznesowych jest niezwykle powszechny. To ktoś, kto „(...) w określonej grupie ludzi **stymuluje proces wytyczania i osiągnięcia celów**, wyzwala w sobie i w innych entuzjazm oraz zdolności i najlepsze cechy charakteru”⁵¹⁰ – to lider konwencjonalny. Lider twórczy wg P. Sloane, przede wszystkim przewodzi, stojąc *obok* swoich pracowników, dążąc do zmian, innych rozwiązań, **wyzwala zdolności u innych**. Wyróżnia go wizja, która motywuje do poszukiwania nowych rozwiązań i partnerów strategicznych. Zadając pytania, poszukując nowych metod i innowacyjnych rozwiązań dzieli się swoją władzą. Z pracownikami ma relacje koleżeńskie, a podejmując decyzje liczy się z ich opiniami. Kierując się myśleniem lateralnym⁵¹¹ skupia się na kierunku działań i innowacji, na otwarte dyskusje. Zatrudniając nowych pracowników do zespołu kieruje się ich uzdolnieniami, kreatywnością i twórczym potencjałem. Zachęcając do głośnego wyrażania odmiennych opinii przyczynia się do stałego wyzwala potencjału działań nowatorskich, racjonalizatorskich, odkrywczych. Wręcz zachęca do nowych pomysłów i innowacji. Prestiż i sława dla niego to nagroda dla zespołu a nie tylko jego zasługa. Odwaga za podejmowanie ryzyka i kreatywność to najchętniej nagradzane czynniki aktywności zawodowej. Największą uwagę skupia na **odmiennym postrzeganiu** procesu technologicznego, choć pomysłów szuka wszędzie⁵¹². W środowisku edukacyjnym często dyrektora szkoły określa się mianem **lidera zmian edukacyjnych**, szczególnie w okresie reformowania systemu oświaty.

Przywódca – **tworzy organizację uczącą się**, w której kształcenie ustawiczne jest obligatoryjne dla konstruowania przyszłości jej członków. Dzięki takiemu uwarunkowaniu, prowadzi organizację elastyczną, adaptującą się do każdych warunków społeczno-kulturowych i przekładającą wiedzę na praktyczne działania. Posiada autorytet formalny i rzeczywisty (osobowości, wiedzy). „**Potrafi nakłonić ludzi do tego, czego nie**

⁵⁰⁹ Tamże, s. 14–15.

⁵¹⁰ I. Majewska-Opielka (1998), *Umysł lidera. Jak kierować ludźmi u progu XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Medium, s. 23.

⁵¹¹ **myślenie lateralne** – spojrzenie na dane zagadnienie z wielu stron, nie branie pod uwagę bezpośredniego rozwiązania; [w:] St. Wlazło (2009), *Teoria chaosu w szkole*, „DYREKTOR SZKOŁY” 4/2009, s. 36.

⁵¹² P. Sloane (2003), *Twórcze myślenie w zarządzaniu*, Gdańsk, GWP, s. 22–23.

*chcą zrobić bądź do tego, czego nie spodziewali się, że będą w stanie zrobić. Działania przywódcze stosuje także wobec siebie - naczelnym jest uczenie się, jak zmieniać siebie, zanim zaczniesz zmieniać się innych. (...) podejmuje ryzyko. Poszukuje możliwości. Zmienia zasady funkcjonowania organizacji. Wyznacza cele. Inspiruje do osiągnięć*⁵¹³. Rola przywódcy najlepiej wyróżnia służba – aspekt roli najtrudniejszy do zaakceptowania, zrealizowania i zrozumienia przez grupę, lecz niezwykle wyjątkowy, gdyż tą rolą jest w stanie wyzwolić motywację „ja chcę”, gorliwość do wydajniejszej pracy bez oglądania się na włożony czas i wynagrodzenie. Selekcjonując cechy przypisywane przywódcom w literaturze przedmiotu, do postaci dyrektora – przywódcy najlepiej odpowiadają:

- „myśli o wcześniejszych i późniejszych fazach procesu;
- jest trenerem, doradcą a nie sędzią;
- słucha i uczy się;
- nie oczekuje doskonałości;
- pragnienie wiedzy;
- poszanowanie odmienności ludzi;
- myśli długofalowo, wybiegając daleko poza problemy bieżące i horyzont kwartalnego sprawozdania;
- przywiązuje dużą wagę do wizji wartości i motywacji;
- nie akceptuje aktualnego stanu rzeczy⁵¹⁴

Podsumowaniem powyższej klasyfikacji niech będzie dekalog pozytywnego wizerunku dyrektora szkoły autorstwa B. Bryś, doskonale sumujący najważniejsze, w miarę realne i rzeczywiste przymioty współczesnego dyrektora.

- I. Stwórz własny styl** – wyróżnianie się i niebanalność mogą zapewnić wrodzone predyspozycje i umiejętności. Oryginalny dyrektor szybciej stworzy nietuzinkową szkołę, atrakcyjną nie tylko w społeczności lokalnej.
- II. W każdej sytuacji bądź kompetentny** – wiedza i fachowość nie zwalnia, by w niewiedzy pytać się otwarcie lub przygotować odpowiedź później, zawsze po sprawdzeniu. To są warunki profesjonalizmu.
- III. Postępuj sprawiedliwie** – każdy nauczyciel powinien mieć odczucie traktowania na równi z innymi i indywidualnie. Nepotyzm powinien być zupełnie zakazany, tak jak uprzedzenia, szczególnie wobec nauczycieli, którzy zawiedli. Ta szczególna „niepamięć” zawsze przynosi sukcesy emocjonalne w relacjach międzyludzkich.
- IV. Najważniejsze jest pierwsze wrażenie** – niekorzystny wizerunek może blokować nawet najlepsze pomysły. Dobrze przygotowanie skutecznie temu zapobiega oraz zmniejsza do minimum stres.
- V. Staraj się nie okazywać słabości** – użalanie się nad sobą, okazywanie słabości zawsze będą oceniane krytycznie przez grono pedagogiczne. Uśmiech i poczucie humoru powinno nieustannie towarzyszyć dyrektorowi, by skutecznie budować pozytywny wizerunek. Mając poważne chwile na tzw. słabości, dyrektor powinien mówić otwarcie dlaczego, osobom które o to będą pytać.
- VI. Od siebie wpiery wymagaj, potem od innych** – dobry przykład własnej osoby (w aspekcie wizerunku i zachowania) jest najlepszym i najskuteczniejszym argu-

⁵¹³ P. Teffinder (2006) *Intensywny kurs przywództwa. Szybki program rozwoju zdolności przywódczych*, Gliwice, Wydawnictwo Helion, s. 9.

⁵¹⁴ St. Wlazło (2010) *Nauczyciele działają zespołowo ...*, za W.J. Latzko, D.M. Saunders, A. Wilson, J. C. Maxwell, s. 109.

mentem motywującym nauczycieli do stałego podnoszenia poziomu kultury osobistej, zawodowej i kreatywności. Kompetencje i zaangażowanie jedynie ugruntowują tę naukę. To także sposób na łagodzenie radykalizmu w krytycznych uwagach.

VII. Mów o sukcesach swoich i osiągnięciach innych nauczycieli – sukcesy dyrektora nauczyciele z grona pedagogicznego uznają za fakt oczywisty, nie wymagający komplementowania a jeśli już, to po wielu im podobnych sukcesach. Natomiast, kiedy będą systematycznie doświadczać pochwał od dyrektora wówczas z dumą będą je podkreślać, identyfikując się z nimi emocjonalnie.

VIII. Postaw na empatię – funkcja dyrektora to stałe relacje międzyludzkie, a bystre i mądre jej wypełnianie zjednuje sympatię i zrozumienie u innych nauczycieli, że mimo awansu zawodowego dyrektor także jest stale nauczycielem, współpracownikiem, rozumiejącym problemy innych.

IX. Wigor, dynamizm, polot, kreatywność zawsze stanowią mocną stronę działania – to aspekty kreatywnego i wizjonerskiego sprawowania funkcji dyrektora. Mając takie zachowania, w opinii grona pedagogicznego dyrektor będzie odważnym przywódcą twardo stąpającym po ziemi a jednocześnie budować szkołę na miarę następnych pokoleń młodych XXI wieku.

X. Bądź kulturalny – zyskasz szacunek – dobre wychowanie, kulturalna postawa także w chwilach trudnych to wykładniki przestrzegania oczywistych zasad etycznych. Dołączając do nich zasady: zakaz publicznego krytykowania nauczycieli z grona pedagogicznego i podawaniu nauczyciela publicznej ocenie, prowadzenie trudnych rozmów w gabinecie a nie na korytarzu przy świadkach lub w obecności uczniów, unikanie podnoszenia głosu na rzecz stosowania stanowczego tonu to maksymy, które w bardzo szybkim tempie wypracowują szacunek nauczycieli wobec ich dyrektora⁵¹⁵.

Realia edukacyjne, realia zarządzania placówką szkolną, niestety zgodnie z krzywą Gaussa, to także dyrektorzy szkół lepsi i gorsi nauczyciele mniej lub bardziej operatywni, sporadycznie lub chętniej stosujący instrumentalne kryteria organizacyjne zarządzania gronem pedagogicznym i środowiskiem uczniowskim, bagatelizujący skutki społeczne i etyczno-moralne. To standardy, dla niektórych niemożliwe do zrealizowania, nie zawsze z tyt. przyczyn obiektywnych. Przeszkody i bariery, wymuszające właśnie taką kategoryzację: dyrektor słaby/dyrektor prężny mają swoje usytuowanie w barierach utrudniających kształtowanie roli dyrektora i wypełnianie powierzonych/narzuconych administracyjnie obowiązków. Przeszkody te można sklasyfikować w dwa sektory⁵¹⁶:

- *przeszkody narzucone sobie (inwencja wewnętrzna):*
 - *wirus odpowiedzialności* – awans zawodowy do funkcji dyrektora niezwykle diametralnie zmienia osobę nauczyciela – zapomina o obietnicach dawanych w przeszłości (... kiedy ja zostanę nauczycielem, to będę pamiętał o doświadczeniu „uczeń” wyniesionym z własnej szkoły; gdybym został dyrektorem szkoły, ...to zwracałbym uwagę na wszystkich nauczycieli i dostrzegał nieprawidłowości, nawet te niewidoczne, dostrzegał uczniów słabych i nieumiejących przystosować się do obowiązków i praw, obowiązujących w mojej szkole...., w przypadku poleceń przekraczających możliwości doskonale rozumiałbym nauczycieli, gdyż sam wiem, jakie są ich odczucia kiedy służbowe polecenie dyrektora jest narzucone odgórnie, bez konsultacji...; to przykłady

⁵¹⁵ B. Bryś (2008) *Image dyrektora szkoły*, „DYREKTOR SZKOŁY” 10/2008, s. 22.

⁵¹⁶ M. Fullan (2006) *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą ...*, s. 27 - 36.

odczuć znane wielu pracującym nauczycielom); zarządzając szkołą administracyjnie, deontycznie, edukacyjnie i personalnie, realizując podstawowe cele pedagogiczne siłą rzeczy dyrektor działa na poziomach ogólniejszych, mniej konkretnych, bardziej abstrakcyjnych; nauczyciele skupiają się na określonych wycinkach przestrzeni szkolnej (klasa, nauczanie przedmiotowe, zadania opiekuńczo-wychowawcze) dyrektor natomiast obejmuje swoim działaniem sferę najwyższą, horyzontalną, perspektywiczną⁵¹⁷; jest też także inne spektrum tej roli w aspekcie odpowiedzialności – przezorność wynikająca z własnego doświadczenia może decydować o spowalnianiu i blokowaniu działań innowacyjnych u nauczycieli (opór mający na celu ukrycie dyrektorskiej bierności, konformizmu, ospałości lub niskich kompetencji); aspekt organizacyjnej nadwrażliwości dyrektorów potwierdzają wyniki badań cytowane przez H. Kwiatkowską, w których R. Adams, chcąc wyłonić kategorie specyficzne dla dyrektorskich czynności zawodowych poprosił nauczycieli do wyodrębnienia ich z 241 pojęć; najwyższe notowania uzyskały: dyrektorskie pytania (37%), polecenia (34%), informowanie (32%), nagradzanie (25%), ocenianie (19%), wyjaśnianie (15%) zaświadczające o prakseologicznym kontekście zarządzania procesem nauczania w pałaczkach szkolnictwa powszechnego⁵¹⁸.

- *postawa „gdyby tylko”* – perspektywa częstego tłumaczenia podjętych nieodpowiednich decyzji lub jako powód nieobecności oczekiwanych decyzji;
- *niezdolność do kierowania własnym rozwojem zawodowym* – tylko nieustanne doksztalcanie się dyrektora szkoły jest najlepszym i najskuteczniejszym motywatorem dla nauczycieli na doksztalcanie się, podnoszenie kwalifikacji, kształtowania kompetencji oraz nadążaniem za dynamizmami cywilizacyjno-kulturowymi;
- *utrata moralnej busoli* – przerost zobowiązań administracyjnych często przyczynia się do wytlumienia powołania zawodowego;
- *nieuzasadnione ograniczenia ze strony środowiska szkolnego* – nominacja na dyrektora nauczyciela wyłonionego z grona pedagogicznego, a więc znanego pracującym nauczycielom lub nominacja nauczyciela z innego środowiska szkolnego zawsze generuje w gronie pedagogicznym opór wobec zaleceń i zapowiedzi wprowadzanych zmian lub zarzuty niewprowadzania zmian; bezczynność i aktywność nowo powołanych dyrektorów niestety zawsze będą obarczone krytyką konstruktywną i destruktywną środowiska nauczycielskiego;
- *przeszkody narzucone administracyjnie (interwencja zewnętrzna):*
 - *centralizacja i decentracja* – nadmierna kontrola realizacji zadań oświatowo-wychowawczych oraz niekontrolowana autonomia stanowią poważne zagrożenie dla każdego środowiska społecznego; w przypadku realizacji procedur administracyjnych przez kierownictwo szkoły to dyrektor szkoły swoim autorytetem i umiejętnościami organizacyjnymi jest odpowiedzialny przed rodzicami oraz władzami oświatowymi; obecność jasnych i czytelnych, prawnie usankcjonowanych przepisów kontrolnych i dyscyplinujących stanowi skuteczną zaporę przed nadmierną biurokratyzacją pracy szkół i ich dyrektorów oraz przed nieograniczoną swobodą dydaktyczno-wychowawczą;

⁵¹⁷ Zgodnie z zasadami kulturowego funkcjonowania małych grup społecznościowych – w sytuacji niskich osiągnięć przełożeni mają skłonność obwiniania podwładnych a podwładni odpowiedzialnością za taki stan rzeczy obarczają przełożonych (wzajemne deprecjonowanie tej samej pracy!), gdyż każdemu zależy na utrzymaniu pozytywnego wizerunku własnej osoby (siebie oceniamy wyżej niż innych, bezwiednie poniżając/deprecjonując innych); N. Chmiel (2003) *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk, GWP.

⁵¹⁸ H. Kwiatkowska (2008) *Pedeutologia ...*, s.35.

- *nierozumienie i przeciążenie roli* – pozycja dyrektora szkoły posiada także tzw. „dyrektorskie błędne koło”, tzn. dyrektor, w celu pełnej kontroli nad wykonaniem powierzonych zadań i zaplanowanych efektów ogranicza nauczycielom ich autonomię dydaktyczno-zawodową; niestety, uszczelnianie tej kontroli zaczyna kształtować w nim coraz bardziej krytyczną opinię o swoich nauczycielach dot. wypracowania własnych/skutecznym metod i form nauczania; taka postawa generuje niestety następną, że tylko te działania, które są skontrolowane i zatwierdzone przez dyrektora są najlepsze, a to początek obecności atrybutów władzy autorytarnej, uprzywilejowanej, początek dyskryminacji funkcyjnej i przedmiotowego postrzegania nauczycieli i uczniów, początek traktowania społeczności szkolnej, jako narzędzia organizacyjnego możliwego do sterowania w celu realizacji partykularnych celów; badania wykazują dominację autorytarne modelu dyrektora, który obligowany przepisami i regulaminami pozbawiany jest autonomii a rywalizacja z innymi szkołami (punkty, rankingi, giełdy atrakcyjności i prestiżu) jedynie generują konkurencyjność a nie uczą współpracy (tak często obecnej w założeniach i ideach pedagogicznych); pozycja dyrektora jest bardzo podatna na *sakralizację społeczną* (nauczycielsko - uczniowską i społeczności lokalnej), tzn. osobie dyrektora są przypisywane wartości autonomii bez prawa do krytycznych opinii a jego decyzjom jest przypisywana niekwestionowalność i precyzja wykonalności; zjawisko to jest symptomatyczne dla środowisk szkolnych nasyconych obrzędowością (sztuczną i niezrozumiałą dla uczniów, deprecjonujących współczesnego nauczyciela a gloryfikowanego w historycznych realiach), ograniczoną tolerancją (kulturową, wyznaniową, społeczno-ekonomiczną), spostrzegania ludzkich zachowań w kategoriach „swój/ wróg”; nieumiejętność zapobiegania *dogmatyzmowi* obecnemu w kategoriycznym i bezwarunkowym przestrzeganiu regulaminu szkolnego, procedury awansu zawodowego, protokołu zatwierdzania i pozwoleń na niezaplanowane działania dydaktyczno-wychowawcze, bez pozwolenia dyrektorskiego; sakralizacja edukacyjna wymusza na nauczycielach i uczniach sztuczne postawy zwolenników lub przeciwników osoby dyrektora⁵¹⁹; w badaniach na temat motywacji osiągnięć dydaktyczno-organizacyjnych w środowisku dyrektorów szkół (w powszechnej opinii to grupa nauczycieli mająca szerokie możliwości oddziaływania na motywację osiągnięć nauczycieli z grona pedagogicznego) okazało się, że jest on niezwykle silnie skorelowany z syndromem wypalenia zawodowego (wskaźnik wypalenia jest tym niższy, im wyższa jest potrzeba osiągnięć); badania nad blisko 90 dyrektorami szkół podstawowych i średnich wykazały, że właśnie cechuje ich „*przeciętne zapotrzebowanie na osiągnięcia, (...) a zdolności do płynnego, giętkiego i oryginalnego myślenia należą do wyraźnie słabszych stron*”⁵²⁰, przy powszechnym *samozadowoleniu z siebie jako dyrektora, wysokiej potrzebie aprobaty społecznej* i skłonnościach autokratycznych;
- *ograniczone możliwości finansowe do dyspozycji dyrekcji szkoły* – trudno być skutecznym dyrektorem, kiedy budżet szkoły jest stale minimalizowany, osiągany poprzez nieustanne kompromisy lub dyplomatyczne negocjacje z władzami samorządowymi; w przypadku rejonów pozbawionych ośrodków przemysłowych szkoły nieustan-

⁵¹⁹ W. Łukaszewski (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, s. 494.

⁵²⁰ M.M. Dudzikowa (2001), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia”. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 57.

- nie borykają się z ujemnym budżetem a współczesne czasy zdominowane konsumpcyjnym stylem życia, wszechobecną informatyzacją stawiają środowiska szkół biednych w niekorzystnym świetle dydaktyczno -wychowawczych wartości;
- *niekompetencja doradców i zastępców na kierowniczych stanowiskach* – nie jest możliwym osiągnięcie sukcesu samodzielnie, tym bardziej w środowisku funkcjonującym zespołowo, grupowo; sukces dyrektora szkoły zawsze jest budowany na grupie doradczej, wraz z zastępcami i przy mądrej pracy grona pedagogicznego; o sukcesie szkoły nie decyduje awans nowego dyrektora i jego nowa organizacja i zarządzanie ale kontynuacja działań poprzednika z akcentowaniem celów kreatywnych, innowacyjnych wraz ze stopniowym wycofywaniem decyzji błędnych, niejasnych, zdezaktualizowanych z bezwarunkowym plebiscytem lub referendum w gronie pedagogicznym (orientacja w nauczycielskich opiniach i poglądach zawsze stanowi czynnik pozytywnej aprobaty nowo wprowadzanych zarządzeń);
 - *niespójność wizerunku roli dyrektora szkoły i kulturowego wizerunku edukacyjnej roli szkoły* – w diagnozie pedagogicznej dot. osiągnięć uczniów (ogół składników sytuacji dydaktycznych) dyrektorzy szkół, najchętniej wskazują ograniczenia *ogólno-sytuacyjne*, niezależne od poziomu zarządzania placówką szkolną, niż na czynniki tzw. wąsko-dydaktyczne, mogące zaświadczać o *ich* zaniedbaniach (dyrektorska odpowiedzialność pedagogiczna); w rankingu czynników zakłócających (opóźniających) osiągnięcie przez uczniów sukcesów dydaktyczno-społecznych dyrektorzy wytypowali w następującej kolejności: 80% – organizacja nauczania, np. liczebność klasy; 65% – środowisko lokalne ucznia i szkoły; 62% – zaangażowanie i doskonalenie zawodowe nauczyciela; 55% – kwalifikacje zawodowe nauczyciela; 55% – pozycja społeczna ucznia; 54% – system motywacyjny stosowany wobec uczniów; 40% – system motywacyjny stosowany wobec nauczycieli⁵²¹.

Wg autorki badaniami kompleksowo potwierdzającymi zasygnalizowane powyżej negatywne aspekty funkcji i roli dyrektora są wyniki badań B. Krzywosz-Rynkiewicz⁵²², które w sposób maksymalnie optymalny wykazały, jak łatwo zarządzanie szkołą (administracyjne, oświatowe) może wypaczyć, zniekształcić najważniejsze cele edukacyjne szkoły, jak pilną sprawą powinny stać się systematyczne badania tej sfery przestrzeni edukacyjnej, by dla obecnie pracujących dyrektorów i ich następców wypracować narzędzia kontrolne i zapobiegające popełnianiu błędów, które zawsze mają wymiar personalny, ludzki i najczęściej zogniskowany w środowisku uczniowskim. Cóż takiego naświetliły te badania? Wykazały, że oczekiwania dyrektorów szkół wobec nauczycieli należących do grona pedagogicznego są zupełnie niespójne z nauczycielskimi oczekiwaniami wobec uczniów. Autorka tych badań zanalizowała to samo spektrum wartości⁵²³ w środowisku menadżerów różnych grup pracowniczych: od dyrektorów szkół, szpitali, korporacji różnych branż aż po dyrektorów fabryk, zakładów produkcyjnych.

Współcześnie pracujący nauczyciele, we wszystkich poziomach szkolnych są skupieni wyłącznie na wartościach wiedzy w nauce, podczas gdy wartości utożsamiane

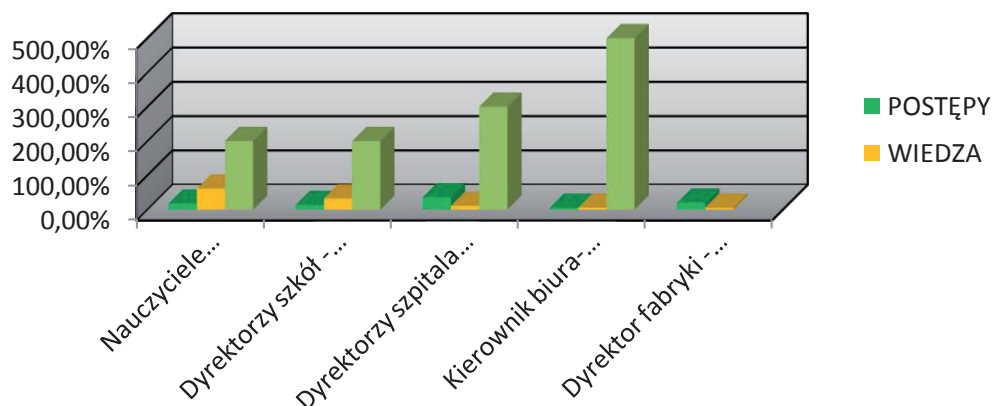
⁵²¹ B. Niemierko (2001), *Jak utworzyć sieć ośrodków diagnozy osiągnięć szkół podstawowych i średnich*, [w:] *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, K. Wenta (red.), Szczecin, WNUS, s. 67-69 (120 dyrektorów szkół gdańskich).

⁵²² B. Krzywosz-Rynkiewicz (2002), *Ocena szkolna a kształtowanie kompetencji zawodowych* [w:] M. Nowicka, *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły...*, s. 145-153.

⁵²³ **czynniki poznawcze** – postępy i wiedza; **wartości emocjonalno-motywacyjne** – aktywność, zaangażowanie, sumienność; **czynniki społeczne** – organizacja, samodzielność, współpraca; [w:] tamże.

z postępem są zupełnie nieistotne (?!), dla ludzi zarządzających dorosłymi grupami zawodowymi są one mało znaczące i społecznie omal niezauważalne. Czy słusznym jest zatem wniosek, że społecznie nie jest istotne i wyróżniane, czy w pracy zawodowej czynimy postępy, doksztalcamy się w aspekcie postępów społeczno-kulturowych, gdy przełożeni jedynie wiedzę profesjonalną, zawodową są w stanie zauważać, doceniać i zapewne czynią z niej argument awansu zawodowego?

Wykres 3. Istotność wartości czynników poznawczych ocenianych u uczniów, u nauczycieli i innych pracowników

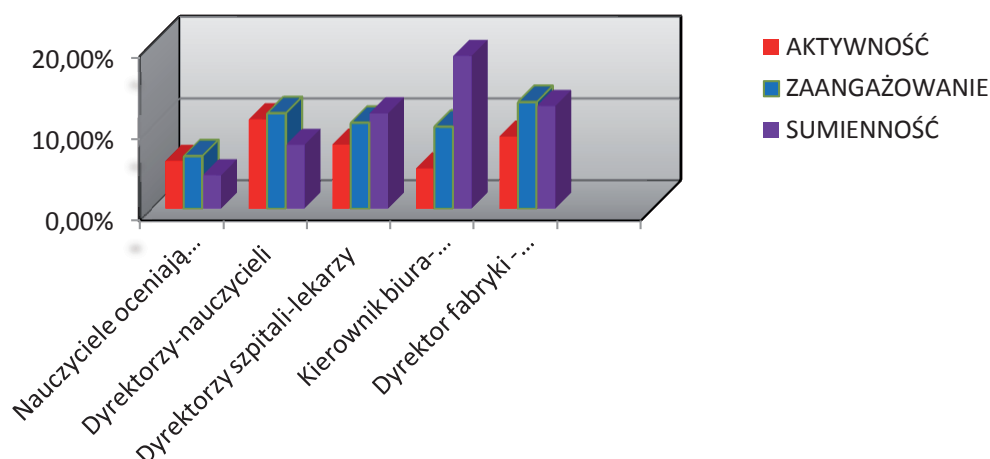


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań B. Krzywosz-Rynkiewicz

Dla dyrektorów szkół, wiedza u nauczyciela to wiedza przedmiotowa, której wartość jest mierzona ocenami uczniowskimi, wynikami na testach kompetencji. Postępy swoją aksjologią mają spektrum większe, wobec tego są nadrzędne wobec wiedzy, zatem dlaczego dyrektorzy szkół podstawowych, gimnazjalnych i licealnych wagę wiedzy i postępów u nauczycieli oceniają na dwukrotnie niższym poziomie (32,3%), niż nauczyciele u „swoich uczniów” (61,3%)? Dyrektorzy szkół i nauczyciele, poprzez gloryfikację zdolności umysłowych kształtują w uczniach (także i ich nauczycieli) przekonanie, iż wiedza jest kluczem dla osiągnięcia sukcesów w dorosłym życiu. Nauczyciele naiwnie wierzą, że wiedza to gromadzenie danych faktograficznych z przedmiotów przyrodniczych i ścisłych i „maltretują” uczniów wtłaczając im do głów niezliczoną liczbę faktów, propagując edukację ilościową nad jakościową, a więc dydaktyzm nad kształtowaniem i rozwijaniem już posiadanych uzdolnień. Coraz częściej w publikacjach socjologiczno-pedagogicznych obecna jest konkluzja, że ludzie wykształceni w profilach techniczno-inżynierskich są bardziej skłonni do przyjmowania i powielania schematów mentalno-światopoglądowych, są podatni na techniki manipulacji i inżynierię społeczną będąc przekonanym, że „materia społeczna” funkcjonuje wg określonych praw i mechanizmów a demokracja i pluralizm społeczności wolnych obywateli stanowią źródło zaburzeń polityczno-ekonomicznych. Wobec powszechnej wiedzy, iż zmienność i dynamizmy przenikają każdą strefę życia społecznego, przenikają także w przestrzeń edukacyjną, dlaczego dyrektorzy cenią wartość o tak małej stabilizacji temporalnej? Uczniowie współczesnych szkół niejednokrotnie przewyższają swoich nauczycieli wiedzą przedmiotową (niespójną i fragmentaryczną), zatem nauczyciele powinni czuć się obligowani do kształtowania w nich umiejętności posługiwania się tą wiedzą, redagowania wniosków analitycznych, przekrojowych, odkrywczych. Tę

specyfikę nauczania można pozyskać tylko przy pomocy aspektów postępów. Wiedza encyklopedyczna podlega coraz szybszej weryfikacji czasowo-technologicznej. Jakie wartości w procesie wychowawczym jest zdolna wyeksponować, zdynamizować i rozwinąć szkoła? Czy *aktywność*, rozumiana, jako inicjatywa, chęć podejmowania działań, czy *zaangażowanie*, jako motywacja do pracy (nawet dodatkowej), wykonywanej bez upomnień, nakazów, czy może *sumiennosc* są dla współczesnej szkoły naczelnymi filarami aksjologicznymi w ocenie wychowawców / pedagogów, nauczycieli / dyrektorów?

Wykres 4. Istotność wartości emocjonalno-motywacyjnych ocenianych u uczniów, u nauczycieli i innych pracowników



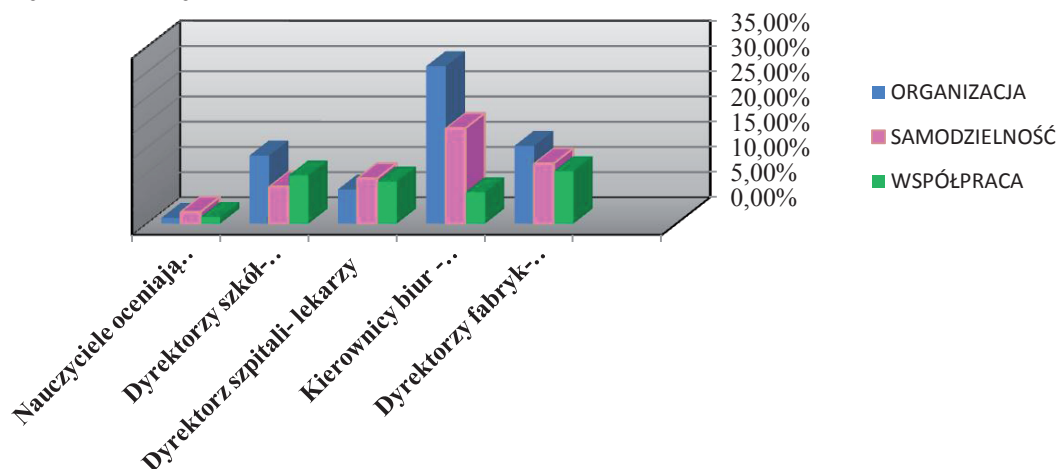
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań B. Krzywosz-Rynkiewicz

Okazało się, że kategorie emocjonalno – motywacyjne w spektrum oceny ucznia są mało znaczące, bowiem nauczyciele i administracja państwowa w równym stopniu nie cenią *aktywności* (5,8% / 4,9%), ale o paradoks! dyrektorzy szkół, ze wszystkich grup zawodowych ocenili ją najwyżej u nauczycieli – 10,88%! *Zaangażowanie* okazało się najcenniejsze dla administracji państwowej, a dlaczego najmniej ważne i kształcone u uczniów? I ostatnia wartość – *sumiennosc*, dlaczego najmniej ceniona przez nauczycieli i najsłabiej akcentowana wśród wszystkich grup zawodowych, czyżby była czynnikiem społecznym nie istotnym w karierze edukacyjnej dziecka, którą i tak obowiązkowo, w ocenie nauczycieli, każdy dorosły musi osiąść sam, chcąc stać się odpowiedzialnym i cenionym pracownikiem?

Jak zatem wypadła ocena wartości społecznych?

Umiejętność planowania własnej pracy, gromadzenie odpowiednich przyborów, utrzymywanie ładu i porządku to elementy *organizacji warsztatu pracy*. Dlaczego nauczycielom nie zależy, by ich uczniowie w okresie kilkunastu lat nauki szkolnej opanowali tę umiejętność organizacji własnej nauki, dynamiki własnej autoedukacji przekształcającej się w ewaluację edukacyjną (1,1%)? Dlaczego, w innych zawodach czynnik *samodzielności* ma wartość znaczącą a w szkole jest marginalizowany (2,3%)? Czyżby uczeń, który wykazuje się umiejętnością radzenia sobie z własnymi obowiązkami i zdolny do podejmowania samodzielnych decyzji nie był postrzegany pozytywnie, a ocena jego samodzielności miała wartość pejoratywną? Dlaczego, umiejętność *współpracy*, jako fundamentalna cecha dobrego pracownika jest tak znacząca, ale już uczeń, który umiejętnie potrafi nawiązywać kontakty z innymi osobami, posiada umiejętność konstruktywnej pracy w zespole, wyka-

Wykres 5. Istotność wartości społecznych ocenianych u uczniów, u nauczycieli i innych pracowników

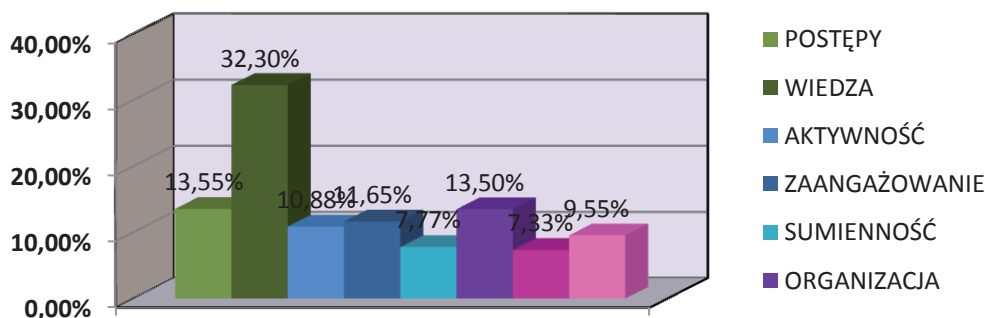


Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań B. Krzywosz-Rynkiewicz

zuje się szacunkiem dla poglądów innych osób jest pomijany w pozytywnym oceniu (1,3%)? Kto, lub co, sprawia, że współcześnie uczący nauczyciele zupełnie nie cenią czynników społecznych, które w szkolnym ocenianiu mają minimalne znaczenie, gdy w innych zawodach to właśnie one stanowią fundament oceny pracownika?!

Podsumowaniem tych wyników badawczych, niech będzie jeszcze raz zacytowany bilans wyborów dyrektorów szkół wartości poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i społecznych:

Wykres 6. Wartości cenione przez dyrektorów szkół (podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych) u swoich nauczycieli



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań B. Krzywosz-Rynkiewicz

Dopełnieniem tego bilansu powinny stać się wyniki badań Ośrodka Doskonalenia Kadry Kierowniczej Oświaty VULCAN przeprowadzone przez A. Borkowską („Dyrektor Szkoły” 3/2008 *Wizerunek dyrektora polskiej szkoły*), w których analizowano bariery w upowszechnianiu się demokratycznego stylu kierowania szkołą i pełnienia przez dyrektorów roli przywódczej. Symptomatyczne okazały się preferencje zainteresowań dyrektorów szkół: znajomość programów komputerowych – 46,6%, języki obce – 45,6%, wiedza prawnicza – 44,6%, reforma oświaty – 35,6%, nowe programy i metody nauczania – 27,8% i wiedza o zarządzaniu szkołą – 25,8%. Niestety, kierowanie i nadzór szkoły nad nauczycielami i uczniami, zainteresowanie wykazało tylko 27,8% a znajomość/umiejętność kierowania zespołem 8,8%! Preferencje techniczne nad umiejętnościami społecznymi potwierdziły także wyniki badań B. Tołwińskiej (93

dyrektorów), badające potrzeby doskonalenia zawodowego. Rangę najważniejszą uzyskały umiejętność zarządzania finansami, w następnej kolejności prawo oświatowe i zarządzanie czasem z marketingiem. Następne pozycje (kontrolowanie i ocenianie pracowników – 5 pozycja, planowanie pracy – 6 pozycja, motywowanie pracowników – 7 pozycja, rozwiązywanie konfliktów – 8 pozycja i komunikowanie się – 9 pozycja) kolejny raz potwierdziły, że mechanizmy regulacji komunikacji interpersonalnej, relacje międzyludzkie i umiejętność mądrego ich rozwiązywania są najmniej doceniane, lub wobec nieustannych problemów finansowo-materialnych muszą być marginalizowane z wiarą, że nauczyciele mając wiedzę i wykształcenie pedagogiczne również będą poczuwać się do zachowania odpowiedniej kultury pracy i nauczania. „(...) nowe wymagania muszą dokonać zmian w filozofii kierowania. Kierowanie pracownikami w nowoczesnym duchu wymaga innego traktowania ról kierowniczych, odchodzenie od roli administratora czy zarządcy, a eksponowania roli przywódcy. Ludzie obdarzają przywódcę autorytetem naturalnym, wynikającym z jego rozległych kompetencji, umiejętności tworzenia klimatu rozwoju, płaszczyzn współpracy, okazywania szacunku dla ludzi. (...) ważnym zadaniem (...) toczącej się reformy edukacji jest kształtowanie nowego typu kadry kierowniczej, rozumiejącej skomplikowane otoczenie, w którym szkoły działają, i posiadającej umiejętność krytycznego spojrzenia na niektóre zjawiska i mechanizmy sprawiające wrażenie naturalnej kolei rzeczy lub neutralności”^{524, 525}

Ten wykaz stanowi także podsumowanie charakterystyki pracy dyrektora w polskiej szkole, wszystkich profili i poziomów. Ograniczenia i zobowiązania wobec naczelnego tematu dysertacji nie pozwalają na pełnowymiarową prezentację postaci dyrektora w wielu publikacjach literatury pedagogicznej. W analizie wyników badań własnych, autorka poczyni próby diagnozy tego zjawiska w aspekcie możliwości funkcjonowania dyrektorów w refleksji przywództwa edukacyjnego, które zapewne wykażą, że powyżej zaprezentowana „gielda” popularnych aspektów zawodowych powinna mieć inną proporcję i zaszeregowanie.

⁵²⁴ B. Tołwińska (2008) *Dyrektorzy szkół w świetle badań ...*, s. 149, 151–152. .

⁵²⁵ Kilka lat temu w USA przeprowadzono eksperyment: kilkudziesięciu dyrektorów tego samego koncernu w trybie pilnym wysłano na 3 trzydniowe wakacje, bez możliwości kontaktów telefonicznych. W tym samym czasie przedstawiciele koncernu obserwowali funkcjonowanie instytucji, w tych które bez zastrzeżeń kontynuowały pracę ich dyrektor otrzymał dużą premię finansową, a ci w instytucjach których z podjęciem decyzji czekano na powrót dyrektora – otrzymali zwolnienie! Dlaczego? „*Dyrektor nie jest od załatwiania codziennych spraw, rozwiązywania bieżących problemów. Jest od tworzenia strategii*”, [w:] St. Wlazło (2009) *Teoria chaosu w szkole*, „DYREKTOR SZKOŁY” 4/2009, s. 36.

ROZDZIAŁ VII

NAUCZYCIEL – PEDAGOG

Zróznicowanie cywilizacyjno-kulturowe współczesnych rodzin odzwierciedlają postawy etyczne moralne uczniów w sytuacjach dydaktyczno – wychowawczych na terenie szkoły, w trakcie zajęć lekcyjnych i pozaszkolnych. Nauczyciele, wszystkich profili szkół, coraz częściej sygnalizują narastające problemy wychowawcze: werbalną i fizyczną agresję, problemy z komunikacją interpersonalną, picie przez uczniów alkoholu i palenie papierosów, używanie narkotyków i stosowanie dopalaczy, nieposłuszeństwo wobec rodziców i nauczycieli, brak motywacji do nauki, zaburzenia dojrzewania seksualnego, nieumiejętność wyrażania uczuć, coraz brutalniejsze konflikty pokoleniowe⁵²⁶. Wymienione problemy dotyczą relacji: nauczyciel ↔ uczeń, uczeń ↔ uczeń, uczeń ↔ rodzic, rodzic ↔ nauczyciel, a także często przemilczaną relację nauczyciel ↔ nauczyciel. Przeciętny nauczyciel często jest bezsilny wobec konfliktów wychowawczych. Specyfika studiów pedagogicznych wyraża się m.in. w tym, że konfliktów psychologiczno – społecznych nie można zaplanować, nie można wyreżyserować, przypisać im wystandaryzowanego rozwiązania. Każdy problem, każdy konflikt ma inne przyczyny, inną postać, inną dynamikę emocjonalną i inne konsekwencje dydaktyczno-wychowawcze, zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Osoba pedagoga szkolnego – specjalisty w rozpoznawaniu problemów pedagogicznych, doradcy psychologiczno-pedagogicznego dla nauczycieli i dla uczniów jest od wielu lat niezwykle cennym mediatorem, trenerem w przestrzeni edukacyjnej.

W Polsce, stanowisko pedagoga szkolnego powołano w roku szkolnym 1973/74. Najważniejszym powodem stał się fakt utworzenia szkół zbiorczych, w których uczyły się dzieci z wielu odległych miejscowości, przedtem uczące się w małych, wiejskich szkołkach. Ogromne problemy wychowawcze, narastające objawy nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży, wychowawcze zaniedbania w środowiskach rodzinnych, to efekty dokonujących się przeobrażeń kulturowo – cywilizacyjnych lat 70 – tych, doskonale uaktywniających się w społecznościach, takich jak szkolne. W 1975 r. Ministerstwo Oświaty i Wychowania, w specjalnym dokumencie wskazało pięć obszarów działalności pedagoga szkolnego: zadania ogólnowychowawcze, profilaktykę

⁵²⁶ M. Kowaluk (2005) *Nauczyciel wobec trudności wychowawczych we współczesnej szkole* [w:] Cz. Kępski (red.) *Praca opiekuńczo-wychowawcza w szkole i innych instytucjach oświatowych*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, s. 211.

wychowawczą, indywidualną opiekę pedagogiczno – psychologiczną oraz organizację pomocy materialnej uczniom⁵²⁷. Po trzydziestu latach, praca pedagoga szkolnego podlega już zupełnie innym procesom społecznym. Zmiany te są także zauważalne w dokumentach ministerialnych, w których rola pedagoga szkolnego jest ujęta hasłami pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci⁵²⁸.

Obecnie, do *zadań pedagoga szkolnego*, zgodnie z przepisami ministerialnymi, zalicza się:

- 1) rozpoznawanie indywidualnych potrzeb uczniów oraz analizowanie przyczyn niepowodzeń szkolnych;
- 2) określanie form i sposobów udzielania uczniom, w tym uczniom z wybitnymi uzdolnieniami, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, odpowiednio do rozpoznanych potrzeb;
- 3) organizowanie i prowadzenie różnych form pomocy psychologiczno – pedagogicznej dla uczniów, rodziców i nauczycieli;
- 4) podejmowanie działań wychowawczych i profilaktycznych wynikających z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki, o których mowa w odrębnych przepisach, w stosunku do uczniów, z udziałem rodziców i nauczycieli;
- 5) wspieranie działań wychowawczych i opiekuńczych nauczycieli, wynikających z programu wychowawczego szkoły i profilaktyki, o których mowa w odrębnych przepisach;
- 6) planowanie i koordynowanie zadań realizowanych przez szkołę na rzecz uczniów, rodziców i nauczycieli w zakresie wyboru przez uczniów kierunku kształcenia i zawodu, w przypadku gdy w szkole nie jest zatrudniony doradca zawodowy;
- 7) działanie na rzecz zorganizowanej opieki i pomocy materialnej uczniom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej.⁵²⁹

Do *zadań psychologa* należy:

- 1) prowadzenie badań i działań diagnostycznych dotyczących uczniów, w tym diagnozowanie potencjalnych możliwości oraz wspieranie mocnych stron ucznia;
- 2) diagnozowanie sytuacji wychowawczych w celu wspierania rozwoju ucznia, określenia odpowiednich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym działań profilaktycznych, mediacyjnych i interwencyjnych wobec uczniów, rodziców i nauczycieli;
- 3) organizowanie i prowadzenie różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów, rodziców i nauczycieli;
- 4) zapewnienie uczniom doradztwa w zakresie wyboru kierunku kształcenia i zawodu;
- 5) minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom

⁵²⁷ Załącznik do Zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 07. Listopad.1975, w sprawie pracy nauczyciela – pedagoga szkolnego, Dz. U. MOiW 1975 nr 11, poz. 112.

⁵²⁸ Zarządzenie nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 1993 r. w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej. Dz. U. MEN 1993 nr 6, poz. 19; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 stycznia 2001 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz. U. 2001 nr 13, poz. 110; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz. U. 2003 nr 11, poz. 114.

⁵²⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz. U. 2003 nr 11, poz. 114.

zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy wychowawczej w środowisku szkolnym i pozaszkolnym ucznia;

- 6) wspieranie wychowawców klas oraz zespołów wychowawczych i innych zespołów problemowo-zadaniowych w działaniach wynikających z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki, o których mowa w odrębnych przypisach⁵³⁰.

Analiza praktyki szkolnej autorstwa M. Sałasińskiego i B. Badziukiewicz stała się podstawą kanonu standardowych zajęć współczesnego pedagoga szkolnego:

- współpraca z dyrekcją szkoły w zakresie planowania i realizowania programu wychowawczego szkoły oraz innych planów i programów związanych z wychowaniem, profilaktyką społeczną, rozwojem osobowym uczniów, poprawianiem jakości pracy szkoły;
- współpraca z wychowawcami klas w dziedzinie wychowania (bez ograniczania odpowiedzialności wychowawcy⁵³¹);
- pomoc i interwencję w klasach w nagłych wypadkach;
- uczestnictwo w planowaniu tematyki godzin wychowawczych;
- rozeznanie potrzeb i zapewnienie pomocy materialnej uczniom, którzy tego potrzebują;
- planowanie i organizowanie akcji profilaktycznych;
- organizacja zajęć integracyjnych dla klas pierwszych;
- opieka indywidualna nad uczniami wymagającymi takiego wsparcia;
- współpraca z placówkami specjalistycznymi (ośrodkami pomocy społecznej, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i rodzinnymi, placówkami terapeutycznymi);
- stworzenie odpowiednich warunków oraz zaoferowanie własnego czasu i zainteresowania każdemu uczniowi i jego rodzicom, którzy potrzebują kontaktu z pedagogiem⁵³².

Zarówno przepisy prawne, jak i wieloletni dorobek polskich pedagogów szkolnych dość precyzyjnie określają obszar problemów, którymi się zajmują, to jednak szkolna rzeczywistość niejednokrotnie odbiega od założeń teoretycznych. Współczesny pedagog szkolny to praktyk, specjalista od sfery wychowawczej i opiekuńczej. Działalność swoją opiera na profilaktyce pedagogicznej, doradztwie, indywidualnej opiece nad uczniami i pracy z nimi. Pedagodzy szkolni w praktyce pełnią różne role, często nieprzewidywalne dla uczniów, nauczycieli i samych pedagogów, gdyż to sytuacje wychowawcze, oczekiwania nauczycieli i spektrum pomocy udzielanej uczniom warunkuje, czy pedagog jest: „trzecim dyrektorem”, „człowiekiem od gaszenia pożarów”, „nauczycielem od wszystkiego”, „szkolnym policjantem”, „kablem” dyrektora, „cioteczką”, serdeczną przyjaciółką, najlepszym kumplem, formalistą szkolnym, biurokratą, naukowcem czy „nawiedzonym pedagogiem”⁵³³.

Epitety, przezwiska i slangi językowe, pozytywne i negatywne, w stosunku do pedagoga szkolnego odzwierciedlają jego rangę i (nie)ważną obecność w środowisku szkolnym. Dla nauczycieli, niezależnie od szczebla szkolnego, są doradcami psychologicznymi w sytuacjach wychowawczych, w których autorytet i wiedza nauczyciela są niewystarczające, ale także często pełnią rolę „straszaka na niegrzecznych uczniach”. Wobec uczniów

⁵³⁰ Tamże.

⁵³¹ St. Bortnowski (2007) *Czy literatura piękna przyda(je) się jeszcze wychowaniu? Z perspektywy dydaktyka literatury*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak (red. nauk.) *Wychowanie, pojęcia ...*, s. 261.

⁵³² M. Sałasiński, B. Badziukiewicz (2003) *Vademecum pedagoga szkolnego*, Warszawa, WSiP, s. 22.

⁵³³ Tamże, s. 43.

starają się pełnić rolę arbitra w sprawach spornych z nauczycielami, z innymi uczniami, pomagać im w problemach rodzinnych, alkoholowych, zdrowotnych, wymuszaniu pieniędzy, a nawet doświadczaniu przemocy ze strony nauczyciela. By sprostać tym oczekiwaniom i sytuacjom społecznym, pedagog szkolny musi być profesjonalistą i wykazywać się umiejętnościami w kontaktach międzyludzkich, dyskrecją, skutecznością w pomaganiu, odpowiedzialnością, kulturą osobistą i poczuciem humoru.

Oczekiwania i cechy osobiste pedagoga szkolnego, w literaturze pedagogicznej są utożsamiane z dwiema rolami: *mediatora* i *moderatora*.

Mediator – rola utożsamiana z dialogiem w sytuacjach konfliktu emocjonalnego, prestiżu, zależności kulturowej. Rola, która pozwala uczestnikom na spojrzenie w meritum sprawy z minimum dwóch, różnych punktów widzenia. Mediator w sporach szkolnych nie może podejmować ostatecznych decyzji w kwestii merytorycznej, gdyż jego zadaniem nie jest orzekanie o winie lub karze ale pomoc osobom będącym w ostrym sporze, w konflikcie. Jego rolą jest odnalezienie wzajemnie akceptowanego porozumienia. Mediacje, jak każde relacje interpersonalne bazują na określonych zasadach, które powinny obowiązywać nauczycieli, uczniów a szczególnie nauczycieli – wychowawców:

- *zasada dobrowolności* – stanowi gwarancję, że uczestnicy sporu będą w relacjach partnerskich; choć nie posiadając równych praw, będą mogli korzystać z posiadanych uprawnień: uczniowie będą nauczycielowi okazywać szacunek; nauczyciel umożliwi uczniom zdanie pełnej relacji z wydarzenia; każdy będzie słuchał innych a nauczyciel nie będzie z góry wyrokował i orzekał o winie przed wyjaśnieniem wszystkich spornych kwestii; każdy uczestnik konfliktu ma prawo mówić to wszystko, co dotyczy jego samego; każdy uczestnik ma prawo zadecydować, że jeśli nie chce już dalej rozmawiać to nie będzie przymuszany do dyskusji;
- *mediator nie powinien być reprezentantem jednej ze stron konfliktu* – to zasada, którą w sytuacjach życiowych/szkolnych bardzo trudno jest w pełni realizować, gdyż nauczyciel – pedagog szkolny bardzo często na uczniów patrzy stereotypowo, gdyż w szkole jest powszechnym - dla uczących nauczycieli są ważniejsze (często bardzo ważne) etykiety społeczne niż fakty rzeczywiste – status materialny, awans społeczny, miejsce urodzenia, kultura i prestiż środowiska rodzinnego, (nie)zdolności wrodzone, wygląd zewnętrzny a nawet płeć; w utrzymaniu bezstronności bardzo przydatna przydaje się umiejętność zachowania dystansu wobec konfliktu, tj. łatwiej jest racjonalnie o nim debatować gdy stoi się z boku niż w jego wnętrzu (rozmowa chociażby z jedną ze stron konfliktu, zawsze umniejsza wiarygodność mediatora);
- *dyskrecja mediatora podstawą sukcesu w rozstrzyganiu sporów* – w trakcie mediacji uczniowie i nauczyciele mogą przekazywać mediatorowi wiedzę o wielu faktach (prywatnych, rodzinnych, intymnych, zdrowotnych), którą bez zgody właściciela nie wolno ujawniać, a tym bardziej wykorzystywać, jako argumentu przetargowego; dorośli często popisują się posiadaną wiedzą, mediatorom nie wolno tego robić;
- *szacunek wobec wszystkich i dla wszystkich* – wobec osoby tzw. równej sobie, nie trudno jest zachować szacunek (nauczyciel wobec innego nauczyciela, wobec dyrektora) lecz, rozstrzygając konflikt, mediator powinien przestrzegać tej zasady i przypominać o niej nauczycielowi stojącemu naprzeciw ucznia np.: słabo uczącego się, wyglądem zewnętrznym niespełniającego kanonu estetycznego lub mentalnego, wykraczającego poza poczucie wrażliwości (uczniowie bardziej godni szacunku □ uczniowie nie zasługujący na szacunek);

- *posługiwanie się w mediacji zbliżonym/podobnym językiem skojarzeń i interpretacji* – nieznamość kultury języka jednej ze stron konfliktu często tylko zaostrza spór, zamiast go rozładowywać - neutralne słowa lub zachowania mogą być odbierane, jako prowokacja lub agresja, podczas gdy mogą one wynikać z temperamentu, złego samopoczucia lub perspektywy przegrywającego; wypowiedzi z nadinterpretacją powinny być przez mediatora komentowane od razu, wyjaśniane, a uczestnicy sporu zobligowani do aktywnego słuchania (streszczenie własnymi słowami tego, co przed chwilą usłyszeli, koncentracja na najważniejszych sprawach, dyskusowanie o głównym wątku konfliktu bez własnych komentarzy, bez pospiesznego skracania relacji z wydarzenia).

Najważniejszą jednak zasadą obowiązującą nauczyciela – pedagoga szkolnego jest, by „(...) w trakcie proponowania oraz oceny rozwiązywania konfliktów, główna rola przypadła uczniom, bowiem dorośli zbyt często patrzą na to, co dzieje się między dziećmi ze swej własnej perspektywy oraz pułapu swoich osobistych potrzeb czy przeżyć”⁵³⁴

Moderator – specjalista w posługiwaniu się i korzystaniu z mechanizmów i dynamiki pracy grupy. Potrafiący trafnie wykorzystywać techniki pracy grupowej do osiągnięcia celu i rezultatu oczekiwanego przez grupę. To rola zarządzająca procesami grupowymi, do których zalicza się:

- poznanie oczekiwań i możliwości osób należących do grupy;
- przeobrażenie grupy w zespół, który wypracuje wspólne cele, parytety i zadania.

Pedagog, pełniąc rolę moderatora przede wszystkim słucha, obserwuje i w odpowiedni sposób reaguje na zachowania uczniów. Organizuje uczniów w zespoły i kształtuje umiejętność pracy grupowej a myślenie uczestników w kategorię projektów, rozumienia procesów grupowych. Zupełnie inną wartość ma aktywność indywidualna od aktywności grupowej, gdyż w grupie powinna osiągać refleksję tzw. społeczną i dla społeczności. Moderator tak powinien kształtować świadomość uczestników, by działali w przekonaniu, że to co robią, wynika z ich osobistej potrzeby, samorealizacji, z potrzeby zaspokajania własnych oczekiwań i pragnień.

Dla pedagoga każda klasa jest przestrzenią społeczną, w której nieustannie pełni się rolę moderatora. Sytuacje społeczno-wychowawcze w klasie to obecność relacji społecznych, podatnych na znane, grupowe bariery wewnętrzne:

- nadmiar uczestników tego samego zadania – w myśl zasady, że im więcej ludzi wykonuje tę samą pracę, tym gorszy rezultat jest końcowy niż każdy z uczestników wykonywałby tę pracę sam; rolą nauczyciela – moderatora jest dokładne rozpisanie etapów zadań do wykonania, ustalenie ich efektów a następnie przydzielenie konkretnemu uczniowi, kontrola realizacji tak, by w podsumowaniu zaakcentować efekt wykonanego zadania, jako sumę wysiłku wszystkich uczestników;
- „hamowanie społeczne” – polegające na dekoncentracji w trakcie wykonywania działania z tytułu obecności osób postronnych; wielu uczniów woli określoną pracę wykonywać w pojedynkę lub w bardzo małej grupie;
- syndrom „grupowego ogłupienia” – grupa może podejmować błędne decyzje, tylko dlatego, że ważniejsza jest jedność, jednomyślność i wzajemna solidarność od decyzji merytorycznie słuszniejszej; sytuacja ta często ma miejsce

⁵³⁴ J. Kordziński (2008) *Trzy razy Me*, „DYREKTOR SZKOŁY” 12/2008, s. 30.

w grupie, w której między moderatorem a członkami jest duża różnica formalna (wiek, pochodzenie, wykształcenie), co często ma miejsce między nauczycielem a zespołem klasowym;

W praktyce szkolnej pedagog szkolny spełnia rolę moderatora w sytuacjach, w których przekonuje uczniów, że określone zasady obowiązują całą grupę przedmiotową (grupę wychowawczą, kompensacyjną, wyrównawczą, korekcyjną, przedmiotową). Nie są one przymusowe, gdyż każdy uczestnik zajęć ma wolny wybór. *Moderowanie to wspieranie procesu pracy grupy a praca moderatora to zarządzanie procesem pracy grupowej, który wie, jak ma być, więc proponuje, czasami narzucając określone rozwiązania, tylko po to, by optymalnymi działaniami osiągnąć zaplanowany rezultat*⁵³⁵.

Współcześnie, największym wyzwaniem dla pedagogów szkolnych nie są uczniowie, lecz rodzice i ich problemy społeczne, których „efekty” uczniowie obrazują niepoprawnym zachowaniem w sytuacjach szkolnych. Pomoc nauczycielom (poradnictwo dydaktyczno-wychowawcze w klasyfikacji szkolnej dojrzałości szkolnej ucznia, współorganizacja spotkań międzysemestralnych z rodzicami uczniów konfliktowych dydaktycznie i wychowawczo, indywidualne rozmowy z uczniami i ich opiekunami), pośrednictwo między miejskimi ośrodkami pomocy społecznej, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, poradniami zdrowia psychicznego i niezależnymi stowarzyszeniami (wspomagającymi rodziny z pomocą fizyczną i psychiczną) to spektrum obowiązków współczesnego pedagoga szkolnego. Długa i bardzo odpowiedzialna lista kontaktów społecznych – ważna dla każdej ze stron konfliktów – czyni pracę i postać pedagoga szkolnego niezwykle cenną w przestrzeni edukacyjnej. Autorka dysertacji jest przekonana, że obecnie każda ze szkół, niezależnie od profilu i poziomu oświatowego ma/w najbliższych latach będzie posiadać w gronie pedagogicznym kilku szkolnych pedagogów, którzy w dobie niezwykle trudnych procesów społeczno – kulturowych mogą także dla nauczycieli odrywać rolę mediatora i moderatora, nie tylko w spektrum dydaktyczno-wychowawczym ale także kształcenia dorosłych i dzieci.

⁵³⁵ Tamże.

ROZDZIAŁ VIII

WIELOKONTEKSTOWOŚĆ EDUKACYJNO-SPOŁECZNA ROLI WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

Nauczyciel w dokumentach normatywnych pełni wiele ról – dobrowolnych, zadanych, wyznaczonych, oczekiwanych i utożsamianych. Można je uściślić określeniami: przewodnik, tłumacz, edukator, dydaktyk, terapeuta, doradca. Współczesny rozwój nauk i technologii, w spektrum wiedzy poznawczej umniejsza rolę nauczyciela – wychowawcy, przewodnika etycznego, moralnego, aksjologicznego na rzecz nauczyciela – eksperta, edukatora, menedżera. Stałość zasad aksjonoramtywnych w środowiskach rodzinnym i zawodowym sprawia, że oczekiwania dotyczą aspektów deontycznych. W XXI wieku, kluczowym wyposażeniem edukacyjnym powinno stawać się przewodnictwo w tej sferze życiowej rozumiane, jako pomoc przy wyborze kierunków życiowych, zgodnych z zewnętrznymi wzorami społeczno-kulturowymi.

Współczesną aktualizacją wymiarów zawodu nauczycielskiego coraz częściej stają się dysonanse i patologie społeczno-kulturowe obecne w środowisku szkolnym, rodzinnym i emanacja postaw autorytarnych nauczycieli utożsamiana ze zjawiskiem „wyścigu o ...”. Więcej, wyżej, łatwiej, szybciej, lepiej ... to przymiotniki często opisujące edukacyjną rzeczywistość. Stopnie awansu zawodowego nie przekładają się na umiejętności społeczno-emojonalne ale na sprawność i zaradność zawodowo-dydaktyczną. Dlaczego tak mało mówi się o błędach pedagogicznych i społecznych, obecnych i co roku powielanych w środowisku szkolnym? Błędy oznaczają, „że ktoś jest czemuś winny”. Dla nauczyciela, jego błąd dydaktyczno-wychowawczy w szkole oznacza ujmę, niepoprawne wypełnianie swojej roli. Dlaczego nauczyciele własnych błędów nie traktują, jako możliwości poprawy „warsztatu” pracy czy też jako wskaźnika potrzeby zmian, ale jako negatywną cechę? Tak widziany błąd jest niepożądany, gdyż zawsze jest utożsamiany z porażką szkoły. U nauczyciela wzbudza obawę o obecność konsekwencji zawodowych. Wszystko to razem sprawia, że zamiast mówić o błędach, podkreśla się tylko sukcesy nauczyciela. Szkoła skrzętnie zbiera informacje dotyczące tego, co się w szkole dzieje, co udaje się zrobić, jakie odnosi sukcesy, błędy natomiast pozostają strefą tabu. Można to określić, jako strategię zasłaniania. W dokumentach normatywnych zapewne nigdy nie znajdzie się statystyka typu: *w przypadku zagrożenia*

w szkole, do kogo uczniowie najczęściej zwrócą się o pomoc: **56,18%** – do koleżanki/kolegi, 21,35% – do wychowawcy, 10,11% – do nauczyciela, 10,11% – do rodziców, **2,25%** – do pedagoga szkolnego, **0%** – do dyrektora⁵³⁶.

Zawód nauczyciela należy do grupy profesji o dużym obciążeniu psychicznym (odpowiedzialność za wyniki nauczania, ryzyko wypalenia zawodowego, pauperyzacja), który w połączeniu z niezgodnością i innymi rolami życiowymi prywatnej przestrzeni życiowej dają pełne obrazowanie, czym dzisiaj powinno być nauczanie i uczenie się (przewodzenie i przywództwo) edukacyjne oraz osobowe wyobrażenia o roli nauczyciela o takiej refleksji pedagogicznej. Rola przewodnika lub przywódcy edukacyjnego, dziś jeszcze odczytywana jako autorytet edukacyjny, pedagogiczny, społeczny to obecność dylematów i trudności kulturowych, wysokich i sprzecznych wewnętrznie oczekiwań pedagogicznych. Złożoność uwidacznia wielopoziomowość roli nauczyciela oraz głębię refleksji, tj. definicje, relacje i komunikację interpersonalną w środowisku nauczycielskim i uczniowskim, sposób traktowania wiedzy, sposób podejścia do nauczania czy preferencje technik nauczania.

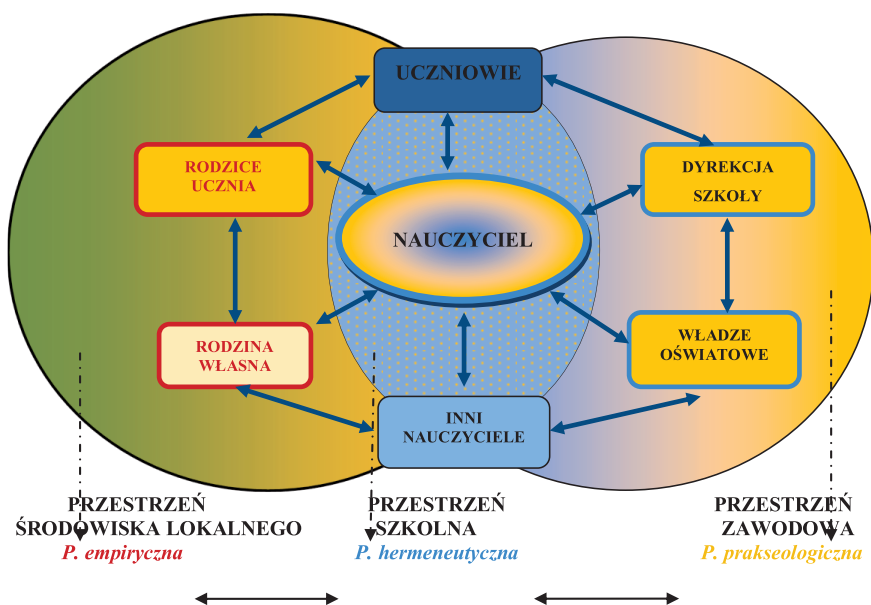
Mając obraz tak szerokiego spektrum oddziaływań zewnętrznych i wewnętrznych na osobę nauczyciela, mając do dyspozycji wielość nurtów z często zróżnicowanymi – ideami, można konstruować perspektywę badawczą zewnętrzną tzw. *redukcjonizm – definiujący problematykę tożsamości nauczyciela*, w podejściu analizującym: *samorealizację, poznawanie samego siebie, odnajdywanie siebie* i wpisać nauczyciela w strukturę społeczną czyniąc go współodpowiedzialnym za procesy w niej dokonujące się. Takie zewnętrzne i wewnętrzne obrazowanie tożsamości pedagogicznej to akceptacja, że współczesna rola nauczyciela może mieć charakter prospektywny *ex ante* i retrospektywny *ex post*, jego tożsamość (wypadkowa oddziaływań czynników wewnętrznych i zewnętrznych) będzie holistyczną refleksją komplementarnej roli jednostkowej, jak podmiotu społecznego. Współczesne odczytywanie roli nauczyciela to dostrzeganie wartości nadrzędnych, motywów i sposobów działania o nośniku kulturowym o określonym wzorze – przestrzenności, podmiotowości i wartości.

Wzorem dla roli nauczyciela może być zasada integracji przestrzennej – środowiska społecznego, zawodowego i szkolnego, gdyż są one wyznaczone prymatem fizycznym, kanonem etyczno-moralnym, aspektem ekonomicznym i socjologicznym. Motywem przewodnim dla tych trzech wymiarów społecznych jest styl działania i uczestnictwa – jednostkowego i grupowego, tj. nauczyciela/człowieka i nauczyciela/członka rady pedagogicznej wobec ucznia/innych nauczycieli/dyrekcji szkoły/rodziców ucznia/własnej rodziny. W przestrzeni edukacyjnej owych relacji jest taka wielokrotność i naprzemienność, że oczywistym stało się, by analiza badawcza za główny cel obrała właśnie relacyjność nauczyciela wobec obecności przywództwa w roli wychowawcy, w roli przewodnika edukacyjnego i z odpowiedzialnością przywódcy edukacyjnego (odpowiedzialności kształtującej i dojrzejacej rozumianych jako transformacja paradygmatu jednostkowego z grupowym, z zachowaniem wszelkich różnic wynikających z indywidualności). To także relacja korespondencji pomiędzy dwiema różnymi strukturami relacyjnymi: bytu podmiotowego (bycia nauczycielem) i roli przedmiotowej (realizacji procedury zawodowego awansu).

Podsumowując relacje budowania przez nauczyciela związków identyfikacyjnych i tożsamościowych w przestrzeni edukacyjnej, można wyznaczyć potrójną spiralę wzajemnych powiązań: **spiralę wartości i norm społeczności grupowych/spiralę czynności wspólnych dla grup społecznościowych: środowiska lokalnego, szkolnego, zawodowego/spi-**

⁵³⁶ S. Jochan (2009) *Zjawiska agresji i przemocy w klasach IV – VI szkoły podstawowej*, praca magisterska, WPA UAM, Kalisz.

Rysunek 73. Triada pedagogiczno-aksjologiczna roli nauczyciela

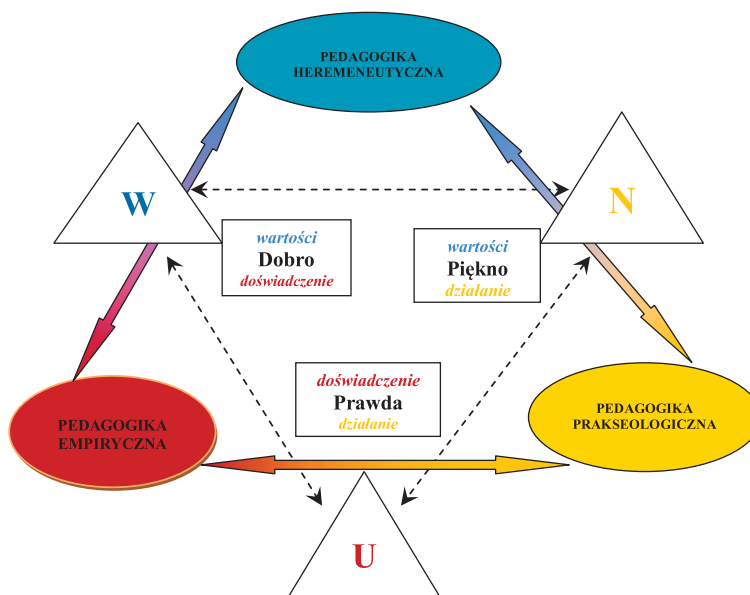


Źródło: opracowanie własne

rałę identyfikacji edukacyjnej, grupowej, stanowiących o istocie, roli i pozycji edukacyjnej, decydujących o wewnętrznej spójności i integracji zespołowej. Przenikanie tych trzech przestrzeni jest tożsame z przestrzeniami trzech pedagogik – empirycznej, prakseologicznej i hermeneutycznej. Rola nauczyciela to wypełnianie ↔ realizowanie ↔ przekazywanie obiektywnych wartości w zróżnicowanej konfiguracji (zależność wiedzy, doświadczenia, kompetencji nauczyciela wobec wieku ucznia, jego dojrzałości szkolno-społecznej). Rola nauczyciela to „*trud, wysiłek rozumienia tego, co oznacza »bycie nauczycielem« oraz uczenia się roli zawodu nauczycielskiego*”⁵³⁷.

W jakim stopniu i jak, obecność tych trzech przestrzeni pedagogicz-

Rysunek 72. Deontologia relacji społeczno-środowiskowych (sprężenia zwrotnego) kształtujących doświadczenie nauczyciela



Źródło: opracowanie własne

⁵³⁷ Z. Kwieciński (1998) *Zmienić kształcenie nauczycieli* [w:] A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.) *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 20.

nych i wynikających z nich procesów warunkuje zmiany w rozumieniu i realizowaniu roli nauczyciela? Które wartości (oprócz tych wymienionych powyżej) kształtują najpełniej rolę nauczyciela i mogą stać się katalizatorem dla roli przywódcy edukacyjnego? W jakim stopniu, tradycyjne pojmowanie roli nauczyciela może stanowić determinant dystansujący wobec procesu przywództwa edukacyjnego, a w jakim stopniu zachętę, aksjomat kreatywności prowadzących do roli przywódczej w przestrzeni edukacyjnej? *Trudno jest ZROBIĆ z nauczyciela przywódcę edukacyjnego! By STAŁ się nim, potrzeba wzrastania hermeneutycznego, dojrzałości społecznej, wrażliwości pedagogicznej.*

Każdy z nauczycieli, poszukując swojej roli społecznej, swojej tożsamości, buduje na sobie „płaszcz ochronny” z kodów ogólnie akceptowalnych, ukrywających jego indywidualność lub odrębność, bowiem poznawanie kultury szkolnej przebiega *dwukierunkowo*: oddziaływanie poznawanych i poznających, nauczycieli i nowo przyjmowanych uczniów, uczniów klas wyższych i uczniów klas nowo tworzonych, itp. Ten szkolno-edukacyjny tygiel, będący dyskursywnym współlistnieniem różnic, odmiennych wartości kulturowych związanych wspólnotą organizacyjno-społeczną to przecież pedagogiczna wielokulturowość! Wielokulturowość w oczach naszego społeczeństwa to dzisiaj jeszcze problem – socjologiczny, etyczny, społeczny na pedagogice wymuszający nowe pytania badawcze, nowe odpowiedzi na tradycyjnie pytania. Dla pedagogów zawierający duży potencjał kwestionowania, wątpliwości, podmiotowych poszukiwań, nowych odniesień do pracy z uczniem, nad zmiennością roli nauczyciela wobec stylu życia i miejsca w społeczeństwie. Czy zatem przywództwo edukacyjne, obecne w edukacyjnych poziomach:

- 1) przestrzeni zespołu klasowego z naczelną rolą nauczyciela, jako bezpośrednie przywództwo dydaktyczno-wychowawcze;
- 2) przestrzeni szkolnej z naczelną rolą nauczyciela/dyrektora, jako organizacyjne kierownictwo edukacyjne;
- 3) przestrzeni rady pedagogicznej – współlistnienie przewodnictwa i przywództwa pedagogicznego – rola dyrektora/menedżera/kierownika integrującego działania rady pedagogicznej i kształtującego odpowiednią atmosferę wśród nauczycieli i uczniów;
- 4) przestrzeni akademickiej, jako rola przywódcy *strategicznego* przypisywana pedagogom akademickim, teoretykom tworzącym idee i doktryny pedagogiczne mającej swoje odwzorowanie w przestrzeni edukacyjnej w dłuższej perspektywie czasowej;

mają szansę swoim aktualnym wymiarem stać się łącznikiem przeszłości z przyszłością?

Przywództwo edukacyjne, jako imperatyw dla rozwoju kompetencji nauczycielskich, by otrzymało aksjomat nieskończoności, ciągłości historyczno-aksjologicznej powinno osadzać się na szczególnych wymiarach. Rzeczywistość społeczno-kulturowa „zatrzymana i uchwycona” w wynikach badań własnych stanie się dla autorki tropem poszukiwania poniższych wzorów *przywództwa edukacyjnego, przywództwa w edukacji, przywódcy edukacyjnego, lidera dla edukacji i podmiotowości uczniowskiej*. Poniższa kompilacja idei pedagogicznych i teorii zarządzania, organizacji, nauczania i komunikacji interpersonalnej, zawierając w sobie abstrakt teoretycznej obecności nauczyciela – wychowawcy i osoby nauczyciela w dokumentach normatywnych będzie podstawą empirii, prakseologii i hermeneutyki antropologii pedagogicznej i heurezy dla edukacji XXI wieku.

BIBLIOGRAFIA

1. Adamiec M. (1992) *Podmiotowość – formy i zmiany*, [w:] *Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy* 10 (19) Z. Ratajczak (red.), Katowice, UŚ
2. Arends J. R. (1992) *Uczymy się nauczać*, Warszawa, WSiP
3. Arends R. I. (1994) *Uczymy się nauczać*, Warszawa, WSiP
4. Atkinson J. (1964) *An introduction to motivation* [w:] G. Mietzela *Psychologia kształcenia* (2002), A. Ubertowska, (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
5. Badora S. (2001) *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*, Częstochowa, WSP
6. Banach Cz. (1997) *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek
7. Banach Cz. (2007) *Osobowość nauczyciela akademickiego w perspektywie jego kompetencji* [w:] W.J. Maliszewski (red.) *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek
8. Bandura E. (1981) *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu*, Warszawa, PWN
9. Bańka A. (2000) *Działalność zawodowa i publiczna* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk, GWP
10. Bańka A. (2007) *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań, Wydawnictwo PRINT – B
11. Bartnik S. (1994) *Hermeneutyka personalistyczna*, Lublin, Wydawnictwo KUL
12. Bauman Z. (2000) *Globalizacja*, Warszawa, PIW
13. Bauman Z. (2007) *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności* (przekł.) O.W. Kubiński [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak – Walczak (red. nauk.) *Wychowanie. Pojęcia...*, t. I
14. Bednarska M. (2009) *Racjonalnie czy irracjonalnie – rozważania o autorytecie w wychowaniu i nie tylko*, [w:] *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, M. Bednarska (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek
15. Berner H. (2006) *Współczesne kierunki pedagogiczne* (przekł.) K. Natonińska [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, B. Śliwerski (red. nauk.), Gdańsk, GWP
16. Bikont A. (1988) *Tożsamość społeczna – teorie, hipotezy, znaki zapytania*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk-Łódź, Wydawnictwo PAN
17. Blanchard K. (2009) *Przywództwo wyższego stopnia*, A. Bekier (przekł.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
18. Błęzyńska K. (2001) *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
19. Borkowska S. (2007) *Motywacja i motywowanie* [w:] H. Król, A. Ludwiczynski (red. nauk.) *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
20. Bortnowski St. (2007) *Czy literatura piękna przyda(je) się jeszcze wychowaniu? Z perspektywy dydaktyka literatury*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak – Walczak (red. nauk.) *Wychowanie, pojęcia...*
21. Bryś B. (2008) *Imagie dyrektora szkoły*, „DYREKTOR SZKOŁY” 10/2008
22. Brzezińska A. (2000) *Psychologia wychowania* [w:] J. Strelau (red. nauk.) *Psychologia. Podręcznik akademicki, tom 3*, Gdańsk, GWP
23. Brzezińska A. (2000) *Spółczesna psychologia rozwoju*, Warszawa, „Scholar”
24. Brzezińska A., Klaus – Stańska D., Strzelecka A. (1999) *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, Warszawa, Wydawnictwo MIN
25. Brzezińska A., Trempla J. (red.), (1999) *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki tom 1, rozdział 2*, Gdańsk, GWP
26. Buber M. (1993) *Problem człowieka*, (przekł.) J. Doktor, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
27. Buliński T. (2007) *Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak – Walczak (red. nauk.) *Wychowanie. Pojęcia...*, t. I
28. Callo Ch. (2006) *Modele wychowania* (tłum.) K. Natonińska [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk...*, s. 283;
29. Ch. Callo (2006) *Modele wychowania* [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. I, B. Śliwerski (red. nauk.), Gdańsk, GWP
30. Chałas K. (2003) *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I, Kielce, Wydawnictwo „Jedność”
31. Chmiel N. (2003) *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk, GWP
32. Ciborski P., Rutkowski T. (2000) *Nowa Karta Nauczyciela*, Gdańsk, Wydawca Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr Sp. Z o.o.
33. Cichoń W. (1996) *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno – wychowawczej*, Kraków, Uniwersytet Jagielloński

34. Czerpaniak – Walczak M. (1994) *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej* [w:] *Z pogranicza idei praktyki edukacji nauczycielskiej*, M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz (red.), Białystok, wyd. Trans Humana
35. Czerpaniak – Walczak M. (1997) *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń, Edytor; Kwiatkowska H. (2008) *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
36. Czerpaniak – Walczak M. (1997) *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń, wyd. Edytor
37. Dawid J.W. (1997) *O duszy nauczycielstwa*, Lublin, Wydawca Instytut Pedagogiki KUL
38. de Tchorzewski A. M. (2008) *Wychowanie – jego właściwości*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, T. Pilch (red. nauk.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
39. Denek K. (1998) *O nowy kształt edukacji*, Warszawa, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”
40. Denek K. (2001) *Kilka uwag o metodologicznych aspektach diagnozy i ewaluacji edukacyjnej* [w:] K. Wenta (red.), *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego
41. Denek K. (2001) *Metodologiczne aspekty diagnozy i ewaluacji edukacyjnej*, „NOWE W SZKOLE” 2000-2001 nr 5 (35).
42. Denek K., Morszczyńska U., Morszczyński W., Michałowski S. (2003) *Dziecko w świecie wartości. Poszukiwanie ładu, umysłu i serca*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls
43. Dobrodzicka G. (1999) *Ewolucja wartości rodzinnych* [w:] L. Beskid (red.) *Zmiany w życiu Polaków w gospodarce rynkowej*, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN
44. Dobrołowicz W. (1993) *Psychika i bariery*, Warszawa, WSiP
45. Dołęga Z. (1998) *Poczucie samotności w pracy nauczycieli*, [w:] T. Rogińska, W. A. Gajda, U. Schaarschmidt (red.) *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim: materiały międzynarodowej konferencji naukowej*, Zielona Góra WSP – Potsdam, Wydawca AVZ - Hausdruckerei der Universität Potsdam
46. Dudzikowa M. (2004) *Mit o szkole jako o miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Kraków, „Oficyna Wydawnicza „Impuls”
47. Dudzikowa M.M. (2001) *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
48. Dudzikowa M.M. (2001) *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia”. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
49. Dylak S. (2000) *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli* [w:] K. Kruszewski (red.) *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa, WSiP
50. Dylak S. (2007) *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak – Walczak (red. nauk.) *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. III, Gdańsk, GWP
51. Dylak St. (2004) *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (red. nauk.) T. Pilch, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie.
52. Dzierzgowska I. (2002) *Wspinaczka po stopniach awansu. II. Nauczyciel kontraktowy*, Warszawa, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna Sp z o.o.
53. Dzierzgowska I. (2006) *Nadzór pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna
54. *Edukacja w Europie: Różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Fragment podsumowania konferencji powołanej przez KE w zw. z wdrażaniem dokumentu dot. Strategii lizbońskiej przyjętej przez UE w 2000 r.* [w:] R. Sarnecki (2007) *Kompetencje nauczyciela w diagnozowaniu i zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym* [w:] *Edukacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II, Kalisz, wydawca WPA UAM w Kaliszu
55. *Edukacja w zarysie. Wskaźniki OECD 2001* [w:] *Pedeutologia* J. Průcha, [w:] *Pedagogika*, B. Śliwerskiego, t. II, Gdańsk, GWP
56. *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. pod przewodnictwem J. Delorsa* (1998), Warszawa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
57. EDUKACJA, nr 4
58. Fenstermacher G.D., Soltis J.F. (2000) *Style nauczania*, K. Kruszewski (tłum.), Warszawa, WSiP S.A.
59. Fijałkowska B. (2008) *Wychowawca klasy* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilcha (red. nauk.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
60. Fijałkowska B. (2008) *Wychowawca klasy* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilcha (red. nauk.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
61. Fijałkowska B. (2008) *Wychowawca klasy* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilcha (red. nauk.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
62. Frydzińska-Świąteczak L., Stasiak M. K. (2006) *Odkrywanie podmiotowości*, Łódź, wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczno – Ekonomiczna
63. Fullan M. (2006) *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, K. Kruszewski (przekł.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
64. Gadacz (T. 1997) *Poznawać czy rozumieć? Hermeneutyczne podstawy filozofii człowieka* [w:] *Hermeneutyka a psychologia* A. Gałdowa (red.), Kraków, Wydawnictwo UJ
65. Gadaner H. (2002) *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań, wyd. Media Rodzina.
66. Gajda J. (1997) *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Lublin, Wydawnictwo UMCS
67. Galata S. (2008) *Zachowanie się ludzi w pracach zespołowych. Uwarunkowania, problemy, dylematy*, Warszawa, Wydawnictwo Difin
68. Gaś Z. (2001) *Doskonalący się nauczyciel: psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*, Lublin, Wydawnictwo UMCS
69. Gawrecki L. (1997) *Techniki pracy menadżera oświaty, czyli jak powinien działać profesjonalny dyrektor szkoły*, Poznań, Wydawnictwo eMPI²
70. Giddens A. (2003) *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizacji*, przekł. S. Amsterdamski, Poznań, Zys i S-ka
71. Gnitecki J. (1995) *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu

72. Gnitecki J. (1995) *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu
73. Gnitecki J. (2006) *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, tom I, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM
74. Gnitecki J. (2007) *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oddział w Poznaniu
75. Goćkowski J. (1984) *Autorytety świata uczonych*, Warszawa, PIW
76. Gogacz M. (1994) *Wartości osobowe w świadomości zawodowej nauczycieli*, [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, (red.) A. Tchórzewski, Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP
77. Goleman D. (2007) *Inteligencja społeczna*, Poznań, Dom Wydawniczy REBIS
78. Gołaszewska M. (1998) *Wartości przeciwstawne w wychowaniu. Wychowanie dzieci i młodzieży na przełomie tysiącleci*, (red.) A. Rumiński, M. Szymański, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP
79. Gołębiak B. D. (2008) *Zmiany edukacji nauczycielskiej*, Toruń – Poznań, Wydawnictwo EDYTOR s.c.
80. Gołębiowska G. (2000) *Specyfika pracy menadżera oświaty, czyli jak kierować zespołem pracowniczym* [w:] Cz. Plewka, H. Bednarczyk (red.) *Vadencium menadżera oświaty*, Radom, Instytut Technologii Eksploatacji
81. Gołębiak B. D. (1998) *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegułość – refleksyjność*. Toruń – Poznań, Wydawnictwo Naukowe PWN
82. Gołębiak B. D. (2004) *Program szkolny* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red. nauk.) *Pedagogika*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWNK
83. Gołębiak D. (2000) *Postawy, przekonania i wiedza praktyczna nauczycieli* [w:] M. Cylkowska – Nowak (red.) *Spoleczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Poznań, UAM
84. Gordon Th. (1996) *Wychowanie bez porażek szefów, liderów, przywódców*, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX
85. Góralski A. (1990) *Poradnik twórczego myślenia*, Warszawa, PWN
86. Góralski A. (2005) *Heurystyki heurystyki* [w:] K. Szmidt, K.T. Piotrowski *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
87. Górniewicz J. (2001) *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn, Wydawnictwo UW-M
88. Górniewicz J. (2001) *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn, Wydawnictwo UW-M
89. Grochulska J. (2001) *Przemiany atmosfery wychowawczej szkoły – nauczycielskie deklaracje i rzeczywistość* [w:] M. Dudzikowa „Mit o szkole jako miejscu »wszechstronnego rozwoju« ucznia”. *Eseje etnopedagogiczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
90. Gromczyński W. (2006) *Dialog egzystencjalny i egzystencjalna komunikacja (Buber, Jaspers)* [w:] L. Frydzińska-Świątczak, M. K. Stasiak *Odkrywanie podmiotowości* (red.) Łódź, Wydawnictwo WSHE
91. Hamburger F. (2006) *Pedagogika społeczna* (tłum.) M. Wojdak - Piątkowska [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. III
92. Hamburger F. (2006) *Pedagogika społeczna* (tłum.) M. Wojdak - Piątkowska [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. III
93. Hejnica – Bezwińska T. (2003) *Pedagogika pozytywistyczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red. nauk.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
94. Hejnica – Bezwińska T. (2008) *Pedagogika ogólna*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
95. Hejnica – Bezwińska T. (2008) *Wiedza, umiejętności i kompetencje nauczyciela w świecie, w którym trzeba bronić pedagogicznego sensu edukacji* [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak – Dziemianowicz (red.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty ról*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW
96. http://pl.wikipedia.org/wiki/Karta_Nauczyciela. Dostęp: 06.07.2010.
97. <http://portalwiedzy.onet.pl/35160,,,probabilizm,haslo.html>. Dostęp: 2010.08.01.
98. Illich I. (1974) *Spółczesność bez szkoły*, Warszawa, PIW
99. im. T. Kotarbińskiego
100. Jacyno M. (2007) *Medykalizacja dzieciństwa i możliwość jego powtórnego zaczarowania* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak – Walczak *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. I, Gdańsk, GWP
101. Janowski A. (2002) *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań*, Warszawa, Wydawnictwo „Fraszka Edukacyjna”
102. Jochan S. (2009) *Zjawiska agresji i przemocy w klasach IV – VI szkoły podstawowej*, praca magisterska, WPA UAM, Kalisz.
103. Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. (1999) *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa, WSiP
104. K. Adams, G.J. Galanes (2008) *Komunikacja w grupach*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
105. Kaczmarek B. (2003) *Rodzaje kodów komunikacyjnych* [w:] *Komunikowanie się we współczesnym świecie*, red. B. Kaczmarek, K. Markiewicz, Lublin, Wydawnictwo UMCS
106. Karta Nauczyciela z 26.01.1982 r. Art. 6.
107. Karta Nauczyciela. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. (tekst ujednolicony wraz ze zmianami wprowadzonymi ustawą o zmianie Karty Nauczyciela z dnia 15 lipca 2004, która weszła w życie z dniem 31 sierpnia 2004 roku).
108. Kasprzak L. (2006) *Związki i zależności komunikacyjne pomiędzy nauczycielem a uczniem* [w:] *Komunikowanie społeczne w edukacji: dyskurs nad rolą komunikowania* W.J. Maliszewski (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek
109. Kaszyński K. (1995) *Świat wartości etycznych w edukacji pedagogicznej*, [w:] *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, (red.) K. Kaszyński, L. Żuk – Łapińska, Zielona Góra, Wydawnictwo WSP
110. Kędzierska J. (2008) *Profesjonalne kompetencje nauczyciela* [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak – Dziemianowicz (red.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty ról*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW
111. Kiedrowska M. (2009) *Kompetencje społeczne nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel, zawód, powołanie, pasja*, S. Popek, A. Winiarz (red. nauk.), Lublin, Wydawnictwo UMCS
112. Kiszczak M.T. (1990) *Samokształcenie, a rozwój zawodowy nauczycieli*, Warszawa, PWN

113. Klaus – Stańska D. (2002) *W stronę dydaktyki interakcyjnej*, [w:] M. Nowicka (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, Olsztyn, Wydawnictwo UWM
114. Klaus – Stańska D. (2010) *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak
115. Klaus-Stańska D. (2002) *W stronę dydaktyki interakcyjnej*, [w:] M. Nowicka (red.) *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, Olsztyn, Wydawnictwo UWM
116. Klawenek A. (2005) *Karta Nauczyciela. Komentarz*, Gdańsk, Ośrodek Doradztwa i Doskonaleń Kadr Sp. z o.o., §40 - 48, Art. 9.1
117. Klim – Klimaszewska A. (2007) *Twórcza aktywność w procesie kształcenia w szkole wyższej* [w:] J. Grzesiak (red. nauk.) *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, Kalisz, Wydawnictwo WP-A UAM
118. Kobylarek A. (2008) *Kompetencje komunikacyjne w systemie umiejętności nauczyciela akademickiego*, [w:] *Komunikacja społeczna ...*
119. Kobyłecka E. (2004) *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls
120. Koć – Seniuch G. (1998) *O miejsce dialogu w edukacji nauczycielskiej*, [w:] A. Siemak – Tylikowska, H. Kwiatkowska, St. M. Kwiatkowski (red. nauk.) *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
121. Koć – Seniuch G. (2000) *Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich*, [w:] G. Koć – Seniuch, A. Cichocki (red.) *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, Białystok, wyd. Trans Humana
122. Kofta M. (2009) *Regulacyjna Teoria Osobowości Janusza Reykowskiego a poznawcza psychologia osobowości*, [w:] *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku* J. Kozielecki (red. nauk.), Gdańsk, GWP
123. Komar W. (2000) *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?*, Wydawnictwo Akademickie, Warszawa
124. Konarzewski K. (1999) *Komu jest potrzebna diagnostyka oświatowa* [w:] *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*. Red. B. Niemierko, B. Machowska, Lublin, Wydawnictwo Ośrodka Diagnostyki Egzaminów Szkolnych i Informacji Pedagogicznej w Legnicy
125. Konarzewski K. (2002) *Sztuka nauczania, cz. II. Szkoła*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
126. Konarzewski K. (2004) *Nauczyciel* [w:] K. Konarzewski (red.) *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa, PWN Ustawa Karta Nauczyciela. Dz.U. Nr 114 poz. 1245 z 2004 r.
127. Konarzewski K. (2008) *Oświata polska po roku 1989*, [w:] K. Konarzewski (red. nauk.) *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
128. Konecki K. (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa, PWN
129. Kordziński J. (2008) *Trzy razy Me, „DYREKTOR SZKOŁY” 12/2008*
130. Korporowicz L. (1996) *Osobowość i komunikacja w społeczeństwie transformacji*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Kultury
131. Korzeniowski K. (1999) *Edukacja – podmiotowość – demokracja. O przebiegłości demokratycznego rozumu*. [w:] E. Kubiak – Szymborska (red.) *Przedmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, Bydgoszcz, „Wers”
132. Kostera M. (1997) *Zarządzanie personelem*, Warszawa, PWE
133. Kosyrz Z. (2005) *Osobowość wychowawcy*, Warszawa, Wydawnictwo Pedagogium WSPR
134. Kotarbiński T. (1965) *Traktat o dobrej robocie*, Warszawa, PWN
135. Kotarbiński T. (1986) *Aforyzmy i myśli*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy
136. Katusiewicz A.A. (2008) *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego* [w:] A.A. Katusiewicz, G. Koć – Seniuch *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
137. Kowalski S. (1976) *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa, PWN
138. Kowaluk M. (2005) *Nauczyciel wobec trudności wychowawczych we współczesnej szkole* [w:] Cz. Kępski (red.) *Praca opiekuńcza – wychowawcza w szkole i innych instytucjach oświatowych*, Lublin, Wydawnictwo UMCS
139. Kozak E. (2009) *Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca* [w:] St. Popek, A. Winiarz (red. nauk.) *Nauczyciel zawodów, powołanie, pasja*, Lublin, Wydawnictwo UMCS
140. Kozielecki J. (2002) *Transgresja i kultura*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
141. Kozielecki J. (2002) *Transgresja i kultura*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
142. Król H., Ludwicyński A. (2007) *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 684; A. Miś (2007) *Kształtowanie karier w organizacji* [w:] H. Król, A. Ludwicyński (red. nauk.) *Zarządzanie zasobami ...*
143. Krüger H., Pfaff N. (2006) *Metody badań pedagogicznych* [w:] *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, tom II, B. Śliwerski (red.), Gdańsk, GWP
144. Kruk J. (2003) *Filozoficzno – pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
145. Kruszewski K. (2007) *O nauczaniu i uczeniu się w szkole* [w:] K. Kruszewski (red. nauk.) *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa, PWN
146. Krzywos – Rynkiewicz B. (2002) *Ocena szkolna a kształtowanie kompetencji zawodowych* [w:] M. Nowicka, *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, Olsztyn, Wydawnictwo UWM
147. Kubiczek B. (2002) *Autonomia szkoły. Jak ją tworzyć? Jak z niej korzystać?*, Opole, Wydawnictwo NOWIK
148. Kubiczek B. (2002) *Autonomia szkoły. Jak ją tworzyć? Jak z niej korzystać?*, Opole, Wydawnictwo WSP
149. Kunowski St. (2003) *Wartości w procesie wychowania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
150. Kupisiewicz Cz. (2000) *Dydaktyka ogólna*, Warszawa, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Graf Punkt; [w:] Okoń (2003) *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, PWN
151. Kutrowska B. (2008) *Spojrzenie na rolę nauczyciela w perspektywie różnych oczekiwań społecznych* [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak – Dziemianowicz (red.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty ról*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW

152. Kutrowska B. (2008) *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych* [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak – Dziemianowicz (red.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty ról*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW
153. Kwaśnica R. (1995) *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne” Męczkowska A. (2003) *Kompetencja* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilcha (red. nauk.), t. II, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
154. Kwaśnica R. (2003) *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, Warszawa, PWN
155. Kwaśniewski J. (2009) *Postrzeganie marginalizacji oraz strategii i środków kontroli społecznej* [w:] W. Szewczuk *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek
156. Kwiatkowska H. (2005) *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*. Gdańsk, GWP
157. Kwiatkowska H. (2005) *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*. Gdańsk, GWP
158. Kwiatkowska H. (2007) *Tożsamość wychowawcy* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak – Walczak (red. nauk.) (2007) *Wychowanie. Pojęcia...*, t. III
159. Kwiatkowska H. (2008) *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
160. Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.), (2003) *Społeczno – kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, Warszawa, WSP ZNP
161. Kwiatkowski S. (2004) *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli – wciąż otwarty problem badawczy*,
162. Kwieciński Z. (1990) *O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną*. W: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, B. Suchodolski (red.), Warszawa, PWN
163. Kwieciński Z. (1992) *Mity i funkcje szkoły* [w:] *Socjopatologia edukacji*, Warszawa, PAN IRWiR
164. Kwieciński Z. (1998) *Zmienić kształcenie nauczycieli* [w:] A. Siemak – Tylikowa, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.) *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
165. Leon J., Frąckiewicz J. (2000) *Poradnik sprawnego i efektywnego kierowania*, Warszawa, Wydawnictwo Antyk – Marcin Dybowski
166. Lewicki M. (2005) *Refleksje dotyczące zarządzania liceum ogólnokształcącym*, [w:] W. Heller, M. Cholody *Różnorodność i pluralizm. Idee naszego czasu*, t. V, Poznań – Kalisz, Wydawnictwo WPA UAM w Poznaniu
167. Lewowicki T. (1995) *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom Teorii Zachowań Tożsamościowych*. [w:] J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok, „Trans Humana”
168. Limont W. (1994) *Synektyka a zdolności twórcze*, Toruń, Wydawnictwo UMK
169. Łaskawska J. (2002) *Problem kompetencji nauczyciela w kontekście reformy oświaty* [w:] *Kompetencje nauczyciela. Stan potrzeby i kierunki zmian*, E. Koziół, E. Kobyłecka (red. nauk.), Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza UZ
170. Łobocki M. (1994) *Rola wartości w wychowaniu* [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, (red.) A. Tchórzewski, Bydgoszcz, WSP
171. Łobocki M. (1999) *Trzy wymiary nauczyciela akademickiego w kształceniu pedagogicznym* [w:] K. Duraj – Nowakowa (red.) *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, Kraków – Łowicz, Wydawnictwo „Impuls”
172. Łobocki M. (2007) *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
173. Łukasik J. (2006) *Od nauczyciela adaptacyjnego do autonomicznego*, „EDUKACJA I DIALOG” 2006, nr 1
174. Łukaszewski W. (1984) *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”
175. Łukaszewski W. (1984) *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”
176. Łukaszewski W. (2009) *Relacyjna teoria osobowości – reaktywacja czy galwanizacja zwłok* [w:] *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku* J. Koziół (red. nauk.), Gdańsk, GWP
177. M. Uljens (2006) *Dydaktyka szkolna* (tłum.) E. Zaremba [w:] [w:] *Pedagogika*, B. Śliwerskiego, t. II, Gdańsk, GWP
178. Majewska – Opiełka I. (1998) *Umysł lidera. Jak kierować ludźmi u progu XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Medium
179. Malinowska J. (2008) *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich uformowania*, Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT
180. Malinowska J. (2008) *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich uformowania*, Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT
181. Mandrosz – Wróblewska J. (1988) *Strategie redukowania problemów tożsamościowych* [w:] A. Bikont (1988) *Tożsamość społeczna społeczna – teorie, hipotezy, znaki zapytania*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk-Łódź, Wydawnictwo PAN
182. Marczuk St. (2001) *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczpospolitej. Studium z socjologii edukacji*, Rzeszów, Wydawnictwo WSP
183. Maslach Ch. (1996) *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej* [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*, red. H. Sęk, Poznań, Wydawnictwo Bonami
184. Massa R. (1991) *Klinika kształcenia* [w:] Z. Kwieciński (red.) *Nieobecne dyskursy, część I*, Toruń, Wydawnictwo UMK
185. Michalak J.M. (2006) *Przywództwo w szkole*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
186. Michalik M. (1998) *O niektórych paradoksach odpowiedzialności*, [w:] A. M. de Tchórzewski *Odpowiedzialność, jako problem edukacyjny*, Bydgoszcz
187. Mieszalski S. (1998) *Sprawowanie władzy jako element wykształcenia nauczyciela*, [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red. nauk.) *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
188. Mietzel G. (2002) *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

189. Mikiewicz P. (2008) *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły* [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak – Dziemianowicz (red.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty rol*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW
190. Modrzewski J. (1995) *Próba typologii socjalizacji z perspektywy poznawczej pedagogiki społecznej*, [w:] T. Frąckowiak, J. Modrzewski (red.): *Socjalizacja a wartości (aktualne konteksty)*, Poznań, „Eruditus”
191. Modrzewski J., Sipińska D. (2006) *Socjalizacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, T. Pilch (red. nauk.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
192. Molenda A. (2003) *Ewaluacja* [w:] [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, (red. nauk.) T. Pilch, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie
193. Moore R. (2006) *Socjologia edukacji* (tłum.) A. Sulak, A. Kacmąjor, S. Pikiel, E. Zaremba, K. Rogowski [w:] B. Śliwerski (red. nauk.) *Pedagogika, wobec edukacji ...*
194. Nalaskowski A. (1997) *Niepokój o szkołę*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
195. Nęcka E. (1995) *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
196. Nęcki Z. (1992) *Komunikowanie interpersonalne*, Kraków, Wydawnictwo Ossolineum
197. Niemierko B. (2001) *Jak utworzyć sieć ośrodków diagnozy osiągnięć szkół podstawowych i średnich*, [w:] K. Wenta (red.) *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, Szczecin, WNUS
198. Niemierko B. (2007) *Cele kształcenia* [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, K. Kruszewski (red. nauk.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
199. Nikitorowicz J. (2001) *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka – Mazur (red.) *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn, UŚ Filia w Cieszynie
200. *Nowa encyklopedia powszechna PWN* (1996) Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996, t. V
201. Nowak J. (2008) *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne
202. Nowak M. (2008) *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
203. Nowosad I. (2003) *Perspektywy rozwoju szkoły*, Warszawa, IBE.
204. Obuchowski K. (1985) *Adaptacja twórcza*, Warszawa, Wydawnictwo Książka i Wiedza.
205. Obuchowski K. (2007) *Człowiek intencjonalny*, Poznań, Wydawnictwo REBIS
206. Okoń W. (1986) *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa, wyd. PWN
207. Oleksyn T. (2009) *Kompetencje nauczycieli akademickich wobec wyzwań współczesności* [w:] *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole* K. Błaszczyk, M. Drzewowski, W.J. Maliszewski (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek
208. Oleś P. K. (2009) *Dialogowość wewnętrzna jako właściwość człowieka* [w:] *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku* J. Koziński (red. nauk.), GWP
209. Ostasz L. (2001) *Potencjał ludzki a wychowanie. Z antropologicznych podstaw pedagogiki*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińskiego – Mazurskiego
210. Palka S. (2009) *Triangulacja w pedagogicznych badaniach edukacji szkolnej* [w:] *Edukacja Jutra*, t. I, K. Denek, T. Koszyc, P. Oleśniewicz (red. nauk.), Wrocław, Wydawnictwo Wrocławskie Towarzystwo Naukowe
211. Palka S. (2010) *Wiedza w pedagogice i wiedza pedagogiczna* [w:] J. Piekarskim D. Urbaniak – Zajac, K.J. Szmidt *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
212. Pasternak W. (1994) *Sens ludzkiej egzystencji a teleologiczne kompetencje nauczyciela* [w:] B. Ratus (red.) *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli*, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza UZ
213. Pasterniak W. (1995) *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej
214. Paszyński W. (2008) *Wychowanie w kontekście zmieniającej się polityki oświatowej – czyli od ideologii do ideologii* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak – Walczak (red. nauk.) *Wychowanie. Pojęcia...*, t. IV
215. Pereświat – Sołtan A. (2007) *Rozwijanie kompetencji społecznych nauczyciela akademickiego*, [w:] W.J. Maliszewski (red.) *Kompetencja w porozumiewaniu się ...*
216. Pierzycka E. (2002) *Kompetencje edukacyjne w kontekście awansu zawodowego nauczycieli*, A. Buczak *Kompetencje nauczyciela potrzebne do współpracy z rodzicami*; [w:] *Kompetencje nauczyciela. Stan potrzeby i kierunki zmian*, E. Koziol, E. Kobylecka (red. nauk.), Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza UZ
217. Pielachowski J. (2001) *Klasa chodzi po klasie i nie zwraca uwagi na moje uwagi ... czyli Piękniejsza strona reformy*, Poznań, Wydawnictwo „eMPI2”
218. Pielachowski J. (2007) *Sto pięćdziesiąt spraw szkoły. Miniencyklopedia prawno organizacyjna*, Poznań, Wydawnictwo eMPI2
219. Pilch, I. Lepalczyk T. (1995) *Pedagogika społeczna*, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
220. Piorunek M. (2009) *Intersubiektywne przestrzenie świata zawodowego czyli o biograficznym koncepcie kariery zawodowej* [w:] M.J. Śmiałek (red. nauk.) *W stronę przywództwa edukacyjnego. Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni*, Poznań – Kalisz, Wydawca UAM w Poznaniu Wydział Pedagogiczno – Artystyczny
221. Piorunek M. (2009) *Intersubiektywne przestrzenie świata zawodowego czyli o biograficznym koncepcie kariery zawodowej* [w:] M.J. Śmiałek (red. nauk.) *W stronę przywództwa edukacyjnego. Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni*, Poznań – Kalisz, Wydawnictwo UAM w Poznaniu Wydział Pedagogiczno – Artystyczny
222. Piotrowski A. (1998) *Ład interakcji. Studia z socjologii interpretatywnej*, Łódź, Wydawnictwo UL
223. Płócińska M., Rylke H. (2002) *Czas współpracy i czas zmian*, Warszawa, WSiP
224. Podrez E. (1999) *Moralne uzasadnienie tolerancji*, Warszawa, Wydawnictwo ATK
225. Popławska A. (2005) *Kompetencje współczesnego nauczyciela* [w:] A. Karpińska (red.) *Edukacja „głębszego poziomu” w dialogu i perspektywie*, Białystok, Wydawnictwo Trans Humana
226. Portman R. (1989) *Nauka w szkole podstawowej*, Kielce, Wydawnictwo „Jedność”
227. Pszczołowski T (1978) *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, Wydawnictwo Ossolineum.

228. Putkiewicz E., Zahorska M. (2001) *Spoleczne nierówności edukacyjne –studium sześciu gmin. Ekspertyzy. Rekomendacje. Raporty z badań*, Warszawa, ISP
229. Rathus S. A. (2006) *Psychologia współczesna*, Gdańsk, GWP
230. Riesman D., Glazer N., Denney R. (1996) *Samotny tłum*, Warszawa, Wydawnictwo Literackie Meduza.
231. Ropski J. (2009) *Komunikacja społeczna jako warunek skutecznego zarządzania* [w:] K. Błaszczuk, M. Drzewowski, W. J. Maliszewskiego *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek
232. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 21.05.2001 r.
233. Rubacha K. (2004) *Budowanie teorii pedagogicznych* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki* Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red. nauk.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
234. Rusinek M. (2003) *Między retoryką a retorycznością*, Kraków, Wydawnictwo Universitas
235. Sałasiński M., Badziukiewicz B. (2003) *Vademecum pedagoga szkolnego*, Warszawa, WSiP
236. Sękowski A. (1998) *Edukacyjne możliwości kształtowania się postaw tolerancji wobec odmienności*, [w:] (red.) J. Kłockowski, S. Łukasiewicz *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, Lublin, Wydawnictwo Instytutu Europy Środkowo – Wschodniej
237. Skrzypczak J. (1999) *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności: materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Radom, Polskie Wydawnictwo Pedagogiczne
238. Sloane P. (2003) *Twórcze myślenie w zarządzaniu*, Gdańsk, GWP
239. *Słownik języka polskiego* (2001) , Warszawa, Wydawnictwo Reader's Digest Przegląd, s. 460.
240. *Słownik języka polskiego* (2001) , Warszawa, Wydawnictwo Reader's Digest Przegląd
241. *Słownik języka polskiego* (2001), Warszawa, Wydawnictwo Reader's Digest Przegląd
242. *Słownik języka polskiego* (2001), Warszawa, Wydawnictwo Reader's Digest Przegląd
243. *Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), tom I, Warszawa 1988
244. *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. II
245. Smak E. (1955) *Nauczyciel wobec współczesnych przemian edukacyjnych*, [w:] (red.) A. Jopkiewicz *Edukacja i rozwój*, Kielce
246. Smolański A. (1993) *Kierunki badań pedeutologicznych w Polsce*, [w:] *Edukacja w procesie przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, red. T. Gospodarek, Z. Jasiński, Opole, Wydawnictwo UO
247. Spendel Z. (1992) *Kulturowe funkcje psychologii podmiotowości*, [w:] *Psychologiczne problemy ...*
248. Stasiakiewicz M. (1999) *Twórczość i interakcja*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM
249. Stonera J.A. F., Wankel Ch. (1996) *Kierowanie*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne
250. Straś – Romanowska M. (1995) *Główne idee teoretyczne i metodologiczne psychologii personalistyczno – egzystencjalnej jako dyscypliny humanistycznej*, [w:] *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej* (red.) M. Straś – Romanowska, Wrocław – Warszawa
251. Stróżewski W. (1981) *Transcendentalia i wartości* [w:] *Istnienie i wartość* (red.) W. Stróżewski, Kraków
252. Stróżyński K. (2010) *Prowadzenie ewaluacji w ramach nadzoru pedagogicznego*, Warszawa, Wydawnictwo ABC
253. Strykowski W. (2007) *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej* W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Poznań, wydawnictwo eMPi2
254. Suchodolski B. (1983) *Wychowanie i strategia życia. Twórczość – rzeczywistość, nadzieje, wątpliwości*. Warszawa, WSiP
255. Szacka B. (2003) *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa, Oficyna Naukowa
256. Szczepański J. (1972) *Elementarne pojęcia socjologii*, wyd. 3, Warszawa, PWN
257. Szczepański J. (1975) *Rzecz o nauczycielach w wychowującym się społeczeństwie socjalistycznym*, wyd. I, Warszawa, PWN
258. Szczepański J. (1995) *Szkoła w społeczeństwie* [w:] K. Konarzewski (red.) *Sztuka nauczania. Szkoła* Warszawa, PWN
259. Szczepański J. (2004) *Szkoła w społeczeństwie* [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*. K. Konarzewski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN
260. Szempruch J. (2000) *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
261. Szempruch J. (2007) *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły* [w:] *Edukacja i innowacje nauczycieli w edukacji nauczycieli*, t. I, (red.) J. Grzesiak, Kalisz, Wydział Pedagogiczno – Artystyczny UAM w Kaliszu
262. Szempruch J. (2007) *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły* [w:] *Edukacja i innowacje nauczycieli w edukacji nauczycieli*, t. I, (red.) J. Grzesiak, Kalisz, Wydział Pedagogiczno – Artystyczny UAM w Kaliszu
263. Szempruch J. (2007) *Działania innowacyjne nauczyciela warunkiem doskonalenia i rozwoju szkoły* [w:] *Edukacja i innowacje*
264. Szkudlarek T. (2009) *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
265. Szpanerski A. *O sztuce życia sprawnego według Tadeusza Kotarbińskiego. Z myślą o młodym odbiorcy. O prakseologii T. Kotarbińskiego*. W: J. Pelc Wspomnienie pozgonne o T. Kotarbińskim, (http://209.85.129.104/search?q=cache:2Fy316FVw60J:www.umcs.lublin.pl/d/kotarbinski/teksty_o_kotarbinskim.doc+zdaniami+jednego+z+tw%C3%B3rczo%C3%B3w+prakseologii+T.Kotarbi%C5%84skiego&hl=pl&gl=pl&ct=chn&cd=2&lr=lang_pl)
266. Szumilas K. (2001) *Diagnoza stanu wiedzy współczesnych nauczycieli na temat twórczości pedagogicznej*, [w:] K. Wenta (red.) *Diagnostyka edukacyjna jako dziedzina kompetencji pedagogicznych*, Szczecin, Wydawnictwo US
267. Śliwerski B. (red.) *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
268. Śliwerski B. (2000) *Ocenianie nauczycieli*, [w:] *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa, PWN
269. Śliwerski B. (2000) *Ocenianie nauczycieli*, [w:] *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa, PWN
270. Śliwerski B. (2004) *Reformowanie oświaty w Polsce* [w:] B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red. nauk.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II

271. Śliwerski B. (2005) *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
272. Śliwerski B. (2006) *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk, GWP
273. Śliwerski B. (2007) *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak (red. nauk.) *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. I, Gdańsk, GWP, s. 38;
274. Teffinder P. (2006) *Intensywny kurs przywództwa. Szybki program rozwoju zdolności przywódczych*, Gliwice, Wydawnictwo Helion
275. Todorov T. (1996) *Podbój Ameryki. Problem innego*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia
276. Tokarz A. (2007) *Wychowanie do twórczości przeciw wychowaniu do wtórności: stany rzeczy, dylematy, pytania*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerpaniak – Walczak *Wychowanie, pojęcia, konteksty*, t. II, Gdańsk, GWP
277. Tołwińska B. (2008) *Dyrektorzy szkół w świetle badań empirycznych*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański *Szkola w świecie współczesnym*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”
278. Toporkiewicz R. (1986) *Socjologia wychowania*, Warszawa, IWZZ, s. 27; D. Klus-Stańska (2010) *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
279. Trzeciak W. (1999) *Model zintegrowanego poradnictwa zawodowego w Polsce*, Warszawa, Wydawca Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr.
280. Tucholska St. (2009) *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin, Wydawnictwo KUL
281. Tudrej J. (1996) *Organizacja i zarządzanie w oświacie*, Częstochowa, Wydawnictwo WSP w Częstochowie
282. Uljens M. (2006) *Dydaktyka szkolna* [w:] *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, tom II, B. Śliwerski (red.), Gdańsk, GWP
283. Ustawa o systemie oświaty z 07.09.1991 r.
284. Ustawy z dnia 26.01.1982, art. 9a; Karta Nauczyciela [w:] M. Kasprzak (2009) *Karta Nauczyciela 2009 z komentarzem*, wydawnictwo INFOR, s. 61.
285. Wiatrowski Z. (2003) *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilcha (red. nauk.), t. II, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
286. Wilkomirska A. (2002) *Zawodowe i społeczno – polityczne orientacje nauczyciele*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
287. Wlazło S. (2010) *Nauczyciele działają zespołowo?*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW
288. Wlazło St. (2009) *Teoria chaosu w szkole, „DYREKTOR SZKOŁY” 4/2009*
289. Wojciszke B. (2006) *Człowiek wśród ludzi: zarys psychologii społecznej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar
290. Wojciszke B. *Sprawczość i wspólnotowość jako podstawowe wymiary spostrzegania świata społecznego*; M. Kofta *Uprzedzenia wobec obcych – od antypatii do dehumanizacji*, [w:] *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku* J. Koziński (red. nauk.), Gdańsk, GWP
291. Wysocka E. (2003) *Hermeneutyka* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”
292. Wysznińska G. (2008) *Hermeneutyczne inspiracje w myśleniu o nauczycielu*, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak – Dziemianowicz (red.) *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty rol*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW
293. Znaniecki F. (1974) *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa, PWN
294. Znaniecki F. (1984) *Społeczne role uczonych i historyczne cechy wiedzy* [w:] F. Znaniecki *Społeczne role uczonych*, Warszawa, PWN

CZASOPISMA:

- Andrukowicz W. (1998) *Interakcja oparta na wzajemnym porozumieniu*, „EDUKACJA I DIALOG”, nr 6
- Świętochowski W. (1994) *Psychologiczne uwarunkowania stylu komunikowania się* [w:] *PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA* nr 3/1994
- Andrukowicz W. (1996) *Edukacja dialogu*, „EDUKACJA I DIALOG”, nr 9
- Brickman P., Rabinowitz W.C., Krauz J., Coates D., Cohn E., Kider L. (1983) *Modele pomagania i radzenia sobie*, „NOWINY PSYCHOLOGICZNE”, nr 5
- Giza T., Walasek B. (2005) *Aktywność zawodowa twórczych nauczycieli w świetle analizy wprowadzanych innowacji*. „EDUKACJA” nr.4
- Majewska – Opiełka J. (2004) *Umysł lidera: jak kierować ludźmi u progu XXI wieku* [w:] „PROBLEMY OPIEKUŃCZO - WYCHOWAWCZE”, nr 1
- Świętochowski W. (1994) *Psychologiczne uwarunkowania stylu komunikowania się*, „PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA” 3/94
- Bartel S., Michowska – Gorysz D., Powichrowska R. (1983) *Próba charakterystyki psychologicznej nauczycieli w świetle wyników testu przymiotnikowego H. Gougha i A. Heilbruna*, „PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA”, nr 5
- Wlazło St. (1999) *Standard jakości pracy szkoły*, „Dyrektor szkoły”, nr 5

DOKUMENTY NORMATYWNE:

- Ustawa z dnia 27.07.2005 Prawo o szkolnictwie wyższym, Dział III. Pracownicy uczelni, Rozdział 1, Przepisy ogólne, Art. 108, Dziennik Ustaw z dnia 30.07.2005 r. Nr 164 poz. 1365
- Ustawa z dnia 27.07.2005 Prawo o szkolnictwie wyższym, Dział III. Pracownicy uczelni, Rozdział 1, Przepisy ogólne, Art. 109, Dziennik Ustaw z dnia 30.07.2005 r. Nr 164 poz. 1365

- Ustawa z dnia 27.07.2005 Prawo o szkolnictwie wyższym, Dział III. Pracownicy uczelni, Rozdział 1, Przepisy ogólne, Art. 110, Dziennik Ustaw z dnia 30.07.2005 r. Nr 164 poz. 1365
- Ustawa z dnia 27.07.2005 Prawo o szkolnictwie wyższym, Dział III. Pracownicy uczelni, Rozdział 1, Przepisy ogólne, Art. 111, Dziennik Ustaw z dnia 30.07.2005 r. Nr 164 poz. 1365
- Ustawa – Karta Nauczyciela z dnia 26.01.1982 r. (Dz.U. Nr 3, poz.19 z 1982 r.; Dz.U. Nr 87, poz.396 z 1996 r.; Dz.U. Nr 56, poz.357 z 1997 r.; Dz.U. Nr 106, poz.668 z 1998 r.; Dz.U. Nr 162, poz.1118 z 1998 r.; Dz.U. Nr 12, poz.136 z 2000 r.; Dz.U. Nr 19, poz.239 z 2000 r.; Dz.U. Nr 22, poz.291 z 2000 r.; Dz.U. Nr 122, poz. 1323 z 2000 r.; Dz.U. Nr 111, poz.1194 z 2001 r.; Dz.U. Nr 128, poz. 1404 z 2001 r.; Dz.U. Nr 144, poz.1615 z 2001 r.; Dz.U. Nr 4, poz.32 z 2002 r.); Ustawa o systemie oświaty z dnia 07.09.1991 r. (Dz.U. Nr 67, poz.329 z 1996 r.; Dz.U. Nr 106, poz.496 z 1996 r.; Dz.U. Nr 28, poz.153 z 1997 r.; Dz.U. Nr 141, poz.943 z 1997 r.; Dz.U. Nr 117, poz.759 z 1998 r.; Dz.U. Nr 162, poz.1126 z 1998 r.; Dz.U. Nr 12, poz.136 z 2000 r.; Dz.U. Nr 19, poz.239 z 2000 r.; Dz.U. Nr 48, poz.550 z 2000 r.; Dz.U. Nr 104, poz.1104 z 2000 r.; Dz.U. Nr 120, poz.1268 z 2000 r.; Dz.U. Nr 122, poz.1320 z 2000 r.; Dz.U. Nr 111, poz.1194 z 2001 r.; Dz.U. Nr 144, poz.1615 z 2001 r.; Dz.U. Nr 41, poz.362 z 2002 r.). Dostęp: [www.men](http://www.men.gov.pl)
- Karta Nauczyciela – ustawa (z dnia 26.01.1982 r., Dz. U. z 1982 r. Nr 3, poz. 19) modyfikowana ustawowo: 7.09.1992 r., 18.02.2000 r., 25.07.2008. i 01.07.2009 r.
- Załącznik do Zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 07. Listopad.1975, w sprawie pracy nauczyciela – pedagoga szkolnego, Dz. U. MOiW 1975 nr 11, poz. 112.
- Zarządzenie nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 1993 r. w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej. Dz. U. MEN 1993 nr 6, poz. 19; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 stycznia 2001 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz. U. 2001 nr 13, poz. 110; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz. U. 2003 nr 11, poz. 114.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz. U. 2003 nr 11, poz. 114.

ŹRÓDŁA ELEKTRONICZNE:

- <http://pl.wikipedia.org/wiki/Nauczyciel>. Dostęp: 2010.08.13
- http://www.eporady24.pl/kwalifikacje_nauczyciela_mogacego_uczyc_w_klasach_i_iii_szkoly_podstawowej,pytania,8,114,1595.html. Dostęp: 2010.08.13.
- <http://ti.wi.zut.edu.pl/studium/pliki/Kwalifikacje%20nauczycieli.pdf>. Dostęp: 2010.08.13
- <http://www.wbc.poznan.pl/Content/9794/index.html>. Dostęp: 2010.08.15
- <http://pl.wikipedia.org/wiki/Nauczyciel>. Dostęp: 2010.08.13.
- <http://ti.wi.zut.edu.pl/studium/pliki/Kwalifikacje%20nauczycieli.pdf>. Dostęp: 2010.08.13
- <http://pl.wikipedia.org/wiki/Proksemika>. Dostęp: 2010.06.10
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Facylitacja_spo%C5%82eczna. Dostęp: 02.08.2010
- http://www.psychologwarszawa.pl/do_poczytania.html. Dostęp: 2010. 08.02
- http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:99evs4s-rGJJ:erainzyniera.pl/img/20090227_11. Dostęp: 2010.05.20
- http://www.eporady24.pl/kwalifikacje_nauczyciela_mogacego_uczyc_w_klasach_i_iii_szkoly_podstawowej,pytania,8,114,1595.html; Dostęp: 13.08.2010
- <http://www.unigender.org/%3Fpage%3Dbiezacy%26issue%3D01%26article%3D05+liczba+kobiet+w+szkolnictwie&cd=10&hl=pl&ct=clnk&gl=pl>; Dostęp: 2010.08.26
- <http://pl.wikipedia.org/wiki/Nauczyciel>. Dostęp: 2010.08.13
- <http://www.ceo.org.pl/splo/doc?docId=53377>. Dostęp: 2010-06-03
- http://pl.wikipedia.org/Wiki/Karta_Nauczyciela, dostęp: 2010.05.07

